

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**JOIMARA LIMA SANTOS**

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA:  
reflexões sobre a docência**



**TERESINA – PI**

**2014**

JOIMARA LIMA SANTOS

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA:  
reflexões sobre a docência**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, na linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes

TERESINA – PI

2014

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco  
Serviço de Processamento Técnico

S237n Santos, Joimara Lima  
Narrativas de professores do Curso de Biblioteconomia  
[manuscrito] : reflexões sobre a docência / Joimara Lima Santos.  
– 2014.  
149 f.

Cópia de computador (printout)  
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Universidade Federal do Piauí, 2014.  
“Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes”.

1. Docência Universitária. 2. Pensamento do Professor. 3.  
Pesquisa Narrativa. I. Título.

CDD 378.098 122


JOIMARA LIMA SANTOS

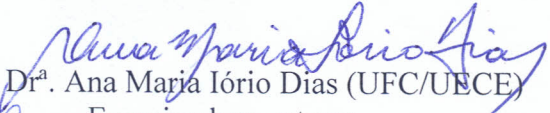
**NARRATIVAS DE PROFESSORES DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA:  
reflexões sobre a docência**

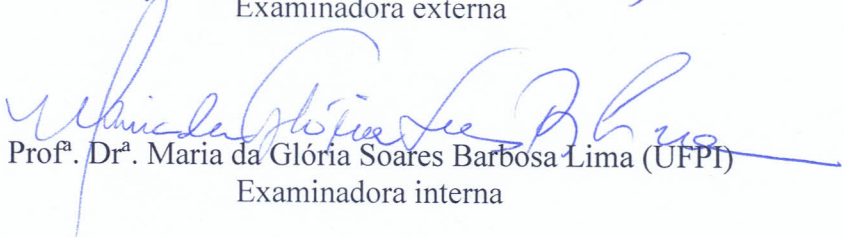
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, na linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 11 de agosto de 2014

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Bárbara Maria Macêdo Mendes (UFPI)  
Presidente - Orientadora

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ana Maria Iório Dias (UFC/UECE)  
Examinadora externa

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI)  
Examinadora interna

**Dedico este trabalho a professores:**

Minha mãe, minha primeira professora, meu exemplo de dedicação e compromisso...

Professores de minha infância e adolescência...

Professores de graduação, especialização e mestrado...

Minha professora-orientadora Bárbara, por acolher com tanto carinho uma bibliotecária com  
desejo de ser professora...

Minha irmã, futura professora, que ama seus pequeninos...

**Especialmente,**

A meus companheiros de travessia, professores-interlocutores desta pesquisa, pela fé em mim  
depositada.

## AGRADECIMENTOS

[...] E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas [...]  
**(Gonzaguinha, Caminhos do coração)**

Vasculho a memória, procurando resgatar do fundo de minhas lembranças pessoas, que ao longo de minha existência me foram/são caras e de quem hoje, eu e este trabalho, trazemos as marcas, mas foram tantas as pessoas, de antes e de agora, que impregnaram meu viver com a magia do amor e do bem-querer e plantaram em meu coração a certeza de que a vida é muito além daquilo que nossos olhos veem, que nestas humildes linhas em que teço meus agradecimentos, sei que, com certeza, posso esquecer o nome de alguém, a estas minhas sinceras desculpas, a todos meu sincero OBRIGADA!

Ao Criador, força que rege o universo e envolve em manto de proteção e luz suas pequeninas criaturas.

A minha orientadora querida, Professora Bárbara, por me conduzir nesta travessia, pelo carinho da acolhida e pela preocupação com minhas eternas alergias respiratórias. Ser humano fantástico, que com sua alegria e fé ilumina as pessoas que toca e os lugares por onde passa. Uma honra ter sido sua orientanda.

Às Professoras Dra. Antonia Edna Brito e Dra. Maria da Glória Lima, pelas contribuições quando da qualificação do trabalho.

À Professora Dra. Ana Iório, pelo aceite em participar da banca examinadora.

A minha mãe, meu exemplo em tudo que busco fazer, impossível definir em palavras sua importância em minha vida. Ao meu pai, pela fé e orgulho que deposita em mim.

Aos pais de meus pais (*in memoriam*), que não tiveram oportunidade de aprender a ler ou escrever, pelo amor sempre constante, especialmente ao Vovô João Severo, minha eterna gratidão pela dedicação e confiança que sempre teve em mim.

Aos meus irmãos, Romário, José Mário, pelo amor e amizade que nos une para muito além dos laços de sangue. Meus pequenos sobrinhos, Felipe, Artur e Eduardo, que são a continuação do amor que nutro por meus irmãos. A minha irmã, Silmara, minha filhinha postiça, por ser mais que uma irmã, ser minha amiga, meu anjo da guarda, em quem eu sei que posso contar sempre, inclusive nos serviços de “secretária” nas rodas de conversa. Por ler com interesse minhas produções e sempre me incentivar a continuar.

À Fabiana, pelo inexplicável elo que nos une, responsável direta por minha seleção no mestrado, por ter segurado minha mão quando eu achei que não ia conseguir, por me motivar a estudar, pelo papel de “secretária” nas rodas de conversa, pela ajuda nas transcrições. A fé que você deposita em mim me faz ir mais longe todos os dias e apenas um obrigado é pequeno para exprimir quanto você foi importante nesta travessia e é importante em minha vida.

A meus tios, tias, primos, primas, sobrinhos, madrinha, afilhados e agregados, pela sensação de pertencimento, especialmente minha sobrinha Marcela, testemunha ocular de todas as fases dessa travessia.

Ao Tom Jobim, meu príncipe canino, que torna meus dias mais carinhosos, felizes e bagunçados.

Aos amigos de minha infância e adolescência, da minha “cidadezinha no meio do nada”, Timbiras – MA, os que estão longe e aqueles que o tempo permitiu estreitar cada vez mais os laços, pela esperança e sonhos partilhados. Aos amigos construídos no Piauí, pelo carinho da acolhida e pela construção de tão belas relações. **Não vou citar nomes para não correr o risco de esquecer alguém.**

Aos colegas e amigos de minha segunda casa, Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco, que torceram, rezaram e contribuíram para que esta dissertação se tornasse concreta. Carinho que estendo aos demais amigos construídos dentro da UFPI.

Aos amigos construídos durante o mestrado, pelo compartilhamento de saberes, esperança e fé, especialmente Aline, Eliana Freire, Fabrícia, Katariny, Keyla, Suênia e Vilma. Ao Sérgio e Sheila, da Xerox Bambu, pela acolhida e pelo carinho que sempre tiveram comigo. A Fernanda, da Coordenação do PPGEd, pelo carinho de sempre.

Agradecimento especial a Eliana Freire, pelas indicações teóricas e leitura deste trabalho. Principalmente, pela fé em mim depositada quando mais precisei e pelos encontros de vida que me proporcionou. Encontro de almas e de águias!

Aos meus ex e atuais alunos que contribuem/contribuíram para que eu cresça/crescesse e aprenda/aprendesse todos os dias a ser uma professora melhor.

Manifesto meu especial agradecimento aos professores sujeitos da pesquisa, que dispuseram seu tempo e se dedicaram com carinho e atenção para a realização deste estudo. Palavras não traduzem quanto sou grata a cada um de vocês.

A todos que direta ou indiretamente participaram da minha vida em algum momento e contribuíram para o meu crescimento.

Contar é muito, muito difícil. Não pelos anos que se já passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. [...] A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. [...] Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data. O senhor mesmo sabe. [...] Moço: toda saudade é uma espécie de velhice. **(Guimarães Rosa, trechos escolhidos de Grande Sertão: Veredas)**



## RESUMO

Na ausência de uma formação específica para o professor que atua no nível universitário cada docente conduz suas atividades a partir de suas concepções acerca do que é docência e do papel que deve desempenhar como professor. A partir desse contexto, conhecer este professor, buscando desvelar sua trajetória docente, os pensamentos que possui acerca de ser professor, os saberes que mobiliza no exercício da docência e as dificuldades que encontra no desenvolvimento de suas atividades docentes é uma questão acadêmica relevante. Assim, a presente pesquisa tem como **objetivo geral**: Investigar o pensamento dos professores do Curso de Biblioteconomia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), no que se refere a concepções e crenças sobre a docência universitária, e como **objetivos específicos**: 1- Identificar as concepções e crenças dos professores sobre a docência universitária; 2- Descrever os saberes que os professores indicam como necessários ao exercício de suas atividades docentes; 3- Analisar os modos de atuação destes professores no que concerne às práticas docentes, a partir de suas narrativas. Os fundamentos teóricos da pesquisa se ancoram em estudos sobre docência universitária, produzidos por Pimenta e Anastasiou (2010), Zabalza (2004), Masetto (2001), Morosini (2000), dentre outros, e estudos sobre o Paradigma do Pensamento do Professor, realizados por Garcia (1987), Pacheco (1995), Braz (2006), Lima (2007), dentre outros. O aporte metodológico foi realizado com base na Pesquisa Narrativa e os dados foram produzidos a partir do questionário, do memorial e da roda de conversa. O grupo de investigação foi formado por 05 (cinco) professores do Curso de Biblioteconomia da Universidade Estadual do Piauí, ministrantes de disciplinas específicas no referido curso. A análise dos dados, orientada pela técnica da análise de conteúdo, desenvolveu-se a partir de 03 (três) eixos: 1) Pensamento do professor de Biblioteconomia sobre a docência universitária; 2) Saberes mobilizados e construídos pelo professor de Biblioteconomia; 3) Atuação docente do professor de Biblioteconomia. Constatou-se que os professores de Biblioteconomia ao ingressarem na profissão não possuíam uma visão de si como professores, foram se identificando com a docência no exercício da profissão. Em relação aos saberes, a constatação foi de que estes professores bacharéis veem a experiência na docência como fonte principal para construção e reconstrução dos saberes que usam no desempenho das atividades docentes. O exercício do magistério possibilita a compreensão e a concepção de docência como atividade a que estão ligados afetiva e profissionalmente, considerando que a maioria dos professores tem a docência como atividade principal, mesmo os que ainda exercem atividades na área de Biblioteconomia. Outra constatação do estudo foi que a prática docente é permeada de dificuldades oriundas de necessidades institucionais e dúvidas acerca de seu desempenho como professor.

**Palavras-chave:** Docência universitária. Pensamento do Professor. Pesquisa Narrativa.

## ABSTRACT

In the absence of a specific training for the professor who works at the university level each professor conducts his/her tasks from his/her conceptions about what teaching is and the role he/she should play as a professor. From this context, knowing this professor, seeking to uncover his/her teaching career, the knowledge which mobilizes in the teaching profession and the difficulties encountered in developing their teaching activities is a relevant academic question. Thus, this research has as general objective: to investigate the professors' thinking of the Library Science Course of the State University of Piauí (UESPI), as regard the conceptions and beliefs on university teaching, and as specific objectives: 1 - Identify the conceptions and beliefs of teachers about university teaching; 2 - describe the knowledge that teachers indicate as necessary to carry out their teaching activities; 3 - analyze the modes of action of these teachers regarding teaching practices, from their narratives. The theoretical foundations are anchored in research studies on university teaching, produced by Pimenta and Anastasiou (2010), Zabalza (2004), Masetto (2001), Morosini (2000), among others, and studies on the Paradigm of Teacher Thinking, performed by García (1987), Pacheco (1995), Braz (2006), Lima (2007), among others. The methodological approach was based on the Narrative Research and the data were produced from the questionnaire, the memorial and the conversation circle. The research group was formed by 05 (five) professor of the Library Science Course of the State University of Piauí, ministrants of specific subjects in this course. The data analysis, guided by the technique of content analysis was developed from three (03) axes: 1) The thinking of the Library Science professor about university teaching; 2) Knowledges mobilized and built by the Library Science professor; 3) The Teaching practice of the Library Science professor. It was found that teachers of Library Science when joining the profession did not have a vision of themselves as teachers, they identified themselves with the teaching during professional practice. In relation to the knowledge, the finding was that these graduate professors see the teaching experience as a primary source for construction and reconstruction of knowledge that they use in the performance of activities. The practice of teaching enables the understanding and the conception of teaching as an activity to which they are connected affective and professionally, considering that most teachers have teaching as their main activity, even those who still perform activities in the field of Library Science. Another finding of the study was that teaching practice is fraught with difficulties arising from institutional needs and doubts about his/her performance as a professor.

**Keywords:** University Teaching. Teacher's Thinking. Narrative Research.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> - Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	27
<b>QUADRO 2</b> – Apresentação dos instrumentos e técnicas de produção de dados.....	33
<b>QUADRO 3</b> – Roteiro da primeira roda de conversa.....	39
<b>QUADRO 4</b> – Roteiro da segunda roda de conversa.....	42
<b>QUADRO 5</b> – Roteiro da terceira roda de conversa.....	46
<b>QUADRO 6</b> – Roteiro da quarta roda de conversa.....	49
<b>QUADRO 7</b> – Eixos e indicadores de análise.....	53

## SUMÁRIO

<b>INICIANDO A TRAVESSIA</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I - TRAVESSIAS METODOLÓGICAS: desvelando caminhos traçados e percorridos</b> .....	23
<b>1.1 Demarcando o campo da pesquisa</b> .....	23
<b>1.2 Sujeitos da pesquisa</b> .....	26
<b>1.3 Especificando o tipo e o método da pesquisa</b> .....	28
<b>1.4 Instrumentos e técnicas de produção de dados</b> .....	33
1.4.1 Questionário.....	34
1.4.2 Memorial.....	35
1.4.3 Rodas de conversa.....	37
<b>1.5 Análise e interpretação dos dados</b> .....	51
<b>CAPÍTULO II – APORTES TEÓRICOS: pensamento do professor e docência universitária</b> .....	56
<b>2.1 Pensamentos, concepções e crenças dos professores</b> .....	57
<b>2.2 O cenário brasileiro do ensino superior</b> .....	61
<b>2.3 O professor bacharel no ensino superior</b> .....	70
<b>CAPÍTULO III – PENSAMENTOS, SABERES E PRÁTICAS DO PROFESSOR DE BIBLIOTECONOMIA: a voz dos sujeitos</b> .....	85
<b>3.1 Eixo 1: Pensamento do Professor de Biblioteconomia sobre a docência universitária</b> .....	86
3.1.1 Encontro com a docência .....	86
3.1.2 Permanência na docência .....	95
3.1.3 A docência na visão do professor de Biblioteconomia .....	99
<b>3.2 Eixo 2: Saberes mobilizados e construídos pelo Professor de Biblioteconomia</b> .....	105
3.2.1 Saberes mobilizados no exercício da docência.....	106
3.2.2 Saberes construídos no exercício da docência .....	110
<b>3.3 Eixo 3: Atuação docente do professor de Biblioteconomia</b> .....	114
3.3.1 Características da prática docente.....	114
3.3.2 Dificuldades da prática docente .....	119
<b>CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS DE UMA TRAVESSIA</b> .....	126

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE A - Questionário.....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE B - Roteiro para a escrita do Memorial.....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE C - Convite para participar da pesquisa.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO A - Autorização Institucional.....</b>	<b>149</b>

*INICIANDO A TRAVESSIA...*



## INICIANDO A TRAVESSIA

Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia jamais.  
(GUIMARÃES ROSA)

A epígrafe em destaque aludindo ao sentido de travessia permeia toda a construção deste trabalho. Inspiramo-nos na obra *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa, para associar o processo de construção desta pesquisa a uma travessia, que realizamos tanto durante sua elaboração, representada pelos caminhos para definição do objeto de estudo, demarcações teóricas, escolhas de métodos e técnicas de produção de dados e o processo de análise dos achados da pesquisa, como para metaforizar o processo de construção e reconstrução que percorremos para ser o indivíduo que somos hoje, tanto em aspectos pessoais como profissionais.

Os caminhos que percorri<sup>1</sup> para elaboração deste trabalho não foram apenas os tangíveis, que podem ser visualizados nas disciplinas cursadas, nas participações em grupos de estudo, na qualificação da pesquisa, ou pelo tempo cronológico, calculado pelos meses e dias em que fui aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI). Além disso, na construção desta pesquisa percorri o caminho das mudanças visíveis apenas para mim, rememorei histórias e fatos, que sob o novo olhar que tenho não são apenas atos de saudosismo, são episódios que falam do que eu fui e criam alternativas para refletir sobre o momento presente e as projeções futuras.

Desde a conclusão da graduação em Biblioteconomia, cursada na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), mesmo com rápido ingresso no mercado de trabalho como bibliotecária, nutria o interesse de atuar como docente do curso em que fui formada e como “preparação” para essa fase ingressei em uma Pós-Graduação *lato sensu* em Docência do Ensino Superior. Antes da conclusão da especialização abriu vaga para a seleção de professor substituto do Curso e assim iniciou-se minha jornada como docente universitária.

O início na docência foi solitário e acolhedor, ao mesmo tempo em que tremia diante das novas e grandes responsabilidades assumidas, fui muito bem recebida por todos os professores e discentes do Curso de Biblioteconomia e isso contribuiu para a construção de um sentimento de pertencimento que comecei a ter pelo curso como professora e de

---

<sup>1</sup> Apenas os fatos relacionados à nossa vida pessoal foram redigidos na primeira pessoa do singular, na escrita geral da dissertação optamos pelo uso da primeira pessoa do plural, por entendermos que este trabalho é uma construção coletiva, que além da voz da pesquisadora, carrega as vozes dos teóricos que a embasaram, dos sujeitos da pesquisa e da professora que a orientou.

responsabilidade pela formação dos novos bibliotecários.

Nesse processo de constituição didática das disciplinas, no delineamento dos caminhos que julgava ser mais adequados para “transmitir” o conteúdo é que fui vendo a complexidade do ato de ensinar. Comecei tateando e foi relembrando as vivências professorais de minha mãe em casa e as experiências como sua auxiliar, as aulas de reforço que constituíram minha fonte de renda durante a graduação, os antigos professores, principalmente aqueles que eu não considerava “bons”, as indicações teóricas e metodológicas recebidas na especialização, minha experiência como bibliotecária, que comecei a traçar uma linha de atuação docente, fui aos poucos construindo uma identificação com a profissão docente e passou a não soar estranho ser chamada de Professora.

Nesse emaranhado de saberes e conhecimentos, fazendo de cada aula uma aprendizagem, me vi nascendo e sendo professora. O estar professora substituta que marcava minha transitoriedade pela docência foi sepultado e em seu lugar surgiu alguém que se sentia e queria ser professora, mas que também, mesmo parecendo contraditório, colaborou para que eu me encontrasse cada dia mais como bibliotecária, fortalecendo em mim a crença de que estas duas atividades me completavam profissionalmente.

A construção dessa personalidade professoral, pelo menos nesse olhar retrospectivo, direcionou meu interesse para os assuntos da educação e os velhos textos da especialização, que antes lia para realizar tarefas, se tornaram inspiração para a construção de uma nova professora, com consciência de suas limitações e desejosa de melhorar cada vez mais sua prática docente. Essas leituras colaboraram sensivelmente para uma ação docente mais qualificada, e concordando com Dias (2010), posso confirmar o papel das leituras pedagógicas em meu processo de autoformação.

A significação que cada texto passou a ter e o encontrar-se em cada descrição só aconteceu quando comecei a relacionar o que os teóricos diziam com a realidade que eu vivenciava. Hoje ao ler Nóvoa (1992), entendo quando ele diz que a formação não se constrói por acumulação de títulos, cursos e práticas vazias, mas sim quando refletimos criticamente sobre as práticas que realizamos. Obviamente, este processo não foi linear, alguns dias foram mais claros, outros mais escuros, em uma construção lenta e solitária passei a me ver como professora, com as agruras e alegrias que a profissão traz. Mesmo encerrado o contrato como docente substituta, o sentimento de professora não se perdeu, internalizado em mim não como algo que eu tinha sido e sim como algo que fazia e faz parte de mim e, nesse aspecto, coaduno com o pensamento de Freire (1991) ao dizer que não nasci pronta nem marcada para ser educadora, me construo educadora na prática e na reflexão sobre minha prática.



Após o final do contrato com a UESPI, comecei a maturar o projeto de ingressar no Mestrado em Educação, ideia que já vinha sendo delineada desde a época da especialização por influência de alguns professores do curso, e na primeira tentativa, o que parecia um sonho distante se realizou e ingressei na 20ª turma de Mestrado do PPGEd.

No trajeto das disciplinas e leituras que fizemos<sup>2</sup>, o projeto da pesquisa que vínhamos desenvolvendo já tendo a docência universitária como foco, por ser o lugar de onde partimos teórica e experiencialmente, entre idas e vindas, foi sendo reformulado e do interesse inicial de investigar as teorias pedagógicas que orientavam a prática docente do professor de Biblioteconomia fomos caminhando até definir como **objeto de estudo** o pensamento dos professores<sup>3</sup> do Curso de Biblioteconomia sobre a docência universitária.

O contexto das pesquisas sobre a docência universitária nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras se refere principalmente à atuação e formação dos professores, com reclamações recaindo sobre o fato de que os docentes universitários não são preparados para o exercício da profissão docente. Pesquisas realizadas (DIAS, 2010, PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, ZABALZA, 2004, BEHRENS, 2001, MASETTO, 2001, VASCONCELOS, 2000) evidenciam os desafios que se apresentam à docência universitária, mostrando a necessidade de desenvolver programas de formação docente voltados para os professores do magistério superior.

Na realidade brasileira, em que os cursos de Licenciatura se voltam à formação de professores para a educação básica, os bacharelados ao exercício de diferentes profissões e as pós-graduações *stricto sensu* objetivam a formação de pesquisadores. De fato, temos apenas um “ensaio de preocupação com a formação pedagógica do docente para a educação superior” (DIAS, 2010, p. 72) com a oferta de uma disciplina de 60 horas nas especializações, mestrados e doutorados, que, pelo pouco tempo disponibilizado, não abarcam a necessidade de formação que o exercício da docência exige. Com a agravante de que na legislação em vigor, Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007, (BRASIL, 2007), que estabelece as normas para o funcionamento das pós-graduações *lato sensu*, a oferta de disciplina com o objetivo de formação pedagógica foi retirada, ficando a critério da coordenação de cada curso a decisão de inclusão ou não na grade do curso.

---

<sup>2</sup> Usamos a partir desse momento a primeira pessoa do plural, pela combinação de vozes que se mesclam nessa trajetória.

<sup>3</sup> Desde o projeto de seleção para o Mestrado já apresentávamos a intenção de ter os professores do Curso de Biblioteconomia da UESPI como sujeitos da pesquisa.

Os profissionais oriundos dos bacharelados que procuram a especialização em Docência do Ensino Superior ou equivalente, com base na experiência que tivemos, ainda são poucos, na turma em que cursamos esta pós-graduação, de um total de aproximadamente 30 alunos tinha apenas duas alunas bacharelas, todos os demais alunos da turma vinham das Licenciaturas. Pelo grande número de professores atuando no ensino superior que temos em nossa cidade, observada pela quantidade significativa de IES, seria de se esperar que houvesse mais bacharéis buscando formação para o magistério superior.

Aliada à carência de cursos que formem pedagogicamente para a docência superior e à compreensão de muitos professores universitários de que apenas os conhecimentos de sua área de atuação são suficientes para fundamentar sua ação docente, temos ainda um contexto nas IES brasileiras que se caracteriza por fazer seleção dos membros de seu corpo docente observando apenas critérios pertinentes aos conhecimentos específicos. E como consequência dessa compreensão, raras são as instituições que oferecem aos seus docentes oportunidades formativas que abarquem os conhecimentos pedagógicos.

Desde o início da carreira, os professores assumem responsabilidades pela docência sem contar com o apoio de docentes mais experientes e espaços institucionais voltados à construção e compartilhamento de conhecimentos e saberes sobre a profissão. Situação esta que evidencia um paradoxo, pois embora a universidade seja o espaço por excelência para a formação de profissionais de diferentes áreas, por outro admite professores sem formação para a docência para exercer o papel de formadores.

Em frente a esta realidade, os professores que ingressam nas IES, que em sua maioria provêm de outras áreas profissionais, geralmente o fazem sem ter passado por qualquer atividade que os formassem pedagogicamente para atuar nesse âmbito de ensino, contando apenas com seus pensamentos acerca do que compreendem ser o exercício da docência para delinear seu caminho de atuação. Nesse aspecto em que os pensamentos do professor universitário adquirem tal importância para sua prática docente, interessa-nos conhecer o que pensam estes professores sobre a docência universitária. Usamos a palavra pensamento neste trabalho para denotar o entendimento que cada professor possui acerca do que é docência, com o sentido de que esses pensamentos de alguma forma orientam sua ação docente.

A investigação sobre o pensamento do professor foi desenvolvida a partir do Paradigma do Pensamento do Professor, baseado em dois pressupostos: o primeiro de que o professor é um sujeito reflexivo, e o segundo de que sua ação docente é substancialmente influenciada por seus pensamentos (crenças, juízos, concepções) (GARCÍA, 1987, PACHECO, 1995).

Os estudos de Braz (2006) e Souza (2012) situam as pesquisas realizadas com base no Paradigma do Pensamento do Professor sob duas perspectivas: a perspectiva Cognitivista (ou processamento clínico da informação), concebida como um modelo de investigação sobre os pensamentos do professor, que se concentra nos processos que ocorrem em sua mente e organizam e dirigem sua conduta e a perspectiva Socioconstrutivista, que se caracteriza pelo entendimento de que o pensamento do professor não se reduz ao cognitivismo, mas que o meio e o contexto de atuação influenciam sua ação docente.

Os processos de pensamento do professor estão agrupados em três dimensões: o planejamento docente (pensamentos pré-ativos e pós-ativos), as tomadas de decisões (pensamentos interativos) e as teorias e crenças (pensamentos pré-ativos, interativos e pós-ativos). A relação entre essas dimensões acontece de forma cíclica e recíproca, em outras palavras, as ações do professor orientam seus processos de pensamento e também estes tomam forma nas atividades que ocorrem na sala de aula em interação com os alunos (BRAZ, 2006), contudo, nesta pesquisa apesar de usarmos o termo pensamento, nosso interesse incide apenas sobre a terceira dimensão delineada nas crenças e concepções dos professores sobre a docência universitária e nesse aspecto, os termos pensamentos, concepções e crenças são usados como sinônimos neste trabalho.

Além disso, fundamentamos o estudo em questão pela perspectiva Socioconstrutivista do Paradigma do Pensamento do Professor, por considerarmos que a subjetividade do professor remete tanto à sua cognição, sua vivência pessoal, quanto à influência da cultura, do contexto em que desenvolve suas atividades e das interações sociais que realiza, “os pensamentos, as competências e os saberes dos professores não são vistos como realidades estritamente subjetivas, pois são socialmente construídos e partilhados” (TARDIF, 2002, p. 233).

O pensamento do professor é uma construção subjetiva realizada pelo sujeito ao longo de sua história pessoal e profissional, em um processo dialético com o meio. Assim, como consequência de uma mescla de saberes resultantes de suas experiências pessoais, formativas, práticas, da cultura e do contexto em que desenvolve suas atividades é que o professor constrói seu pensamento.

Esta perspectiva de enfoque do pensamento do professor evidencia que não há uma relação direta entre o pensar e o fazer, nesse sentido a conduta e o pensamento como produtos de uma realidade contextualizada devem ser analisados considerando as condições particulares e peculiares em que se produz (ZABALZA, 1994).

Ao considerar que esses pensamentos são construídos em uma relação pessoal e social entre o sujeito e o contexto ecológico e institucional, realçamos a perspectiva socioconstrutivista do Paradigma do Pensamento do Professor, entendendo que os pensamentos dos professores sobre a docência não são estáticos, ao contrário são plásticos e flexíveis, à medida que o professor se desenvolve profissionalmente, estes pensamentos vão se reestruturando e dando nova forma à ação, em um processo dialético e construtivista.

Assim, os professores universitários, no calor do amorismo e da angústia pedagógica (VASCONCELOS, 2000, ISAIA, 2006) que marcam o ingresso na docência, vão individual e solitariamente construindo e reconstruindo seus pensamentos acerca da docência, em uma combinação de processos cognitivos, vivência pessoal e acadêmica, lembranças de professores, experiências anteriores da docência, perspectivas na profissão de professor, o contexto em que desenvolvem sua ação docente, o tempo histórico e social em que fazem parte como sujeitos, dentre outros, são elementos que vão incidir nos pensamentos dos professores e subsidiar sua ação docente.

O processo de tornar-se professor ocorre com o entrelaçamento entre o psicológico, o ecológico e o social (PACHECO, 1995), o que remete à colocação de Isaia (2006, p. 63) acerca da docência superior como “um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente, e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, profissional e a institucional”.

Na ação docente, a dimensão institucional que cerca o professor constitui fator de influência, limitando ou permitindo a expansão de sua prática docente, tanto quanto as dimensões pessoais e profissionais. O professor é uma combinação de diversos elementos, mistura de vários fios, que se combinam no mesmo ser. O sujeito como ser individual com seus pensamentos e sua idiossincrasia, o sujeito social com vivências e experiências, influenciado pelas contingências históricas e sociais, formando-se em meio a trocas, interações sociais e aprendizagens (CICILLINI, 2010).

Nesse sentido, consideramos que todos os professores possuem concepções e crenças acerca do que seja o exercício da docência, delineados antes e durante sua trajetória docente, mas que os professores universitários, principalmente os bacharéis, pela notória falta de formação que caracteriza a docência neste âmbito de ensino, seguem ao sabor do entendimento de cada indivíduo, que conduz o exercício de suas atividades da forma que julga satisfatória e atua a partir de suas concepções acerca do que é docência e do papel que deve desempenhar como professor.

A partir destas reflexões, pautamos a elaboração deste trabalho com a seguinte **problemática**: “Qual o pensamento dos professores do Curso de Biblioteconomia da UESPI, no que se refere a concepções e crenças sobre a docência universitária?”. Diante desta curiosidade epistemológica estabelecemos como **objetivo geral**: investigar o pensamento dos professores do Curso de Biblioteconomia da UESPI, no que se refere a concepções e crenças sobre a docência universitária. E como **objetivos específicos**: 1- Identificar as concepções e crenças dos professores sobre a docência universitária; 2 - Descrever os saberes que os professores indicam como necessários ao exercício de suas atividades docentes; 3 - Analisar os modos de atuação destes professores no que concerne às práticas docentes, a partir de suas narrativas.

A opção por investigar o que pensa o professor de Biblioteconomia sobre a docência universitária no contexto institucional, da constituição profissional e da história de vida dos sujeitos da pesquisa, descortinando suas vivências escolares, familiares, suas trajetórias formativas, experiências construídas no exercício da Biblioteconomia e da docência levou à escolha da Narrativa como método de pesquisa, pela possibilidade que apresenta de conhecer os percursos por meio dos quais os sujeitos se tornaram professores, como pensam a docência e se percebem como docentes. Ao investigar o pensamento destes professores sobre a docência, buscamos entender a constituição do bibliotecário como professor, o que ele pensa de si como docente e os saberes que ele articula em sua prática. O grupo de investigação foi formado por 05 (cinco) professores do Curso de Biblioteconomia da Universidade Estadual do Piauí, bacharéis em Biblioteconomia, que ministram disciplinas específicas no Curso. Como instrumento de produção de informações selecionamos o questionário e como técnicas o memorial e a roda de conversa.

Os referenciais teóricos e metodológicos para subsidiar a pesquisa foram entrelaçados contemplando o Paradigma do Pensamento do Professor (GARCÍA, 1987, BRAZ, 2006, PACHECO, 1995, SOUZA, 2012, LIMA, 2007), dentre outros; a Docência Universitária (MASETTO, 2001, 2003, MOROSINI, 2000, ZABALZA, 2004, PIMENTA; ANASTASIOU, 2010) e a Pesquisa Narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1995, GALVÃO, 2005, SOUZA, 2006).

A necessidade de se discutir reflexivamente os pensamentos dos professores sobre a docência universitária perpassa por preocupações acerca das práticas docentes no ensino superior, os critérios de seleção, formação exigida pelas IES na seleção de um futuro membro de seu corpo docente, políticas institucionais para a formação de professores neste âmbito de ensino.

Pela própria delimitação da pesquisa apenas nas concepções e crenças dos professores, no que tange ao Paradigma do Pensamento do Professor, não iremos realizar uma comparação entre pensamento e ação no intuito de averiguar sua coerência, ou apontar erros. Interessa-nos conhecer a forma como esses professores se movem dentro da profissão, como ensinam, como desenvolvem suas atividades docentes sem ter tido formação para tal, os saberes que mobilizam e constroem no exercício da docência e as dificuldades que encontram no desenvolvimento de suas atividades docentes, e assim encontrar elementos que contribuam para a compreensão das ações docentes e dos possíveis caminhos de mudança.

O pressuposto defendido por este paradigma acerca do professor como sujeito reflexivo evidencia a epistemologia da prática que deve embasar a formação desses sujeitos, pois que, considerando os professores como sujeitos produtores de saberes e que pensam sua profissão, quaisquer projetos que visem à formação desses sujeitos devem partir dos saberes construídos por eles ao longo de sua trajetória docente.

Entender o modo como estes professores se veem dentro da profissão, os investimentos que realizam ou não em sua formação, o que pensam sobre a docência como atividade permanente ou transitória constituem indicativos que permitem traçar políticas públicas para a formação de professores universitários, uma vez que conhecidas as suas carências formativas, torna-se possível instituir legislação que ampare a criação de cursos e espaços formativos que venham ao encontro da satisfação de suas reais necessidades.

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, estruturamos nossa investigação em cinco partes. Na primeira, com a introdução denominada de “**Iniciando a travessia...**”, apresentamos um panorama da pesquisa, expondo o processo de construção e escolha do objeto de estudo, sua problematização, objetivos, justificativa, metodologia empregada e estrutura da dissertação.

Na segunda parte, intitulada “**Travessias metodológicas: desvelando caminhos traçados e percorridos**”, apresentamos em primeiro plano o campo e os sujeitos da pesquisa. Em seguida, discorreremos acerca dos aportes metodológicos da pesquisa narrativa e apresentamos os instrumentos e técnicas de produção de dados: questionário, memorial e roda de conversa, detalhando o desenvolvimento e objetivo de cada um deles neste estudo. E por fim, expomos o plano em que se fundamentaram as análises dos dados.

O terceiro capítulo, denominado “**Aportes teóricos: pensamento do professor e docência universitária**”, está dividido em três subcapítulos, no primeiro discutimos o referencial sobre o Paradigma do Pensamento do Professor, explicitando o entendimento acerca do pensamento docente em que pautamos este estudo; no segundo abordamos o

contexto de ensino superior brasileiro e no último enfocamos a atuação e formação (ou a falta de formação) do professor bacharel para o exercício da docência.

No quarto capítulo, denominado de “**Pensamentos, saberes e práticas do professor de Biblioteconomia: a voz dos sujeitos**”, fazemos a análise dos dados produzidos por meio do memorial e das rodas de conversa, os quais foram elaborados em sintonia com os objetivos propostos para a pesquisa. A análise foi realizada contemplando 03 (três) eixos, o primeiro com três indicadores, e o segundo e o terceiro com dois cada um.

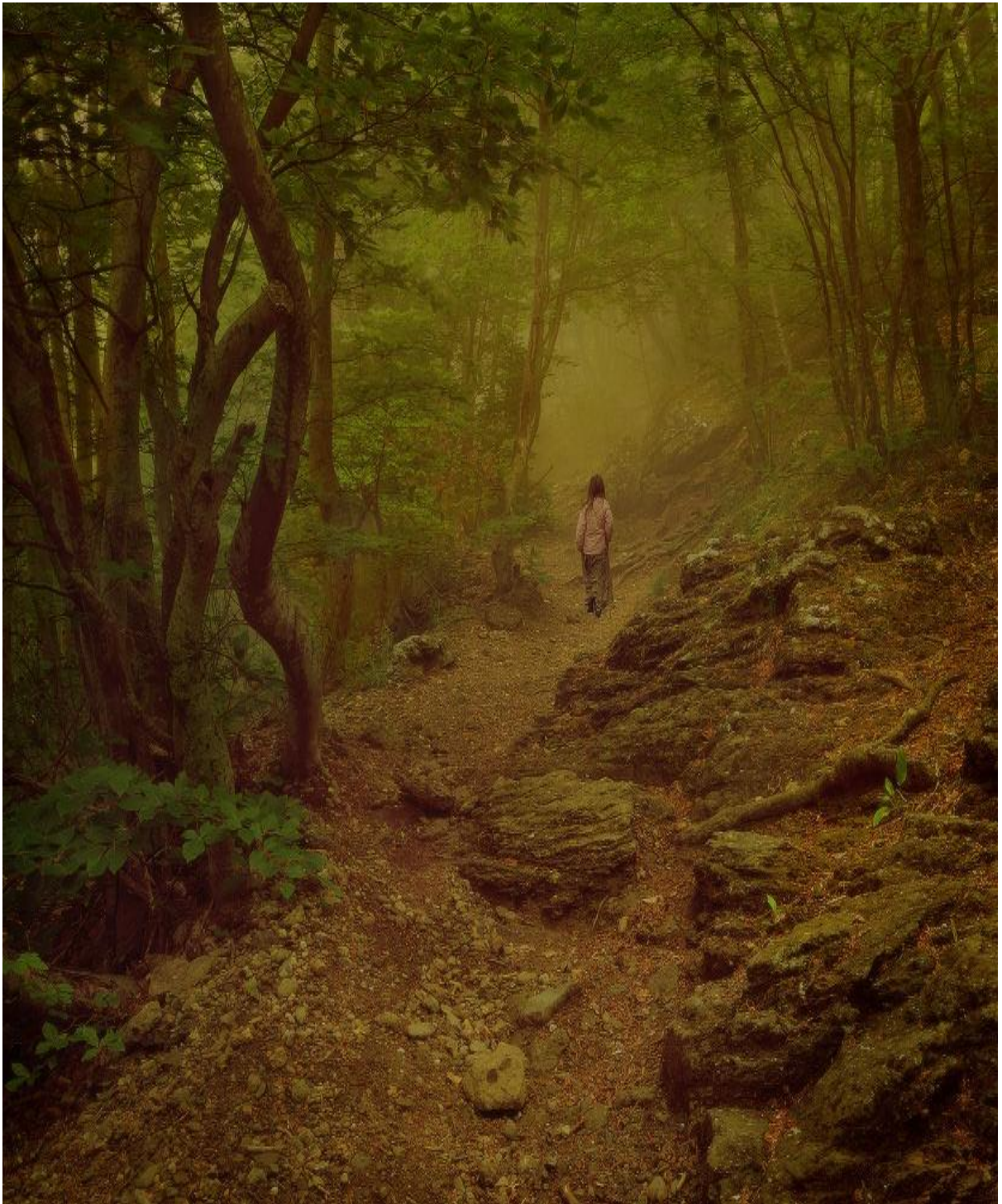
O primeiro eixo denominado “Pensamento do Professor de Biblioteconomia sobre a docência universitária” foi subdividido nos indicadores: 1) Encontro com a docência; 2) Permanência na docência; 3) A docência na visão do professor de Biblioteconomia. O segundo eixo, “Saberes mobilizados e construídos pelo Professor de Biblioteconomia”, abrange os seguintes indicadores: 1) Saberes mobilizados no exercício da docência; 2) Saberes construídos no exercício da docência. Por fim, o terceiro eixo denominado “Atuação docente do professor de Biblioteconomia”, dividimos em dois indicadores: 1) Características da prática docente; 2) Dificuldades da prática docente.

Nas considerações finais, que nomeamos de “**Considerações provisórias de uma travessia**” apontamos nossas conclusões sobre as informações produzidas ao longo desta trajetória. Constatamos que os professores de Biblioteconomia, ao ingressar na profissão não possuíam uma visão de si como professores, foram se identificando com a docência no exercício da profissão.

Em relação aos saberes, a constatação foi de que estes professores bacharéis veem a experiência docente como fonte principal para construção e reconstrução dos saberes que usam no desempenho das atividades docentes. O exercício do magistério possibilita a compreensão e a concepção da docência como atividade a que estão ligados afetiva e profissionalmente, considerando que estes professores veem a docência como atividade principal, mesmo aqueles que continuam no exercício das atividades de bibliotecário.

Outra constatação do estudo foi que a prática docente é permeada de dificuldades oriundas de necessidades institucionais e dúvidas acerca de seu desempenho como professor. A docência universitária como um caminho poucas vezes escolhido, em que se aprende a ser professor sendo professor, constrói-se por meio de processos que se realizam na prática. Ser professor no ensino superior é uma travessia feita e refeita cotidianamente, onde o ensaio e o erro são figuras próximas. É no exercício da docência que o professor universitário produz sua profissão.

*CAPÍTULO 1 - TRAVESSIAS METODOLÓGICAS:  
desvelando caminhos traçados e percorridos*





## **CAPÍTULO I - TRAVESSIAS METODOLÓGICAS:** desvelando caminhos traçados e percorridos

Todo caminho da gente é resvaloso.  
Mas também, cair não prejudica demais –  
a gente levanta, a gente sobe, a gente volta! [...]  
(ROSA, 1994, p. 440)

A pesquisa é uma travessia que percorremos com o intuito de construir conhecimentos e dar respostas, mesmo que às vezes provisórias, para o problema que permeia o objeto de estudo em questão. Mesmo sabendo que a pesquisa é uma construção permanente, é um sem-fim ao qual acrescentamos alguns passos, acreditamos que este estudo possa contribuir para o avanço das pesquisas sobre a docência universitária do professor bacharel, principalmente no curso de Biblioteconomia.

O caminho que percorremos para definir o arcabouço metodológico não foi fácil, principalmente por nossa falta de familiaridade inicial com a Pesquisa Narrativa e suas técnicas, e muitas vezes, como nos fala a epígrafe, o caminho foi resvaloso, caímos, levantamos, ocasiões que o correr da vida foi sossegado, outros cheios de inquietação, mas realizar esta pesquisa representou uma oportunidade de integração maior entre pesquisador e sujeitos, em que aprendemos que o processo de produção é tão importante quanto o resultado e, principalmente, que só aprendemos a pesquisar pesquisando.

Assim, neste capítulo metodológico compartilhamos a travessia que percorremos, apresentando, em primeiro plano, o campo e os sujeitos da pesquisa. Em seguida discorremos sobre a pesquisa narrativa como aporte metodológico, as fases empreendidas na produção de dados usando o questionário, o memorial e as rodas de conversa e o plano em que se fundamentaram as análises dos dados. Sempre sem perder de vista nesta trajetória o objetivo geral da pesquisa: **investigar o pensamento dos professores do Curso de Biblioteconomia da UESPI, no que se refere a concepções e crenças sobre a docência universitária.**

### **1.1 Demarcando o campo da pesquisa**

O desejo de realizar uma pesquisa tendo como objeto de estudo a docência universitária, com enfoque no professor bacharel, se deve ao fato de ser o lugar de onde partimos e nos situamos para desenvolver a problematização que norteia este estudo. De fato, como mencionamos na parte introdutória do trabalho, desde o processo de seleção para o

Mestrado já manifestamos a intenção de ter os professores do Curso de Biblioteconomia da UESPI como sujeitos da pesquisa, por ser o curso de onde somos oriundos como discente e onde tivemos oportunidade de experienciar o universo da docência.

Assim, após as reformulações no projeto de pesquisa advindas das orientações e com autorização do Coordenador do Curso de Biblioteconomia, apresentamos o projeto ao grupo de professores do curso, os quais tendo manifestado interesse em participar do curso definimos que o Curso de Biblioteconomia, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) seria nosso cenário de pesquisa.

O critério de seleção desta universidade específica deveu-se ao fato de ser a única instituição de ensino superior no Estado a oferecer o Curso de Biblioteconomia, portanto, preenchia os dois requisitos: a) Oferta do Curso de Biblioteconomia; b) Disponibilidade dos professores em participar da pesquisa.

O curso de Bacharelado em Biblioteconomia foi criado com a perspectiva de atender a uma demanda real e potencial do mercado bibliotecário no Piauí e colocar no mercado de trabalho um profissional bibliotecário formado dentro dos padrões do ensino superior do Brasil. Apresenta como objetivo formar profissionais capazes de interagir no processo de transferência, da geração e do uso da informação, buscando a melhoria dos serviços bibliotecários com qualidade para o desenvolvimento sociocultural do Estado em todas as suas vertentes.

O Curso funciona no Campus Torquato Neto, sede da UESPI, localizado na Rua João Cabral, 2231, bairro Pirajá, zona Norte de Teresina-PI. Faz parte do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), que foi originado do desmembramento do Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL). Inicialmente o CCSA era composto pelos Bacharelados em Direito, Administração, Ciências Contábeis, Comunicação Social e Segurança Pública. Posteriormente, em 2003, foram implantados os Bacharelados em Turismo e Biblioteconomia.

Possui carga horária mínima de 2.820 h/a, integralizadas em 08 (oito) semestres, e seu funcionamento se deu a partir de 02 de março de 2003, com a realização da primeira aula. No primeiro vestibular, em 2002, foram preenchidas todas as 40 (quarenta) vagas ofertadas. É um curso jovem, e que até meados de 2009 contava com apenas 03 (três) professores efetivos. Os demais docentes que formavam o quadro era formado por professores substitutos com carga horária de 20 horas.

Do tripé que sustenta a docência universitária – ensino, pesquisa e extensão – o curso de Biblioteconomia realizava apenas o ensino. Somente a partir do ano de 2013<sup>4</sup>, com a conclusão do estágio probatório dos professores efetivos selecionados no último concurso em 2010, o referido curso iniciou suas atividades de extensão e pesquisa.

As diretrizes curriculares para os Cursos de Biblioteconomia no Brasil, disciplinadas na Resolução CNE/CEI nº 19, de 13 de maio de 2002, especificam competências e habilidades para os graduados em Biblioteconomia. Como ilustração, citamos algumas delas:

Planejar e implantar sistemas de bibliotecas e outros serviços de informação documentaria;  
Supervisionar, assessorar e coordenar bibliotecas, centros de documentação e/ou serviços de informação, utilizando, quando necessário, recursos de automação para maior rapidez da informação transmitida;  
Prestar assessoria os serviços de editoração e normalização de publicações;  
Orientar e realizar programas de instrução e treinamento de usuário;  
Executar indexação, análise e resumo de publicações e documentos;  
Coletar, adquirir, relacionar e organizar coleções constituídas por livros, periódicos, microfilmes, fitas magnéticas, “videotapes”, “fitas cassetes”, discos, partituras, CD’s, DVD’s, outros materiais especiais, associados à adição de novas tecnologias, visando facilitar o acesso à informação e constituir suporte indispensável ao ensino, pesquisa e incentivo à leitura;  
Implantar serviços de extensão para a Comunidade;  
Realizar pesquisas e propor soluções para os problemas presentes e futuros da biblioteca;  
Criticar, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação;  
Trabalhar com fontes de informação de qualquer natureza. (BRASIL, 2002)

No âmbito da Biblioteconomia temos uma significativa quantidade de estudos que discutem o perfil e as competências desejadas do profissional da informação para o contexto da Sociedade da Informação. São estudos que enfocam a necessidade de um novo conceito de educação e colocam a formação acadêmica como fundamental para atender aos anseios dos profissionais da área, mas não evidenciam o professor de Biblioteconomia.

Na verdade, pelo que se infere das leituras realizadas sobre o ensino de Biblioteconomia no contexto brasileiro é incipiente a preocupação com o professor, paradoxalmente, há um interesse significativo pelas competências que o bibliotecário deve agregar em sua formação para atuar na Sociedade da Informação. De maneira contraditória, como se não houvesse relação, na Biblioteconomia, temos certo desconhecimento ou desinteresse pela pessoa do professor e uma preocupação excessiva pelo profissional bibliotecário.

---

<sup>4</sup> Informação colhida, informalmente, junto à Coordenação do Curso.

Esta realidade contribuiu para a escolha do Curso de Biblioteconomia como contexto de pesquisa, por sabermos da necessidade de estudos sistematizados sobre a ação docente dos bibliotecários professores.

## 1.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados obedecendo aos seguintes critérios:

1. Ser bacharel em Biblioteconomia;
2. Estar em efetivo exercício do Magistério Superior, ministrando disciplinas específicas do curso;
3. Possuir 03 anos ou mais de experiência na docência universitária;
4. Aderir voluntariamente à pesquisa.

Os dois primeiros critérios, ser bacharel em Biblioteconomia e estar em efetivo exercício da docência, atendem à delimitação de nosso objeto de estudo, que contempla a docência universitária do professor bacharel. Logo, optou-se por professores efetivos, bacharéis em Biblioteconomia no Curso de Biblioteconomia da UESPI.

A definição de ser professor efetivo do curso ocorreu como critério de exclusão dos professores substitutos, uma vez que sendo um de nossos objetivos conhecer os motivos para ingresso e permanência no magistério fez-se necessário restringir o grupo de trabalho apenas a professores nessa condição.

A opção por professores com 03 (três) anos ou mais de atividade professoral deu-se por ser uma etapa do ciclo de vida docente em que o professor em seu efetivo exercício já concluiu período de estágio probatório e está efetivamente vinculado como servidor da instituição, o que em consonância com o critério anterior indica estabilidade profissional e vínculo com a função que exerce.

Segundo Huberman (1995, p. 40), a estabilização no ensino trata-se em termos gerais “a um tempo, de uma escolha subjectiva (comprometer-se definitivamente) e de um acto administrativo (a nomeação oficial)”. Assim, após apresentação do projeto ao grupo de professores do Curso de Biblioteconomia da UESPI e adequação aos critérios anteriormente especificados formamos um grupo de 05 professores que aceitaram participar como sujeitos da pesquisa.

Para preservar a identidade dos sujeitos usamos codinomes inspirados na Obra Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa, que receberam a seguinte denominação: Bigri,

Deodorina, Otacília, Riobaldo e Rosa. No quadro 1 apresentamos o perfil dos sujeitos da pesquisa.

**QUADRO 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa**

<b>PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA</b>	
<b>BIGRI</b>	Faixa etária de 50 anos ou mais. Graduada em Biblioteconomia em 1979. Possui especialização em bibliotecas universitárias (1988) e Mestrado em Ciência da Informação (2002). Sua formação inclui ainda curso normal em nível médio, antigo Pedagógico em 1973, tendo atuado como professora no ensino infantil, fundamental menor e fundamental maior. Atua como professora no Curso de Biblioteconomia da UESPI desde 2003. Simultâneo a docência, exerce a profissão de bibliotecária, área em que atua há mais de 20 anos. Carga horária de 40 horas semanais.
<b>DEODORINA</b>	Faixa etária entre 40 e 49 anos. Profissional formada pelo Curso de Biblioteconomia da UESPI (2007). Possui especialização na área de Biblioteconomia e nunca atuou no mercado de trabalho como bibliotecária. Sua primeira experiência como professora foi no Curso de Biblioteconomia da UESPI como professora substituta, iniciada em 2010. É professora em tempo integral. Carga horária de 40 horas semanais.
<b>OTACÍLIA</b>	Faixa etária entre 30 e 39 anos. Profissional formada pelo Curso de Biblioteconomia da UESPI (2007). Possui uma especialização concluída na área de Biblioteconomia (2010) e outra em andamento em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Sua primeira experiência foi como professora no Curso de Secretariado Executivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPI). Atuou como bibliotecária durante 1 ano e 6 meses, atualmente é apenas professora no Curso de Biblioteconomia da UESPI. Carga horária de 40 horas semanais.
<b>RIOBALDO</b>	Faixa etária entre 30 e 39 anos. Profissional formado pelo Curso de Biblioteconomia da UESPI (2007). Possui especialização na área de Biblioteconomia (2010) e sua primeira experiência na área de docência foi no Curso de Biblioteconomia da UESPI como professor substituto. Após concluir a graduação ingressou no mercado de trabalho, onde atua como bibliotecário há 06 anos. Carga horária de 40 horas semanais.
<b>ROSA</b>	Faixa etária de 50 anos ou mais. Graduada em Biblioteconomia em 1979. Possui especialização em Administração e Gerência de Bibliotecas (1980) e em Bibliotecas Agrícolas (1982), e uma vasta experiência no mercado de trabalho e em associação de classe. Iniciou sua experiência no ensino superior como professora do Curso de Biblioteconomia da UESPI, em 2004. Atua como bibliotecária há 19 anos. Carga horária de 40 horas semanais.

Fonte: Dados da pesquisa (2013-2014)

Na leitura dos dados organizados no Quadro 1, observamos que há certa diversidade quanto à faixa etária dos sujeitos: duas professoras incluem-se na faixa etária superior aos 50 anos de idade, uma na faixa dos 40 anos e dois possuem entre 30 e 40 anos de idade.

Realizando um paralelo com o tempo de docência, observamos que todos possuem até 10 anos de experiência na docência superior. Logo, para a maioria desse grupo o ingresso na docência universitária ocorreu um pouco tarde. A respeito disso, inferimos que há estreita relação com a abertura do Curso de Biblioteconomia da UESPI, que ocorreu há 10 anos, em

02 de março de 2003, e a maioria destes professores tiveram suas primeiras experiências como docentes neste curso. Apenas Otacília teve sua primeira experiência como professora substituta no IFPI, os demais sujeitos tiveram sua iniciação docente no Curso de Biblioteconomia da UESPI.

Notamos ainda o fato de que Deodorina, Otacília e Riobaldo são profissionais formados pelo curso de Biblioteconomia da UESPI, o que acena para uma maior identificação com o curso e com a instituição e familiaridade com as professoras Bigri e Rosa, dos quais foram alunos, observando que elas são docentes do curso de Biblioteconomia desde sua abertura.

No que tange à formação em nível de Pós-Graduação, apenas Bigri possui mestrado, Deodorina, Rosa e Riobaldo são especialistas em ramos da Biblioteconomia e Otacília possui tanto especialização em área específica da Biblioteconomia, quanto tem em andamento uma especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), mesmo tendo foco na educação básica pode contribuir com a atuação da professora pelo direcionamento aos jovens e adultos.

Em relação à formação no campo da educação, somente Bigri, que possui formação em nível médio, antigo Pedagógico, concluído em 1973 e Otacília, com a especialização em PROEJA, dos demais se presume que contam apenas com a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, ou equivalente, cursada por ocasião da pós-graduação *lato sensu*.

Observamos também, que dos 05 (cinco) sujeitos, 03 (três) deles mantêm atividades como bibliotecários, 01 (uma) já atuou por 01 (ano) e meio como bibliotecária, mas atualmente encontra-se fora da área, e outra nunca atuou como bibliotecária. Destes 04 (quatro) são do sexo feminino (Bigri, Deodorina, Otacília e Rosa) e apenas 01 (um) é do sexo masculino (Riobaldo). Acreditamos que a prevalência de mulheres possui raízes na profissão, pois conforme Targino (2006) e Castro (2000), a profissão de bibliotecário é exercida essencialmente por mulheres. Hodiernamente o sexo feminino ainda é maioria dentro dos cursos e conseqüentemente nos postos de trabalho como bibliotecária ou como professoras do Curso.

### **1.3 Especificando o tipo e o método da pesquisa**

A tarefa de situar uma pesquisa segundo um determinado tipo é por vezes repleta de dúvidas e dificuldades na responsabilidade de responder à pergunta: Que tipo de pesquisa se adéqua ao objeto de estudo? Que abordagem devemos usar? Em frente à necessidade de

responder e justificar tais indagações apenas a convicção de tratar-se de pesquisa qualitativa não parecia satisfatória, pelo que fomos compelidos a justificar as razões e motivos que a caracterizavam dessa forma.

Na busca de respostas entre os teóricos, deparamo-nos com as palavras de Zabalza (1994, p. 18) ao dizer que: “[...] estamos a trabalhar dentro dos parâmetros da investigação qualitativa, não por guerrilha ideológica, mas sim porque a própria natureza dos temas e dos instrumentos que utilizamos no-lo exigem”. Também sobre esta questão contribuem as ideias expressas por Brito (2012) ao ressaltar que a opção teórico-metodológica deve considerar o objeto de estudo, e não o inverso.

Conforme Minayo (2009, p. 21-22) a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Nesse aspecto sendo as crenças e concepções dos professores sobre a docência universitária um objeto de estudo que centra seu interesse na subjetividade docente, esta modalidade de pesquisa possibilita aos sujeitos expressar, com suas próprias palavras, suas vivências pessoais e profissionais e seus modos de pensar e agir.

Chizzotti (2008) enumera como características da pesquisa qualitativa: imersão do pesquisador no universo a ser pesquisado; o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos atuantes e construtores de conhecimento; os resultados como produto da articulação entre pesquisador e pesquisado; além da aceitação da importância e preciosidade de todos os fenômenos. As qualidades da investigação qualitativa enumeradas acima podem ser resumidas nas cinco assertivas de Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51):

1. [...] a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Desta forma, acreditamos que essa abordagem contempla o nosso objeto de estudo, visto que investigar o pensamento dos professores de Biblioteconomia sobre a docência universitária é imergir na subjetividade destes sujeitos, analisando a partir de sua voz suas crenças, concepções, saberes e práticas, em relação com o contexto social e institucional em

que se produz. Por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador mantém um contato direto e prolongado com os sujeitos, com o campo e com a situação que está sendo investigada.

A partir das considerações realizadas acerca da pesquisa qualitativa, selecionamos dentro desta abordagem a narrativa como método de pesquisa mais adequado para delinear o estudo em questão, por permitir aos sujeitos discorrer acerca do que compreendem a respeito da docência. Para corroborar nossa decisão em considerar a pesquisa narrativa o método mais adequado para conhecimento dos pensamentos dos professores sobre a docência referendamos em estudos de Brito e Lima (2011, p. 93) ao exporem que:

Através das narrativas é possível conhecer o que pensam os professores sobre a profissão, sobre as condições de exercício do trabalho docente, sobre os sentimentos de pertença a uma categoria profissional e, ainda, sobre o caráter dinâmico da identidade professoral.

A perspectiva que os professores têm de seu trabalho auto-esclarece-se na própria verbalização, seja oral ou escrita. “O estudo da narrativa é por assim dizer o estudo do modo como o ser humano ‘sente’ o mundo” (BEN-PERETZ, 1995, p. 201). A utilização das narrativas no contexto da pesquisa em educação surge como alternativa às insuficiências das investigações sociológicas positivistas, declarando-se contrárias aos dois axiomas que fundamentam este método: a objetividade e a intencionalidade nomotética. As narrativas por sua natureza interpretativa e de caráter social buscam publicizar a voz dos interlocutores, que neste método são considerados como sujeitos das investigações e não como objetos passivos da pesquisa (FERRAROTI, 2010).

Connelly e Clandinin (1995) esclarecem que a narrativa pode referir-se tanto ao fenômeno narrado quanto ao método de se compreender as vivências narradas. Segundo os autores, tanto a expressão pesquisa com narrativa quanto pesquisa narrativa estão corretas, para distinguir entre ambos os autores usam a palavra história ou relato para se referirem ao fenômeno e narrativa ao método de investigação e descrição. Cunha (1997), em processo semelhante, também destaca que as narrativas possuem duas vertentes de trabalho: a pesquisa que usa a narrativa e o uso da narrativa como investigação.

Galvão (2005) ao ilustrar as potencialidades da narrativa, chama atenção para seu uso como método de investigação em educação, como processo de reflexão pedagógica e como processo de formação. As potencialidades da narrativa como formação de professores e como investigação são também destacadas por Souza (2006, p.26) quando ele diz que:



[...] essa perspectiva de trabalho, [...] configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história.

A dupla função da narrativa de investigação e formação, evidenciada pelos teóricos, justifica a utilização deste método, por sua possibilidade de, através de suas técnicas, contribuir como momento de formação e tomada de consciência pelos sujeitos das vivências e experiências que concorreram para a construção do sujeito que é hoje.

O entendimento da função das narrativas perpassa pela compreensão do valor da memória dentro deste processo, pois que “a memória é o fenômeno que permite ao sujeito que rememora uma auto-análise em relação aos caminhos que percorreu e em que sentido o vivido se intercambia com o que está por vir” (PASSOS, 2003, p. 100). As narrativas possibilitam ao sujeito voltar o olhar para si mesmo e compreender seus processos formativos e a influência do contexto e do outro em sua própria constituição.

Ressaltamos que se trata de uma memória contextualizada e não linear, em que o tempo é o tempo do sujeito, que narra aquilo que lhe foi mais caro e significativo e que deseja ver transmitido a outros. Cada narrador vive o tempo de forma diferenciada, é um tempo único, que depende da intensidade e da significação do vivido. No entendimento de Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008, p. 18) a memória é componente essencial das narrativas, neste sentido: “[...] a memória pode ser apreendida como possibilidade, como uma outra possível interpretação e que, dessa maneira, altera o passado e também o presente, pois permite novos significados para o momento atual vivido”

Deve-se considerar, ainda, que sendo a pessoa um constante processo de transformação e reconstrução não existem narrativas iguais, da mesma forma que são diferentes as narrativas sobre um mesmo tema contado por duas pessoas, como evidencia Souza (2006, p. 104): “Ao narrar-se a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidos à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória”.

Desse modo, com entendimento dos princípios que norteiam a pesquisa qualitativa e a narrativa como método, inserimo-nos como pesquisadora no campo da pesquisa em um processo que começou bem antes da produção de dados.

Assim, o primeiro passo foi uma visita ao Coordenador do Curso de Biblioteconomia, como mencionamos no tópico referentes à delimitação do campo da pesquisa, com o objetivo

de conversar sobre o projeto em andamento e a intenção de convidar os professores do curso como sujeitos da pesquisa.

Considerando que um dos instrumentos de coleta de informações é o que denominamos de Rodas de Conversa, esclarecemos que a pesquisa já iria se iniciar no primeiro encontro, no qual o projeto seria apresentado, cabendo aos professores decidir se participariam ou não.

Esse primeiro contato possuiu a intenção de conectar os professores com o processo de produção de informações, constituindo-os como sujeitos da investigação e não como “objetos”. Essa, inclusive, foi uma preocupação ao longo do processo, no qual procuramos construir com os sujeitos uma relação pautada no respeito e na confiança, o que contribuiu para que eles se envolvessem mais com a pesquisa e manifestassem adesão ao projeto.

Esses encontros foram significativos também por terem possibilitado, como pesquisadora, lembrar histórias e assim como os professores interlocutores assumimos também o papel de sujeito da pesquisa, ao tempo em que investigávamos os pensamentos desses professores sobre a docência universitária, também conhecíamos nossas concepções sobre a docência e refletíamos sobre nossa prática docente.

Inicialmente tivemos receio de que os sujeitos não quisessem participar das rodas de conversa, mas ao longo do processo investigativo percebemos o envolvimento dos professores interlocutores que abraçaram a proposta e os encontros, além de se configurarem como uma técnica investigativa e formativa tornou-se uma oportunidade de estreitarmos nossas relações como sujeitos interessados com a docência no curso de Biblioteconomia e com os rumos da profissão de Bibliotecário no Estado do Piauí.

Com a adesão dos professores como sujeitos da pesquisa e o aceite em escrever os memoriais de formação e a participar das rodas de conversa, em torno de quatro encontros, dividimos a produção das informações em dois momentos, em que consideramos as duas rodas iniciais como momento inicial e as duas últimas como momento final.

Na primeira roda de conversa, como descreveremos adiante, apresentamos o projeto de pesquisa, discutimos a participação dos sujeitos na produção de dados e formalizamos a proposta de participação com a entrega do convite (APÊNDICE C), do questionário (APÊNDICE A) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D).

Na segunda roda recebemos os questionários e os termos de participação na pesquisa e entregamos as pastas contendo o roteiro de escrita do memorial (APÊNDICE B). O intervalo entre a segunda e a terceira foi disponibilizado para a escrita dos memoriais, cujas produções foram compartilhadas na terceira e na quarta roda de conversa.

O interesse inicial das rodas era que os sujeitos compartilhassem entre si as escritas do memorial e aprofundassem as discussões, mas dada a timidez de alguns sujeitos em suas escrituras, as narrativas orais feitas nas rodas de conversa serviram também para esclarecer aspectos que os mesmos deixaram obscuros ou silentes e que faziam parte dos objetivos da pesquisa.

#### 1.4 Instrumentos e técnicas de produção de dados

Em consonância com a abordagem qualitativa e a narrativa como método, elegemos para o processo de produção de informações os instrumentos e técnicas, que apresentamos no quadro 2, indicando seu objetivo dentro desta pesquisa.

**QUADRO 2** - Apresentação dos instrumentos e técnicas de produção de dados

INSTRUMENTOS/ TÉCNICAS	OBJETIVO
Questionário	Traçar o perfil dos professores sujeitos da pesquisa, coletando dados sobre sua formação, tempo de experiência como docente, exercício de outra atividade simultânea à docência, e outras.
Memorial	Investigar o pensamento de professores de Biblioteconomia sobre a docência, em articulação com os saberes que mobilizam e constroem na prática que desenvolvem. O memorial constitui uma oportunidade de formação, uma vez que a escritura de suas narrativas propiciará aos professores momentos de descrição e reflexão sobre suas trajetórias docentes e as práticas que desenvolvem como professores.
Roda de conversa	Proporcionar momento de socialização de experiências entre os interlocutores da pesquisa, propiciando contexto de formação e reflexão sobre as práticas que desenvolvem como professores, além de constituir instrumento de investigação sobre o pensamento docente.

Fonte: Elaboração da autora

A produção de dados teve início em 11 de junho de 2013 com a realização da primeira roda de conversa, em que apresentamos o projeto de pesquisa, discutimos a participação dos sujeitos na produção de dados e formalizamos a proposta de participação com a entrega de um convite (APÊNDICE C), do questionário (APÊNDICE A) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D). Na segunda roda, em 25 de junho de 2013, discutimos sobre as perspectivas de investigação, formação e autoformação presentes na pesquisa

narrativa e analisamos os instrumentos e técnicas de produção de dados da pesquisa, com especial atenção para a técnica do memorial, em que explicitamos os detalhes de sua escrita e entregamos as pastas contendo o roteiro de escrita.

O intervalo de tempo entre a segunda e a terceira e quarta rodas foi dedicado à escrita dos memoriais, em que prestamos auxílio individual aos sujeitos explanando dúvidas sobre a redação e, sobretudo, foi um período de motivação para continuarem participando da pesquisa. Na terceira e quarta rodas realizadas, respectivamente, em 08 de novembro de 2013 e 07 de abril de 2014, expomos de forma coletiva, dentro do grupo, as questões discutidas nos memoriais. No tópico referente às rodas de conversa descreveremos todas as etapas realizadas e como se encontram interligadas.

#### 1.4.1 Questionário

O questionário foi elaborado com o objetivo de traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa, na medida em que proporcionou coletar dados sobre sua formação, tempo de experiência como docente, exercício de outra atividade simultânea à docência e outros. Richardson *et al.* (2011, p. 189) reitera essa função dos questionários quando afirma que “a informação obtida por meio de questionários permite observar as características de um indivíduo ou grupo. Por exemplo: sexo, idade, estado civil, nível de escolaridade, preferência política”.

Elaboramos o questionário (APÊNDICE A) com perguntas fechadas, distribuídas em três blocos: **identificação do professor** (nome, endereço, sexo, telefone, e-mail e faixa etária), **dados profissionais** (tempo de docência no ensino superior, atividade fora da docência, carga horária na IES,) e **dados sobre a formação profissional** (graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*).

Entregamos o questionário na primeira roda de conversa após a apresentação do projeto, juntamente com um convite (APÊNDICE C) para participação na pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D). Na roda seguinte recebemos os questionários preenchidos como havíamos combinado.

Com os dados produzidos através do questionário, conhecemos melhor os sujeitos da pesquisa. As informações auxiliaram para o entendimento das escritas redigidas no memorial e aquelas feitas de maneira oral durante a realização das rodas de conversa.

### 1.4.2 Memorial

O ato de escrever é um diálogo interior de rememoração e articulação entre passado, presente e futuro, que exige do sujeito evocação de lembranças, de fatos que contribuíram para formação da pessoa e do profissional que se tornou.

[...] o próprio fato de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender por sua narração. Ao narrar sua experiência recente não só a constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional (a descrição se vê continuamente ultrapassada por proposições reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os fatos narrados. Quer dizer, a narração se transforma em reflexão) (ZABALZA, 1994, p. 44).

O potencial de formação do memorial em sua relação intrínseca com a escrita é referendado por Brito (2010, p. 65) quando fala que “[...] quem narra toma aspectos significativos das histórias vivenciadas como objeto de análise e de reflexão e, nesse sentido, aprende com as narrativas e redimensiona seus saberes e suas experiências”. Os indivíduos, ao narrar suas histórias, relembram suas trajetórias, revivendo-as com a partir do olhar do presente.

Nesse sentido, evidenciamos a utilização do memorial como técnica de investigação do pensamento de professores de Biblioteconomia sobre a docência universitária, com o intuito de conhecer como a profissão do magistério surgiu na vida dos sujeitos, o que pensam de si como professores, a constituição de suas experiências como docentes e a construção dos saberes que mobilizam na prática docente que realizam.

No processo de reconstituição de suas trajetórias pessoais e acadêmicas para a escrita do memorial, os sujeitos refletem sobre as experiências que viveram e a importância delas para a construção do ser humano de hoje. Ao escrever, ele está simultaneamente vivendo, contando, recontando e revivendo suas histórias (GOMES, 2004).

O processo de escrita do memorial dentro do contexto deste trabalho foi precedido de momentos de conversa com os sujeitos que aconteceram nas duas primeiras rodas, com o intuito de sensibilizá-los e mobilizá-los a participar da pesquisa.

Na primeira roda, apresentamos o projeto, atentando para o papel ativo dos sujeitos na produção de dados e os benefícios e riscos advindos de sua participação. Obtida a adesão dos sujeitos da pesquisa, procedemos à realização da segunda roda de conversa em que discutimos acerca das perspectivas de investigação, formação e autoformação presentes na pesquisa narrativa, além de orientarmos o processo de escritura do memorial. Este processo de

mobilização foi importante no sentido de convencer os professores a compartilhar suas experiências e abrandar sua resistência à escrita de memoriais.

Após o entendimento do objeto de estudo, objetivos da pesquisa, método narrativo e instrumentos e técnicas de produção de dados utilizados, entregamos a pasta com o memorial que denominamos de “**Memorial de professores: pensamentos e reflexões sobre docência universitária**”, contendo esclarecimentos sobre a pesquisa, um breve texto dissertativo sobre as funções de investigação e formação desta técnica, além de orientações sobre a escrita e os temas que deveriam ser abordados na redação, conforme é possível verificar no apêndice B.

O roteiro do memorial foi dividido em dois eixos. O primeiro deles, denominado de Trajetória e formação profissional, os sujeitos foram convidados a narrar suas trajetórias acadêmicas e formativas, os motivos para ingresso e permanência no magistério superior e o que pensavam de si como professores, a fim de que pudéssemos compreender como esses bacharéis se tornaram professores e como se sentem e percebem seu papel como docentes.

No segundo eixo, denominado de Pensamentos, concepções e teorias sobre prática e saberes docentes orientamos os sujeitos a narrar sua trajetória docente, ressaltando os saberes que consideravam necessários para o exercício da docência, aspectos do cotidiano em sala de aula que caracterizavam sua ação docente e as mudanças que ocorreram em sua prática ao longo dessa trajetória, com o propósito de conhecer os saberes que articulam na prática docente e as dificuldades que encontram no desenvolvimento de suas atividades professorais.

Alguns sujeitos apresentaram dificuldades quanto à produção do memorial. Outros demoraram a devolver suas produções memorialísticas, o que é de certa forma compreensível, pois cada um tem o seu tempo de escrita. Além disso, todos os interlocutores trabalham e demonstraram ter bastantes atividades laborais. De fato, o memorial não contemplou as informações necessárias ao alcance dos objetivos da pesquisa, mas o processo de escrita serviu para que os professores envolvidos interagissem mais, como demonstraram ao longo dos encontros.

O interesse inicial das rodas de conversa era que os sujeitos compartilhassem entre si as escritas do memorial e aprofundassem as discussões, mas dada a limitação de algumas escritas, as narrativas orais realizadas nas rodas de conversa esclareceram temas que alguns deles não tinham abordado.

Com os encontros percebemos que os sujeitos demonstraram mais descontração entre si e concentração ao expor seus modos de pensar e trajetórias de vida, o que talvez tenha contribuído para esclarecer as informações dos memoriais, o qual pela formalidade às vezes oculta aspectos que foram manifestados de forma mais detalhada e dinâmica nas conversas.

### 1.4.3 Rodas de conversa

Definimos a roda de conversa como um momento de investigação em que foi facultada aos sujeitos a oportunidade de compartilhar suas reflexões sobre a docência e a maneira como pensavam e desenvolviam sua prática docente. A roda de conversa fortaleceu o diálogo e a interação entre os professores, a construção coletiva do conhecimento, além de ser um momento em que se estabeleceu um elo maior de confiança entre sujeitos e pesquisadora.

A roda de conversa não é apenas uma reunião, o seu objetivo é transformar-se em oportunidade de socialização, de interação dialética, em que cada professor se sinta à vontade para expor seus pensamentos, suas ideias e sua visão sobre cada tópico abordado. Warschauer (2004, não paginado) ressalta a necessidade de envolvimento de todos os presentes com a roda de conversa e de como esta é uma prática milenar existente nas mais diversas culturas, de fato:

A Roda não é uma técnica que possa ser reproduzida independente da sensibilidade, do envolvimento das pessoas e da paixão pelos conhecimentos, nem foi inventada recentemente. Trabalhos comunitários e iniciativas coletivas, das mais diversas naturezas, se desenvolvem de maneira semelhante há muito tempo. Comunidades indígenas, reuniões familiares, mutirões para a construção de casa populares são alguns exemplos.

A forma simples como acontece a roda de conversa contribui para ressuscitar, dentro de nós, os nossos antecedentes de contadores e ouvidores de histórias, e confirma as palavras de Connelly e Clandinin (1995, p. 11) acerca do valor da narrativa para a pesquisa em educação: *“La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual e socialmente, vivimos vidas relatadas.”*

As rodas de conversa serviram como espaço de discussão, onde os professores puderam experimentar o diálogo consigo mesmo e principalmente com seus colegas, permitindo o autoconhecimento e (auto) formação. O diálogo é essencial para aprendizagem em ambientes de heteroformação, como nos explica Warschauer (2001, p. 82):

Entendo que esses diálogos abrem possibilidades inusitadas. Diálogos entre o que precisamos e o que queremos fazer, entre os vários personagens que habitam em nós, entre o imaginário e o racional. Conversas com o Outro que é sempre diferente, conversas com os antagonismos que fazem parte da realidade. Convivência com as contradições.

A forma de trabalho das rodas de conversa, como uma metodologia participativa que necessita do envolvimento ativo dos sujeitos, precisa de um processo de mobilização e sensibilização que não significa apenas fazer uma exposição sobre o objeto de estudo. E, também, preciso clarificar benefícios para o sujeito advindos de sua participação, bem como os riscos que porventura possam existir.

A realização de rodas de conversa, para professores que atuam na docência universitária, é muitas vezes permeada de obstáculos oriundos do fato de que raras são as ocasiões em que esses docentes realizam suas atividades de forma colaborativa, estando a maioria acostumada ao trabalho solitário. Contudo esta técnica oferece tantas possibilidades que as dificuldades podem ser contornadas, como nos esclarecem Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003, p. 277):

Refletir coletivamente sobre o que se faz é colocar-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se. Esse movimento, em geral, não constitui hábito para os docentes do ensino superior, acostumados a processos de planejamento, execução e avaliação das atividades (tanto de pesquisa, quanto de ensino) de forma individual, individualista e solitária. Superar essa forma de atuação também pode ser processual: no grupo são construídos vínculos e as situações vivenciadas são analisadas, e sempre haverá aqueles que são prontamente aderem às atividades e outros que, em seu ritmo, vão se soltando e se expondo a si mesmos e ao grupo de trabalho.

A realização dos encontros foi uma tarefa difícil pela dificuldade de conseguir um horário comum que todos os professores pudessem participar e que não atrapalhasse as atividades em sala de aula, mas, de maneira geral os sujeitos receberam muito bem a pesquisa e as rodas de conversa. Foi por meio desta técnica que os sujeitos mais interagiram e produziram dados. Acreditamos que a disponibilidade dos sujeitos em participar das rodas de conversa acena para a possibilidade de abertura destes sujeitos em se integrarem a projetos formativos oferecidos pela instituição.

As rodas de conversa aconteceram em salas da instituição campo da pesquisa, nas quais mediamos e orientamos os diálogos visando atender aos objetivos propostos para a investigação. Todas as rodas foram gravadas e transcritas para facilitar o entendimento e análise das informações. A seguir detalhamos individualmente cada roda realizada.



### Primeira roda de conversa

A primeira roda de conversa foi realizada no dia 11 de junho de 2013, na sala de vídeo do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da UESPI, com início às 17h30min e término por volta das 19h00min, com a participação de 05 (cinco) professores efetivos e bacharéis do Curso de Biblioteconomia.

O Curso conta com 07 (sete) professores efetivos da área, mas apenas 05 (cinco) são sujeitos da pesquisa, Bigri, Deodorina, Otacília, Rosa e Riobaldo, codinomes derivados da obra Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa. Dos sujeitos efetivos do grupo contamos nessa primeira roda somente com a presença de Deodorina, Rosa e Riobaldo. Bigri e Otacília não se fizeram presentes por motivos pessoais.

Os outros 02 (dois) professores efetivos do Curso não puderam participar, tendo em vista que um deles não atendeu ao requisito de possuir 03 anos ou mais de experiência na docência universitária, que foi um dos critérios estabelecidos na seleção dos sujeitos para a pesquisa, e o outro em razão de sua mudança de domicílio, em face da aprovação no Mestrado em instituição de outro estado. Antes de relatarmos os acontecimentos que marcaram este primeiro encontro, apresentamos no Quadro 3 o roteiro que norteou a realização desta primeira roda de conversa, expondo seus objetivos, atividades desenvolvidas e resultados alcançados.

**QUADRO 3** – Roteiro da primeira roda de conversa

OBJETIVOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	RESULTADOS ALCANÇADOS
1. Discutir o projeto de pesquisa expondo a forma como se dará a participação dos sujeitos na produção de dados e os benefícios e riscos advindos da participação;	✚ Exposição dialogada sobre o projeto de pesquisa;	Compreensão pelos sujeitos do objeto de estudo e adesão à pesquisa;
2. Apresentar a necessidade de envolvimento dos sujeitos para êxito na realização da pesquisa;	✚ Dinâmica da flor na água; ✚ Dinâmica do Ubuntu;	Reflexão pelos sujeitos dos princípios que orientam a pesquisa;
3. Provocar reflexão sobre a imersão dos sujeitos na pesquisa narrativa.	✚ Projeção do vídeo da música: “Infinito particular” de Marisa Monte.	Entendimento da pesquisa como porta de entrada para o infinito particular presente em cada um de nós.

Fonte: Elaboração da autora

A roda foi iniciada pelo Coordenador do Curso com o agradecimento aos presentes e o desejo de boas-vindas às Professoras Pesquisadoras (orientadora e orientanda). Dada a palavra, iniciamos agradecendo a presença de cada um dos professores, falamos da ideia de trabalhar com docência universitária, da época de professora substituta no Curso de Biblioteconomia, de como foi um período rico e singular que, com suas dúvidas e inquietações, nos conduziu ao Mestrado em Educação da UFPI.

Após os preâmbulos acerca dos motivos e razões que nos conduziram ao Programa de Mestrado em Educação, convidamos os professores a participar de uma dinâmica que chamamos de Flor na Água, em que oferecemos a cada um dos presentes um copo com água e uma flor fechada modelada em papel, orientando no sentido de depositar a flor dentro do copo. Seguidas as orientações, a flor abriu, revelando a cada um de nós uma palavra diferente: generosidade, solidariedade, humanidade, união, partilha, harmonia, colaboração e felicidade. Após cada um ler em voz alta a palavra revelada em sua flor, entregamos a cada um dos participantes um texto com informações sobre a ideologia Ubuntu.

Realizamos nossas primeiras considerações evidenciando a ligação existente, as dinâmicas, a relação das palavras escritas na flor com a filosofia do Ubuntu e de ambas com a pesquisa em questão. A metáfora do Ubuntu foi utilizada com o propósito de evidenciar a natureza colaborativa do processo de investigação narrativa, destacando como elementos importantes na relação de investigação: a igualdade entre todos os participantes, investigador e parceiros, a situação de atenção mútua e os sentimentos de conexão entre os membros (CONNELLY; CLANDININ, 1995).

Iniciamos a apresentação do projeto expondo o objeto de estudo, problema, justificativa, objetivos geral e específicos que direcionam a pesquisa. Discutimos a metodologia proposta, dando ênfase à abordagem qualitativa, como um tipo de pesquisa de interação entre seres humanos que objetiva, além da investigação, as relações interpessoais. Acerca da pesquisa narrativa, destacamos sua importância dentro da pesquisa em educação, ao ostentar simultaneamente uma proposta formativa e investigativa.

Na discussão referente aos instrumentos e técnicas de produção de dados, fizemos uma breve apresentação sobre cada instrumento e técnica, bem como seu objetivo dentro da pesquisa, tangenciando a importância do memorial e das rodas de conversa como técnicas que possibilitam a reflexão, com a diferença de que a escrita do memorial seria um momento individual de reflexão e as rodas de conversa seriam espaços de construção coletiva.

Feita as explanações acerca do projeto e satisfeitas as dúvidas apresentadas, entregamos a cada sujeito um convite formal (APÊNDICE C), contendo uma versão resumida

do projeto com informações sobre o objeto de estudo, objetivos, benefícios e riscos da pesquisa, e também entregamos o questionário (APÊNDICE A) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D), explicando a função de cada um deles.

Explicamos que a adesão ao projeto não precisaria ser instantânea, que lessem o convite e após refletir sobre sua participação poderiam assinar o termo de compromisso, preencher o questionário e entregar no próximo encontro.

Na oportunidade em que entregamos os questionários, destacamos o compromisso de garantir o anonimato de todos os participantes, o zelo pela privacidade e sigilo das informações obtidas e a utilização de nomes fictícios para identificação, além de que todos os interlocutores poderiam retirar-se do processo de pesquisa a qualquer momento. A roda foi finalizada com a exibição do vídeo da música “Infinito particular”, composta por Arnaldo Antunes, Marisa Monte e Carlinhos Brown e interpretada por Marisa Monte.

Após a realização desta primeira roda em que não foi possível a participação de Bigri e Otacília, fizemos contato com ambas e marcamos um encontro individual com cada uma, ocasião em que reapresentamos o projeto e descrevemos as atividades realizadas na primeira roda. O encontro com Otacília aconteceu no dia 16 de junho, nas dependências da UESPI, e também contamos com a participação novamente de Rosa e no dia 20 de junho fomos ao encontro de Bigri em seu local de trabalho.

### **Segunda roda de conversa**

Realizamos a segunda roda no dia 25 de junho de 2013, na sala da Coordenação do Curso de Biblioteconomia na UESPI, por volta das 17h45min. e com o término por volta das 19h30min., contando com a presença de Bigri, Otacília, Rosa e Riobaldo. Deodorina não pôde se fazer presente por motivos diversos, dos quais fomos comunicados previamente.

O objetivo principal desta roda foi fomentar uma discussão acerca das perspectivas de investigação, formação e autoformação presentes na pesquisa narrativa, simultânea a um debate sobre as técnicas de produção de dados da pesquisa.

Iniciamos esta roda agradecendo a presença de todos, informando sobre os encontros individuais com Bigri e Otacília para apresentação do projeto e justificando a ausência de Deodorina. Apresentamos no quadro 4 os objetivos, atividades desenvolvidas e resultados alcançados nesta segunda roda de conversa.

**QUADRO 4** – Roteiro da segunda roda de conversa

OBJETIVOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	RESULTADOS ALCANÇADOS
1. Discutir acerca das perspectivas de investigação, formação e autoformação presentes na pesquisa narrativa;	✚ Exposição dialogada sobre: Pesquisa narrativa: investigação, formação e autoformação;	Compreensão pelos sujeitos da riqueza da narrativa como método e técnica de formação e investigação;
2. Analisar os instrumentos e as técnicas de produção de dados da pesquisa;	✚ Projeção do vídeo: “Memórias de Emília”;	Entendimento do processo de escritura do Memorial;
3. Debater a necessidade de envolvimento do sujeito para realização da pesquisa narrativa.	✚ Dinâmica: “Para quem eu tiro o chapéu?”. ✚ Projeção do vídeo da música: “Caçador de mim” de Milton Nascimento.	Possibilidade de que cada sujeito pensasse e falasse sobre si.

Fonte: Elaboração da autora

A primeira atividade realizada, denominada de “Para quem você tira o chapéu?”, foi uma dinâmica contendo um chapéu com um pequeno espelho colado no fundo em que explicamos aos sujeitos que deveriam olhar para dentro do chapéu e dizer se tirariam o chapéu ou não para aquela pessoa, explicando seus motivos. Ressaltamos que esta dinâmica foi pensada em analogia a uma realizada no Programa Raul Gil, exibido pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), com o diferencial de que os interlocutores desta pesquisa, ao invés de visualizarem celebridades, como no programa televisivo, viam a sua própria imagem.

Esta dinâmica foi elaborada com o intuito de debater a necessidade de envolvimento do sujeito para realização da pesquisa narrativa e do autoconhecimento que esse método proporciona ao fazer a pessoa pensar sobre si e desvelar os pensamentos que tem sobre si mesmo. No início da dinâmica, pela cara de espanto, notava-se que alguns sujeitos pensavam que o companheiro estava falando de outra pessoa e não deles mesmos, a partir da segunda participação já percebiam que o colega falava sobre si mesmo.

Norteamos a realização desta atividade pela indagação: “Você tira ou não o chapéu para essa pessoa?”. Abaixo reproduzimos os relatos dos sujeitos, organizados por ordem de participação na dinâmica, o primeiro sujeito respondia e passava a palavra aos demais.

Acho que não. Acredito que não, [...] porque eu acredito que esse sujeito ainda está em fase de formação e de construção. Esse sujeito ainda precisa passar por muitas questões, por novas experiências para que possa amadurecer enquanto profissional na área da educação. É algo novo para esse sujeito essa área, embora esse sujeito já tenha alguns

anos trabalhando nessa área, mas precisa amadurecer e crescer em muitos aspectos. [...] Ainda não tiro o chapéu [...] Mas estamos trabalhando para isso. (OTACÍLIA)

Acredito que já tirei e botei várias vezes. Eu já tirei em relação à prática profissional, pois acho que a gente tem um momento na vida que a gente tem mais perspectiva, ânimos, disposição e mais disposto. E tem momento que a gente não está com o ânimo lá em cima e com tanta disposição, sem querer fazer, agir e trabalhar mais. Nesse momento eu não tiraria o chapéu para essa pessoa. Eu não tiraria o chapéu, acho que é uma fase que tem que ser avaliada para somar posturas, de revitalização. (ROSA)

Sim. Tiro o chapéu para essa pessoa. Pelo seguinte: porque a gente sempre tem ainda que aprender. Ainda falta muita coisa para aprender. Mas pelo o que essa pessoa já aprendeu, eu tiro o chapéu! Pela experiência de vida. Pelos altos e baixos que já passou que ficou em cima do salto e não desceu do salto então, eu acho que tiro o chapéu. Com muitas coisas, muitos atropelos em vários setores entenderam? Por assim também acho que essa pessoa cresceu muito e continua crescendo. Ela passou por cima de coisas e se manteve tranquila sabe! Manteve-se indiferente em certas coisas entendeu? Faço de conta que não é comigo então, acho que isso tudo foi um aprendizado e essa pessoa continua aprendendo e vai apreender muito mais. A reagir a certas coisas, tiro o chapéu e tiro mesmo para essa pessoa. (BIGRI)

Eu tiro sim o chapéu para essa pessoa. Eu acho que assim é [...] Eu vou até me comparar com a Professora [...]. Acho que o ser humano busca um sonho sempre que ele tem um objetivo até no dia que ele está morrendo sempre tem um objetivo. Porque assim, eu acho que a pessoa que mais acredita no ser humano é que tem chance de ser. Se ele não acreditar nele mesmo eu acho que fica até difícil dele superar obstáculos e conseguir vencer objetivos e eu acho que assim esse sujeito ele sempre tá buscando novo eu, se reconhecer. É que às vezes é mais fácil para esse sujeito buscar defeitos nos outros, buscar soluções nos outros e ajudar os outros. Mas muitas vezes esquece o próprio eu [...]. Eu tiro o chapéu para essa pessoa! (RIOBALDO)

Terminada a fala de Riobaldo, a pedido da interlocutora Rosa, também participamos da dinâmica proposta e respondemos fazendo uma interface com as narrativas de cada um dos presentes, sinalizando para o fato de que tem dias que tiramos o chapéu para nós mesmos e tem dias que o espelho não é tão nosso amigo.

O ponto comum em todas as narrativas foi a percepção de nós como seres inacabados, eternos aprendizes, com a capacidade de continuar aprendendo todos os dias, com a concepção de que a vida não é só sangue correndo nas veias, a vida é também a esperança, uma brisa que nos orienta em busca de nossos sonhos e que às vezes conquistamos, outras vezes não e que em determinado momento da vida, estamos felizes pelo que somos e em outros dias precisamos buscar novas alternativas.

Possuir consciência do inacabamento, segundo Freire (1996), é uma das exigências para a construção de uma docência focada na autonomia e no respeito aos saberes partilhados entre docentes e discentes. O autor tece reflexões sobre o inacabamento consciente como

atributo presente apenas entre homens e mulheres e de sua contribuição para o aperfeiçoar contínuo do ser humano.

Ao evidenciarem sua condição de seres inacabados, os sujeitos da pesquisa manifestam desejo de prosseguir em contínua formação, e principalmente expõem sua condição de aprendizes, o que denota a existência de um professor inquieto, preocupado em trilhar novos caminhos como pessoa e como profissional.

A concepção que estes sujeitos possuem de si como aprendizes acena para a possibilidade de verem o ensino como uma via dupla, em que ao mesmo tempo em que ensinam também aprendem, nesse sentido, o conhecimento é construído tanto pelos professores como pelos alunos.

A posição de aprendiz se concretiza com a abertura ao diálogo, pois “seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas” (FREIRE, 1996, p. 136). Acreditamos que essa abertura dialógica signifique para os professores o entendimento da docência realizada de forma horizontal.

Após a realização da dinâmica, fizemos uma breve consideração acerca de sua relação com a pesquisa narrativa, de seus fundamentos baseados na perspectiva pessoal como requisito para compreender a trajetória profissional, da impossibilidade de compreensão do sujeito como profissional, sem conhecer seu contexto pessoal e o contexto institucional em que atua.

O passo seguinte foi a exibição de um vídeo de 15 (quinze) minutos denominado “Memórias de Emília”, retirado de um episódio do Sítio do Picapau Amarelo, do ano de 1978, adaptado para a televisão, da obra de Monteiro Lobato, com ênfase no processo de construção e escrita das memórias da boneca Emília.

A opção por um vídeo da década de 1970, da primeira versão televisionada da obra, teve a intenção de produzir nos sujeitos a sensação de nostalgia e auxiliar mais ainda na rememoração de suas infâncias ou na de seus filhos. A partir das falas realizadas discutimos o processo de escritura do memorial, destacando alguns pontos como a dificuldade de falar de si, o significado de verdade próprio para cada narrador e o fato de não existirem narrativas iguais.

Em seguida exibimos *slides* visando discutir sobre a pesquisa qualitativa, pesquisa narrativa, as perspectivas de investigação, formação e autoformação propiciadas por esta metodologia e os objetivos de cada instrumento e técnica de que estávamos fazendo uso na pesquisa. Situamos nesta discussão a narrativa, como um tipo de pesquisa que permite ao “sujeito narrar/contar sua vida, historicizando-a, envolvendo-se em um processo de

rememoração do vivido, revisitando suas trajetórias de vida pessoal e profissional” (BRITO, 2012, p. 3).

Nesse encontro, salientamos o processo de escrita do memorial, momento em que aproveitamos para entregar a cada sujeito uma bolsa tecida em palha de buriti contendo pastas com o roteiro para a escritura do Memorial, conforme Apêndice B. O roteiro para escritura dos memoriais, por sugestão dos sujeitos, também foi enviado para seus endereços eletrônicos, para facilitar a escrita e o acesso de onde estivessem.

Nesta discussão os sujeitos já começam a usar em suas falas os termos da pesquisa narrativa, como reflexão, formação, autoformação, conhecimento de si, o que nos permite inferir que os objetivos planejados para esta roda foram alcançados com proveito. No encerramento da roda exibimos um vídeo da música “Caçador de mim”, composta por Sérgio Magrão e Luiz Carlos Sá, e interpretada por Milton Nascimento, com destaque para a frase: “Vou descobrir o que me faz sentir / Eu, caçador de mim”.

Escolhemos esta composição por suas reflexões acerca da busca constante do eu, de conhecer a si mesmo, descobrir nossas vontades, desejos e medos, enfim a busca interminável do ser, que aos poucos vai libertando o eu sem máscara, verdadeiro, capaz de enfrentar todos os tipos de emoções, que comunga com o que esperamos de cada sujeito que vivencie na escrita dos memoriais e na participação das rodas.

Como indicamos no início da descrição desta roda de conversa, Deodorina esteve ausente, então conforme foi acordado com a mesma, marcamos um encontro para o 27 de junho de 2013, também nas dependências da Coordenação do Curso de Biblioteconomia, ocasião em que relatamos o que havíamos realizado no dia anterior, reexibimos os *slides* e entregamos sua bolsa e pasta com o memorial, evidenciando as orientações para sua escrita.

Encerramos esta primeira fase da pesquisa com todos os termos de consentimento livre e esclarecidos assinados, questionários recebidos, memoriais entregues para escrita e autorização institucional (ANEXO A) recebida.

### **Terceira roda de conversa**

A terceira roda de conversa aconteceu dia 08 de novembro de 2013, na sala da Coordenação do Curso de Biblioteconomia na UESPI, iniciou-se por volta das 17h30min e terminou aproximadamente às 19h30min. Neste encontro estavam presentes todos os sujeitos da pesquisa. No Quadro 5 expomos os objetivos, atividades desenvolvidas e resultados alcançados nesta terceira roda.

**QUADRO 5** – Roteiro da terceira roda de conversa

OBJETIVOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	RESULTADOS ALCANÇADOS
1. Discutir sobre como são diversas as visões que cada pessoa possui sobre a vida, o que, nesse sentido, comunga com a discussão proposta nesta roda sobre o ser professor, o encontro com a docência e seus desdobramentos;	✚ Projeção do vídeo da música: “O que é? O que é?”, de Gonzaguinha;	Entendimento de que cada sujeito possui uma história de vida diferente e como isso se reflete em sua vida profissional;
2. Discutir sobre “O que é docência?”, atentando para o entendimento que os professores possuem da docência, o que pensam de si como docentes no ensino superior, o bacharel como docente, os saberes mobilizados no exercício da docência, experiências marcantes, a formação para ser professor e os motivos para ingresso e permanência no magistério.	✚ Dinâmica do <b>baralho de cartas</b> denominada de “Diálogos na roda” com perguntas “puxa conversa”	Propiciou que cada sujeito compartilhasse na roda as lembranças e reflexões vivenciadas na escrita dos memoriais.

Fonte: Elaboração da autora

O intervalo entre a segunda e a terceira roda foi excepcionalmente longo, maior que o previsto no cronograma do projeto. Foi o período dedicado à escrita dos memoriais pelos sujeitos da pesquisa, no qual ficamos à disposição para auxiliá-los sobre a redação do texto memorialístico e sanar eventuais dúvidas, representando um período de motivação para continuarem participando da pesquisa.

Após o recebimento de todos os memoriais e realizadas suas pré-leituras, iniciamos a exploração do material para seleção das informações pertinentes ao objeto de estudo e melhor conhecimento dos sujeitos. A terceira roda foi realizada tendo por base os memoriais, com intuito de compartilhar entre todos os sujeitos da pesquisa as lembranças e reflexões vivenciadas por cada um na escrita de suas memórias, como também completar informações que alguns sujeitos não expuseram na escrita.

Com o objetivo de facilitar a interação entre os participantes da pesquisa, pesquisadora e sujeitos, utilizamos uma dinâmica semelhante a um baralho de cartas, que denominamos de “Diálogos na roda”, em que cada sujeito recebe uma carta, responde à pergunta escrita na carta e em seguida faz a pergunta a outro colega, que por sua vez faz a outro, e assim sucessivamente. Ao final da dinâmica todos os sujeitos responderam a todas as perguntas.



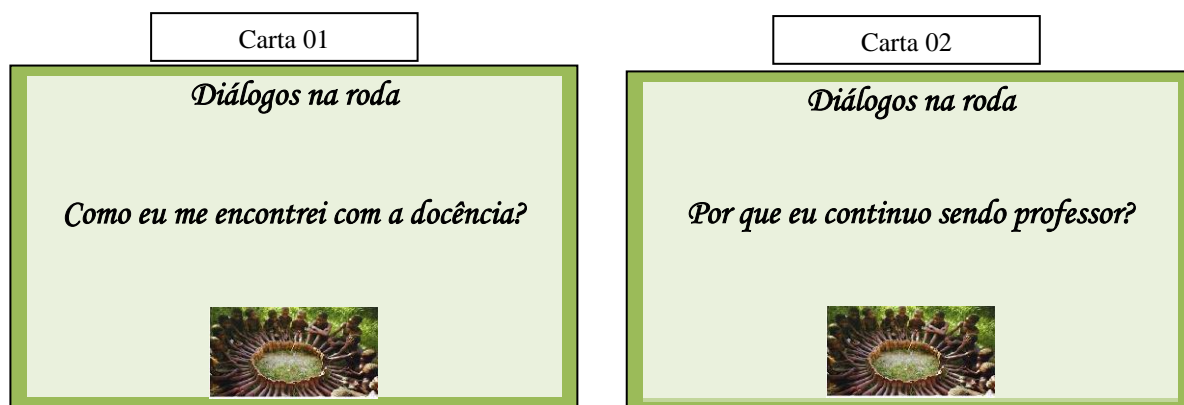
As questões das cartas foram elaboradas de acordo com os temas abordados no primeiro eixo do memorial, Trajetória e formação profissional. Cada carta continha uma pergunta relacionada aos sujeitos interlocutores: os motivos para ingresso e permanência no magistério superior, o que pensavam de si como professores. Estas indagações objetivaram esclarecer aspectos que nos fizessem compreender como esses bacharéis se tornaram professores e como se sentem e se percebem na docência.

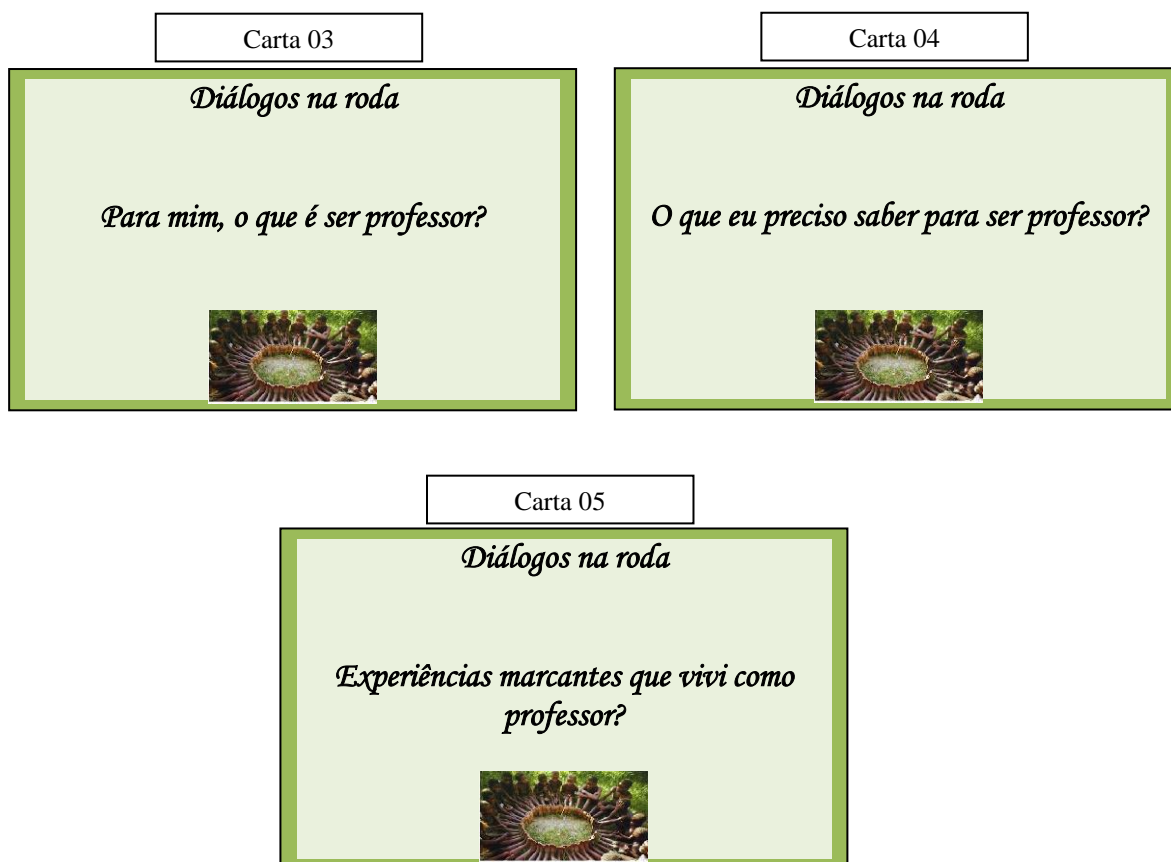
Ao final, agradecemos pela escrita do memorial, salientando que a base deste encontro seria o compartilhamento de suas escritas, ressaltando que cada sujeito estaria livre para partilhar com o grupo apenas o que tivesse vontade e que não se preocupassem em reproduzir com exatidão o que tinham escrito nos memoriais.

A acolhida desta roda de conversa foi feita com o vídeo da música “O que é? O que é?”, composta e interpretada por Gonzaguinha, justificando que a escolha dessa composição deu-se pela exploração que o compositor realiza sobre as diversas visões que cada pessoa possui da vida, o que, nesse sentido, comunga com a discussão proposta nesta roda sobre o ser professor, o encontro com a docência e seus desdobramentos.

Na discussão sobre a letra da música, evidenciamos a condição de eternos aprendizes realçada pelo compositor. E aproveitamos para compartilhar com o grupo as reflexões sobre a consciência de inacabamento presente nos memoriais, seja de forma direta ou nas entrelinhas, e como essa concepção de ver-se como aprendiz contribui para a construção de uma docência focada na autonomia e na consideração do saber do outro como importante.

Em seguida, começamos nossa discussão, utilizando a dinâmica do baralho de cartas. Elaboramos 05 (cinco) cartas cada uma com uma pergunta para puxar conversa, o número de cartas foi elaborado para coincidir com o número de sujeitos participantes da pesquisa. Reproduzimos abaixo as cartas de baralho utilizadas nesta roda.





Seguindo a dinâmica do trabalho, sorteamos as cartas entre os sujeitos, informando que no verso de cada carta continha um número para indicar a ordem das falas e terminada a fala do primeiro companheiro, cada um devia pegar o mote e continuar a conversa. Simultâneo à dinâmica do baralho, fizemos uma exposição em *slides* com as mesmas indagações contidas nas cartas.

As cartas de baralho mostraram-se produtivas, tanto como técnica de produção de dados, quanto como forma de interação entre os sujeitos, ao despertar os sujeitos contadores de histórias vivos dentro de cada de um nós.

E mais uma vez percebemos que a integração entre os sujeitos nos encontros facilitou o esclarecimento de informações constantes na escrita dos memoriais. As narrativas produzidas nesta roda, juntamente com as narrativas escritas nos memoriais, constituíram base para as análises realizadas no capítulo 03 (três), que se encontram organizadas em eixos e indicadores, conforme mostraremos no tópico referente à análise e interpretação dos dados

### Quarta roda de conversa

A quarta roda de conversa foi realizada dia 07 de abril de 2014, na sala da Coordenação do Curso de Biblioteconomia da UESPI, iniciou por volta das 17h30min e terminou aproximadamente às 19h30min. Neste encontro estavam presentes Bigri, Otacília e Rosa. A professora Deodorina e o professor Riobaldo, por motivos pessoais, não puderam se fazer presentes.

A distância temporal entre a terceira e quarta rodas aconteceu pela dificuldade em reunir os professores interlocutores, tal fato se deu em decorrência do período de férias na UESPI, por isso alguns deles se ausentaram da cidade ou se envolveram em outros projetos. Além de que neste intervalo foi realizada a qualificação da pesquisa e realizada as recomendações sugeridas pela banca examinadora.

No quadro 6 expomos os objetivos, atividades desenvolvidas e resultados alcançados nesta quarta roda.

**QUADRO 6** – Roteiro da quarta roda de conversa

OBJETIVOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	RESULTADOS ALCANÇADOS
1. Discutir acerca das mudanças ocorridas em sua trajetória como docente e como pessoa.	✚ Projeção do vídeo da música: “Metamorfose Ambulante”, de Raul Seixas.	Compreensão acerca das mudanças que permeiam nossa vida pessoal e seus reflexos na profissão docente.
2. Discutir sobre os saberes que o professor constrói ao longo de sua trajetória como docente, simultânea à discussão acerca da prática que desenvolve em sala de aula, ressaltando suas características, dificuldades e as mudanças ocorridas em suas trajetórias professorais	✚ Dinâmica do <b>baralho de cartas</b> denominada de “Diálogos na roda” com perguntas “puxa conversa”	Proporcionou que cada sujeito compartilhasse na roda os saberes que mobilizam no exercício da docência e a prática que desenvolvem em sala de aula.

Fonte: Elaboração da autora

Desenvolvemos esta roda utilizando a dinâmica do baralho já usada na terceira roda e com a qual os sujeitos já possuíam familiaridade. As perguntas foram elaboradas de acordo com os temas abordados no segundo eixo do memorial - Pensamentos, concepções e teorias

sobre prática e saberes docentes - buscando compartilhar as escritas dentro do grupo e complementar pontos a que os sujeitos deram menos atenção na escrita do memorial.

Nesse encontro, os sujeitos narraram suas aprendizagens sobre a docência, o saber experiencial como base para essa aprendizagem, as dificuldades sentidas no desenvolvimento de suas atividades e as atitudes que adotam visando resolver as situações problemáticas que vivenciam, buscando resolvê-las.


Fechamos a roda com o vídeo da música “Metamorfose Ambulante”, interpretada e composta por Raul Seixas. A partir da letra da canção os sujeitos discutiram as mudanças que vem sentindo na prática que desenvolvem, as dificuldades sentidas no início da carreira e a contribuição da experiência professoral para a constituição de si como professores.

As narrativas produzidas nesta roda, juntamente com as narrativas orais da terceira roda e as escritas nos memoriais foram usadas no capítulo em que analisamos os dados da pesquisa em busca de resposta para a problemática que move este estudo: “Qual o pensamento dos professores do Curso de Biblioteconomia da UESPI, no que se refere a concepções e crenças sobre a docência universitária?”. Reproduzimos abaixo as cartas de baralho utilizadas nesta roda.

Carta 01

*Diálogos na roda*


*Como eu aprendi/aprendo a ser professor?*



Carta 02

*Diálogos na roda*


*Que contribuições o exercício da docência trouxe para meu cotidiano em sala de aula?*



Carta 03

*Diálogos na roda*


*Como eu descrevo a prática que desenvolvo em sala de aula?*



Carta 04

*Diálogos na roda*

*Quais as principais dificuldades que sinto no exercício da docência? E como eu busco resolvê-las?*



Carta 05

*Diálogos na roda**Como eu avalio minha trajetória como professor universitário?*

No dia 15 de abril nos encontramos com Deodorina e Riobaldo, também nas dependências da Coordenação do Curso de Biblioteconomia, e realizamos as atividades previstas para esta roda, feitas com os outros sujeitos na semana anterior.

Realizando a análise geral dos instrumentos e técnicas de produção das informações dentro desta pesquisa, percebemos que a roda de conversa foi a que melhor atendeu aos objetivos que traçamos. Os sujeitos se entregaram mais às rodas que à escrita do memorial, afirmamos este aspecto baseado no fato de que alguns tópicos foram pouco explorados nos memoriais foram descritos em profundidade nas rodas. De fato, percebemos que a informalidade das rodas de conversa, com a discussão entre sujeitos que sentem e possuem as mesmas dificuldades e sonhos, fomentou uma possibilidade de discussão não percebida nos memoriais, em que a maioria dos interlocutores prezou pela objetividade e lacunas nos detalhes.

### **1.5 Análise e interpretação dos dados**

Analisar e interpretar dados constitui uma atividade que exige do pesquisador conhecimentos de técnicas que permitem clarificar seu percurso nesta travessia, bem como a habilidade para não deixar os dados produzidos relacionados a seu objeto de estudo submergirem em meio a tantas informações difusas, como foi evidenciado por Bertaux (2010, p. 89): “[...] não se trata de extrair de uma narrativa de vida todas as significações que ela contém, mas somente aquelas pertinentes ao objeto de pesquisa [...]”.

Neste sentido, tendo em vista o caráter subjetivo das informações produzidas na pesquisa, empregamos em sua análise a técnica de análise de conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (1977) para o entendimento primário do que se constitui esta técnica. Após a apropriação dos sentidos e uso desta técnica, direcionamos nossos passos para o

referencial teórico-prático da análise de conteúdo na leitura realizada por Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), por explorarem o uso desta técnica no contexto das histórias de vida.

Além dos teóricos supracitados, no processo de análise de dados também fizemos uso das ideias abordadas por Bertaux (2010), que colaborou com o processo de sistematização e organização dos dados ao propor a elaboração de uma estrutura diacrônica das narrativas feitas pelos sujeitos, compreendida pelo autor como uma oportunidade para reconstituição dos acontecimentos estruturantes, procurando elementos comuns (núcleo) a todas as narrativas e assim facilitar o processo de estabelecimento de categorias e subcategorias, bem como identificar as “zonas brancas” sobre quais foi dada pouca ou nenhuma informação.

Nessa perspectiva elaboramos uma estrutura diacrônica das narrativas de cada sujeito, em que deles registramos um perfil sintético, tendo por base os dados produzidos por meio do questionário, do memorial e das rodas de conversa. Realizado este processo, retomamos as indicações propostas por Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) na análise de dados, que estão delineados em seis fases: pré-análise, clarificação do *corpus*, compreensão do *corpus*, organização do *corpus*, organização categorial, somatória das narrativas.

A realização da primeira e segunda fases foi facilitada por já termos elaborado uma estrutura diacrônica das narrativas, mas de maneira específica delimitamos as atividades realizadas nas duas primeiras fases da seguinte forma: pré-análise: dedicada à transcrição das rodas de conversa e à organização dos documentos dos questionários e dos memoriais por cada interlocutor, em que realizamos uma leitura introdutória com objetivo de conhecer cada sujeito e destacar informações relevantes aos objetivos da pesquisa; clarificação do *corpus*: leitura das transcrições das rodas de conversa, buscando identificar informações separadamente de cada sujeito, em seguida elaboramos um perfil individual de cada sujeito. Na clarificação do *corpus* reunimos os dados produzidos, por meio dos questionários, memoriais e das rodas de conversa.

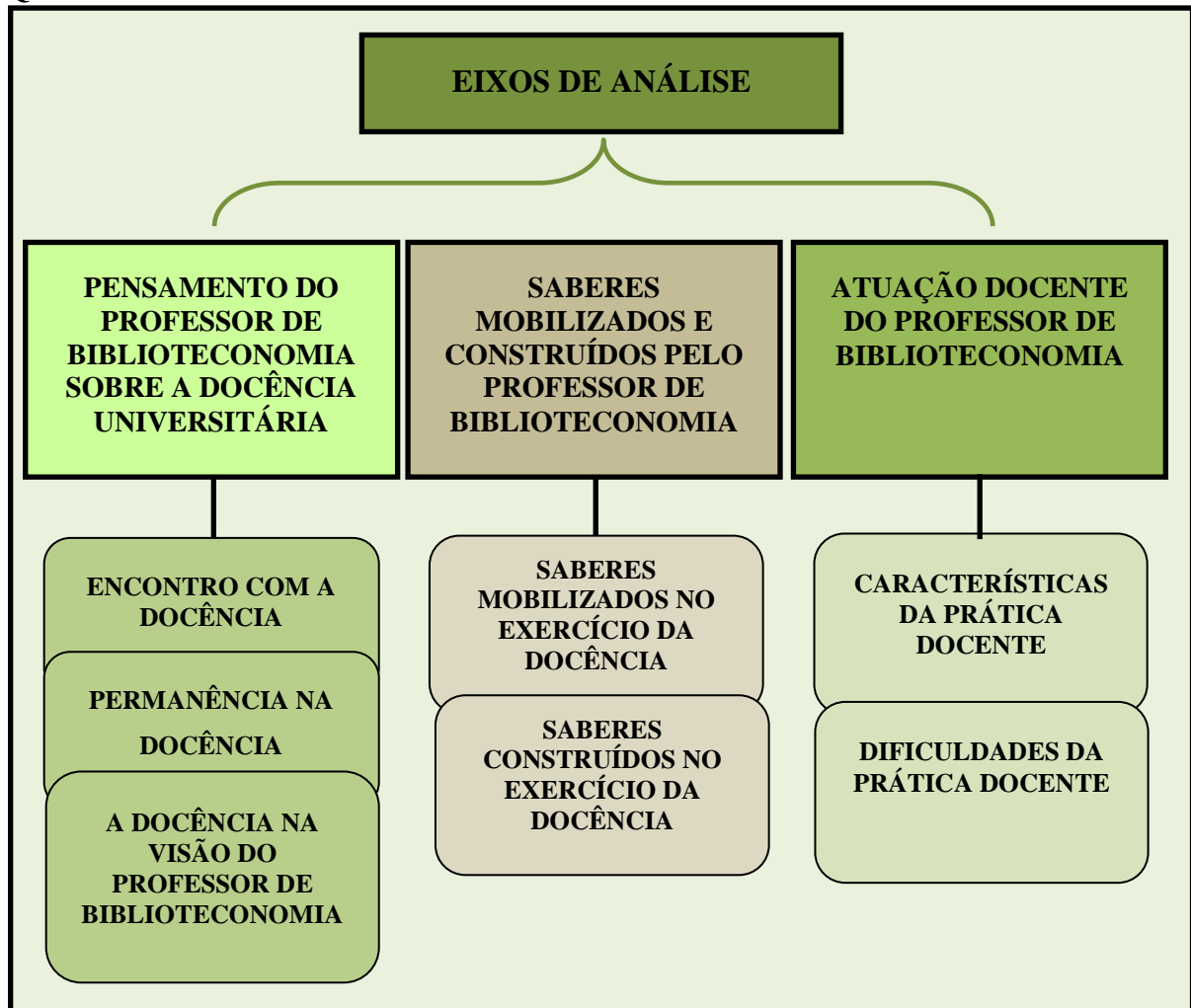
Nas fases referentes à compreensão e organização do *corpus* destacamos com maior clareza nas narrativas escritas e orais os aspectos relacionados aos objetivos da pesquisa, estabelecendo os eixos que inicialmente compuseram nosso plano de análise. Na fase de compreensão do *corpus* destacamos nos dados produzidos os termos e expressões usados com maior recorrência pelos sujeitos. Na fase de organização elaboramos as grelhas de análise, em forma de indicadores, que foram necessárias por dispormos de uma quantidade significativa de dados: “Quando o *corpus* é abundante, cada subcategoria exige a elaboração de uma grelha

da análise particular, com a ajuda do qual o investigador repertoria as respostas” (POIRIER, CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999, p. 119).

Assim que reunimos em um mesmo grupo as narrativas pertinentes ao objeto de estudo, procedemos à organização categorial e à somatória das narrativas, dividindo primeiramente os eixos de análise e em seguida fazendo as conexões entre as narrativas dos professores e o *corpus* teórico, para proceder a análise.

Seguindo o plano de análise proposto por Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) foi possível identificar e extrair da totalidade dos dados produzidos pelos sujeitos aqueles concernentes aos objetivos da pesquisa, que se encontram organizados conforme os eixos delineados a seguir no quadro 7.

**QUADRO 7** – Eixos e indicadores de análise



Fonte: Memoriais e Rodas de Conversa (2013-2014)

A partir da elaboração dos eixos e indicadores procedemos à análise dos dados, em que somamos às narrativas dos sujeitos, nossa voz e a voz dos teóricos que fundamentam o estudo, tomando como referência o objetivo de **investigar o pensamento dos professores do Curso de Biblioteconomia da UESPI, no que se refere a concepções e crenças sobre a docência universitária.**



*CAPÍTULO II - APORTES TEÓRICOS:  
pensamento do professor e docência universitária*



## **CAPÍTULO II - APORTES TEÓRICOS: pensamento do professor e docência universitária**

Mestre não é quem sempre ensina,  
mas quem de repente aprende.  
(ROSA, 1994, p. 436)

Como tão bem evidencia Guimarães Rosa, o sujeito para alcançar a condição de mestre deve ter presente a dupla função de aprender e ensinar; ser mestre não é apenas transferir informações e comportar-se como o único detentor do conhecimento. A capacidade de aprender com aquele a quem ensina expressa nas ideias de Rosa (1994) encontram eco nas palavras de Freire (1996, p. 23) quando fala que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. É uma via de mão dupla que conduz ao entendimento de que todos possuem algo para aprender e para ensinar.

A compreensão de Freire (1996) de que não há docência sem discência, de que tanto o professor quanto o aluno são sujeitos da aprendizagem, corrobora a visão de que o professor é um eterno aprendiz e sua formação deve acontecer em uma perspectiva de continuidade, para adaptar-se às mudanças sociais e tecnológicas que se refletem no contexto educativo.

Assim, entendemos que o professor para ser considerado mestre, segundo o pensamento de Guimarães Rosa, deve ter a mente aberta a novas ideias e aprendizagens, possuir a concepção de que é possível aprender sempre, seja em cursos de formação, com os teóricos, com os alunos em sala de aula, em discussão com os colegas e consigo mesmo ao refletir sobre sua ação. Deve compreender sua travessia docente como uma possibilidade constante de reconstrução de si e de sua prática como professor.

O entendimento da docência como uma atividade laboriosa e complexa que exige do professor reflexões constantes sobre sua prática, com o intuito de exercer uma prática docente crítica e focada na aprendizagem do aluno, necessita também que a este professor sejam oferecidas oportunidades formativas, como Demo (2004, p. 38) expõe: “Filho do mesmo sistema, [o professor] precisa de oportunidade, sobretudo de reaver seu direito de estudar e aprender. O professor que não sabe aprender, não pode fazer o aluno aprender”.

Nesse sentido, ao investigar o pensamento do professor de Biblioteconomia, e por alusão o professor bacharel, sobre a docência universitária, estamos tomando parte em discussões que visam à formação do professor universitário para o exercício da docência, partindo da ideia de que apenas os conhecimentos específicos sobre a área em que atua não constituem base suficiente para a ação docente.

Ao fundamentar esta pesquisa no Paradigma do Pensamento do Professor, perspectivamos investigar o que pensam os professores sobre a docência, entendendo que esses pensamentos de alguma forma orientam sua ação docente. Assim, ao dar voz aos professores que falem sobre seus pensamentos sobre a docência universitária, estamos evidenciando as bases em que se ancoram o ensino superior em nosso país.

Isto posto, este capítulo está dividido em três partes. A primeira contém discussões sobre pensamentos, concepções e crenças dos professores, fundamentos para discutir o pensamento docente, a partir de diálogos com autores, como García (1987), Braz (2006), Pacheco (1995), Souza (2012), Zabalza (1994), Lima (2007), dentre outros. Nas duas partes seguintes, introduzimos e discutimos, respectivamente, questões referentes ao contexto de ensino superior brasileiro e a atuação do professor bacharel nesse nível de ensino, tendo como aporte teórico Masetto (2001), Zabalza (2004), Behrens (2001), Pimenta e Anastasiou (2010), Morosini (2000), Vasconcelos (2000), dentre outros.

Na elaboração deste capítulo tomamos, em alguns momentos, o bacharel em Biblioteconomia como exemplo para considerações, por ser o lugar de onde partimos como aluna e professora e serem os professores deste curso os sujeitos da pesquisa.

## **2.1 Pensamentos, concepções e crenças dos professores**

Pautamos nossa investigação pelo Paradigma do Pensamento do Professor com o entendimento de que os docentes universitários conduzem sua ação docente a partir dos pensamentos<sup>5</sup> e concepções, construídos antes e durante o exercício da docência.

Essa realidade ficou evidente quando os professores falam que ao ingressar no magistério possuíam determinados pensamentos e com o passar do tempo esses pensamentos foram mudando, seja em relação à identificação com a docência, seja relacionado com o aluno, dentre outros aspectos.

Ao atribuir o conceito de plasticidade aos pensamentos dos professores referendamos em estudo de Lima (2007), que partilha do entendimento de que as concepções dos professores não são construções permanentes, em sentido inverso, à medida que os professores vão construindo novos saberes e se desenvolvendo profissionalmente, seus

---

<sup>5</sup> Conforme especificamos na introdução, usamos a palavra pensamento neste trabalho para denotar o entendimento que cada professor possui acerca do que é docência, com o sentido de que esses pensamentos de alguma forma orientam sua ação docente. Assim, pensamentos, concepções e crenças são utilizadas como sinônimas.

pensamentos sobre a docência vão se redimensionando e nesse sentido suas ações tomam outra forma.

[...] as concepções podem ser transformadas pelo contexto imediato que as provocam, o que implica dizer que podem ser reconstruídas com base nos saberes acumulados pelo indivíduo. Trata-se, neste caso, de fenômeno relativo à evolução de concepções, de crenças, de pensamentos, refletindo seu caráter de dinamicidade. (LIMA, 2007, não paginado).

De fato, o professor é um indivíduo reflexivo que reconstrói seus pensamentos e ações, pois “[...] por sua natureza constitutiva, é uma pessoa que está aberta a mudanças à medida que vai aprendendo, à medida que vai crescendo profissionalmente” (LIMA, 2007, não paginado). Nesse sentido, consideramos que o professor como sujeito reflexivo pode conduzir individualmente sua aprendizagem no que tange ao seu aprendizado da profissão docente, contudo, considerando o foco da pesquisa em questão, o processo de formação não pode depender apenas do entendimento do professor, principalmente nos casos dos professores bacharéis que ingressam no magistério superior sem formação específica para a docência. É preciso que as instituições de ensino exerçam o papel de assessorar estes sujeitos em projetos formativos que os conduzam à reconstrução de suas concepções e crenças sobre a docência.

As primeiras pesquisas sobre o Paradigma do Pensamento do Professor surgiram nas décadas de 60 e 70 do século XX nos Estados Unidos, onde foram realizadas investigações dispersas sobre o assunto, mas foi a realização da Conferência Nacional de Estudos sobre o Ensino, pelo *National Institute of Education*, em 1974, nos Estados Unidos, especificamente com o sexto painel intitulado O Ensino como Tratamento Clínico da Informação, que demarcou oficialmente o surgimento de estudos sob a ótica deste paradigma. (BRAZ, 2006; GARCÍA<sup>6</sup>, 1987; SOUZA, 2012).

Estas pesquisas, ao conceberem o professor como um ser pensante e reflexivo, cujos pensamentos, planos e concepções influenciam e determinam sua conduta, se inserem em uma perspectiva construtivista, pois consideram o professor um indivíduo com capacidade de processar informações, tomar decisões, a partir das crenças e concepções que possui sobre o ensino e os elementos que o compõem. Os modelos de investigação educativa anteriores ao Paradigma do Pensamento do Professor se inseriam na perspectiva reprodutivista, concebendo

---

<sup>6</sup> A obra “*El pensamiento del profesor*”, de García (1987), constitui uma introdução básica à discussão sobre o Paradigma do Pensamento do Professor, em escritos mais recentes o autor tem optado pelo uso dos termos concepções e crenças em lugar de pensamento, conforme se nota em textos como “Desenvolvimento profissional docente: passado e presente”, de García (2009).

o professor como um técnico, receptor e transmissor de informação, e os alunos como receptores de um conhecimento já elaborado.

Com os primeiros estudos, realizados a partir de um enfoque cognitivista da educação, pelo *Institute for Research on Teaching*, criado em 1976, na Universidade Estadual do Michigan, nos Estados Unidos, as pesquisas sobre o pensamento do professor, então denominado de “Processamento Clínico da Informação no Ensino” começaram a ser aceitas formalmente pela comunidade científica (PACHECO, 1995; BRAZ, 2006).

A partir de 1983, com a criação da International Study Association on Teacher Thinking (ISATT), na Universidade de Sevilla, na Espanha, os pressupostos do Paradigma do Pensamento do Professor, que entendem o professor como um sujeito reflexivo que tem sua ação docente substancialmente influenciada por seus pensamentos, começam a ser defendidos a partir de uma perspectiva socioconstrutivista. As pesquisas realizadas sob esta perspectiva decorrem de uma reflexão mais aprofundada dos estudos realizados sob a ótica cognitiva, pelo entendimento de que:

[...] o estudo do Pensamento do Professor não pode perder de vista a necessidade de compreendê-lo como produto de uma gênese individual e de relações interativas no contexto sócio-cultural. Portanto, o professor não restringe suas ações a pensamentos idiossincráticos, como defende o paradigma do processamento de informações, mas, é através das experiências do indivíduo mediatizadas por suas práticas sócio-culturais que surgem possibilidades para compreender a complexa articulação entre pensamento e ação docente. (RODRIGO; RODRIGUEZ, MARRERO, 1993 apud BRAZ, 2006, p. 28)

Souza (2012, p. 46) pondera ainda que a perspectiva socioconstrutivista constitui uma evolução nas pesquisas realizadas dentro do Paradigma do Pensamento do Professor, pois enquanto os estudos na abordagem cognitivista buscavam o aperfeiçoamento de técnicas e métodos de ensino, o enfoque socioconstrutivista entende que “apenas a melhoria das técnicas não traria a garantia de melhoria do ensino”. A partir dessa compreensão, defendemos os programas de formação docente que enfoquem o professor como sujeito de sua formação, com pensamentos, saberes e práticas já delineadas, e não como uma folha em branco, receptáculo de teorias e técnicas que concorrem para torná-lo um professor competente.

Segundo Zabalza (1994), é importante considerar que não há uma relação direta entre o pensar e o fazer. Assim, o estudo do pensamento do professor contribui para inferir sua conduta, mas não para predizê-la com exatidão. Destarte, o autor toma o sentido de racionalidade apresentado no primeiro pressuposto do Paradigma do Pensamento do Professor

para explicar seu entendimento acerca da racionalidade como uma não linearidade exata entre pensamento e ação.

Não é uma racionalidade lógica (que implicaria coerência e linearidade entre pensamento e ação, sendo aquele anterior a esta, e uma relação estreita e isomórfica entre teoria e prática), mas sim uma racionalidade semiológica (o que implica conexões de significação e intencionalidade, de perspectiva). (ZABALZA, no prelo apud ZABALZA, 1994, p. 32)

Nesse sentido, situamos o entendimento da perspectiva socioconstrutivista com o sentido de racionalidade permeado pelas complexas situações contextuais em que o ensino acontece. Assim, torna-se necessário que estudos sobre o pensamento do professor se realizem atendendo ao contexto social, cultural e histórico em que o indivíduo se situa.

Ao longo das leituras sobre as bases metodológicas e teóricas em que se fundamentam esta pesquisa, observamos as semelhanças entre o Paradigma do Pensamento do Professor e a narrativa como método de pesquisa, uma vez que ambos partem do mesmo tronco, que é compreender o indivíduo como resultado de intercâmbios sucessivos vivenciados e experienciados consigo mesmo, com os outros e com o meio. Nesse sentido, encontramos em Souza (2012, p. 55) ponto de convergência quando ela justifica em seu trabalho que:

[...] muitas pesquisas sobre o pensamento do professor se assemelham com as pesquisas narrativas, pois ao investigarem o pensamento desses profissionais, conheceram também as suas histórias de vida, não só as ligadas à docência, mas muitas outras que se relacionam a ela e a constroem.

Em frente a este referencial compreendemos que o pensamento do professor bacharel constrói-se e interfere de forma racional, visando à elaboração de uma ação docente reflexiva, que o induz a juízos e decisões, criando rotinas próprias no decurso de seu desenvolvimento profissional (ZABALZA, 1994).

Assim, considerando a complexidade e a diversidade das dimensões do universo singular de cada professor e seus sistemas cognitivos que os conduzem frente a situações incertas e também singulares na sala de aula, inferimos que cada um deles possui teorias, concepções e crenças implícitas que os levam a planificar seus pensamentos que emergem antes, durante e depois das suas ações.

A construção desses conhecimentos que induzem aos pensamentos é consequência de um processo de (re) construção da realidade, em função de construções singulares que cada um tem ao longo da vida: cognitivos, afetivos e morais. Desta forma, ficou nítido que os

sujeitos da pesquisa tem consigo modelos, paradigmas e teorias os quais levam à interpretação da realidade em que estão inseridos. E esse processo gera em cada um expectativas, consequências e comportamentos.

Diante das considerações de onde emergem as conexões existentes entre este paradigma e a narrativa, nos situamos em frente a este referencial onde nos aportamos metodologicamente. O passado, tempo em que se constituíram as crenças e as concepções dos professores, é o mesmo tempo em que se fundaram as experiências significativas que emergem nas narrativas orais e escritas. É através da narrativa que os pensamentos tão abstratos tornam-se concretos perante olhos e ouvidos, dando assim oportunidade aos homens de refletir sobre tantas dimensões vividas.

## **2.2 O cenário brasileiro do ensino superior**

Conhecer o cenário em que se operacionaliza a docência torna-se necessário para compreensão das mudanças que atingem as instituições de ensino superior e, por conseguinte a prática dos professores que atuam nesse nível de ensino, especialmente dos bacharéis, profissionais de outras áreas que geralmente exercem a docência sem uma formação sistematizada para tal, fundamentados apenas em seus pensamentos do que entendem ser a ação docente para projetar sua prática.

Assim, dentre tantos elementos, focalizamos nesta discussão três pontos que consideramos desafiantes na reconfiguração da docência e que convergem para a necessidade de formação docente para o bacharel que tenciona atuar nesse nível de ensino e dos professores universitários de maneira geral. Os três pontos que destacamos foram: 1) expansão/massificação do ensino; 2) sociedade da informação; 3) avaliações institucionais.

Ao destacar estes três pontos, fundamentamo-nos na afirmação de Morosini (2000, p. 12), de que a docência universitária vem enfrentando desafios até então nunca vistos, que em síntese podem ser caracterizados pela “síndrome de um ensino para a sociedade de massa num mundo globalizado, com padrões definidos de excelência, em que a sociedade de informação ocupa lugar de destaque”.

A atuação do professor universitário no contexto atual é marcada pelas avaliações institucionais que balizam o ensino superior, pelas tecnologias de informação e comunicação que ocuparam o lugar do professor como transmissor, o acesso à informação pode ser feito

por qualquer pessoa e em qualquer lugar, e pela massificação<sup>7</sup> do ensino que trouxe para a universidade grupos cada vez mais diversificados tanto de alunos quanto de professores, dentre outras.

Nestes termos, o cenário apresentado demonstra a importância cada vez maior de discutir a docência universitária de maneira geral e do bacharel nas salas de aula, buscando conhecer: Quem é este professor universitário? Como está sendo formado para exercer a docência? Quais suas concepções sobre a docência? Que saberes mobilizam e constroem em sua prática docente? Qual o envolvimento desses profissionais com a docência? Como se identificam profissionalmente, como professores ou a partir de suas áreas de formação?

Entendemos que o interesse nesta investigação pelas concepções e crenças dos professores de Biblioteconomia sobre a docência universitária precisa atentar para o cenário atual em que se desenvolve o ensino superior em nosso país, nesse sentido destacamos os pontos supracitados para uma breve discussão.

No que tange à expansão do ensino superior, dados do Censo da Educação Superior de 2012, no período de 2011-2012, indicam o crescimento das matrículas em 4,6% nos cursos de bacharelado, 0,8% nos cursos de licenciatura e 8,5% nos cursos tecnológicos; os cursos de bacharelado ficaram com participação de 67,1% do total de matrículas, as licenciaturas com 19,5% e os cursos tecnológicos com 13,5% (MERCADANTE, 2013).

O contexto de expansão do ensino superior nos cursos de bacharelado e tecnólogos aponta conseqüentemente para a inserção cada vez maior de bacharéis no exercício da docência, de um lado temos a necessidade destes profissionais nas IES, pois sem eles é inviável a abertura dos cursos e a existência dessas profissões formadas em nível superior, por outro estes profissionais não possuem em sua formação inicial e/ou continuada disciplinas que os habilitem para a docência.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), apresentados por Pimenta e Anastasiou (2010), o número de professores universitários no mundo saltou de 25 mil para um milhão, um aumento de 40 vezes apenas no período de 1950 a 1992. No Brasil, conforme dados do censo da educação superior de 2009-2011, o número de docentes também cresceu de forma célebre, de um total de 359.089 docentes em 2009 saltou para 378.257 em 2011, em dois anos apenas no Brasil houve um

---

<sup>7</sup> Usamos o termo massificação do ensino em referência ao entendimento de alguns autores como Morosini (2000) e Zabalza (2004), que o utilizam para expressar o ingresso da sociedade de massa no ensino superior. Contudo, em nosso entendimento pessoal trata-se de um fenômeno de democratização do ensino superior., assim, em alguns momentos, no texto, optamos pelo termo democratização em lugar de massificação.



aumento de 19.168 professores universitários em instituições públicas e privadas (INEP, 2013).

Contudo, o aumento quantitativo de professores universitários não foi acompanhado de nenhum mecanismo de formação voltado especificamente para o trabalho docente. De forma, que temos necessidade de debates e pesquisas que enfoquem o docente atuante neste nível de ensino, pois conforme Cunha, Brito e Cicillini (2006, não paginado):

Essa explosão de professores acarreta, dentre outras coisas, a ausência de uma compreensão mais complexa sobre as origens desse professor universitário, o que pensa, como interage no seu espaço profissional consigo e com os seus pares. Isso porque, os professores em sua maioria são oriundos dos mais variados cursos, distantes, diga-se de passagem, de uma preparação para a vida acadêmica que a universidade exige.

Essa explosão de professores advindos das mais variadas áreas vem marcada pela ausência de uma formação para a docência que por vezes se manifesta na qualidade do ensino. Temos um grande contingente de professores universitários que ingressam no magistério superior apoiado apenas nos conhecimentos técnicos da profissão, experiência no mercado de trabalho e a titulação em nível de pós-graduação.

Geralmente, são profissionais que nunca participaram de discussões sobre ensino, avaliação, aprendizagem, planejamento, ou quaisquer outros debates pertinentes ao processo ensino-aprendizagem, quando possuem alguma formação está restrita a uma disciplina de metodologia do Ensino Superior, ou equivalente, presente em alguns cursos de pós-graduação, com carga horária de 60 horas ou menos, que constitui apenas uma fresta por onde é possível visualizar a complexidade do saber fazer docente.

O contexto de expansão do ensino superior que acarretou a entrada de tantos profissionais nas IES sem a formação necessária para o exercício da docência é consequência direta da massificação do ensino, em termo definido por Zabalza (2004, p. 25), como o “fenômeno que mais se destaca na transformação da universidade e o que mais teve impacto sobre sua evolução”, e por consequência atinge a prática docente universitária.

De fato, desde a abertura dos primeiros cursos superiores no Brasil que os bacharéis assumem a responsabilidade pela formação dos profissionais de suas áreas, na verdade não poderia ser diferente, “na educação superior, o médico torna-se professor de nefrologia; o advogado, de Direito Constitucional; o economista, de teoria macroeconômica do desenvolvimento; o engenheiro, enfim, torna-se professor de eletrônica” (RISTOFF, 2006, p.

10), como também o bibliotecário torna-se professor de Biblioteconomia e demais profissionais liberais tornam-se professores em suas profissões.

Contudo, como observa Gil (2005), o caráter elitista do ensino superior brasileiro, marcado pelo pouco número de vagas e pelo rigor na seleção dos discentes, vigente até pouco tempo atrás, contribuía para que o desempenho dos professores não fosse questionado, a eles cabia transmitir o assunto e aos alunos a responsabilidade de aprender.

Além de que o entendimento do aluno de ensino superior, como um indivíduo adulto, sua necessidade principal é que o professor transmita o conteúdo, sendo ele perfeitamente capaz de aprender, qualquer que seja a forma como o professor ensine, a responsabilidade por sua aprendizagem retira do professor e da instituição a necessidade de formação para o exercício da docência (GIL, 2005).

Nestes termos, a democratização do ensino, ao provocar a entrada de grupos de alunos cada vez mais heterogêneos, como efeito de políticas públicas de acesso ao ensino superior, acarretou a necessidade de revisão na forma tradicional de ensino, com o professor como transmissor da informação e o aluno receptor de uma mensagem que cabe apenas a ele a decodificação.

Existe uma necessidade urgente de formação docente que contribua para alterar as formas de ensino e aprendizagem ainda vigentes nas instituições de ensino superior, como explicita Zabalza (2004) as mudanças no perfil do alunado produzem efeito no trabalho docente, que se torna cada vez mais laborioso e complexo.

Em um certo sentido (mais alunos, maior heterogeneidade, maior orientação profissionalizante dos estudos, novos métodos de ensino com incorporação das novas tecnologias, etc.), a docência universitária complicou-se muito. Ainda é importante conhecer bem a própria disciplina, mas o indivíduo já não pode chegar à classe e “despejar” o que sabe sobre o conteúdo a ser dado. [...]. O problema está em como chegar ao conjunto de alunos com que trabalhamos, já que as lições e explicações tradicionais não servem. (ZABALZA, 2004, p. 31)

Desta forma, como um fenômeno que atinge o ensino superior como um todo, a democratização do ensino provoca necessidade de formação para a docência tanto para os docentes universitários neófitos quanto para os professores que já possuem experiência, que parecem não estar preparados para lidar com a heterogeneidade dos discentes.

Encontramos um exemplo emblemático da situação dos professores em frente à democratização do ensino ao ler o site<sup>8</sup> oficial da neurocientista Dra. Suzana Herculano-Houzel (2013) em postagem sobre cotas para ingresso de alunos da escola pública na universidade, um dos caminhos para a expansão do ensino superior. A professora constrói um discurso em oposição às cotas e a favor da recuperação do ensino básico, tomando como argumento a hipótese de que a reprovação nos cursos universitários vem do fato de as universidades estarem cada vez mais cheias de alunos despreparados que não conseguem acompanhar as aulas e usufruir das oportunidades que a universidade oferece em termos de formação.

Não visamos apresentar argumentos a favor ou contra essa política de ingresso no ensino superior ou tecer críticas gratuitas à atuação desta professora, o uso do texto nos interessa como contexto da expansão do ensino e dos impactos que se produzem sobre a prática docente, que exigem do professor uma formação para lidar com essa nova realidade, como foi exposto pela professora, ao apresentar dados de uma disciplina que ministra que, de 83 inscritos, apenas 44 compareceram às aulas. Segundo suas palavras:

Desses 44, apenas 11 (25% da turma) obtiveram ao menos 50% de aproveitamento (nota 5, média de aprovação da UFRJ) na avaliação mais recente, com 10 perguntas simples, básicas, e abrangentes sobre o conteúdo do curso. Um tirou dez (que me serve como controle interno: o conteúdo FOI dado, e de maneira perfeitamente compreensível), outros 2 tiraram entre 8 e 10, mais 5 tiraram entre 6 e 7. [...] As notas eram bem melhores 2-3 anos atrás, e lembro de minha turma na Biologia ter um rendimento médio muito, muito, muito melhor do que isso. (HERCULANO-HOUZEL, 2013, não paginado)

Ao apresentar as informações a que se refere a Dra. Herculano-Houzel, profissional renomada internacionalmente na área de Neurociências, evidenciamos a posição em que se encontram muitos professores universitários em face à expansão do ensino, que afeta sua prática docente e produz impacto nos professores com “exigência de maiores esforços no planejamento, no projeto e na elaboração das propostas docentes [...] mais alunos, maior heterogeneidade” (ZABALZA, 2004, p. 31).

Ao longo da sua narrativa, Herculano-Houzel (2013) não apresenta evidências de que as notas reprovativas foram tiradas pelos alunos cotistas ou não, nem discorre sobre possíveis intervenções da universidade em que atua em frente à situação, sua função de transmitir o

---

<sup>8</sup> <http://www.suzanaherculanohouzel.com/journal/2013/8/5/cotas-na-universidade-no-ensino-basico-decente-primeiro-isso.html>.

conteúdo foi realizado, pois em suas próprias palavras “Um tirou dez (que me serve como controle interno: o conteúdo FOI dado, e de maneira perfeitamente compreensível)”, o que certamente a seu ver não cogita discussão a sua metodologia de ensino.

Neste sentido, nos parece que, se a ampliação do acesso ao ensino superior não vier acompanhada de um elemento básico como políticas para a formação docente, a qualidade do ensino se torna inviável. Contudo, é preciso acentuar que em se tratando da expansão de ensino, outras medidas se tornam necessárias, apenas a formação dos professores não pode produzir bons resultados.

As transformações provocadas pela Sociedade da Informação também atingem a prática docente universitária. O advento da tecnologia representado pelos modernos meios de comunicação, em especial a internet, traz em si três pontos que devem ser considerados: a condição dos alunos de nativos digitais, a necessidade dos professores de estar preparados para interagir com as tecnologias e a exigência que as instituições de ensino disponham das tecnologias para uso contínuo por aluno e professores, além de promover contextos de aprendizagem para os membros de seu corpo docente.

A possibilidade de o aluno ter acesso a bases de dados, bibliotecas digitais, interagir com pesquisadores de sua área via redes sociais ou correio eletrônico, provocou a mudança do papel do professor de transmissor e único detentor de informações para atuar junto aos alunos no papel de fomento à transformação de informações difusas em conhecimentos. Nesse sentido é necessário pensar uma formação docente que agregue a tecnologia e incentive a interação entre professor e aluno, pois como alerta Cunha, M. (2000, p. 48):

A revolução tecnológica está produzindo “a fórceps” uma nova profissionalidade docente. Não há mais lugar para a clássica percepção do professor como principal fonte da informação, depositário da verdade e das certezas, que, na frente dos alunos, esmera-se para transmitir tudo o que sabe.

A necessidade de rupturas no papel do professor transmissor para um mediador e parceiro do processo de ensino e aprendizagem, que ao mesmo tempo em que compartilha seus conhecimentos com os alunos também está aberto a aprender com eles (MASETTO, 2003), traz uma nova configuração ao trabalho docente, que coloca a aprendizagem do aluno no centro do processo de formação, e nesse sentido, se torna função do professor “ser ponte entre o conhecimento disponível de todas as maneiras e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos” (CUNHA, M., 2000, p. 48).

A partir disso indagamos: Está o professor universitário preparado para romper com a secular característica de transmissão que caracteriza o ensino superior? É possível o professor universitário, sem formação para a docência, formado sob o paradigma da transmissão atuar como mediador? As questões que emergem dessa reflexão convergem para o entendimento de que para atuar em um novo contexto de formação de profissionais, os professores precisam ser formados para assumir esse novo papel.

Outro aspecto que destacamos no atual cenário do ensino superior são as avaliações institucionais, caracterizadas pelos padrões de desempenho a que estão sujeitas as instituições de ensino superior como marca da “presença do Estado Avaliativo” (MOROSINI, 2000, p. 11).

Os padrões de desempenho realizados com o objetivo de avaliar as universidades brasileiras, representados no Brasil pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), produzem um contexto em que o desempenho didático do professor também entra em destaque, na medida em que é avaliado tanto seu desempenho produtivo em termos de produção científica como o desempenho do aluno, avaliado por meio de provas como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>9</sup> (INEP), o Enade é um dos procedimentos de avaliação do Sinaes realizado obrigatoriamente por todos os alunos de graduação, cujo objetivo é avaliar o rendimento dos alunos, ingressantes e concluintes em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados (INEP, 2013).

Os índices de eficácia organizacional mensurados pelo Sinaes, que podem inclusive definir pelo fechamento de um curso, provocam situações que leva instituições de ensino superior a adotar medidas incomuns, como “aulas de recuperação às vésperas do evento” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 173), o que em certa medida acenam para a qualidade do ensino que está sendo feito nas IES.

Colocar a produtividade científica e a titulação em cursos *strito sensu* como instrumentos como importantes na definição de qualidade dos cursos e das IES contribui para reforçar o valor do conhecimento específico em detrimento dos conhecimentos necessários para a docência.

Essa averiguação da qualidade da universidade, estruturada em índices de produtividade e eficácia, nos moldes da universidade operacional, provoca um distanciamento

---

<sup>9</sup> <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>

da universidade entendida como instituição social, sem priorizar o compromisso com o conhecimento e a formação intelectual, conforme Pimenta e Anastasiou (2010, p. 173).

A universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham, a situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização.

Em meio a questões sobre avaliação institucional, peso da produção científica e da titulação dentro das IES, papel da universidade como instituição social ou operacional, como se situa o trabalho docente? Como está configurado o papel do professor dentro da instituição superior? São questionamentos que devem ser realizados em meio às discussões sobre o papel da universidade e a qualidade do ensino, principalmente no que concerne à formação desse professor para o exercício da docência, uma vez que ele é elemento central na construção de espaço de qualidade de ensino no nível superior.

Não houve um despontar simultâneo das políticas avaliativas do ensino superior com as políticas públicas de formação docente para esse nível de ensino, ficando a critério das instituições de ensino e dos professores as medidas que devem ser tomadas para se adequar a esse sistema avaliador. Em outras palavras, as medidas de avaliação institucional se traduzem em medidas indiretas sobre o desempenho do professor e sobre sua formação docente, embora não tenha desenvolvido em sua formação esse aspecto essencial para o exercício da docência.

Nestes termos, entendemos que as transformações trazidas pelos três elementos que destacamos: expansão do ensino, advento das tecnologias da informação e comunicação e avaliação institucional produziram mudanças vertiginosas no contexto de ensino superior, que conduzem à compreensão de que a atuação docente não pode mais ser relegada de forma solitária ao bacharel que está exercendo a docência no ensino superior.

Ser professor apresenta-se como uma atividade cada vez mais complexa, repleta de dilemas e desafios que não são mais apenas os referentes à definição do conteúdo, metodologia de ensino ou sistema de avaliação, que geralmente o professor reproduzia da forma como tinha aprendido em sua própria formação.

A complexidade do ensino, como uma tarefa que exige além dos conhecimentos específicos da área, reclama do professor bacharel competências diferentes daquelas que seriam usadas por ele no exercício de suas atividades profissionais. A interação do professor

com o aluno é distinta da estabelecida entre pares que conhecem o assunto, ou mesmo da abordagem em uma palestra, cuja intenção é apenas informar.

A prática docente convergida para a aprendizagem do aluno no contexto de ensino que se apresenta, exige que os docentes sejam capazes de:

- analisar e resolver problemas; analisar um tópico até detalhá-lo e torná-lo compreensível;
- observar qual é a melhor maneira de se aproximar dos conteúdos e de abordá-los nas instâncias atuais [...];
- selecionar as estratégias metodológicas adequadas e os recursos que maior impacto possam ter como facilitadores da aprendizagem;
- organizar as idéias, a informação e as tarefas para os estudantes; [...]
- saber identificar o que o aluno já sabe (e o que não sabe e necessitaria saber);
- saber estabelecer uma boa comunicação com seus alunos (individual e coletivamente): dar explicações claras, manter uma relação cordial com eles;
- saber agir de acordo com as condições e características apresentadas pelo grupo de estudantes com que se tenha de trabalhar;
- ser capaz de estimulá-los a aprender, a pensar e a trabalhar em grupo;
- transmitir-lhes a paixão pelo conhecimento, pelo rigor científico, pela atualização, etc. (ZABALZA, 2004, p. 111).

Essa complicação da docência traz como consequências a necessidade de formação voltada do professor, em que agregado à competência em uma determinada área do conhecimento, está o domínio da área pedagógica e o exercício da dimensão política (MASETTO, 2001).

Como podemos observar, as exigências intelectuais e as habilidades práticas necessárias para o exercício produtivo da docência são bastante amplas e se estendem aos professores universitários como um todo, do qual exigimos hoje muito mais que em outras épocas, são as marcas inexoráveis dos tempos em que vivemos. Tanto as competências apontadas por Masetto (2001) como por Zabalza (2004) apontam para um único caminho: a formação do professor bacharel para o exercício da docência.

Nesse aspecto é preciso ressaltar que essa responsabilidade de formação para docência não pode ser relegada somente ao professor, como acontece cotidianamente, mas deve ser assumida como uma política pública nacional de formação docente a ser executada com seriedade pelos gestores de instituições privadas e públicas.

### 2.3 O professor bacharel no ensino superior

Apesar do entendimento de que o papel dos professores no ensino superior é formar futuros profissionais, professores da educação básica, bacharéis e tecnólogos, sua formação docente é silenciada tanto pelas políticas públicas voltadas para o ensino superior como pela maioria das IES, que não percebem a necessidade de “uma política nacional de desenvolvimento profissional docente para a educação superior, pois no Brasil, de fato, ainda não existe essa política explícita de formação” (DIAS, 2010, p. 74).

Desde o início das primeiras universidades brasileiras ainda no século XIX até meados da década de 1970, um grande contingente de professores integrou o corpo docente dessas IES pautado apenas pelo sucesso adquirido no exercício da profissão e o diploma de bacharel. A organização das universidades seguia o modelo de reunião de faculdades, baseado no modelo francês-napoléônico, com currículos fechados, constando apenas disciplinas que interessavam diretamente ao exercício de uma determinada profissão (MASETTO, 2001, p. 20).

A crença que consubstanciava a seleção pelas IES e a atuação desses professores orientava-se pelo sentido de que quem sabe um assunto automaticamente sabe ensiná-lo ou ensinar se aprende na prática, logo, profissionais de sucesso em suas atividades poderiam ensinar seus alunos a ser tão bons profissionais como eles. Esse contexto de aprendizagem da docência evidencia uma visão natural do ensino, não concebida como “uma atividade que também se aprende, que existe um corpo de conhecimento sistematizado e que seu domínio pode auxiliar no processo de análise da própria prática docente” (CARNEIRO, 2010, p. 110).

A partir da década de 1970, com o investimento acentuado em pesquisa do governo brasileiro nas universidades, houve uma ampliação dos recursos destinados à pós-graduação e à institucionalização da docência, mediante o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva (CUNHA, L., 2000). Com isso a formação em cursos de pós-graduação *strito sensu* começou a ser exigida como requisito à inserção como docente do ensino superior e hoje praticamente todas as vias de crescimento institucional do professor dentro das universidades estão centradas no parâmetro da formação em mestrado e doutorado e na participação em projetos de pesquisa.

Contudo, como é notório, estes programas de pós-graduação perspectivam a capacitação para a pesquisa, com a respectiva especialização em um recorte de sua área de formação, e o professor ou futuro professor ao ingressar em uma pós-graduação *strito sensu* não se forma para o exercício da docência “via de regra constrói uma competência técnico-



científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízo rumo a visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade” (CUNHA, M., 2000, p. 45).

Neste aspecto, tanto o modelo francês, com a preocupação girando em torno da competência profissional do professor, como o modelo do professor pesquisador, a formação docente é concebida apenas nos parâmetros do domínio específico da área de formação, sem espaço para preocupações com a formação didático-pedagógico-política do professor.

Assim, sem negar a importância da pesquisa como parte do ofício do professor universitário, pelo próprio tripé em que se assenta a universidade (ensino, pesquisa e extensão) ou desmerecer a experiência no mercado de trabalho como fator importante para a prática docente, o que se evidencia na realidade do ensino superior é a existência de professores em pleno exercício da docência, seja em tempo integral ou parcial, que desconhecem as bases em que se ancoram o ensino, atuando a partir de suas concepções acerca do que consideram ser seu papel como professor, que em sua maioria é concebida como o transmissor de conhecimentos adquiridos nas pesquisas e na experiência da profissão, cabendo ao aluno a função de ouvir e aprender.

Ratificando essa condição da maioria dos professores universitários, Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que nas mais diferentes IES, embora os professores possuam experiências significativas e anos de estudos em sua área de conhecimento específico, predomina o “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (p. 37). Independente de serem neófitos ou não na profissão os professores recebem as ementas das disciplinas com as quais irão trabalhar e estão prontos para ensinar a seus alunos, sem nenhum acompanhamento. Nesse sentido, as autoras ressaltam a solidão desses docentes e a condição individual em que enfrentam as vicissitudes da profissão.

Ao adentrar a universidade como portadores apenas de um saber técnico, os professores, também formados sob os grilhões da transmissão do conhecimento acadêmico, acabam reforçando os traços de uma formação acrítica e repetitiva e perpetuam formas de ensinar desalinhada das necessidades de uma educação que se quer voltada para a formação de sujeitos críticos, autônomos e emancipados.

Acerca das condições de obsolescência em que ainda se baseia o ensino superior, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 108) comentam que pela própria situação do professor entregue à própria sorte “não é de estranhar a permanência de uma relação entre professor, aluno e conhecimento na sala de aula secularmente superado, tradicional, jesuítico,

cientificamente ultrapassado”. Nesse sentido, existe uma necessidade premente de se discutir a reconstrução do papel do professor universitário no que tange a formação docente, seja por parte destes como sujeitos de sua aprendizagem, seja por parte da universidade como instituição formadora que tem suas próprias bases calcadas no desempenho dos professores.

O papel da universidade constituída em um processo de busca e de construção científica e crítica do conhecimento, conforme foi delineado por Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003), traz como características inerentes ao ensino universitário as seguintes disposições:

a) propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade), para isso, o desenvolvimento das habilidades de pesquisa é fundamental; b) conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; c) desenvolver capacidade de reflexão; d) considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação; e) substituir o ensino que se limita a transmissão de conteúdos por um ensino que constitui processo de investigação do conhecimento; f) integrar, vertical e horizontalmente, a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe; g) criar e recriar situações de aprendizagem; h) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; i) conhecer o universo de conhecimentos e cultural dos alunos e desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos, a partir destes (p. 270).

As características atribuídas ao ensino universitário por Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) se assemelham em sua base às finalidades da educação superior contidas no artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), ao preconizarem a tendência ao desenvolvimento da ciência, da crítica e da reflexão nos alunos por parte dos professores.

Assim, verificamos que para atuar nesse papel de gerência de uma concepção reflexiva e crítica de ensino-aprendizagem a formação do professor e sua inserção no ensino superior devem ser reavaliadas, uma vez que é esperada do professor uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada nas IES, que deve ser pautada por uma atuação “[...] como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação” (PIMENTA, ANASTASIOU; CAVALLET, 2003, p. 271).

As características que se atribuem ao ensino universitário vêm ao encontro da discussão sobre os objetivos do ensino superior na tradição histórica ocidental, que, conforme

Severino (2007), devem ter articulados entre si os objetivos de formação de profissionais de diferentes áreas, a formação do cientista e a formação do cidadão, em um mesmo sujeito. Em frente a essa discussão sobre tantas funções atribuídas ao professor universitário, surge o questionamento: Está o professor universitário formado competentemente para desempenhar as funções de formador que dele se espera?

Para o professor atuar como formador, envolvido ao mesmo tempo com a formação profissional, científica e cidadã do aluno, o modelo vigente no ensino atual de professor palestrante e aluno ouvinte precisa ser superado, para tanto a formação do docente universitário não pode concentrar-se apenas em torno dos conhecimentos e competências específicas de uma determinada área do conhecimento para abranger uma formação que envolva o desenvolvimento das dimensões pedagógica e política.

O aperfeiçoamento da docência universitária exige, conforme salientam Pimenta, Anastasiou e Cavallet, (2003, p. 271), uma integração de saberes complementares, nesse aspecto:

Diante dos novos desafios para a docência, o domínio restrito de uma área científica do conhecimento não é suficiente. O professor deve desenvolver também um saber pedagógico e um saber político. Este possibilita ao docente, pela ação educativa, a construção de consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória. Conscientes, docentes e discentes fazem-se sujeitos da educação. O saber-fazer pedagógico, por sua vez, possibilita ao educando a apreensão e a contextualização do conhecimento científico elaborado.

Contudo, apesar de todas as evidências que incidem sobre a necessidade de formação docente para os professores universitários, delineadas pelos teóricos da educação, observadas em nossa vivência como discente e docente, ainda temos um longo percurso a percorrer. E uma das principais questões se refere aos requisitos para ingresso no magistério superior, dispostos no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que apresentam uma concepção de formação restrita, prioritariamente, aos cursos de mestrado e doutorado, que apesar de serem considerados *locus* para formação dos docentes universitários, em essência visam a formação de pesquisadores e não de professores.

Como é observado, a necessidade de formação pedagógica e política para o exercício da docência universitária silenciada na referida legislação, contribui para fortalecer a ênfase nos conhecimentos científicos, uma vez que estes cursos de mestrado e doutorado têm seus projetos formulados em torno de uma sólida formação para a pesquisa e assim reforçam a

concepção de que para ser professor no ensino superior basta dominar os conteúdos específicos.

Cunha, M. (2000) considera que a desvalorização dos campos das ciências sociais e humanas na formação do docente universitário decorre de um projeto que visa negar aos professores os instrumentos que podem conduzi-lo a uma compreensão de sua tarefa como educador. E nesse sentido, a universidade desvela suas contradições, pois ao mesmo tempo em que reconhece a existência de um saber específico para o exercício da profissão docente, legitimado na diplomação em seus cursos de licenciatura, no que tange à formação de seus próprios professores esses saberes são negados.

Embora a universidade constitua o principal espaço formativo para profissionais de diferentes áreas tem se mostrado ineficaz, com poucas exceções, na tarefa de formar professores para o ensino superior. Ao desfavorecer a formação docente para o ensino superior a universidade confirma o entendimento de que apenas o domínio dos saberes técnicos de uma profissão é suficiente para assumir a docência como profissão.

Outro aspecto pertinente observado na LDB, no supracitado artigo 66, refere-se à possibilidade de que as universidades podem contar no seu quadro com docentes sem formação *strito sensu*, e nesse sentido, se tomarmos como exemplo a região Nordeste, com especificidade o Piauí, vemos que a oferta dos cursos de mestrado e doutorado ainda é recente, datando de 1991, o primeiro desse nível no Estado, Mestrado em Educação pela UFPI. Na UESPI, instituição campo da pesquisa, funciona apenas o Mestrado em Letras.

De forma que, como observa Morosini (2000, p. 14), “mesmo nas instituições universitárias, a afirmação de que todos os docentes tenham a sua atividade relacionada à pesquisa não é verdadeira”. Além de que a maioria das pesquisas científicas são produzidas nas instituições federais, por estarem vinculadas a grupos de pesquisa dos programas de pós-graduação *strito sensu*.

Apesar da expansão dos programas de pós-graduação, ainda temos uma enorme carência. Na área de Biblioteconomia, a situação se agrava mais ainda pelo pouco tempo de abertura, funcionando desde 2003 o curso não possui nenhum curso de pós-graduação na área dentro do Estado; a formação continuada dos profissionais acontece em áreas correlatas, como administração, políticas públicas, tecnologias, educação, dentre outras, em cursos de especialização oferecidos à distância ou em outros estados que oferecem pós-graduação *strito sensu*. Dos sujeitos que fazem parte desta pesquisa, apenas um possui mestrado, cursado no Sudeste do país, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), os demais são formados em nível de pós-graduação *lato sensu*.

Com efeito, não apenas na Biblioteconomia, mas em muitos cursos de ensino superior a tônica é a mesma, o corpo docente é formado apenas por especialistas, mesmo sabendo que os mestrados e doutorados não formam professores, a formação nesses níveis contribui para a qualificação em termos de conhecimento do docente, além de que pela normas dos parâmetros de qualidade nas IES, possuir formação *strito sensu* é a única via de crescimento dentro da instituição, tanto para os professores como para o curso.

A intenção com este panorama acerca da descaracterização do professor bacharel como pesquisador em nosso contexto de pesquisa, contribui para confirmar o quanto a maioria das instituições de ensino superior se pautam apenas pelo ensino e mesmo assim não há uma valorização dos conhecimentos que o professor necessita para o exercício da docência.

Descortinar a formação do professor bacharel em nível de especialização, mestrado ou doutorado revela uma formação e uma atuação docente necessitada de saberes pedagógicos. Além das prerrogativas do artigo 66 como foi mencionado, o artigo 65 reforça a concepção de que os professores universitários não precisam de formação para o exercício da docência ao determinar que: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996). Subentendendo-se novamente que o domínio de um conhecimento específico capacita o professor para a realização de um processo de ensino que vai possibilitar o aprendizado efetivo pelos alunos.

A legislação que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, que antigamente trazia recomendações expressas sobre a destinação de pelo menos 60 horas de carga horária para disciplinas de formação didático-pedagógica, no regulamento em vigor (Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007) esta orientação foi retirada (BRASIL, 2007) e a oferta de disciplinas com esse objetivo fica a critério da instituição mantenedora do curso.

Diante do contexto, que evidencia a carência de cursos de formação docente para o ensino superior, a opção com maior viabilidade são as especializações *lato sensu* em docência do ensino superior, que vêm atender a demanda de professores que já estão atuando no ensino superior ou que buscam nele ingressar. Behrens (2001, p. 65) ratifica a importância desses cursos quando diz:

Na realidade, os cursos de especialização *lato sensu* têm sido uma possibilidade mais efetiva para os docentes que procuram qualificação pedagógica. Recebendo denominações como Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, as propostas tentam salvaguardar um espaço para discussão e reflexão sobre a ação docente desencadeadas em sala de aula.

Contudo, pelo que observamos ao averiguar as propostas de vários cursos de especialização na área de docência superior, tanto em sites de instituições como em pesquisa informal junto a alguns cursos que funcionam no Piauí, nenhuma das pós-graduações nesta área realizam estágio ou outras atividades práticas. Apesar de serem destinadas a profissionais de distintas áreas, que estejam ou não no exercício da docência, os currículos são restritos a aspectos teóricos da e sobre a docência superior.

Em decorrência disso, observamos casos de bacharéis especialistas em docência do ensino superior, que nunca entraram em uma sala de aula, são detentores de conhecimentos pedagógicos, mas sem a prática como referência para a reflexão e para contribuição com o desenvolvimento de uma identidade docente nestes sujeitos. A desvalorização da prática nestes cursos procede possivelmente das orientações da LDB, como foi mencionado anteriormente, ao definir no artigo 65 que a formação docente para a educação superior não necessita de prática de ensino (BRASIL, 1996) e também da resolução de funcionamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* que, em consonância com as definições da LDB, não obriga a realização de atividades práticas pelos alunos (BRASIL, 2007).

As instituições de ensino superior, com tímidas exceções, também não se pronunciam acerca da formação pedagógica de seu quadro docente, a única exigência das IES no que se refere à atuação do futuro membro de seu corpo docente, visível em alguns editais de seleção de professores, é a realização de uma prova didática pelo candidato que, na maioria das vezes, não ocorre em caráter eliminatório. Assim, pela titulação que o candidato possui e pelo desempenho na prova escrita, que geralmente só averigua conhecimentos específicos de sua área de atuação, muitas vezes apresentando um sofrível desempenho pedagógico e didático o candidato é considerado apto para ingressar no magistério superior.

Algumas instituições possuem iniciativas de convidar os professores recém-ingressos em seus departamentos a participar de palestras de iniciação à docência superior, que normalmente não são obrigatórias, duram aproximadamente três dias e não qualificam os novos professores acerca dos aspectos pedagógicos e didáticos, dos quais se tornam responsáveis a partir do momento que entram em sala de aula. As carências pedagógicas do novo professor, conhecidas pelo Departamento quando do processo de seleção, não se constituem foco de atuação.

Nesse aspecto, destacamos que na época em que exercemos a docência na UESPI na condição de professora substituta no curso de Biblioteconomia, havia a oferta de palestras direcionadas para docentes da instituição, restritas, contudo aos professores efetivos; mesmo

esta sendo uma categoria bastante representativa dentro desta IES, os substitutos não são convidados.

Assim, a docência universitária, segundo Morosini (2000), tem sido considerada uma caixa de segredos, marcada por omissões e um jogo de responsabilidades que pela ausência de políticas públicas, torna-se responsabilidade das instituições, que por sua vez a considera responsabilidade do corpo docente, como um critério definidor de sua liberdade acadêmica docente. As necessidades pertinentes à prática docente são responsabilidade apenas dos professores e a forma como superam suas dificuldades e se constituem docentes é um processo individual e solitário realizado no exercício da docência.

Outro aspecto a se observar quando tratamos da docência universitária, que teóricos como Pimenta e Anastasiou (2010), Zabalza (2004), Vasconcelos (2000) colocam como fator a ser desenvolvido na formação do professor universitário, é a falta de identidade docente no ensino superior, em que estes professores oriundos de outras profissões passam a exercer a docência, em que poucos se reconhecem como docentes e se questionam sobre o que significa ser professor. Esta questão, na observação feita por Vasconcelos (2000) sobre os professores bacharéis, surge da secundarização da docência na vida destes profissionais, que reflete uma desvalorização da docência como uma profissão que exige formação.

Zabalza (2004, p. 107), por sua vez, aponta como motivo para essa identidade profissional indefinida o fato de que a orientação para a prática docente se vincula ao domínio científico de uma determinada área ou ao exercício das atividades profissionais vinculadas a ela e, “esses precedentes, é difícil, a princípio construir uma identidade profissional vinculada à docência”.

Em pesquisa realizada por D’Ávila (2013) sobre docentes dos cursos de Licenciatura, os resultados mostram que mesmo em cursos com docentes portadores de cursos de formação pedagógica, os alunos ressentem-se das dificuldades didático-pedagógicas e interpessoais apresentadas por seus professores. Assim, parece haver necessidade de um plano de formação docente para os professores que atuam no ensino superior como um todo, não apenas para os docentes provindos dos bacharelados.

Na ausência de políticas para formação de professores universitários, um grupo de pesquisadores-docentes das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste criou a Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência Superior (RIDES), com o “objetivo de ampliar e aprofundar o debate, a reflexão, a socialização de experiências e a divulgação de pesquisas científicas acerca do desenvolvimento profissional docente para a educação superior” (RIDES, 2012, não paginado). As propostas do grupo, disseminadas em forma de

cartas ou manifestos e elaboradas durante os Encontros Inter-Regionais Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Superior (ENFORSUP), são encaminhadas às IES e aos organismos governamentais envolvidos com a temática da formação docente para e na educação superior. Dentre as recomendações contidas na Carta de Uberlândia<sup>10</sup> destacamos as seguintes:

- no âmbito do Conselho Nacional de Educação recomendam a revisão do artigo 66, título VI, da Lei 9.394/1996, com vistas a regulamentar a formação docente para a Educação Superior;
- no âmbito da CAPES/IES recomendam a inserção obrigatória da disciplina de Didática da Educação Superior (ou outra terminologia equivalente) para os cursos *lato* e *strito sensu* e também a obrigatoriedade do estágio orientado para todos os discentes de Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, sendo bolsitas ou não, com todos os componentes curriculares ministrados por docentes com formação pedagógica comprovada;
- no âmbito do MEC/SESU/SETEC recomendam a definição de diretrizes nacionais para o desenvolvimento profissional docente na Educação Superior, a partir das normas orientadoras estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (RIDES, 2012).

A definição de uma política nacional de formação de docentes para a educação superior proposta pela RIDES, a exemplo do que já ocorre para professores da educação básica, vem ao encontro de pesquisas que evidenciam as carências formativas dos docentes que atuam nesse âmbito de ensino, com realce para os professores bacharéis, sejam estes profissionais advindo do mercado de trabalho ou professores com titulação de pesquisadores.

As recomendações da RIDES destacadas acima enfocam pontos relativos às reformulações das legislações que incidem sobre a formação docente ao recomendarem revisão no artigo 66 da LDB, visando agregar nos cursos de pós-graduação *strito sensu*, a formação tanto do pesquisador como do professor. Também propõe o retorno de disciplinas relativas à docência nos cursos de pós-graduação *lato* e *strito sensu* e a obrigatoriedade do estágio orientado por todos os alunos de programas de pós-graduação *strito sensu*, com todos os componente curriculares ministrados por docentes com formação pedagógica comprovada.

A inserção obrigatória da disciplina de Didática em todos os cursos de pós-graduação certamente representa um avanço, uma vez que de acordo com atual legislação tanto para cursos *strito* ou *lato sensu* não existe a obrigatoriedade da oferta. Contudo, entendemos que em apenas uma disciplina de 60 horas, apesar da possibilidade de conferir alguma

---

<sup>10</sup> Carta divulgada no site da Rides ([http://fedathi.multimeios.ufc.br/rides/index.php?option=com\\_phocadownload&view=file&id=51:carta-de-uberlandia-iv-enforsup&Itemid=23](http://fedathi.multimeios.ufc.br/rides/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=51:carta-de-uberlandia-iv-enforsup&Itemid=23)). Acesso em: 07 abr. 2014.



possibilidade de crescimento pedagógico, é inviável abarcar a dimensão da profissão docente, nesse aspecto a especialização em docência do ensino superior, ou equivalente, representa uma possibilidade viável para a formação do professor do ensino superior, considerando também o contingente, principalmente de profissionais liberais que atuam na docência e não possuem interesse em cursos de pós-graduação *strito sensu*.

As recomendações da Rides expostas na Carta de Uberlândia (RIDES, 2012) foram retomadas no decálogo da Carta de Teresina, manifesto elaborado durante o quinto ENFORSUP, que sintetiza as proposições expostas nos manifestos anteriores (Cartas de Fortaleza – 2008, de Belém – 2009, de Salvador – 2011 e de Uberlândia – 2012). No que tange especificamente à formação docente para o ensino superior, a sétima proposição da Carta de Teresina reafirma esse compromisso ao exigir a “definição de Diretrizes Nacionais de Formação Docente para a Educação Superior, pelo Conselho Nacional de Educação, tornando obrigatória a formação pedagógica para o exercício da docência nesse nível de ensino” (RIDES, 2013).

Contudo, como mencionamos anteriormente, esses cursos precisam associar teoria e prática, e nesse caso a RIDES poderia propor também a alteração do artigo 65 da LDB, incluindo a prática de ensino na formação desses professores, em um sentido que a teoria e a prática se relacionem e se alimentem, fundamentada em uma concepção de formação pautada por uma epistemologia da prática em lugar da racionalidade técnica. E nestes termos, pautamos a compreensão de epistemologia da prática conforme Imbernón (2000, p. 54) que concebe:

Essa nova epistemologia da prática educativa gera uma nova forma de ver a formação e o docente, e torna mais complexa a formação do professor. Essa crescente complexidade social e formativa faz com que a profissão docente e sua formação se tornem, ao mesmo tempo, mais complexas, superando o interesse estritamente técnico aplicado ao conhecimento profissional, no qual o profissionalismo está ausente, já que o professor se converte em instrumento mecânico e isolado de aplicação e reprodução, dotado apenas de competências de aplicação técnica.

Nesse sentido, a teoria em uma visão pautada pela epistemologia da prática tem o papel de oferecer instrumentos para análise e investigação das práticas e ao mesmo tempo colocar as próprias teorias em questionamento, desse modo é na prática que o docente se faz professor, ao agir, elabora saberes produzidos pela sua prática. Em contraponto ao exposto, a racionalidade técnica concebe a docência como uma ação em que o professor como técnico

aplica e reproduz conhecimentos para exercer um trabalho mais qualificado e a teoria é entendida como fonte direta da prática.

Conforme as proposições da RIDES se tornassem reais, os futuros professores ingressariam no ensino superior com possibilidade de desenvolver uma prática docente tangenciada pela crítica e reflexão e, sobretudo, conscientes de que a principal função do professor é formar sujeitos emancipados e autônomos.

No que tange aos docentes do ensino superior em exercício, as propostas formativas apresentadas por autores como Dias (2010), Zabalza (2004), Fernandes (2001), colocam as próprias IES como lócus de formação profissional desses professores. Dias (2010) e Vasconcelos (2000) pontuam explicitamente as faculdades de educação como locais privilegiados por terem corpo docente com a formação necessária para trabalhar com os professores de outras áreas, “para que a formação docente se estabeleça como política institucional, rumo ao desenvolvimento profissional docente” (DIAS, 2010, p. 98).

No Brasil existem experiências pontuais de IES que, apesar da ausência de orientações externas expostas na legislação educacional, entendem como parte de suas atribuições a formação de seus professores, dentre os programas existentes Pimenta e Anastasiou (2010) citam as experiências em desenvolvimento na Universidade Federal do Paraná (UFPR), no curso de Agronomia, no Centro Universitário de Jaraguá do Sul (Unespar) e a experiência do Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAE/USP). Ao analisar estas experiências as autoras dizem tratar-se de:

[...] propostas educacionais que valorizam uma formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que considera os professores meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 264).

Nesse aspecto, presume-se que a formação do professor é realizada em uma perspectiva reflexiva e crítica, o que evidencia a importância da discussão coletiva em espaços criados no interior da Instituição. Também Leitinho (2010) analisa as experiências de formação pedagógica de professores universitários em duas universidades cearenses, em sua avaliação reconhece o esforço pela iniciativa, mas a análise dos programas de ambas as

instituições desvela a necessidade de marcos reguladores externos que orientem a formação para a docência superior no país.

A construção de um programa de formação profissional docente nas instituições deveria se vincular a uma política nacional de formação, em que os órgãos reguladores da educação superior do país propusessem diretrizes que orientassem a definição de uma política institucionalizada, como proposto pela RIDES (2012, 2013), pois, como afirma Leitinho (2010, p. 45):

A autonomia dessas instituições em relação à organização da formação pedagógica, sem marcos regulatórios externos, gera indefinições, não contribuindo para a organização de uma formação de qualidade que atenda às exigências da profissão em nível superior.

Porto e Dias (2013) defendem a concepção de formação docente pautada na epistemologia da prática na medida em que entendem as ações formativas como fontes que devem propiciar ao professor o entendimento do ensino em sua complexidade e relacionando-o à prática social. O professor, nestes termos, é compreendido como sujeito ativo de sua formação, que modifica sua ação docente ao ampliar sua consciência crítica sobre sua prática.

Nesse aspecto, a prática serve como ponto de partida para reflexão sistemática individual e coletiva, identificando os problemas e possibilidades de ressignificação e modificação, a partir da teoria, que nesta perspectiva não é entendida como fonte direta de prática, e sim detentora do papel de oferecer subsídios e propor alternativas criativas e críticas na fundamentação de uma nova prática.

Também na concepção de Imbernón (2000) as instituições educacionais devem ser o local ideal para o desenvolvimento e formação do professor, funcionando como nichos ecológicos, em que o professor é visto como sujeito de sua formação, que possui uma epistemologia prática e um quadro teórico construído a partir de sua prática.

Os sentidos de formação docente, expostos tanto por Porto e Dias (2013) como por Imbernón (2010), repousam no entendimento do professor como sujeito envolvido diretamente em sua formação, concebendo o docente como investigador de sua prática e elemento chave para transformação do ensino. A formação deve estimular o professor a refletir criticamente sobre sua prática, e ao entender-se como pessoa e profissional envolvido com e na profissão docente, o professor constrói se insere em um processo identitário com a docência.

Nesse aspecto, ao tratar a formação docente fundamentada em uma epistemologia da prática os saberes docentes adquirem posição destacada, uma vez que, conforme Tardif (2002), a epistemologia da prática é exatamente o estudo dos saberes realmente usados pelos professores para desempenhar suas atividades.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. (TARDIF, 2002, p. 256).

Assim, uma concepção de formação docente pautada na epistemologia da prática caracteriza-se por valorizar os saberes docentes e as práticas que desenvolvem, considerando o professor como sujeito de sua formação, que em um processo de autoformação e formação reelabora seu pensamento e sua ação docente, assim, os saberes pedagógicos articulam-se aos saberes experienciais e disciplinares, ressignificando-os e sendo ressignificados.

Sem dúvida existem professores universitários que teoricamente possuem formação pedagógica e apresentam dificuldades pedagógicas e interpessoais ao tratar com os alunos e outros que, mesmo sem terem passado por cursos e ou disciplinas sistematizadas voltadas para o exercício da docência, desenvolvem um trabalho docente qualificado. São professores que de forma autodidata superam suas próprias dificuldades, mas a formação docente é um fator essencial para a qualidade do ensino, do qual não se pode esperar que os professores, por sua própria vontade, tomem para si essa responsabilidade.

Além de que há docentes que reconhecem a necessidade de formação pedagógica, mas não a realizam, porque alegam que não tiveram oportunidade no decorrer do processo formativo e, ainda, porque a universidade não oferece essa possibilidade. Não há incentivos com relação à liberação de carga horária, nem de progressão na carreira para se dedicarem ao processo de formação para a docência.

Em síntese, entendemos que se a formação de grande parte dos docentes universitários não contempla questões relacionadas ao exercício da profissão docente, e a ação dos professores se baliza pela forma como pensam a profissão, estes profissionais devem ser convidados a ampliar seus conhecimentos e saberes sobre a docência em espaços de formação, criados nas universidades com o intuito de fomentar a discussão e reflexão sobre a docência e os desafios inerentes ao exercício da profissão.

Parafraseando Paulo Freire, acreditamos que sozinha a formação docente certamente não transformará o cenário do ensino superior, sem ela tampouco é possível visualizar

qualquer mudança. Nesse sentido, a formação docente representa um importante papel para a melhoria da qualidade do ensino, mas apenas isso não é suficiente para solucionar o problema da educação superior no país, as condições institucionais de trabalho, remuneração dos professores, planos de carreira e outros atributos que caracterizam a docência como profissão também precisam ser discutidos.

Contudo, falar de docência universitária como uma prática social transformadora e reflexiva sem falar de formação docente nos parece uma utopia. Nesse intuito, o estudo que ora desenvolvemos investigando os pensamentos dos professores de Biblioteconomia, no que se refere a concepções e crenças sobre a docência universitária busca contribuir para ampliar as discussões sobre a necessidade de implementar políticas institucionais que envolvam a formação dos professores universitários.

*CAPÍTULO III - PENSAMENTOS, SABERES E  
PRÁTICAS DO PROFESSOR DE BIBLIOTECONOMIA:  
a voz dos sujeitos*



### **CAPÍTULO III – PENSAMENTOS, SABERES E PRÁTICAS DO PROFESSOR DE BIBLIOTECONOMIA: a voz dos sujeitos**

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão. (ROSA, 1994, p. 25)

A epígrafe de Rosa, em nosso entendimento, alude à visão que devemos ter acerca do movimento da vida e da beleza intrínseca que permeia estas mudanças. Somos seres inacabados e esta nossa eterna condição de aprendizes nos permite o olhar de assombro e de perplexidade de perceber que estamos mudando, mais que isso de ver que precisamos mudar. Foi com esse novo olhar, conquistado durante a construção desta pesquisa, que buscamos ver as narrativas dos professores e aprender com tantas histórias, que deixaram de ser apenas dos sujeitos e se tornam de todos que as conhecerem.

Ao investigar o pensamento dos professores de Biblioteconomia, no que se refere a concepções e crenças sobre a docência universitária, buscamos entender a trajetória do profissional graduado como bacharel que se torna professor, que concepção ele tem de si como docente e os saberes que articula em sua prática, desse modo se torna necessário conhecer como esses professores se movem dentro da profissão, como ensinam, como desenvolvem suas atividades docentes sem terem a necessária formação pedagógica para tal, os saberes que mobilizam e constroem no exercício da docência e as dificuldades da prática docente.

Desta forma, neste capítulo, apresentamos os eixos de análise e os indicadores a eles correlacionados, que nos permitem compreender o pensamento do professor de Biblioteconomia sobre a docência universitária, principalmente no aspecto vivência da sala de aula, com a responsabilidade social de favorecer ao aluno a oportunidade de pensar a profissão para compreensão da vivência no campo de trabalho como sujeito que pensa e age.

A análise foi realizada contemplando 03 (três) eixos, o primeiro com três indicadores e o segundo e o terceiro com dois cada um. O primeiro eixo temático, “**Pensamento do professor de Biblioteconomia sobre a docência universitária**”, está dividido nos indicadores: “Encontro com a docência”, “Permanência na docência” e “A docência na visão do professor de Biblioteconomia”. O segundo indicador, denominado de “**Saberes mobilizados e construídos pelo professor de Biblioteconomia**”, contempla os indicadores: “Saberes mobilizados pelo professor de Biblioteconomia” e “Saberes construídos pelo

professor de Biblioteconomia”. Do terceiro indicador, **Atuação docente do professor de Biblioteconomia**, emergimos os indicadores: “Características da prática docente” e “Dificuldades da prática docente”.

Os eixos foram assim delineados buscando contemplar dentro das narrativas dos sujeitos aspectos referentes às suas concepções sobre a docência universitária, saberes necessários ao exercício da docência e modos de atuação no que concerne às práticas docentes. A seguir a análise das informações visando contemplar os objetivos propostos para a presente investigação.

### **3.1 Eixo 1: Pensamento do Professor de Biblioteconomia sobre a docência universitária**

As análises delineadas neste eixo objetivam desvelar os motivos para ingresso e permanência do bacharel em Biblioteconomia na docência e, partindo das histórias relacionadas à vida pessoal e profissional destes professores, conhecer suas concepções e crenças sobre a docência universitária.

A investigação sobre o pensamento do professor, desenvolvida nos aportes do Paradigma do Pensamento do Professor, baseia-se no entendimento de que a ação docente é influenciada pelos pensamentos que direcionam suas ações e reflexões sobre sua atuação como docente.

Em uma reflexão sobre as crenças de professores, pautando-nos pelo entendimento de que “o que o professor pensa sobre educação, sobre sucesso ou fracasso escolar, bem como as expectativas, as representações e os saberes construídos na prática diária, influenciam e determinam a sua conduta docente” (SILVA, 2005, p. 30).

Acreditamos que a maneira como o professor pensa a docência fornece indícios de sua prática, da relação professor-aluno e da profissão docente em sua trajetória pessoal e profissional, assim buscamos reunir no terceiro indicador deste eixo, a docência na visão do professor de Biblioteconomia, falas em que expressam o entendimento que os professores sujeitos da pesquisa possuem da docência universitária.

#### **3.1.1 Encontro com a docência**

No contexto em que se desenvolve o ensino superior brasileiro, o ingresso na docência acontece geralmente fruto de circunstâncias fortuitas, uma vez que, partindo do pressuposto



de que pela escolha do bacharelado como formação inicial, não havia inicialmente interesse pela profissão docente.

Parafraseando Pimenta e Anastasiou (2010) quando dizem que esses sujeitos dormem alunos e acordam professores, adaptamos ao caso do bacharel em Biblioteconomia, dizendo que esses sujeitos dormem profissionais e acordam professores ou na maioria das vezes, tornam-se simultaneamente bibliotecários e docentes. O exercício concomitante de ambas as atividades, na visão de Pimenta e Anastasiou (2010), corrobora para que estes sujeitos não se integrem de fato à docência e continuem identificando-se, objetiva e subjetivamente, como profissionais a partir de sua área de formação, colaborando para que a docência seja vista como uma atividade secundária, que estão desempenhando como uma concessão, favor, para complemento salarial ou por abnegação.

Analisando por outro ângulo a condição dos sujeitos que exercem a docência simultânea ao exercício de suas profissões, Behrens (2001, p. 59) destaca que esses professores contribuem com sua experiência profissional para a qualidade do curso e diz que “como profissionais em exercício contaminam os alunos com os desafios e as exigências do mundo mercadológico. Trazem a realidade para a sala de aula e contribuem significativamente na formação dos acadêmicos”.

Como problemática, Behrens (2001) alerta que a maioria desses professores não possui formação pedagógica necessária para atuação em sala de aula, o que compromete a qualidade de suas aulas. Nas análises referentes a esta situação, feita tanto por Behrens (2001) como por Pimenta e Anastasiou (2010), a solução recai na formação pedagógica destes professores, como condição para que estes sujeitos possam oferecer um ensino de qualidade aos seus futuros pares de profissão. Os professores nessa condição precisam se conscientizar de que suas experiências profissionais são importantes e constituem uma importante fonte de saber para o exercício da docência, mas que dentro da universidade, em sua atuação como professor, o saber pedagógico aponta os caminhos para uma ação docente reflexiva.

Em decorrência do ingresso sem premeditação ou escolha prévia no universo docente e, conseqüentemente, sem a formação necessária para o exercício das atividades que agora se encontram sob sua responsabilidade, o encontro do professor bacharel com a docência no ensino superior acontece, geralmente, tangenciado por preocupações, desafios e dilemas, que este docente neófito vai buscando resolver de forma solitária e intuitiva.

Assim, inseridos nesta categoria de professores que não optaram por uma formação inicial na carreira docente, mas hoje se encontram em efetivo exercício da docência, buscamos conhecer dos sujeitos desta pesquisa como se deu o encontro de cada um deles com

o universo docente. Destacamos excertos que revelam como ocorreu este encontro, alguns relatos são longos, pois procuramos explorar dentro das narrativas tanto o momento em que relatam o ingresso na docência, como a fase anterior e imediatamente posterior a esse encontro.

A minha primeira experiência como professora eu estava na quinta série do primário, [...] o marido da minha tia tinha só o primário e ia fazer prova para entrar no ginásio, ele já tinha esquecido o primário, já fazia muito tempo, aí eu fui ensinar ele, ele foi meu primeiro aluno, e então ele passou. Depois a minha mãe era costureira de casa em casa e a dona da casa era professora primária e fui trabalhar com ela, estava saindo da quinta série, eu tomava a lição, que antigamente a gente tomava a lição do aluno [...] eu era “tomadeira” de lição, fazia todas as perguntas para ver se o aluno tinha estudado realmente. [...] Depois eu fui fazer o pedagógico [concluído em 1973], saindo de lá fiz concurso para a prefeitura e fui ensinar no jardim, em seguida fui dar aula no primário, me botaram na periferia de [...], caminhava como uma condenada. Ali eu me via na obrigação de ter que ir, com sol, com chuva, pegando ônibus só até o meio do caminho, caminhando pelo mato e vendo cobra atravessando a rua. Eu me sentia na obrigação, porque era um pessoal rural, eu pensava, essas pessoas precisam de mim, eram filhos do pessoal das roças. Saindo de lá fui para o ginásio, uma colega minha ministrava aula no colégio do ginásio, ia viajar e me convidou para tomar conta das turmas dela. [...] Em resumo eu fui do jardim, do primário, do ginásio, terminando isso eu resolvi estudar, fazer uma faculdade. Eis que me surge Biblioteconomia, aí fui ser bibliotecária, [...]. Fiz o mestrado, surgiu a vaga aqui para a UESPI, foi muito difícil, até porque eu tinha que ministrar disciplinas que eu tinha visto há 30 anos atrás. Meu Deus, o que eu vou fazer? Foi muito difícil realmente, tive que estudar muito, que ralar muito para poder dar conta [...] (BIGRI, grifo nosso)

Na verdade, eu sempre tive na cabeça essa coisa da docência, pelo que a gente concebe que ser professor é bom, é uma profissão bonita, primeiro foi a partir daí. E eu me encontrar com a docência no curso Biblioteconomia foi meio por acaso, foi assim uma oportunidade que surgiu a toa no meio do tempo, só que quando eu me encontrei com ela, a gente se deu super bem, essa “coisa” passou a ser uma parte essencial dentro de mim. [...] Comecei de forma completamente solitária esta novíssima etapa profissional, busquei as ementas das disciplinas e fui aos poucos, delineando caminhos através daquilo que eu compreendia ser o exercício da docência. Não havia tido aquela formação, sou bacharel e não tenho licenciatura em nenhuma outra área do conhecimento. Debrucei-me sobre o maior volume possível de leituras e acabei chegando a uma conclusão: não foi, não é fácil, mas está valendo a pena. [...] É uma das coisas que considero uma das melhores que já eu fiz na minha vida [...] (DEODORINA, grifo nosso)

Na verdade, eu me encontrei com a docência em casa, eu vivia a docência, eu respirava a docência, por isso que eu não queria ser docente, para mim essa opção inexistia, a última coisa que queria ser era docente. [...] Cheguei por acaso, fiz o concurso só por fazer mesmo na primeira experiência que tive como substituta. Pensei: não, vou fazer só para testar e acabei passando. E quando eu cheguei na sala me perguntei: Meu Deus, o que eu vou fazer aqui? Não é isso que eu quero, mas acabei gostando, acabei ficando, e até hoje estou aqui. (OTACÍLIA, grifo nosso)

Passados quase 3 (três) anos de atividade profissional tive contato com alguns amigos de turma da graduação, que já estavam na atividade docente na universidade, que eu via ajudando o curso para que continuasse, e ficava às vezes muito feliz e admirado da coragem que eles tinham em assumir essa prática docente. Prática essa que requer muito

amor pelo fazer e dedicar-se ao outro fui convidado por algumas vezes a também fazer parte do grupo, mas ficava com medo de não ter o conhecimento didático e isso é fundamental na atividade docente. Comecei a estudar teorias da docência, mas ainda sem pensar em atuar, quando no ano de 2009 surgiu um novo concurso para professor substituto com 03 (três) vagas e resolvi tentar, passei em primeiro lugar e fiquei motivado [...] (RIOBALDO, grifo nosso)

Foi um acaso, eu precisava trabalhar e essa era uma das coisas que eu podia ser aqui no Piauí, eu não tinha como fazer outro concurso, porque eu sou estrangeira, o único concurso que aceita estrangeiro é de professor. [...] Inicialmente esta participação na docência apresentou-se como uma forma de ter uma nova experiência temporária e um meio de atualização, onde, devido às responsabilidades que estaria assumindo, me veria obrigada a ler e conhecer o que estava acontecendo no campo da biblioteconomia. [...] O tempo e o exercício da docência no Curso me levaram não somente a permanecer na atividade como aquilo, que se iniciou como atividade temporária, passou a ser minha atividade principal. Continuo exercendo atividades profissionais em biblioteca, porém, e principalmente, como complemento salarial (ROSA, grifo nosso)

Destacamos dentro de cada narrativa as palavras que denotam a forma como ocorreu o ingresso na docência. Nas narrativas de Deodorina, Otacília e Rosa destacamos a palavra “acaso”, nos relatos de Bigri e Riobaldo a palavra “surgiu”. São palavras distintas, que dentro da Língua Portuguesa servem para expressar coisas diferentes, mas dentro do contexto de análise que estamos fazendo, expressam a mesma situação. Assim, pelos vocábulos destacados das narrativas inferimos que o ingresso na docência superior destes sujeitos aconteceu sem premeditação ou escolha prévia.

Contudo, se o contexto para ingresso é similar para os sujeitos envolvidos, as situações que o antecedem são únicas. Seus escritos desvelam preocupações diferentes sentidas ao ingressar na profissão, Bigri e Rosa rememoram desses primeiros momentos a preocupação em atualizar-se em relação aos conteúdos específicos do curso, que a primeira expressa da seguinte forma: “[...] foi muito difícil, até porque eu tinha que ministrar disciplinas que eu tinha visto há 30 anos [...]” e a segunda ao narrar que o ingresso na profissão seria um meio para atualização, “[...] devido às responsabilidades que estaria assumindo, me veria obrigada a ler e conhecer o que estava acontecendo no campo da biblioteconomia [...]”.

Enquanto que Deodorina e Riobaldo exprimem em seus primeiros relatos a busca autodidata por bases pedagógicas que pudessem auxiliar o desenvolvimento de suas atividades docentes, referendadas por suas falas, respectivamente: [...] Não havia tido aquela formação, sou bacharel e não tenho licenciatura em nenhuma outra área do conhecimento. Debrucei-me sobre o maior volume possível de leituras [...] e [...] Comecei a estudar teorias da docência [...].

O olhar direcionado para estes fragmentos das narrativas professorais não busca excluir ou afirmar que estes sujeitos interessavam-se apenas pelos conteúdos específicos do curso ou pelos aspectos didáticos, são fatos que ficaram marcados na memória destes sujeitos e foram rememorados em suas narrativas. Estes episódios vêm marcados dentro de uma trajetória e devem ser analisados com esse olhar.

Assim, quando analisamos os interesses de Bigri e Rosa pelos conteúdos específicos da Biblioteconomia, temos que lembrar que ambas quando ingressaram na docência vinham de um longo tempo longe da Academia, as duas concluíram a graduação em 1979<sup>11</sup> e iniciam a docência em 2003 e 2004, respectivamente. Assim, mesmo que tenham sentido falta de conhecimentos pedagógicos e didáticos, naquele momento as dificuldades de conteúdo sobressaíam, advindas das mudanças de currículo ocorridas nas três últimas décadas e de mudanças no contexto da Biblioteconomia, que na época em que elas se formaram era feito de forma manual e quando se tornaram professoras a maioria das técnicas da Biblioteconomia estava relacionada às tecnologias da informação, operando no universo digital.

No caso de Deodorina, Otacília e Riobaldo, o período entre a conclusão do curso e o ingresso na docência é de aproximadamente três anos, inclusive tornam-se professores dos cursos de onde são oriundos como alunos. De forma, que apesar das dificuldades de conteúdo que possam ter sentido, Deodorina e Riobaldo focam em seus relatos aspectos da literatura pedagógica.

Um aspecto interessante que podemos notar nos relatos de Bigri e Otacília é que ambas assumem uma relação com a docência anterior ao exercício como professora universitária, o que poderia entrever um interesse planejado pela docência em Biblioteconomia ou a intenção de ter cursado uma Licenciatura, mas ambas, como os demais sujeitos da pesquisa, indicam que o ingresso na docência universitária foi fruto de circunstâncias fortuitas.

A narrativa de Bigri traz implícita a ideia de que possui um entendimento de si como professora desde o momento em que do alto dos seus 11 (onze) ministrou aulas para que o tio realizasse exame de admissão<sup>12</sup> para ingressar no ginásio, quando diz: “[...] ele foi meu primeiro aluno [...]”. Bigri considera como experiências professorais todas as atividades que realizou pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem antes mesmo de ingressar no Curso Normal, para adquirir a autorização legal para atuar como professora.

---

<sup>11</sup>Informações de ano de conclusão dos cursos de graduação e pós-graduações podem ser verificadas no quadro 1, em que elaboramos um perfil dos sujeitos da pesquisa.

<sup>12</sup>Optamos por usar em nossa escrita os termos que os sujeitos utilizam em suas narrativas.

Desta feita, inferimos que para ela a profissão de professor se desenvolve a partir do exercício das atividades docentes e não a partir da formação. Para entender esta construção, é pertinente considerar sua localização histórica em meados da década de 1960, em que a maioria das professoras eram leigas, isto é, não possuíam formação para o exercício da docência, nem mesmo o curso em nível de segundo grau, como era denominado o ensino médio na época. A abertura dos Cursos Normais na década de 1970 vem justamente com o objetivo de sanar essa falta de profissionais qualificados para o exercício da docência.

As narrativas de Bigri apontam um retrospecto a cada fase de sua vida como professora, rememorando sua trajetória como professora do jardim até o ginásio, até encerrar esse ciclo com o abandono da docência para cursar Biblioteconomia, depois o exercício da profissão de bibliotecária e a realização de mestrado na área.

Em nota geral, observamos que mesmo com a experiência que teve como professora, Bigri não esboça que seu reencontro com a docência aconteceu em um contexto planejado e intencional, contudo, deixa entrever que esse aprendizado da docência por ela vivenciado, de alguma forma contribuiu quando de seu reingresso à sala de aula. Não se observa nesse relato as motivações para não cursar uma licenciatura, como seria esperado, visto que já exercia a docência. Relendo sua narrativa, que esperamos não seja precipitada, acreditamos que possivelmente as condições de trabalho enfrentadas no período em que ensinou no primário, “quando caminhava como uma condenada [...] com sol, com chuva, pegando ônibus só até o meio do caminho, caminhando pelo mato e vendo cobra atravessando a rua”, podem ter concorrido para que, ao ingressar na universidade, não tenha optado pela licenciatura.

Por sua vez, mesmo o ingresso na docência não tendo sido planejado, Deodorina esboça em seu relato a ideia de que sempre achou a docência uma profissão bonita, do que se deduz que esta seria uma profissão que ela poderia ter seguido inicialmente. Deodorina constrói sua narrativa rememorando a identificação com a docência, expressa em suas palavras “essa coisa [a docência] passou a ser uma parte essencial dentro de mim”. O relato da professora também aponta para as dificuldades sentidas nesta etapa e descreve o investimento individual e solitário que fez entre leituras pedagógicas e estudos da área para delinear seu caminho pela docência.

A sensação de desamparo que sente o professor universitário ao ingressar na profissão corrobora as constatações de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 37): “[...] recebem [os professores] ementas prontas, planejam individualmente e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pela docência”. Essas dificuldades

sentidas inicialmente, no entanto, parecem que foram superadas e Deodorina construiu uma relação de profundo afeto com a docência.

Na narrativa de Otacília notamos a negação de seu devir como professora. O fato de sua mãe ser professora, o que a obrigava a um contato intenso com a profissão, fez com que rejeitasse a possibilidade de ser professora, mesmo com todos ao seu redor falando de seus pendores naturais para a docência e tendo chegado, inclusive, a iniciar o Curso Normal.

A narrativa de Otacília sobre a docência aponta para uma recusa do lugar social da mãe como professora, caminho permeado de dificuldades que ela buscava evitar, principalmente as financeiras. Contudo, a experiência que seria temporária, acabou por se tornar sua profissão de fato, levando-a a abandonar a atuação como bibliotecária e construindo uma identidade profissional como professora. Observamos no relato desta professora uma característica bastante comum que é o choque ao ingressar na sala de aula, quando ela diz: “Meu Deus, o que eu vou fazer aqui?”, mas segundo seu relato as dificuldades iniciais foram sanadas e ao continuar na docência acabou se encontrando definitivamente com a profissão de professor.

O sentimento de choque narrado por Otacília com a entrada em sala de aula foi também evidenciado por Bigri em sua fala: “Meu Deus, o que eu vou fazer?”, são relatos que nos conduzem à reflexão do despreparo enfrentado pelos professores universitários, ao ingressar na docência, que como foi enfatizado por Deodorina vão delineando seu caminho de atuação de forma solitária, desenvolvendo sua prática docente da maneira que julgam satisfatória.

Apesar de Riobaldo dizer que não pensava em atuar antes da seleção que fez para professor substituto em 2009 na UESPI, seu empenho em estudar as teorias da docência, como expressa em suas palavras, sinalizava para um interesse pela docência desde que seus colegas de graduação ingressaram como professores na instituição. É interessante observar, que o ingresso de Riobaldo na docência, mesmo não tendo sido planejado, aconteceu, segundo ele, com o objetivo de ajudar o curso no qual tinha se formado, para que continuasse em funcionamento, ocasionado pelo fato do curso ser novo no Piauí e não contar ainda com um corpo efetivo de professores.

Ficou evidente no relato de Riobaldo uma visão da docência como uma profissão que requer amor, coragem e dedicação ao outro. Reconhece o conhecimento didático como fundamental para o exercício da docência. E esse reconhecimento o levou a fazer leituras pedagógicas. A necessidade de buscar leituras na área de Educação acena para o

entendimento de que apenas o conhecimento em Biblioteconomia não seria suficiente para sua atuação docente.

O ingresso de Rosa na docência também não foi planejado, apresentou-se como uma atividade temporária, um meio de atualização e por ser também a única oportunidade de trabalho no serviço público que aceita estrangeiros. Percebe-se nesse relato que os saberes experienciais adquiridos no exercício da docência vão consolidando o interesse de Rosa pela docência, que passa a ser o seu foco, mas com a ressalva de continuar trabalhando em bibliotecas para complemento salarial. As condições econômicas apontam para o fato de muitos bacharéis, mesmo considerando a docência como atividade principal, não se desvinculam de seus antigos empregos.

Nas narrativas dos sujeitos observamos que o processo de identificação com a docência é uma construção realizada no exercício das atividades professorais. Como é o caso de Otacília que, mesmo tendo convivido com a docência em casa, não tencionava seguir carreira como professora. As dificuldades sentidas pelos sujeitos ao ingressar no magistério superior apontam para a necessidade de formação para os docentes universitários.

Observamos da leitura dos dados que os sujeitos não tinham interesse prévio pela docência universitária, o ingresso no magistério superior acontece como uma oportunidade de crescimento e atualização profissional, sem implicações iniciais em ter o magistério superior como profissão.

Os sujeitos da pesquisa, Bigri, Deodorina, Riobaldo e Rosa ingressaram no magistério superior na condição de professores substitutos no curso de Biblioteconomia da UESPI, apenas Otacília teve sua experiência professoral como docente substituta em outra instituição.

O fato do curso de Biblioteconomia em seus primeiros anos não dispor de um quadro efetivo de professores para suprir suas necessidades, concorria para que constantemente houvesse seletivo para professor substituto. A condição exposta por Zabalza (2004) para retratar a realidade espanhola em que se desenvolve a docência universitária confirma a situação também existente nas universidades brasileiras.

Não há um processo de acompanhamento e apoio aos professores que iniciam sua carreira docente. Eles iniciam sua carreira como substitutos na universidade, deparando-se com diversos grupos de alunos aos quais devem explicar (fazer aprender) um número determinado de conteúdo, como se isso fosse uma tarefa simples, na qual eles fossem reconhecidos especialistas (ZABALZA, 2004, p. 138).

A condição de despreparo para o exercício docente enfrentado por estes professores universitários ao ingressarem na docência, não constitui exceção, na verdade, são estas as condições em que se produz a docência superior na maioria das IES brasileiras, que se reflete na insatisfação dos alunos e dos próprios professores e na qualidade da formação dos futuros profissionais, conforme referenciam Pimenta e Anastasiou (2010, p. 105), de que os docentes universitários “quando passam a atuar como professores no ensino superior, [...] fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor”.

Outro aspecto observado nas narrativas produzidas pelos sujeitos acerca do ingresso na docência é a condição de autoformação, evidenciada na busca de leituras pedagógicas para embasar sua atuação docente, o que se torna de grande valia em vista da inexistência de formação para a docência superior que abarque todas as necessidades do professor e também como indicativo de que estes sujeitos não consideram apenas o conhecimento disciplinar suficiente para o exercício da docência.

De fato, concordando com Dias (2010, p. 76) e lembrando nosso próprio processo de autoformação, entendemos que “[...] ainda que existissem ações institucionais de formação docente, inicial e continuada para atuação na educação superior, um processo de autoformação necessariamente deveria acontecer”.

Também as disciplinas relacionadas à docência, oferecidas pelas pós-graduações *lato e stricto sensu*, poderiam atuar com o sentido de despertar nos alunos dos referidos cursos a consciência de que o exercício do magistério superior é uma possibilidade que eles podem seguir, mas que apenas uma disciplina de 60 horas não é suficiente e pode ser ampliada com uma especialização específica em docência do ensino superior.

Vasconcelos (2001, p. 87), ao relatar experiência de formação de professores universitários como ministrante da disciplina de Metodologia do Ensino Superior discorre acerca da opção de “trabalhar numa linha mais voltada para ‘por que ser professor’ do que para ‘como ser professor’”, que decorre de uma preocupação de conscientizar para o exercício da docência, com espaço para a reflexão crítica ao atingir os sentidos filosóficos e sociais que envolvem a educação.

Outro ponto a ser considerado como forma de estimular o interesse dos bacharéis pela profissão docente, dada a necessidade dos cursos de bacharelado de alimentar seu quadro de professores, é a possibilidade de que esses cursos incentivem as atividades de monitoria na graduação, que serviriam como espaço de iniciação à docência, pautando-se obviamente no sentido de que esta seja uma atividade orientada pelo professor experiente, e não uma forma de o docente abandonar a disciplina aos cuidados do estagiário, como tantas vezes ocorre.



Corroborando essa ideia, encontramos aporte em Dias (2010) que também considera a monitoria um segmento que pode ser integrado à formação docente para o ensino superior.

No caso da Biblioteconomia, acreditamos que um dos motivos que conduzem a um distanciamento da docência como profissão pelos bibliotecários é a pouca produção dentro da área para trabalhos que abordem o ensino de biblioteconomia e principalmente o bibliotecário como professor, pelo que esperamos que essa pesquisa contribua para ampliar essa discussão.

### 3.1.2 Permanência na docência

Por seu caráter provisório, o ingresso como professor substituto concorre para que geralmente o professor não se integre à docência, nesse sentido a opção dos sujeitos de fazer parte do corpo efetivo de professores do Curso de Biblioteconomia, após a experiência como substituto, sugere que permanecer na docência não foi uma decisão tomada repentinamente, considerando que durante o período vivenciado como professores substitutos tiveram condições de conhecer de perto as condições objetivas e subjetivas em que se desenvolve a docência no Curso de Biblioteconomia da UESPI.

Nesse sentido, as narrativas dos sujeitos concorrem para o entendimento de que se o ingresso na docência ocorreu sem premeditação ou escolha prévia, a permanência foi uma escolha consciente e segura. Os motivos para permanência de cada um divergem dentro de sua história de vida, mas observamos indícios de que os professores caminham no sentido de conceber a docência como uma profissão.

A gente permanece em sala de aula não por dinheiro, talvez também por uma satisfação pessoal, porque quando você convive com aluno você cresce, você se diverte, você tem outras opiniões, você rejuvenesce. [...] Eu acho que esse convívio é muito bom para a gente, ainda mais para gente que já está meio idoso, é bom esse rejuvenescimento. Também para gente passar um pouco daquilo que a gente aprendeu [...] Eu acho que essa satisfação pessoal, essa vontade de dividir, de aprender. [...] Eu acho que isso estava no meu programa de vida. (BIGRI)

Eu continuo professora até por uma questão de identidade, eu sou formada em Biblioteconomia, mas eu não gosto do contexto da biblioteca, eu gosto da biblioteca assim para eu ir dar uma contribuição com a organização, mas eu não me vejo, não consigo me identificar com o espaço, trabalhar, ficar ali o tempo inteiro. Eu pensei que isso fosse se desenvolver em mim com o passar do tempo como estudante, durante o curso, mas eu não consegui. Já como professora, é uma coisa que é tipo um desafio, você é desafiada diariamente, pelo status que ele te dar, pela respeitabilidade. Quando eu cheguei aqui na UESPI que fui assumir as disciplinas, eu fui colocada em umas disciplinas muito complicadas, umas disciplinas extremamente rígidas, e eu fiquei meio assim. [...] Existem desafios que a docência impõe que servem assim como uma espécie de estímulo para você continuar. Ainda tenho muita coisa para aprender, mas esse desafio

foi o estímulo fundamental, foi uma espécie de marco fundamental, de pedra fundamental para essa nova [...], essa [...] professora, dessa nova pessoa. (DEODORINA)

Eu acabei gostando, eu me coloquei novamente com a responsabilidade de procurar aprender mais e mais, eu queria aprender, eu queria conhecer, eu precisava aprender, eu gostei de não apenas ficar guardando para mim, eu queria compartilhar com alguém, disseminar, aí eu acabei permanecendo. Eu vivi uma situação, enquanto eu ainda estava substituta no [...], eu acabei construindo dois currículos e eu tinha essa noção de que estava construindo dois currículos. E aí quando cheguei ao final, eu disse sim e aí e agora qual deles eu vou seguir, o que eu vou fazer, tenho a possibilidade de construir na área administrativa e outro na área de docência. Pensei, pensei, pensei e disse não, vou tentar continuar, qualquer coisa eu dou uma parada aqui e começo a estudar para novas propostas que possam surgir, mas acabou que não: sou professora. [...] Hoje mesmo na biblioteca estava conversando com uma aluna e ela disse: Professora, eu queria pedir emprestado uns livros seus, eu sei que durante as férias você pode querer estudar para concurso, até galgar aí outra etapa, até financeiramente melhor. E eu disse não, não quero não, não é por aí, estou bem, minha questão já é outra, é buscar me especializar cada vez mais, fazer mestrado, doutorado e continuar na docência. (OTACÍLIA)

[...] depois que já estava em atividade fui observando a importância do professor e que as possibilidades de crescimento tanto profissional (qualificação) como pessoal (reconhecimento) estavam aumentando e fui criando um vínculo com meus alunos torcendo pelo sucesso deles e vendo nesse sucesso minha parcela de contribuição e acho que isso é o que me faz continuar [...] (RIOBALDO)

[...] Eu podia ter pedido minha aposentadoria aqui pela UESPI, juntando com o INSS dava para eu me aposentar, acabei pedindo só pelo INSS, fiz proporcional e continuei dando aula. Porque eu fiquei sabendo, como eu não tinha completo nenhum dos dois, para eu me aposentar aqui eu teria que me demitir. Incrível... Uma coisa que me pensar foi: se eu me demitir para eu me aposentar, eu posso voltar, mas quando vai ter outro concurso. É um negócio curioso, a gente acaba se envolvendo, acaba se empolgando. Eu posso me aposentar pela UESPI um dia, mas eu tenho que ficar até os 70, será que eu vou conseguir? Se bem que quando a gente pensa em termos de eterno aprendiz, eu pensei nisso quando me matriculei no curso de Biblivire. Meu Deus, eu estou com 63 anos e ainda estou fazendo curso, mas eu acho que é sempre tempo para tudo, e quem é professor tem que está sempre aprendendo, fazendo cursos, senão você fica fora. [...] (ROSA)

A narrativa de Bigri evoca as condições econômicas da docência ao explicitar que sua permanência como professor não ocorre por dinheiro, denunciando implicitamente os baixos salários que os professores recebem em contraposição ao trabalho que desenvolvem. Os fatores que alega para permanecer são de ordem pessoal, como o rejuvenescimento provocado pelo convívio com jovens, como foi evidenciado por Vasconcelos (2000), em pesquisa desenvolvida sobre os profissionais liberais na docência, em que a autora observa que os professores que iniciaram a docência com propósitos imediatistas permaneceram nesta atividade, embora pouco rentável, impulsionados pelo prazer que sentem no convívio com os mais jovens e com o mundo acadêmico.

Ao explicitar que a docência estava em seu programa de vida, Bigri atenta para o entendimento que possui da docência como um dom, uma vocação, ou talvez porque, apesar de ter abandonado o magistério ao ingressar em curso de bacharelado, as circunstâncias e oportunidades trazem-na de volta à docência, nesse caso, para ela, a docência é o seu caminho.

Na narrativa de Deodorina observamos que ela ressalta como fator de sua permanência na docência a construção de uma visão de si como professora, que considera uma profissão desafiante. Em sentido contrário, ela não se vê como bibliotecária e alega completa falta de identificação com o espaço da biblioteca como local de trabalho. Sua experiência como bibliotecária advém das atividades de extensão que realiza. O caminho de Deodorina é contrário à maioria dos bacharéis na docência, que se identificam a partir de suas áreas de formação e não como professores.

Para Otacília, a permanência como professora vem de uma escolha segura, ao ingressar na docência continuava paralelamente exercendo a profissão de bibliotecária e construindo dois currículos, a decisão de parar a Biblioteconomia por um curto espaço de tempo acaba aproximando-a mais da docência e a decidir-se profissionalmente pela construção de uma carreira como professora, denotada pelo desinteresse de prestar concursos na área de Biblioteconomia e o desejo de fazer mestrado, doutorado e continuar na docência.

Com efeito, a narrativa de Otacília aponta para a fase de estabilização vivida na carreira docente, após o período de exploração, que caracterizou a entrada na profissão, conforme Huberman (1995, p. 37), a estabilização vivenciada por Otacília é uma fase “[...] na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias [...]”.

Nesse sentido, o interesse de Otacília pela pós-graduação *strito sensu* denota tanto uma possibilidade de formação continuada, essencial para desenvolvimento e aprimoramento de suas atividades professorais, também como oportunidade de progredir institucionalmente, pois que dentro da universidade é o único caminho para melhorias salariais. Ressalta-se o interesse que a professora coloca em continuar aprendendo e compartilhando suas aprendizagens, “eu gostei de não apenas ficar guardando para mim, eu queria compartilhar com alguém, disseminar, aí eu acabei permanecendo”.

Analisando as narrativas de Riobaldo, observamos que o mesmo expõe que sua permanência como professor veio de seu envolvimento com os alunos e da possibilidade de crescimento profissional. O sucesso profissional dos alunos e o reconhecimento da

contribuição do professor para que isso acontecesse, segundo Riobaldo, é a mola que impulsiona e faz com que continue na docência. O crescimento profissional a que esse sujeito se refere possivelmente vem do fato de que, como docente, tem uma possibilidade maior de ingressar em cursos de pós-graduação *strito sensu*.

A professora Rosa, do alto de seus 63 anos, já poderia estar aposentada, mas optou por continuar na docência pelo envolvimento e empolgação que sente como professora e pela necessidade de continuar estudando, que a docência impõe. Apesar de já possuir certa idade, o que seria de se esperar um desinvestimento na carreira, como pontua Huberman (1995), Rosa continua fazendo cursos, como ela exprime em sua fala: “Meu Deus, eu estou com 63 anos e ainda estou fazendo curso”.

A narrativa de Rosa ao falar de si como uma eterna aprendiz, remete à ideia implícita de que ela continua investindo em sua formação e permanece na docência porque se identifica com a profissão, além de que possui consciência de que ser professor exige atualização constante e a idade, apesar do cansaço natural que acarreta, não constitui impedimento para continuar em formação, buscando se aperfeiçoar cada vez mais.

Das análises realizadas, observamos que a trajetória como professor possibilitou a esses sujeitos a constituição de uma personalidade docente, que demonstra o tempo como fator de influência na construção dos saberes e da identidade do professor.

Observamos nas falas dos sujeitos que um dos principais motivos para permanecer no magistério superior foi a empolgação pela docência que, segundo Isaia (2002, p. 7), “implica no reconhecimento, por parte desses professores, do prazer em conduzir os alunos em seus processos de formação”. Os professores parecem pautar sua satisfação pela docência, pela relação que desenvolvem com seus alunos.

Depreendemos também das narrativas que estes sujeitos caminharam solitariamente no processo de aprendizagem da docência, ficando a cargo de cada um a superação de suas dificuldades, sem intervenção por parte da instituição de ensino, que poderia colaborar nesse sentido, assumindo que a responsabilidade pela formação do professor também lhe diz respeito.

### 3.1.3 A docência na visão do professor de Biblioteconomia

Na análise deste indicador, observamos a relação que os professores mantêm com a docência. Interessa-nos discutir o que os bacharéis, sujeitos desta pesquisa, falam sobre a docência, como veem o papel do professor e do aluno dentro do processo de ensino e

aprendizagem, a relação que mantêm com a profissão de professor, requisitos necessários para ser professor.

A partir do Paradigma do Pensamento do Professor que nos orienta na análise destes dados, concebemos que os professores possuem concepções e crenças sobre a docência universitária e que estes pensamentos orientam sua ação docente (GARCÍA, 1987). Os pensamentos dos professores, construídos em suas interações pessoais e sociais antes e durante sua trajetória docente, são as bases em que o professor se ancora para desenvolver sua prática docente.

Na vivência de sua prática, o professor constrói aprendizagens docentes, que por sua vez, vão incidir nas estruturas do seu pensamento, do que decorre a compreensão de que os pensamentos são estruturas flexíveis que se alteram e redimensionam com a possibilidade de gerar novas práticas.

Neste aspecto, buscamos dentro dos memoriais e na transcrição das rodas as narrativas em que os professores falem de si como professores. As falas dos professores sobre o modo como concebem a docência apresentam elementos que nos possibilitam visualizar a relação aluno-professor, a identificação que possuem com a profissão e os saberes que precisam ter para o exercício da profissão. Nos excertos abaixo apresentamos as falas dos professores:

A gente tem que dizer [para o aluno] é estuda, estuda, estuda, embora você saiba que tem muita coisa ali que você não sabe, que você ser humano sabe um pouquinho de cada coisa, que você não tem o conhecimento total. Mas eu acho que quando você entra em uma sala de aula só esse incentivo que você dar para o aluno já vale a pena. [...] Hoje nós não somos professores, nós somos facilitadores, o que tenho que dizer para ti [aluno] que a disciplina é essa, que os assuntos são esses, e você tem que ter obrigação de continuar, até porque as 60 horas não são suficiente para eu lhe dizer tudo de uma disciplina. [...] Tem hora que você tem que ter o manter pulso firme, mas sem perder esse lado assim, de eu estou aqui para botar esse cara para frente, eu estou aqui para ver se ele assimila alguma coisa, se ele vai, se ele serve para esse país, se ele serve para esse Estado, mas a gente é rude também, às vezes. [...] O importante para o professor é contribuir com o aprendizado do aluno, motivar, orientar [...] tem uma diferença entre ser professor de criança, de adulto, [...] mas eu acho que isso aí independe, tua maneira de tratar pode ser outra, as brincadeiras podem ser outras, mas a consideração, o carinho tem que ser o mesmo, porque você está mexendo com gente, com sentimento, tem que cuidar bem das pessoas. (BIGRI)

[...] a docência para mim é extremamente gratificante, porque ela me oportuniza fazer uma das coisas que gosto muito, é me relacionar com pessoas, é ter contato com as pessoas, sempre renovando a cada dia, não é uma coisa parada. Eu vejo a docência como uma coisa muito dinâmica, que oportuniza aprender mais, dividir, a contribuição das pessoas, o diálogo que você mantém com as pessoas é um retorno, é uma das melhores trocas que há, porque se constitui todo mundo um espaço de aprendizagem, literalmente uma via de mão dupla, um vai, outro vem. Eu acho a docência um espetáculo, eu considero um dos melhores encontros que tive. [...] ser professor é isso, é você aprender para você tentar dividir com os outros, você aprende um pouquinho, você divide com o

outro, você busca o que outro também pode contribuir com você. [...] falta ainda muita coisa para aprender, quando eu partir dessa para melhor, com certeza eu vou deixar muitos buracos, a gente não consegue suprir todos. Mas a identidade entre mim e a docência, ela para mim é uma coisa que tenho muita clareza, muita clareza mesmo da necessidade de continuar aprendendo, muita coisa para aprender, mas cada desafio é o estímulo, que coloco assim como a pitada de sal. (DEODORINA)

Eu estive fazendo uma especialização e era a única bibliotecária em uma sala repleta de pedagogos, e eles faziam muitas discussões: eu sou educador, eu sou um facilitador, eu sou isso. E a discussão fluía, porque fulano de tal diz isso e sicrano diz aquilo. Eu ficava olhando quando começavam essas discussões e quando chegava ao final da história, meu Deus, mas tudo isso aí é o professor. Para mim, na minha concepção, tudo isso que eles estavam falando, podiam dar um monte de nome, mas para mim é o professor, porque ele está na sala de aula, porque ele está se propondo a aprender, a ensinar, para mim isso é ser professor. (OTACÍLIA)

A docência é uma coisa assim interessante, eu acho uma coisa muito forte quando você entra em sala de aula, eu acho que o conhecimento é invisível, tudo, mas tem a hora que a gente sente ele, exatamente por causa da troca de experiências, da troca de informações. Hoje, eu acho assim, como professor, eu acho que eu aprendo mais que do eu ensino, eu acho que ensinar, a gente só orienta, vá por esse lado aqui, vai dar certo. [...] Eu me considero mais como um orientador, dizer o que eles vão fazer, até por outras coisas que possam estar fora da sala de aula, às vezes a gente tem que está preparado para tudo, problemas pessoais, aquela coisa toda. Nós sempre vamos ser orientador, não tem como, a gente tem que orientar, nossa função é aquela, eles estão lá para dar alguma informação e a gente pegar. No final de uma aula, se a gente for parar para pensar, a gente aprende muito mais do que eles, quem mais aprendeu fomos nós, aprendemos fora da sala de aula, porque a gente tem que estudar para ser orientador deles e numa discussão de 20, 30 alunos, que estejam lá discutindo um único tema, a gente pode absorver, que são 20 e você é um só, é muito conhecimento para gente. [...]. (RIOBALDO)

O ser professor universitário apresenta-se como uma posição relevante na sociedade e produz uma sensação de orgulho, de destaque, de ser capaz. [...] O ser professora do Curso de Biblioteconomia me produz uma sensação de pioneirismo (quando iniciei o Curso somente tinha um ano de existência) e de responsabilidade pelos profissionais que estão sendo formados e ocupando o mercado piauiense. [...] No começo quando alguém perguntava o que eu era, eu sempre falava bibliotecária e não professora, hoje quando alguém pergunta eu digo professora. Mas hoje, se eu pudesse largar o [...], eu largaria de imediato, mas eu não largo, porque eu preciso do que eu ganho lá. (ROSA)

Em sua fala Bigri se posiciona com humildade perante o conhecimento, reconhecendo as limitações que como ser humano possui de não saber tudo. Ao dizer “hoje nós não somos professores”, compreendemos que não concebe o papel de professor como detentor do conhecimento acumulado. Com essa concepção, a interlocutora coloca-se no papel de facilitadora, de saber que não vai ser possível trabalhar em sala de aula todo o conteúdo programático de uma disciplina em um tempo de 60 horas.

O pensamento de Bigri, nesse aspecto, assemelha-se às ideias apresentadas por Zabalza (2004) quando enfoca que o papel do professor como transmissor foi sufocado pelas mudanças ocorridas no cenário universitário, em que o aluno possui as informações ao

alcance de um clique, mas a facilidade de acesso não significa a compreensão do material, nem a vinculação com a prática profissional, e nesse ponto os professores universitários devem concentrar sua atenção.

Ao atribuir ao professor a função de incentivar o aluno a continuar estudando, conscientizando-o de que não é apenas na sala de aula que ele pode aprender, Bigri evidencia a visão de que do professor, como indivíduo, deve também trabalhar a autoestima dos alunos, contribuindo para que ele se veja como uma pessoa capaz, com possibilidades de crescer profissionalmente.

Inferimos, também, na narrativa de Bigri, a forte relação que ela mantém com seus alunos, não restringindo seu papel de professora ao trabalho com os conteúdos da disciplina, mas da compreensão de que também cabe ao professor alimentar no aluno os sonhos e a esperança. Reconhece que a relação com o aluno pode nem sempre ser amigável, mas que o professor não pode perder a capacidade de incentivar.

Uma percepção que tivemos do relato de Bigri é que ao rememorar sua experiência como professora para crianças, ela narra, que independente do aluno ser uma criança ou um adulto, compreende que em primeiro lugar se está lidando com pessoas, que possuem sentimentos e que devem ser bem cuidadas. Observamos que essa sua compreensão pessoal advém da necessidade de cuidado ao lidar com seres humanos e de seus atos afetam e influenciam sua ação como professora.

Essa é uma questão abordada por Isaia (2002, p. 11) quando pondera que “as vivências afetivas brotam na dimensão pessoal e se expandem para a profissional, voltando a incidir novamente sobre a primeira em um movimento recorrente e espiralado”. Nesse sentido, pessoal e profissional se alimenta e confirma a evocação dos estudos pautados pela abordagem auto(biográfica) de que existe uma óbvia relação entre as características pessoais dos professores e suas vivências profissionais.

Em sua narrativa Deodorina exprime uma visão de docência como uma via de mão dupla, um diálogo permanente, que possibilita uma troca entre aluno e professor e nesse sentido todos os envolvidos aprendem e também ensinam. Sua posição como professora de compreender os alunos como sujeitos que têm algo a ensinar, sinaliza para uma docência dialética, em que o professor não é detentor do saber, no máximo deve se comportar como um sujeito mais experiente na condução do processo de ensino-aprendizagem.

Sem a compreensão do diálogo como elemento essencial na constituição da aprendizagem, a prática desta professora se processaria por outra perspectiva, talvez assumindo a posição do professor como transmissor de um conhecimento pronto e acabado.

De forma, que a posição de aprendiz que Deodorina toma para si influencia em sua prática docente e na relação que mantém com os alunos que, de objetos do ensino, tornam-se sujeitos da aprendizagem.

O pensamento de Deodorina sobre a docência universitária repousa sobre o entendimento de que ser professor não é transferir conhecimentos, mas uma atividade que exige a abertura ao diálogo e a possibilidade de aprender com o outro e nesse sentido sua concepção de docência afasta-a de uma prática docente repressora, considerando o aluno como um indivíduo que nada sabe, o que comunga com o pensamento de Freire (1996, p. 47) de que o professor, ao entrar em sala de aula, deve “estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transmitir conhecimento”.

A posição de Otacília se assemelha a de Deodorina na concepção que possui do professor como um sujeito que ao mesmo tempo em que ensina está também aberto à aprendizagem, e, ao tomar essa posição de aprendiz, o professor transforma o ambiente de sala de aula em um espaço aberto ao diálogo e à mediação, em que os alunos também têm algo a dizer e são convidados a expor suas vozes. E nos apoiando novamente em Freire (2005, p. 93) acerca do diálogo como uma recusa à auto-suficiência e a sala de aula como lugar de encontro comporta o entendimento de que não há sujeitos ignorantes e outros sábios, há sujeitos que juntos buscam saber mais.

Ao relatar sua experiência na especialização, Otacília rememora a posição de observadora das discussões entre os pedagogos, e ao analisar as denominações que atribuem a si, de educadores, facilitadores, conclui que independente da nomenclatura atribuída, o sujeito que está em sala de aula, propondo-se a ensinar e aprender, em sua concepção é um professor.

Inferimos que as características de aprender e ensinar que Otacília concede aos professores é a mesma que atribui a si mesma, ou seja, é professor aquele que aprende e ensina no exercício da docência. E ao tratar disso ela se refere a uma especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que se encontra em vias de conclusão.

Fazendo a análise dos relatos de Riobaldo, observamos que ele ressalta o papel do professor como orientador, que se aproxima do papel atribuído por Bigri de facilitador, de direcionador dos alunos para uma aprendizagem mais efetiva. Essa percepção encontra ressonância em Masetto (2001, p. 22), quando diz que “precisamos de um professor com um papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender, que seja um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos”.



Com efeito, ao atribuir a si esse papel de orientador, Riobaldo está acenando para a concepção de que os alunos são sujeitos de sua aprendizagem. Dentro dessa perspectiva de orientador, este professor assume que aprende muito mais que ensina, porque ao mesmo tempo em que tem que estudar para direcionar os alunos deve estar aberto ao diálogo para saber de suas necessidades de aprendizagem.

Na narrativa de Rosa observamos o orgulho que tem de ser professora, agregado à posição de destaque que o professor universitário possui em nossa sociedade, visto geralmente como um sujeito inteligente, e ao pioneirismo como professora no curso de Biblioteconomia, que praticamente ajudou a fundar.

Para Rosa a profissão docente exige responsabilidade quanto à formação dos sujeitos que serão inseridos no mercado. Em sua narrativa ela destaca a construção de um processo identitário com a docência, uma vez que no início não via a si mesma como professora, mas ao longo de sua trajetória, ela foi se identificando com a profissão.

A participação na consolidação do curso, no caso vivido por Rosa, parece ser fator que contribui para um envolvimento com a docência. Inferimos que essa constituição lenta e gradual de bibliotecária em docente foi acontecendo à medida que foi vendo os frutos de seu trabalho com a formação de novos bibliotecários.

A esse respeito Pimenta e Anastasiou (2010) consideram que a construção de um processo identitário com a docência pelo bacharel vai se construindo pelo significado que cada sujeito atribui à atividade docente em seu cotidiano, em meio aos anseios e as angústias que tem em sua vida o ser professor. Também Nóvoa (1992) reafirma o processo identitário como um movimento construído ao longo da trajetória docente, e nesse sentido necessita de tempo, em suas palavras:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1992, p. 16)

Apesar de se ver como professora, Rosa aborda novamente a baixa remuneração como professora para justificar o fato de ainda trabalhar como bibliotecária, mesmo com a construção de um processo identitário com a docência. A referência constante de Rosa às condições financeiras enfrentadas na docência universitária merece atenção, principalmente, pelo *status* social que goza o professor como ela própria destaca em sua fala: “O ser professor universitário apresenta-se como uma posição relevante na sociedade e produz uma sensação

de orgulho, de destaque, de ser capaz”. Nesse aspecto se apresenta o paradoxo da profissão docente, o prestígio social que goza não vem acompanhado de remuneração financeira à altura.

A análise das falas nos permite deduzir que a concepção que os sujeitos possuem de si como aprendizes sinaliza para uma relação professor-aluno produzida por meio do diálogo, em que buscam construir uma relação pedagógica horizontal. Neste sentido parece haver um entendimento da docência universitária como “uma profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 109).

Estes bacharéis estão se constituindo professores no seu cotidiano, pelo prazer que têm pela docência, e nesse aspecto o sentimento de ser professor, mesmo sem ser licenciados, se produziu pela experiência, desenvolvendo saberes que os auxiliaram a agir como professores comprometidos com sua própria aprendizagem e com a de seus alunos.

Observamos nas narrativas que alguns sujeitos abraçaram a docência como profissão e buscam uma aprendizagem que os conduza no desenvolvimento de um trabalho com mais qualidade. Parecem mais centrados na aprendizagem dos alunos e menos nas disciplinas que ministram. As narrativas dos professores estão centradas no ensino em si, praticamente não falam sobre pesquisa e/ou extensão, talvez porque estas atividades tenham sido iniciadas no curso de Biblioteconomia da UESPI a partir de 2013.

Com efeito, estas informações apresentadas pelos professores, de certa forma, mitigaram a ideia prévia que tínhamos de que estes sujeitos se identificavam como bibliotecários pelos aspectos práticos e tecnicistas da profissão, pois foi possível inferir que estes sujeitos veem a si mesmos mais como professores do que como bibliotecários, ou que coexistem dentro de cada um deles ambas as identificações, e por ser esta uma pesquisa que falava do sujeito como professor, houve uma opção em ressaltar a docência.

A interiorização da docência por meio da prática conduz ao entendimento da necessidade de ações formativas que partam da experiência acumulada por esses sujeitos, com aspectos que englobem não apenas as dimensões didáticas e técnicas da prática docente, mas que envolvam o professor em uma discussão por que ser professor, o sentido da docência e sua função social.

O envolvimento dos professores com a docência acena para a possibilidade de outras posturas pedagógicas e uma abertura ao investimento na própria formação. Desta forma, a construção de propostas formativas no âmbito da instituição em que atuam seria recebida por

eles como possibilidade de realizar seu trabalho com melhor qualidade, colocando a necessidade de instituir as práticas profissionais como lugar de formação e de reflexão.

Longe de alimentar o praticismo, a formação a partir da prática possibilita a compreensão das ações docentes de forma contextualizada e histórica e a transformação das instituições. Nesse processo de resignificação,

[...] o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas e, ao mesmo tempo, pôr as próprias teorias em questionamento, uma vez que são explicações sempre provisórias da realidade. [...] Essa tendência tem recebido a denominação de *epistemologia da prática* [...]. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 179, grifo das autoras).

A realização de cursos voltados para a formação pedagógica como meros receituários de técnicas não concorre para que os professores reflitam criticamente sobre a prática docente que já desenvolvem e busquem alternativas que visem a sua transformação. Para implementações de projetos para formação do docente bacharel é necessário o comprometimento tanto institucional quanto de cada professor, considerando estas ações formativas como oportunidades de reestruturação dos pensamentos do professor sobre a docência.

Os sujeitos não possuem formação de professores sistematizada em cursos de licenciatura, suas aprendizagens relacionadas à docência universitária são adquiridas de forma assistemática e no cotidiano de suas atividades docentes. Do ponto de vista da ocupação e do reconhecimento de si, os bacharéis em Biblioteconomia se consideram professores e possuem um sentimento de pertencimento e afetividade em relação à docência universitária, embora lhes falte uma base teórica pedagógica que os auxiliem a perceber mais criticamente o exercício da docência.

### **3.2 Eixo 2: Saberes mobilizados e construídos pelo Professor de Biblioteconomia**

Os pesquisadores (TARDIF, 2002, PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, NUNES, 2001) que se dedicam a estudos sobre os saberes docentes partem da compreensão do professor como mobilizador e construtor de saberes no desenvolvimento de sua prática docente, consideram que ao longo de sua trajetória docente ele constrói e reconstrói seus saberes, conforme exigem as necessidades sentidas em seus percursos formativos e profissionais.

Essa perspectiva dos professores como construtores de saberes opõe-se ao enfoque da racionalidade técnica, ao considerar os professores como sujeitos que não se limitam a executar currículos, mas os definem e interpretam baseados em suas concepções docentes, e nesse sentido consideram novas propostas de formação docente que atentem para a centralidade do professor e para a valorização dos saberes experienciais, pautando-se dessa forma por uma epistemologia que parta da prática dos professores para um processo de ressignificação comprometida com a crítica e a reflexividade.

Pimenta e Anastasiou (2010) alertam que as atuais políticas de formação docente estão substituindo o termo saberes pelo de competências, explicitando que as mudanças não são apenas conceituais, mas significam uma volta ao (neo) tecnicismo, uma vez que o discurso sobre competência no lugar de saberes “desloca a identidade do trabalhador para seu local de trabalho, ficando ele vulnerável à avaliação e controle de suas competências” (p. 133), além de que a lógica da competência coloca sobre o professor a responsabilidade de adquirir competências.

A política de formação pautada em competências consiste em dotar os professores de “competências e habilidades instrumentais, consolidando a idéia de professores como técnicos” preparados para “executar com eficiência o saber-fazer” (BRITO, 2006, p. 42). Nesse aspecto, os professores são formados para o fazer, em lugar do saber e do saber fazer, e o saber engloba as competências.

As ideias de Brito (2006) convergem com a noção de saber proposta por Tardif (2002), que atribui ao saber um sentido amplo, que envolve conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, que em síntese são chamados, de saber, saber-fazer e saber-ser.

Os dois indicadores a seguir tratam dos saberes mobilizados e construídos pelo professor de Biblioteconomia no exercício da docência. No primeiro, em que tratamos dos saberes mobilizados no exercício da docência, buscamos conhecer as fontes de onde emergem os saberes mobilizados ao ingressar na docência. No segundo indicador, saberes construídos no exercício da docência, conhecemos as aprendizagens construídas pelos professores ao longo de sua trajetória docente e a contribuição da experiência para desempenhar um trabalho docente melhor qualificado.

### 3.2.1 Saberes mobilizados no exercício da docência

A aprendizagem da docência não se realiza em apenas um contexto, tempo ou espaço, como postula Tardif (2002), os saberes que embasam a prática do professor são plurais,

heterogêneos, temporais, situados e com a marca da personalidade de quem os produz. Assim, o saber docente é sincrético, resultante de um amálgama de vários saberes, mas que atuam de forma articulada.

Ao considerar que os saberes provêm de diversas fontes, Tardif (2002) os classifica em: saberes da formação profissional (conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação profissional), saberes curriculares (referente aos discursos, objetivos, métodos e programas escolares), saberes disciplinares (correspondente aos diversos campos do conhecimento organizados sob a forma de disciplina) e os saberes experienciais (saberes que brotam da experiência e são por ela validados, que os professores incorporam ao seu saber-fazer e saber-ser).

Ao conhecer os saberes mobilizados no exercício da docência pelo professor bacharel, nos interessa identificar que saberes ele mobiliza e produz, como compreende a si mesmo dentro do processo de ensino e aprendizagem. O sentido do saber docente interligado à prática do professor permite, à medida que o sujeito narra sobre seu cotidiano em sala de aula, visualizar os saberes mobilizados no exercício da docência.

O que o professor precisa saber mesmo além da disciplina, é dar essas dicas do que aluno precisa, isso é importante, você vai fazer um concurso, vai ser um profissional e lá fora o negócio pega. O que o professor da universidade tem que saber é fazer o aluno compreender que ele vai sair um profissional. [...] O exercício da docência [...] Ajuda a gente refletir, a mudar certos conceitos [...]. (BIGRI)

Na formação da minha identidade profissional, deixei-me inspirar pelas práticas docentes de duas professoras da biblioteconomia, do meu tempo de graduanda, assim como pela prática docente de uma socióloga e uma administradora, também professoras da UESPI. Contudo, confesso, nenhuma delas sabe do quadro que venho cotidianamente tentando desenhar, riscando e apagando para tornar a riscar, usando as suas cores; porque não há fórmula/cálculo exato para essa construção – ela constitui-se mesmo de uma caminhada lenta, gradual e definitiva para a constatação da identidade docente. As metodologias de ensino, as práticas que levam o aluno à reflexão, as relações interpessoais, devem ser construídas a cada contato e reformadas se houver necessidade, porque nada é construído em linha reta e nem de forma unilateral. (DEODORINA)

Acredito inicialmente que eu não aprendi, mas eu, pelo menos, me envolvi com professor, com a aprendizagem, com minha mãe, ela sempre foi professora, a vida dela, acompanhei os passos dela como professora, e eu acredito que meu primeiro contato com essa profissão foi realmente com ela. Logo após, eu acredito que aprendi também pela minha construção de vida, durante todo meu processo de ensino na escola, sempre aprendi. Aprendo hoje a ser professora na sala de aula, é uma mudança diária, não temos um fazer docente constante, algo que já tá traçado, para mim não tem uma linha certa, coerente, todos os dias a gente aprende um pouco mais a ser professor. Não sei ainda se eu sou a verdadeira professora, se é que existe algo verdadeiro ou falso nesse processo, acredito que eu sempre aprendo um pouco mais, aprendo com os alunos, com os colegas, tenho inclusive aprendido nesta roda a ser professora, o que quero, o que não quero, o que

desejo, o que não desejo, esse processo para mim é um processo em construção. (OTACÍLIA)

O que a gente precisa saber? Primeiro que a gente tem que aprender para poder transmitir. O professor além de orientador, ele é um educador, somos responsáveis sim. Claro que é a experiência que toma conta [...] Temos dentro da nossa grade ética. O que é ética? Eu os tenho como alunos e como estagiários. Eu observo a prática profissional e ética, eu fico preocupado com essa questão, a gente está formando profissionais, além de capacitados, éticos, eles vão mexer com pessoas, isso nós temos responsabilidade sim dentro da sala de aula, não é só passar o conteúdo, fazer a prova. (RIOBALDO)

Apesar da longa vivência profissional, e os permanentes esforços de atualização e leitura, a minha atuação como professora no Curso de Biblioteconomia tem sentido a falta de conhecimentos didáticos necessários ao exercício da docência. Tenho tido como base para o modo de atuação lembranças da sala de aula, quando aproveito exemplos de professores que foram importantes na minha formação; observação de métodos e formas de apresentação de conteúdos dos cursos e/ou palestras que tenho participado; avaliação de mudanças e/ou de postura dos alunos perante as diferentes metodologias; e, principalmente, a intuição do que me parece está dando melhores resultados. Ou seja, o meu modo de atuação como professora, em detrimento da falta de conhecimentos didáticos, tem sido a observação de resultados e posturas favoráveis dos alunos às várias tentativas de práticas de ensino por mim adotadas. (ROSA)

Conforme a narrativa de Bigri o saber que o professor mobiliza em sala de aula vai além de saber a disciplina, no desenvolvimento de sua prática o professor precisa situar o conteúdo, levando o aluno a compreender que o conhecimento adquirido na universidade vai contribuir em sua vida profissional e nesse sentido o professor precisa relacionar a teoria com a prática.

No processo de fazer o aluno compreender a importância daquele momento para sua formação o professor lança mão de outros saberes. Bigri ressalta o exercício da docência como elemento que propicia a reflexão, a mudança de conceitos, do que inferimos, o valor que esta professora atribui ao saber da experiência para as mudanças que realiza.

Na narrativa de Deodorina é possível visualizar os saberes pré-profissionais<sup>13</sup> como fontes de saber dos professores, quando a professora alude à influência da prática de duas professoras suas da época da graduação. Ao ressaltar que “não há fórmula/cálculo exato para essa construção [da docência]” inferimos na fala da professora a pluralidade de fontes dos saberes que mobiliza em sua prática, que a docência e o professor como docente vão se construindo ao longo de sua trajetória. Com a experiência em sala de aula, vai reformulando as metodologias e as práticas, o que significa o valor atribuído ao saber experiencial,

---

<sup>13</sup>Saberes construídos pelo professor antes do ingresso profissional na docência, construídas pela imersão em práticas educativas como estudante ao longo do contato com seus professores, amigos e familiares, de forma que inconscientemente vai internalizando concepções e crenças da e sobre a ação docente (TARDIF, 2002).

construído como fala a professora no trabalho que ela vem fazendo de “desenhar, riscando e apagando para tornar a riscar”.

A narrativa de Otacília revela a influência de diversas fontes de onde emergem os saberes que mobiliza no desempenho de suas atividades docentes. A professora separa em dois momentos sua aprendizagem da docência, antes e após o ingresso na docência. Como saberes pré-profissionais, ela rememora as atividades de sua mãe como professora, mesmo colocando que não aprendeu a ser professora, ter acompanhado os passos dela como professora constituiu uma fonte de inspiração na constituição de seu próprio caminho. Outra fonte pré-profissional evocada pela professora foi o seu processo de ensino como aluna, visível em sua fala quando diz: “eu acredito que aprendi também pela minha construção de vida, durante todo meu processo de ensino na escola”.

Situação observada por Pimenta e Anastasiou (2010) ao concordarem que os professores quando chegam à universidade trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor, possibilitando que eles definam quais eram os bons e os maus professores.

Notamos na narrativa de Otacília uma valorização da experiência como fonte de saber, ao considerar que ao longo de sua trajetória docente aprende, todos os dias, um pouco mais e esse saber experiencial vai consolidando sua prática, em uma aprendizagem constante com os alunos, com os colegas. Desta feita, deduzimos que os saberes mobilizados por esta professora provêm de fontes diversas e sua compreensão da docência, como um processo em construção contribui para que esteja aberta a agregar à sua prática elementos que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos.

O relato de Riobaldo é permeado pelo entendimento de que o saber disciplinar é o fundamento da ação docente, sem ele a prática do professor fica comprometida. Em sua narrativa trata sobre a transversalidade de formar os alunos com sujeitos éticos e respeitosos e ao dizer que é “a experiência que toma conta” depreendemos que construiu essa compreensão ao longo de sua trajetória profissional como professor e como bibliotecário.

A preocupação de Riobaldo com a ética e o respeito que os alunos devem ter ao lidar com os usuários vem da convivência com estes alunos também como estagiários. Nesse intuito inferimos que os saberes construídos na experiência como bibliotecário é também um saber que se mescla aos diversos outros saberes mobilizados por este sujeito em sua prática docente.

A professora Rosa evidencia em sua narrativa a necessidade dos saberes provenientes da formação para um melhor desempenho de sua prática, destacando em sua fala a influência

de seus professores como inspiração para a prática que desenvolve e a observação de metodologias usadas em cursos e palestras de que participa.

O saber experiencial é ressaltado por Rosa quando coloca a resposta dos alunos à metodologia que usa em sala de aula como avaliação de sua prática. Ao revelar o uso da intuição na avaliação e redimensionamento de sua prática, Rosa confirma a aprendizagem solitária e intuitiva do professor universitário e a consequente necessidade de formação específica desses sujeitos para o exercício da docência.

Portanto, observamos que os professores, ao configurar suas aprendizagens mobilizam diversos saberes no exercício da docência, mas a experiência proveniente do exercício da docência é ressaltado como o saber que os sujeitos mais indicam como necessário ao exercício de suas atividades docentes. As narrativas permitem também perceber que muitos saberes mobilizados pelos professores são decorrentes da formação construída ao longo da trajetória como aluno, mas que existe por parte dos sujeitos uma retradução das aprendizagens feitas, servindo as experiências enraizadas em suas histórias de vida, mais como inspiração do que reprodução.

### 3.2.2 Saberes construídos no exercício da docência

Os professores, no desenvolvimento de suas atividades docentes, produzem saberes que serão agregados aos que já possuem para fundamentar sua prática docente. Tardif (2002), ao investigar os saberes docentes e a formação profissional, apresenta evidências de que os professores atribuem a experiência em sala de aula como a base de sua aprendizagem para a docência.

A partir da reflexão sobre suas experiências em sala de aula, os professores constroem saberes, que dão uma nova configuração à prática docente. Ao refletir sobre suas práticas, os professores aprendem e perspectivam novas maneiras de saber e fazer.

Nesse sentido relembramos as palavras de Bolívar (2002) de que nem toda experiência de trabalho provoca aprendizagem, anos e anos de exercício repetitivo não constituem experiência, aprender com a prática acontece mediante uma reflexão, em que geramos o compromisso de melhorar continuamente no desenvolvimento de nossas atividades. E nesse sentido, os professores devem ser convidados a refletir coletivamente sobre suas práticas, com o objetivo de construir uma docência focada na aprendizagem crítica dos alunos.



Não sei se estou ficando velha também, porque eu sempre vi muito o lado do aluno como gente, como pessoa, como ser humano, eu acho que eu continuo assim. [...]. Eu continuo sendo essa mesma pessoa nessa trajetória como professora, mas eu acho que aprendi mais, como experiência de vida, eu acho que cresci tanto intelectualmente. Eu cresci também nisso de me virar, de querer dar o melhor. [...]. Aprendi mais foi isso, a ser amável e a ter pulso, quando preciso. Tem hora que eu aperto, aí vou ver que tá muito apertado, eles reclamam muito, aí eu abro mais. (BIGRI)

Eu aprendi a ser mais tranquila, a sala de aula me deu know-how, eu sinto confiança no aluno, hoje eu dou aula eu olho para todos eles, quando você não tem confiança você escolhe um olho e fixa [...] eu procuro olhar para todos, e essa confiança me deu tranquilidade. É como se ele tivesse me dizendo professora eu confio em você, eu confio no que você está me dando, mas eu sei que o que eu estou dando é pouco, tudo é muito grande, muito amplo [...]. A interação com os alunos é uma coisa muito difícil, saber o limite entre ser professora e ser mãe, estabelecendo sempre o respeito nessa relação. A gente tem que formar uma consciência crítica neles, a partir das próprias falhas deles, eu tento transformar eles em foco deles mesmo e eu pretendo continuar assim. (DEODORINA)

Para mim o exercício da docência é um processo dialético, é um processo que está em mudança e construção o tempo todo. Eu ouvia sempre os alunos reclamando assim, a professora com seu caderninho amarelinho. A professora só anda com aquele caderninho, que já tá com as folhas amarelas, que é o mesmo, o de sempre, o conteúdo que não muda, a mesma coisa de sempre. [...] O jeito que eu sou hoje é muito diferente do meu primeiro contato com a sala de aula, é muito diferente, [...] no processo com o aluno, o conteúdo, a técnica que eu utilizo, a tecnologia que eu vou aplicar nessa aula. É um exercício constante que vai se alterando constantemente. Às vezes o conteúdo até é o mesmo, mas eu encontro uma linguagem melhor ou uma linguagem que vai produzir naquele aluno resultado melhor. (OTACÍLIA)

[...] eu acho que a gente vai aperfeiçoando algumas características que nem sabia que tinha, com a prática a gente vai adquirindo paciência, tranquilidade, a gente observa que é com a experiência sim, nos primeiros dias de aula se dessem um grito a gente ficava sobressaltado, hoje não, são experiências adquiridas, você sabe o que está fazendo lá. A questão de olhar, a gente vai aprendendo que não pode ficar olhando só para um aluno, tem que olhar para todos [...]. Tem muita coisa que a gente que aprender, nem quem tem 50, 60 anos de docência ainda não aprendeu tudo, a gente sempre tem alguma coisa para aprender [...] (RIOBALDO)

Eu acho que em termos de professor, eu passei por várias experiências e aprendizados, tive que me atualizar, aprendi a me relacionar com alunos, a enfrentar uma sala de aula, aprendi o lado administrativo, gerenciamento, teve muitas coisas que me fez ter uma trajetória de muito crescimento e aprendizado, mas eu acho que a carreira universitária deve estar sempre voltada para fazer com que o percurso do professor continue. (ROSA)

Das aprendizagens construídas no exercício da docência, os sujeitos da pesquisa realçam em suas narrativas as aprendizagens concernentes à relação professor-aluno. Suas falas tanto evidenciam o valor da experiência como elemento importante para o desenvolvimento profissional desses professores quanto permitem inferir as condições em que ingressaram em sala de aula, sem formação nenhuma para o exercício da docência.

De fato, os professores construíram nesse processo experiencial saberes sobre ser professor da área em que atuam e embora eles não sejam suficientes, são imprescindíveis à sua atuação.

Bigri retoma em sua narrativa aspectos já delineados em suas falas anteriores quanto à importância que atribui ao entendimento do aluno como ser humano e que mesmo os anos de docência não a fizeram mudar, mas contribuíram para que conseguisse estabelecer um equilíbrio entre a ternura e a dureza na relação com o aluno. A professora relaciona as aprendizagens vividas tanto na dimensão pessoal como profissional, ao argumentar que cresceu tanto como pessoa como intelectualmente.

Deodorina também evidencia em sua narrativa a construção de saberes no que tange à relação professor-aluno. A professora atribui ao exercício da docência a construção de um saber prático que ela denomina de *know-how*, que lhe permite interagir melhor com os alunos e produzir melhor resultado na aprendizagem. O saber experiencial, como é delineado pela professora, permite transitar com mais propriedade nos caminhos do magistério superior, permitindo estabelecer também um equilíbrio na relação com os alunos, contribuindo para a construção de sujeitos críticos.

Ao tratar da formação crítica dos alunos, Deodorina corrobora a função do professor como formador, que além da formação de um técnico capacitado para o mercado de trabalho, também forma sujeitos sociais, que dotados de uma capacidade de reflexão e crítica podem colaborar com esse saber técnico para transformação da sociedade.

A narrativa de Otacília é permeada pelo entendimento da docência como um processo dialético, que se constrói e reconstrói pelas experiências adquiridas. A professora denota em sua fala o receio de ser comparada com a “professora do caderninho amarelinho”. Nesse sentido busca refletir e realimentar sua prática para construir sempre algo novo. O exercício constante de mudança intencionado por Otacília evidencia o processo de autoavaliação que ela implica ao seu desempenho como professora. A avaliação da prática permite a Otacília desenvolver maneiras mais eficientes de conduzir a disciplina, perspectivando oferecer aos alunos melhores condições de ensino-aprendizagem.

Ao delinear a experiência como fonte para amadurecer sua prática, a narrativa de Otacília permite realizar comparação com a prática desenvolvida pelos professores substitutos que, pela condição de temporalidade atribuída ao seu trabalho, não possuem tempo suficiente para maturar suas aprendizagens e assim esse trânsito de professores temporários torna-se uma via que prejudica tanto a formação dos docentes como dos alunos.

Riobaldo atribui à experiência em sala de aula o caminho para a aprendizagem da docência, essencialmente no que tange à relação com o aluno, aspecto delineado também por Bigri e Deodorina. A tranquilidade adquirida pelo professor permite desenvolver um trabalho voltado para a aprendizagem do aluno ao tirar o foco do conteúdo, de si mesmo e de suas dificuldades. Riobaldo também evidencia em sua narrativa sua concepção de sala de aula como um ambiente que propicia constante revisão de suas práticas, mesmo com muitos anos de docência o professor continua aprendendo sempre, desde que continue aberto às aprendizagens.

Em sua narrativa Rosa destaca suas aprendizagens no exercício da docência, evidenciando também a relação professor-aluno como uma aprendizagem construída, como foi abordada pelos outros sujeitos. Rosa também realça a experiência como propiciadora de atualização e de aprendizagens referentes à administração de departamentos e coordenações de cursos, função também atribuída aos professores universitários.

É possível inferir na narrativa de Rosa um sentimento de desânimo ao dizer que “a carreira universitária deve estar sempre voltada para fazer com que o percurso do professor continue”, e que nesse sentido sua carreira como professora encontra-se estagnada, sem possibilidade de crescimento profissional.

Os sujeitos realçam a experiência como fonte do saber ensinar, principalmente em que se tratando de professores bacharéis, não passaram por estágios docentes ou tiveram oportunidade de exercer monitoria de alguma disciplina. Nesse sentido, em suas primeiras experiências docentes estão desacompanhados e inseguros, e no exercício solitário vão construindo aprendizados e se constituindo professores.

Os saberes construídos no exercício da docência podem provocar transformações na ação docente e permitem construir estratégias e habilidades que propiciam o desenvolvimento de uma prática significativa tanto para o aluno como para o professor. Assim, os professores são produtores de saberes, sujeitos do conhecimento, e assumem sua ação a partir do entendimento que possuem sobre a docência universitária.

A reflexão feita por esses professores sobre sua atuação docente, vendo o que pode ser melhorado, alterado ou deixado de lado, é o caminho que lhes permite reconstruir suas concepções sobre a docência e delinear novas formas de ação, contudo é preciso observar que esse caminho de reflexão sobre a prática, sem apoio em referencial teórico pode conduzir a um praticismo, sem vistas à construção de uma prática crítica.

Através das narrativas é possível também visualizar a ação docente como algo solitário, ao delinear suas aprendizagens no exercício da docência, os professores não indicam ter recebido auxílio externo para desenvolver suas atividades como professores.

Torna-se evidente a necessidade de formação para estes professores, principalmente ao ingressar na docência, e um plano de formação continuada que perdure durante a carreira universitária, assegurando aos professores o direito de aprendizagem contínua. É preciso também reconhecer que quaisquer planos de formação devem partir da constatação do professor de que em sua formação há lacunas e a partir desse processo de autorreconhecimento, o trabalho com conceitos teóricos vinculados a situações de trabalhos terá efeito, pois que ele saberá o que pode ser melhorado em sua ação docente.

Com efeito, somente a partir dos problemas da própria prática que os professores apresentam é possível construir e reconstruir o que eles pensam, sabem e fazem sobre e em suas práticas docentes.

### **3.3 Atuação docente do professor de Biblioteconomia**

As análises delineadas neste eixo acerca da atuação docente do professor de Biblioteconomia não são realizadas buscando uma comparação entre pensamento e ação no intuito de averiguar sua coerência ou não.

Das narrativas dos sujeitos emergiram histórias de seu cotidiano sobre práticas docentes, que permitem visualizar que o pensamento do professor é um elemento que influencia a ação docente, mas conforme salienta Zabalza (1994) não há uma relação direta entre o pensar e o fazer, a conduta e o pensamento são produtos de uma realidade contextualizada que deve ser analisada considerando as condições particulares e peculiares em que se produz. Nesse sentido, ao analisar as práticas docentes, não perdemos de vista o contexto institucional em que estão sendo produzidas.

#### **3.3.1 Características da prática docente**

Na análise das características da prática docente, buscamos conhecer dos professores o que falam sobre seu cotidiano, tornando possível perceber o papel que atribuem a si, ao aluno e a instituição no processo de ensino e aprendizagem. Partimos do entendimento de que a maneira como o professor descreve sua prática traduz suas concepções e crenças sobre a profissão docente, como também revela indícios de sua relação com os alunos.

A esse respeito, Cunha (2001) ressalta que é possível visualizar um entrelaçamento entre o professor e sua metodologia de ensino, nesse aspecto um “professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com o seu nível de satisfação com a mesma, exerce práticas de sala de aula de acordo com esta posição”. A seguir, expomos as narrativas dos professores no que tratam sobre sua prática docente.

Você tem que fazer o seguinte quando ministra aula de noite, você tem que dar uma aula e tentar que ela não seja muito longa e que eles compreendam, entendeu? E você libere nove e meia por aí, porque se você deixar a turma ali eles não vão mais produzir. Então você tem que ter essa perspicácia de dizer não, eu vou para o segundo tempo. O que eu vou fazer? Então tenho que dar uma aula rápida ou um assunto que não seja muito longo que ele acabe ali, e se eu quiser complementar eu digo façam esse exercício, leiam essa coisa em casa, porque se você estender ninguém assimila mais nada. Então você que ser muito perspicaz para dar aula a noite, principalmente no segundo horário. Se você ficar naquele retroprojeto, apaga a luz, quando olha tá todo mundo dormindo, ninguém está te ouvindo. [...]. Então se eu dou aula com retroprojeto, eu acendo a luz e digo para dormir é mais caro, não pode dormir não. Acendo a luz, faço qualquer coisa para ver se eles ficam mais atentos. (BIGRI)

Perdi a conta das vezes em que precisei atrasar um pouco o avanço dos conteúdos programáticos, pela impossibilidade de seguir adiante deixando alguém para trás. A mim não importa ficar contando as horas que contemplam a carga-horária de uma disciplina; a mim importa se o aluno compreendeu as informações e se estas passaram a fazer sentido, a ter significado no seu processo de construção de conhecimento, ou seja, constatar seu aprendizado. Logo, considero que o desempenho do aluno está parcial e inevitavelmente atrelado ao meu próprio desempenho como professora. Procuo valorizar suas competências, não me limitando somente aos conteúdos explanados durante as aulas – deixo-os ir além, estou sempre em busca do que pensam sobre esta ou outra pauta. Nas avaliações, jamais lhes lanço perguntas objetivas na linha do “marque a resposta certa” – considero que o aluno de universidade já deu um passo adiante, a sua concepção sobre o mundo, sobre o que ler e aprende são importantíssimos para que se constate seu aprendizado. (DEODORINA)

Eu vejo essa questão da seguinte forma, eu trabalhei como substituta lá no [...] e lá eu tinha determinados recursos para desenvolver minha prática, quando eu cheguei aqui, eu já conhecia a realidade da UESPI, a gente sabe que aqui não são dados muitos recursos, então você tem que criar milhões de mecanismos para poder desenvolver uma aula que o aluno não fique tão cansado, enfadado, disperso, ou que ele não se conecte contigo na hora, para que ele possa interagir direto contigo. [...] A gente tenta aqui na universidade, embora que se a gente for falar de recursos, a gente só tem retroprojeto, data-show e quadro. O curso de Biblioteconomia não conta com laboratório de informática, não conta com laboratório para desenvolver as práticas, as aulas técnicas de Biblioteconomia. [...] Então, as nossas práticas, a gente vai criando e recriando com o que pode ser criado e recriado e não de acordo com tudo aquilo o que a gente gostaria. Para trabalhar com Fontes II, que trabalha com fontes eletrônicas e periódicos eletrônicos, dentro de sala de aula mesmo eu trazia de casa meu modem, meu computador, porque a internet daqui nem sempre funciona, para mostrar para o aluno, já que não tem laboratório para levar todo mundo, eu usava o data-show para mostrar para o aluno. As práticas mudam muito e vão de acordo também com o que a nossa instituição oferece e às vezes a gente é tolhido [...]. (OTACÍLIA)

[...] O aluno tem que se sentir presente [...] tem que trazer o aluno mesmo, por mais que seja difícil em algumas disciplinas [...] Ser criativo. Pedir ajuda a eles. Como é que vocês acham que a gente pode fazer essa disciplina? Agora mesmo em Desenvolvimento de Coleções, a gente vai entrar em Aquisição, a gente vai para o [...], shopping que tem 3 ou 4 livrarias, para eles fazerem um levantamento de aquisições, um levantamento orçamentário, isso é a prática. Um aluno deu a ideia: Professor, como é que a gente faz isso na prática? No fim de semana a gente vai para o shopping, eles vão pegar a listagem e vão fazer orçamento. A gente tem que chamar eles para que eles ajudem, tem hora que a gente sacode a cabeça e não sai nada. O aluno faz um comentário lá no fundo da sala, às vezes a gente está falando e não sabe ouvir, não ouve [...] Ele tem que se sentir parte. (RIOBALDO)

Eu acho que a gente acaba trabalhando um pouco com as ferramentas que estão disponíveis. Você não pode ficar esperando aquilo que você acha que seria o ideal, e muitas vezes você acaba trabalhando de forma mais intuitiva, inventando coisas para desenvolver na prática dentro de sala de aula. O fato da gente não ter a formação como professor, para a docência, leva também a uma prática intuitiva, você não tem também aquele aprendizado sobre técnicas, didáticas, método, é mais intuitivo, aquilo que dentro dos suportes, do que você tem, acha que está dando melhores resultados, você avalia e ver. Eu já trabalhei em sala de aula com retroprojektor, material mesmo de mexer, roda de conversa, só conversa, e cada vez você pega uma coisa de um, umas coisas de outra, você acaba pegando uma coisa de um, uma coisa de outro e eliminando alguns quando vê que não deu certo, mas é mais de forma intuitiva, do que de fato você saber que é o caminho correto. Ensaio e erro. Erro e acerto. Você acertou, você repete, e às vezes você acerta ou acha que acertou, repete e não dar mais certo, são pessoas diferentes ou situações diferentes. (ROSA)

A narrativa de Bigri sobre a forma como desenvolve sua aula para alunos do período noturno permite identificar primeiro uma preocupação em adequar sua metodologia aos alunos como sujeitos da aprendizagem e segundo um saber da experiência, advindo do tempo de sua trajetória como professora para alunos desse turno.

No planejamento de sua prática, Bigri considera que a aula deve ser mais dinâmica, não muito longa, com horário previsto para a conclusão até nove e meia, porque segundo ela se “você deixar a turma ali eles não vão mais produzir”.

A perspicácia a que Bigri se refere, vem de um saber construído em sua experiência como docente, do conhecimento da realidade da maioria dos alunos, que estão em dupla jornada depois de um dia de trabalho e são usuários de transporte público, que diminui consideravelmente a partir das vinte e duas horas, e também um conhecimento dos arredores da universidade, que não possui segurança necessária para que o aluno fique sozinho nas paradas de ônibus.

São fatores externos que devem ser considerados pelo professor no planejamento de suas atividades e podem influenciar na assimilação dos conteúdos. Por outro ponto é possível observar uma preocupação em fazer o aluno assimilar aquilo que está sendo transmitido, no

que parece uma visão do aluno como indivíduo receptor das informações que lhe são repassadas.

A narrativa de Deodorina acerca do atraso no conteúdo da disciplina por conta das dificuldades de aprendizado de algum aluno vem ao encontro das orientações feitas por Zabalza (2004) de que o compromisso com o aluno deve vir antes do compromisso com a disciplina, que nesse sentido há a passagem de uma docência baseada no ensino para a docência baseada na aprendizagem, com o professor assumindo o papel de facilitador.

A posição tomada por Deodorina de que o desempenho do aluno está atrelado ao seu desempenho como professora permite um entendimento de que esta professora está sempre procurando melhorar sua prática, buscando uma reconstrução do seu papel como docente, “que passa pela compreensão de que, no processo de ensino, a ação docente está atrelada à discente, e que o ensino só existe para que haja aprendizagem” (PORTO; DIAS, 2013, p. 62).

Ao salientar sua concepção de avaliação, Deodorina ressalta sua importância não como elemento de punição e sim como um instrumento que possibilita averiguar tanto as dificuldades do aluno como suas aprendizagens.

Em seu relato Otacília realiza uma comparação entre a prática que desenvolve atualmente na UESPI e a prática que desenvolvia em outra instituição, em uma análise de como as deficiências institucionais provocam uma revisão constante de seu fazer docente. É importante destacar que, buscando sanar algumas carências institucionais, como dos laboratórios de informática, ao trabalhar uma disciplina ligada à tecnologia, Otacília traz de casa seus próprios equipamentos, no intuito de estabelecer uma relação entre teoria e prática dentro da disciplina, e também para que o aluno consiga assimilar o conteúdo e estabelecer um diálogo.

Da realidade apresentada por Otacília, inferimos que ela tenta criar uma prática que envolva o aluno com o conteúdo e que o conduza a um processo de aprendizagem, mas que as deficiências apresentadas pela instituição tolhem o professor.

A narrativa de Riobaldo evidencia uma prática docente que busca relacionar a teoria com a prática, inserindo os alunos em atividades sugeridas por eles mesmos. A posição de Riobaldo de ouvir os alunos conduz ao entendimento de uma prática realizada em conjunto, entre professor e aluno, como uma forma de fazer o aluno se sentir presente. Ao solicitar o auxílio dos alunos no desenvolvimento da disciplina, Riobaldo manifesta manter um diálogo corrente com os discentes e se relaciona com eles em uma perspectiva horizontal.

Ao retomar sua narrativa, Rosa evidencia um esforço pessoal no intuito de desenvolver uma prática centrada no aluno, ao ressaltar os recursos que já usou como

retroprojetor, material de mexer, roda de conversa, isso em face da carência de formação específica, evidenciada no exercício da docência.

Em um método de erro e acerto, baseada na intuição e no que deu certo, Rosa vai tecendo e delineando caminhos, em meio às dificuldades institucionais, que a obrigam a trabalhar com as ferramentas que tem disponível e com as deficiências vindas de sua formação, o que corrobora a afirmação de Benedito (1995, p. 131 apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 36) de que “[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata [...]”.

As dificuldades enfrentadas por Rosa no desenvolvimento de sua prática evidenciam o quanto apenas a boa vontade do professor não é suficiente para desenvolver um bom trabalho, é preciso formação para esses sujeitos e condições de trabalho dignas.

As análises realizadas nos permitem inferir que os professores sujeitos desta pesquisa desenvolvem uma prática repleta de desafios, mas que buscam dentro de suas possibilidades conduzir o aluno a uma aprendizagem significativa, articulando teoria com a prática e colocando o aluno como sujeito que tem voz dentro da sala de aula e que pode contribuir com o professor para o desenvolvimento das disciplinas.

Depreendemos das narrativas que os sujeitos buscam vincular o conteúdo das disciplinas com as situações de trabalho que o aluno vai encontrar no exercício da profissão, como as questões expostas por Otacília e Riobaldo que, ao trabalharem questões de acesso a bases de dados eletrônicas e a elaboração de orçamentos, expõem o futuro profissional a situações concretas que ele vai encontrar no campo de trabalho.

Neste aspecto, percebemos também que alguns professores apresentam perspectivas de mudanças em suas ações, buscando valorizar o aluno e romper com a perspectiva do professor como único detentor do conhecimento.

Os maiores entraves são as dificuldades institucionais e de formação dos professores, o que conduz nosso entendimento de que apenas formar pedagogicamente estes professores não vai sanar as dificuldades, os esforços envidados devem focar tanto o professor quanto a instituição.

Nisso se percebe a compreensão de Imbernón (2000) de que a profissão docente não se desenvolve apenas com a formação de professores, mas que também é integrada com diversos fatores como: salário, situações de trabalho, estruturas hierárquicas, carreira docente, promoção na profissão, dentre outros.



### 3.3.2 Dificuldades da prática docente

Neste subitem analisamos as dificuldades que os professores enfrentam no exercício da docência, se agem como inspiração para mudança ou acomodação. A forma como os professores se comportam perante as circunstâncias que limitam sua prática docente acenam para a forma como se veem como docentes e revelam indícios da prática que desenvolvem.

Os professores sujeitos da pesquisa, mesmo enfrentando dificuldades, buscam superá-las. Das narrativas produzidas depreendemos que os sujeitos procuram um jeito próprio de, mesmo com tantas dificuldades, traçar estratégias que conduzam os alunos a situações de aprendizagem. Acreditamos que os esforços contínuos desses sujeitos para contornar as dificuldades que encontram indicam um envolvimento com a docência como profissão e sinalizam para a responsabilidade que possuem na formação de seus pares.

As dificuldades são muitas. [...]. Dificuldades materiais mesmo. A gente não tem um laboratório, não tem como, já combinei com a [...], da gente pegar uma salinha e colocar as CDDs e CDUs para a horinha que o aluno tiver livre ele ir lá “namorar” e conhecer, ter mais contato. As dificuldades são essas, de material, nesse caso que a gente precisa mesmo do material, que o aluno não pode tirar uma xerox da CDD e da CDU, você tem que buscar estratégias. Tipo assim, tem a CDD, tem a CDU, tem as classes da 000 até a 900. Então, o que eu faço? Nós vamos aprender aqui pegando uma classe para a gente basear as outras. Então eu tiro a xerox de toda a 000, das tabelas da 1 a 7 e o manual do 000. Você pega a 000, junto com o manual da 000 e o conteúdo das tabelas. Essa dificuldade é de você também pensar em estratégias, como eu vou fazer? Eu tiro um pedaço da 5, da 7, entendeu? Você tem que botar a cabeça para raciocinar, e talvez o que a gente sente dificuldade talvez seja até bom, porque a gente aprende a contornar a situação, cada período se pensa numa coisa, eu penso agora que vai ser desse jeito, nesse período tira todo o 000, tira o manual da 000, porque agora eu vou ensinar o manual pelo 000, tira as duas primeiras tabelas auxiliares. Então, eu busco resolver assim, pensando, raciocinando, qual vai ser a melhor maneira. [...] A gente tem que buscar mesmo, conscientizar, levar para casa, por esse 000 você vai tirar a base das outras. Então as dificuldades são essas, mais de material. Também às vezes fazer o aluno entender que ele tem que tirar todas aquelas xerox, levar para casa, acordar de madrugada para estudar, quando estuda de noite. [...] Também tem que fazer o aluno compreender que ele tem que aprender nessas dificuldades, tem que lutar, batalhar e chegar lá. Tem que fazer ele querer, ele ver que tem dificuldades, mas ele pode chegar lá. (BIGRI)

Dificuldade pessoal de encontrar livros de Biblioteconomia aqui, não tinha um acervo na biblioteca da UESPI e eu fui formando meu acervo. [...] Todos os dias, não importa se é domingo, eu dedico uma hora e meia de estudo depois que chego da UESPI, eu posso sair, fazer o que for, eu criei esse hábito [...] às vezes o aluno coloca uma questão que você não está nem sonhando, quando isso acontece comigo eu digo, eu te respondo em outro momento, eu não tenho problema de dizer que não sei, eu vou procurar saber e na próxima aula a gente ver. [...] No relacionamento com o aluno, 98% é muito bom, [...] mas quando eu sinto alguma coisa eu não valorizo, eu vou tentando modificar por outro caminho, porque se eu for bater de frente é pior, eu vou chamando aquela pessoa, eu busco envolver com a aula, por favor complementa isso aqui que eu estou dizendo [...] outra dificuldade é estrutural, aqui não tem sala de professores, tem a coordenação, mas é

um espaço administrativo, [...] acho que a administração tinha que dar sala para gente aqui. (DEODORINA)

Para mim minha primeira dificuldade, que eu sinto, é em relação a minha aparência [...]. As pessoas não me veem como professora, elas tem um perfil, um estereótipo do professor, elas me veem como aluna. [...] Quando eu chego a primeira vez nas turmas eu praticamente tenho que me “impor” como professora, eles me veem novinha e pensam ah, aqui nós vamos brincar, vamos conversar e não levar as coisas muito a sério, mas pelo contrário, minha fama corre aí é como outra coisa. Essa é superada nas primeiras aulas. Outra dificuldade que eu sinto é na própria constituição da universidade, o que é o organismo, o que é a universidade, quais os direitos e deveres do aluno. Enquanto a gente está só dialogando conteúdo e tal, tá tudo certo, na hora, por exemplo, do resultado de uma prova, o aluno já começa a mudar o relacionamento com a gente. Quando, por exemplo, ele fica reprovado por falta, é como se aquilo fosse pessoal do professor, fosse uma característica minha, sou eu que estou impondo isso. Então, eu sinto essa dificuldade em exercer minha docência, que o aluno entenda o próprio dever dele enquanto aluno, o direito dele enquanto aluno, o que é uma universidade. (OTACÍLIA)

[...] Na questão do SISU na universidade, eu acho que está entrando uma parcela de aluno muito cru da visão de universidade, porque agora eles não estão escolhendo o que fazer, e sim o que dar. [...] Quando a gente achou que estava dando certo, agora a gente está enfrentando isso. [...] Eles desistem porque na verdade eles entraram porque tinham nota, antes os alunos estudavam para fazer Biblioteconomia, pesquisavam antes. Agora é assim, deu 600, Biblioteconomia tá nessa faixa, eu vou colocar. Uma aluna falou: Professor, eu queria Fisioterapia, mas não deu, então eu vim fazer Biblioteconomia. Ela queria uma coisa e deu outra. Isso está refletindo em nossa atuação como professor. Eu estou no segundo ano do SISU e não é positivo. [...] Eu peguei dois livros de didática que falam sobre professor universitário pra ler, para ver se consigo compreender, como eu devo me comportar perante essas turmas que estão entrando [alunos vindos do SISU], que nem sabe o que é Biblioteconomia. Agora é esta minha orientação, é isto que foco. [...] Eu tenho que fazer nivelamento, tenho aluno com nível superior, funcionário do TRE e tenho alunos com problema de leitura, que não conseguem ler e interpretar um texto. Não estão tendo muita preocupação com isso, eles querem encher a universidade, querem ter alunos. [...] Estruturalmente, se a gente for parar pensar nas dificuldades estruturais a gente não consegue sair do lugar. Se eu for ver que eu não sou obrigado a xerocopiar provas para dar para o aluno, eu não aplicar nenhuma prova. Se eu ver que eu não sou obrigado a comprar um pincel, apagador, data-show eu não vou fazer nada. [...] É querer ser, no caso professor, acima de qualquer coisa [...] Se eu pudesse viver de docência era bom, mas não dá, não tem como, um dia quero estar assim [...] (RIOBALDO)

[...] eu acho que uma dificuldade que todo professor tem, uma delas é de origem salarial, econômica, normalmente para você sobreviver como professor tem que fazer outra coisa, você não pode dedicar seu tempo só para ser professor, o tempo que você pode dispor para ler, estudar, preparar aula, para ser um bom professor, você tem que estar ganhando dinheiro com outra coisa. [...] Se eu tivesse que escolher entre os dois [docência e bibliotecária], eu não teria dúvida nenhuma, embora aqui [UESPI] eu sinta falta de estrutura, dificuldades que eu não sinto lá [outra instituição] [...]. Aqui, quantas vezes eu tive que comprar tinta para a impressora do meu bolso. Eu não tenho as condições ideais aqui, mas se eu pudesse deixar uma das duas, eu não tenho dúvidas que eu deixaria a [...], mas eu preciso pagar minhas contas. Eu tenho que burlar um pouco, às vezes eu preparo aulas lá, ou de madrugada, quando a gente chega aqui tem muita coisa, agora a gente tem que participar de projeto de extensão, de pesquisa. É muito legal, mas me diz que horas eu vou trabalhar com projeto de extensão, de pesquisa? A gente tem orientação, como eu vou orientar 04 alunos, se eu não tenho tempo de pesquisar? De você acompanhar de fato, você ler rapidamente, e diz faz isso, faz aquilo, mas acompanhar realmente a orientação

de monografia é difícil. Então as dificuldades da docência, uma delas é a falta de tempo para dedicar a docência em si, em decorrência de questões econômicas. A gente não supera, a gente contorna. (ROSA)

Através de seu relato, Bigri aponta que suas dificuldades principais no exercício da docência são materiais, falta de material didático, laboratório de prática para uso dos alunos. A CDU e CDD a que Bigri se refere são manuais das disciplinas de Classificação Decimal de Dewey (CDD) e Classificação Decimal Universal (CDU), são livros caros para o padrão dos alunos de Biblioteconomia, que geralmente são classe média baixa e não podem comprar o material. A carência de material obriga que a professora esteja sempre traçando novas estratégias, analisando o que funcionou no semestre anterior, o que pode mudar, como ela explica em sua fala “cada período se pensa numa coisa, eu penso agora que vai ser desse jeito”.

De forma que inferimos da narrativa da professora uma preocupação em estar sempre buscando maneiras novas de trabalhar com os alunos. Outro ponto de destaque na narrativa de Bigri implícito em sua fala é o cuidado com o aluno, em meio às dificuldades da instituição e às dificuldades econômicas dos próprios alunos, que o obrigam a estudar e trabalhar, incentivando-os a estudar como caminho para um futuro melhor.

Deodorina destaca primeiro em sua narrativa a dificuldade de encontrar material de sua área (Catalogação) para comprar em Teresina e também a falta de um acervo na biblioteca. Buscando superar esse obstáculo que se interpunha para adquirir maior domínio teórico do conteúdo da disciplina, a professora investiu em um acervo pessoal e no hábito de estudo diário como modo de se manter atualizada.

A professora indica em seu relato uma preocupação em manter um relacionamento cordial e respeitoso com os alunos, quando há algum contratempo, procura resolver diretamente com o aluno. Como dificuldade institucional coloca a necessidade de uma sala de reunião para os professores, como um espaço para reunir-se com os outros professores, receber aluno para orientação, corrigir provas, planejar atividades, e outras. As dificuldades sofridas pelos professores são resolvidas em um plano individual, não indicam receber auxílio da instituição.

Segundo Otacília, suas dificuldades vêm primeiro de sua aparência, por ser ainda bastante jovem e de estatura mediana os alunos imaginam que o ambiente de sala de aula será de brincadeira e não vão precisar se esforçar muito, mas essa dificuldade é “superada nas primeiras aulas”, haja vista que também deve ser uma postura do professor apontar aos alunos as responsabilidades que cabem a cada um, professor e aluno, dentro da sala de aula.

Outro fato que se observa na narrativa de Otacília é que também indica o desconhecimento das normas da instituição pelos alunos que ingressam na universidade, que consideram a reprovação por falta, por exemplo, como uma decisão pessoal do professor. A dificuldade sofrida por essa professora aponta a necessidade da universidade ou mesmo a Coordenação do Curso realizar uma atividade informando o regulamento da instituição, desconhecido para a maioria dos alunos.

Convém ressaltar outro ponto destacado por Otacília relativo à carência de laboratórios de prática e de informática, que a obrigam a improvisos constantes com o objetivo de integrar teoria e prática e conduzir o aluno a um processo de aprendizado. Essas carências também foram indicadas por Bigri. De fato, estas são dificuldades que afetam a prática do professor, nos dizeres de Otacília, “às vezes a gente é tolhido pelo que a instituição oferece”.

Para Riobaldo as dificuldades advindas da adesão da UESPI ao programa de Sistema de Seleção Unificada (SISU) provocou o ingresso de alunos sem interesse prévio pelo curso. Segundo este professor, os alunos “não estão escolhendo o que fazer, e sim o que dá”. A seleção no SISU acontece em duas etapas: primeiro o aluno realiza o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e posteriormente seleciona o curso ao qual sua nota se ajusta, no exemplo dado pelo professor, o aluno queria Fisioterapia, mas sua nota só “dava” para Biblioteconomia.

A inserção desses novos alunos, segundo Riobaldo, está exigindo mudanças em sua atuação docente, para agregar alunos com formação bastante heterogênea e que não se identificam com o curso. Para superar essas dificuldades o professor diz “peguei dois livros de didática que falam sobre professor universitário pra ler, para ver se consigo compreender, como eu devo me comportar perante essas turmas que estão entrando [alunos vindos do SISU]”.

É possível inferir na fala do professor Riobaldo sua preocupação em frente a esse problema, que apesar de ser comum a todos os professores, nenhum tipo de formação foi ofertada pela instituição para ajudar a lidar com a situação. O professor alerta para sua inabilidade em lidar com um público tão heterogêneo, formado ao mesmo tempo por alunos com segunda graduação e outros com problemas de leitura e interpretação de texto.

Riobaldo também acena para as dificuldades institucionais que enfrenta no exercício da docência, citando a falta de material que o obriga a xerocopiar provas quando necessita aplicá-las e a comprar pincel, apagador e data-show com seus próprios recursos. São investimentos que o professor realiza com o objetivo de não deixar as dificuldades materiais

impedir a realização de seu trabalho. Outra questão apontada é a baixa remuneração econômica, quando diz que “pudesse viver de docência era bom, mas não dá, não tem como, um dia quero estar assim”, do que deduzimos seu desejo de dedicar-se integralmente à docência.

De maneira semelhante à narrativa de Riobaldo, Rosa também vai suscitar a questão salarial como uma dificuldade sentida, que a obriga a ter outro emprego, quando poderia estar investindo esse tempo em suas atividades docentes, em suas palavras, “você não pode dedicar seu tempo só para ser professor, o tempo que você pode dispor para ler, estudar, preparar aula, para ser um bom professor, você tem que estar ganhando dinheiro com outra coisa”.

A necessidade de manter dois empregos provoca um desgaste físico no professor que usa suas horas de descanso e lazer ou tempinho vago no emprego para estudar e atualizar suas atividades. As condições de trabalho apresentadas por Rosa também fazem com que o professor precise investir seus recursos pessoais para dar andamento a suas atividades, situação bem diferente da que ocorre na instituição privada em que Rosa atua. A professora deixa explícita em sua narrativa a identificação com a docência e admite que mesmo com as dificuldades sentidas na instituição, deixaria o emprego que possui como bibliotecária, “mas eu preciso pagar minhas contas”.

As análises realizadas indicam que os professores sujeitos da pesquisa mesmo enfrentando dificuldades, procuram contornar ou superar os obstáculos que se apresentam para que o processo de aprendizagem do aluno não seja prejudicado.

As saídas buscadas pelos professores são solitárias, partem de seu interesse pessoal e profissional pela docência. As dificuldades mais citadas são institucionais, referem-se à falta de material didático, carência de acervo na biblioteca, inexistência de sala de professores, desconhecimento pelos alunos das normas da instituição, impacto causado pelas políticas públicas de ingresso de alunos no ensino superior, como o SISU.

Notamos nessa análise que as políticas públicas de ensino superior, ao mesmo tempo em que acenam para um ensino superior cada vez democrático, não investem em estrutura nas universidades, muito menos na formação dos professores, que sozinhos devem superar suas dificuldades e buscar suas próprias soluções.

As dificuldades pelas quais passam a UESPI, campus da pesquisa, são foco da campanha SOS UESPI<sup>14</sup>, projeto que reúne professores, alunos e técnico-administrativos em uma luta constante por melhores condições de ensino e trabalho, principalmente no que tange

---

<sup>14</sup> <http://sosuespi.blogspot.com.br/>

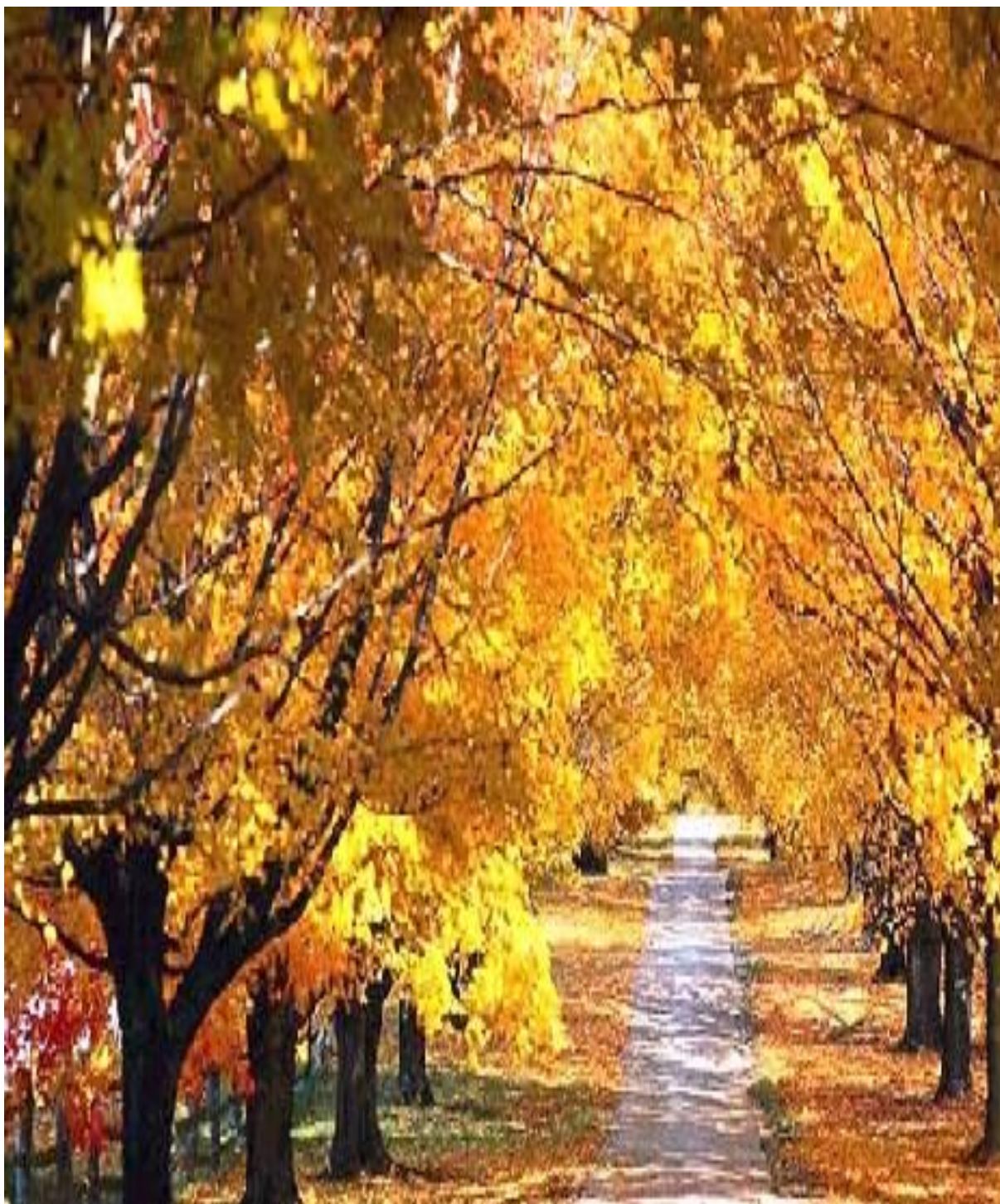
a melhorias físicas dos *campi*, com a construção de salas de aula amplas e arejadas, laboratórios de práticas e de informática, melhoria das bibliotecas de modo geral, construção de restaurante, residência universitária, dentre outros.

Os sujeitos também relatam dificuldades de origem econômica, que não permitem dedicação exclusiva ao magistério superior, e tem como consequência a falta de tempo para projetos de extensão, pesquisa e orientação.

Para Nóvoa (1992), a profissionalização da docência passa pela melhoria das condições de trabalho, elevação do *status* social e econômico dos professores. Os professores precisam, apesar do pouco que ganham, investir de seus recursos pessoais na compra de material de trabalho, como pincel, data-show, para oferecer melhores estratégias de aprendizagem ao aluno.

De forma que apesar da construção de um processo identitário que esses professores possuem com o exercício da profissão, apenas o querer não basta, necessitam também de incentivo à sua formação, que visem ao seu desenvolvimento profissional e de condições objetivas de trabalho que permitam ao professor exercer seu trabalho com dignidade.

*CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS DE UMA TRAVESSIA...*



## CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS DE UMA TRAVESSIA

Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem. Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros. E é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado! Digamos então que nada se perderá. Pelo menos dentro da gente... (GUIMARÃES ROSA)

A caminhada foi longa, até mais que o planejado, e chegar ao final dessa travessia não foi fácil, se grandes foram os aprendizados, maiores ainda foram as lacunas que sentimos/descobrimos em nossa formação tanto como pesquisadora quanto como bacharel em Biblioteconomia interessada pela docência universitária. Contudo, saber-se inacabado, saber desse “mundão” de coisas que não sabemos, longe de desanimar, é motivo para persistir estudando sempre e alimentar essa vontade de todos os dias aprender um pouquinho mais.

No que tange à pesquisa em questão, ao considerar os aportes teóricos sobre a docência universitária, observamos que o cenário do ensino superior brasileiro se encontra marcado por uma expansão quantitativa de matrículas nos cursos de bacharelados e tecnólogos, o que implica, conseqüentemente, no aumento do número de profissionais de diversas áreas para assumir a função de professor, contudo as políticas de expansão do ensino superior não agraciaram o professor universitário, como elemento central no processo de qualidade do ensino superior.

Ao lado desta expansão, as políticas de avaliação institucional e o advento das tecnologias de informação e comunicação, marca da Sociedade da Informação, são fatores que provocam uma complexidade cada vez maior da docência e concorrem para a efetivação de uma política de formação docente para o ensino superior, tendo em vista que a grande maioria dos professores que ingressam na docência superior, o fazem sem estar preparados pedagogicamente, contando apenas com o que compreendem ser o exercício da docência para delinear seu caminho de atuação.

Nessa investigação, partimos do pressuposto de que o professor possui um entendimento próprio da docência que se reflete no modo como conduz sua prática, assim como constrói saberes que se tornam a base do saber ensinar. O estudo que conduzimos com o objetivo de investigar o pensamento do professor de Biblioteconomia no que se refere a concepções e crenças sobre a docência universitária, associa-se a discussões realizadas sobre os saberes mobilizados e construídos por este professor em sua prática docente.



A pesquisa, realizada sob os aportes da pesquisa narrativa, teve por base o questionário e as narrativas escritas e orais, por meio do memorial e das rodas de conversa, respectivamente. Sem que haja um desmerecimento dos demais instrumentos/técnicas utilizados para produção de dados, destacamos na pesquisa a roda de conversa como uma técnica que além do objetivo de investigar os pensamentos, saberes e práticas dos professores, constituiu uma situação de diálogo entre sujeitos que, com suas histórias peculiares, compartilham aprendizagens, sonhos, esperanças e frustrações no que tange à docência universitária. As rodas de conversa se confirmam como possibilidade de auto e heteroformação e demonstram a disponibilidade dos professores em participar de contextos formativos relativos ao exercício da docência.

Constatamos a partir dos dados produzidos que os sujeitos da pesquisa, bacharéis em Biblioteconomia, ingressaram na docência por circunstâncias fortuitas, na condição de professores substitutos e não tinham interesse prévio em exercer a docência, mas as narrativas permitem visualizar que se o ingresso no magistério superior ocorreu sem premeditação, a permanência foi uma escolha consciente e segura. A trajetória como professor possibilitou a esses sujeitos a constituição de uma personalidade docente, que demonstra o tempo como fator de influência na construção dos saberes e de um processo identitário como professor.

Das análises realizadas, percebemos que os sujeitos compreendem a dimensão de suas responsabilidades como professores, demonstram comprometimento pela formação de seus alunos como futuros pares de profissão e expressam interesse pela construção de um bibliotecário capacitado técnica e teoricamente, dentro de parâmetros éticos e cidadãos.

Os professores manifestam em suas falas um envolvimento com a docência e que mesmo aqueles que trabalham como bibliotecários colocam suas atividades como professor em primeiro lugar. Do ponto de vista da ocupação, do reconhecimento de si, os bacharéis em Biblioteconomia se consideram professores e possuem um sentimento de pertencimento e afetividade em relação à docência universitária.

Ao mesmo tempo em que manifestam prazer pelo exercício docente, reconhecem o esforço solitário que fazem para melhorar continuamente, para suprir suas carências formativas em relação ao exercício da docência, queixando-se do abandono institucional que sentem, tanto em termos de estrutura da universidade para exercer suas atividades, representados pela inexistência de laboratórios para as práticas de Biblioteconomia, laboratórios de informática, acervo na biblioteca e equipamentos tecnológicos, como em relação a questões salariais e incentivo para formação continuada, haja vista que nas narrativas dos professores nenhum deles indica a realização de cursos de formação docente

realizados pela instituição em que atuam, os projetos formativos relativos à docência resumem-se a palestras realizadas por ocasião do ingresso desses professores na instituição.

Em relação aos saberes mobilizados e construídos para o exercício da docência, é visível a constatação de que estes professores bacharéis partem de suas experiências como alunos, docentes e como profissionais para criar e recriar os saberes que usam no desempenho suas atividades docentes. Exprimem em suas falas o reconhecimento de que esses saberes são insuficientes para sua atuação como professores no Ensino Superior, inclusive buscam leituras pedagógicas que possam subsidiar sua ação docente.

Buscam em suas leituras individuais na área de educação aportes que lhes possibilitem refletir e perspectivar novas maneiras de desenvolver suas atividades docentes, e nesse sentido, a autoformação foi o aspecto evidenciado quando tratam de sua formação pedagógica, o que evidencia o autodidatismo ainda presente na docência universitária.

Seus modos de atuação traduzem suas concepções de docência como uma atividade a que estão ligados afetiva e profissionalmente. A prática que desenvolvem em sala de aula é permeada de dificuldades, tanto em termos de estrutura institucional, como de dúvidas acerca de seu desempenho como professor.

Os professores exibem uma nítida preocupação em estarem avaliando os instrumentos e técnicas que estão usando, para se preciso for, reestruturar suas ações. Inferimos que esse cuidado com o aprendizado dos alunos advém da visão que possuem da docência como atividade a que se dedicam como profissionais. Mesmo sem ser possível realizar generalizações, acreditamos que as experiências positivas com a docência, apesar das dificuldades estruturais que enfrentam e das dificuldades advindas da formação, realimentam o gosto pelo ensino e o desejo em continuar em sala de aula.

Ao longo da produção do trabalho, foi possível verificar que os professores, mesmo sem terem passado por uma formação específica para a docência, possuem concepções e saberes em que se baseiam no desenvolvimento de sua prática docente. Longe de considerar que esses pensamentos e saberes construídos individualmente pelo professor são suficientes e desvalorizam a necessidade de uma formação voltada para a docência, eles postulam, em sentido contrário, que os programas de formação docente devem considerar as aprendizagens construídas pelo professor como base para projetar outras tantas atividades formativas.

A ideia é que as universidades como instituições formativas poderiam adotar sistemas de formação, apoiando-se no que pensam, sabem e fazem os professores. Nesse sentido, torna-se relevante que investiguemos os pensamentos, saberes e práticas dos professores que

atuam nesse nível de ensino, para que as instituições os considerem como base ao planejar seus programas de formação docente.

As carências formativas desses professores são visíveis e precisamos com urgência de mudanças no que tange à legislação que ampara a docência universitária e a necessidade de um plano de formação docente em nível nacional, que torne de fato as instituições de ensino superior responsáveis pela formação dos sujeitos que compõem seu corpo docente, não fique dependendo da boa vontade daquelas que assim desejam ou compreendem necessário. Não podemos conceber que, ainda, em pleno século XXI, a formação de tantos profissionais seja pautada somente pelo entendimento do que os professores universitários consideram importantes em sua atuação docente.

Assim, o investimento na formação e na atuação profissional do professor não pode ser reduzido a uma qualificação, treinamento ou capacitação, geralmente assistemático, com caráter prioritariamente teórico e de determinação de técnicas de ensino que devem ser usadas pelo professor em sala de aula. Os professores devem ser convidados a construir um novo projeto de docência universitária, em que atuem como intelectuais críticos, com capacidade de promover transformações sociais e participem efetivamente na formação de profissionais cidadãos, construtores de uma nova realidade social.

## *REFERÊNCIAS*



## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Porto: Edições 70, 1977.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 3.ed. São Paulo: Papirus, 2001. p. 57-68

BEN-PERETZ, Miriam. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto, 1995. p. 199-214

BERTAUX, Daniel. A análise de uma narrativa de vida. In: \_\_\_\_\_. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. cap. 5, p. 89-118.

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

BOLIVAR, Antonio (Dir.) **Profissão professor: itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE / CEI nº 19 de 13 de Maio de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Biblioteconomia. Disponível em: <<http://www.abecin.org.br/portal/>>. Acesso em: 20 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf)>. Acesso em: 14 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2014.

BRAZ, Anadja Marilda G. **Teorias implícitas dos estudantes de Pedagogia sobre a docência nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2006. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: <[http://btdt.ufrn.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=574](http://btdt.ufrn.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=574)>. Acesso em: 14 maio 2013.

BRITO, Antonia Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e formação de professores. In: MORAES, Dislane Z.; LUGLI, Rosario S. Genta. **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura, 2010. p. 53- 67.

\_\_\_\_\_. Sobre as peculiaridades da pesquisa em educação. In: MENDES, Bárbara M. Macêdo; CABRAL, Carmen Lúcia de O.; MENDES SOBRINHO, José Augusto de C. (Orgs.). **Pesquisa em educação: múltiplos referenciais e suas práticas**. Teresina: EDUFPI, 2012. V. II, apresentação, p. 1-4.

\_\_\_\_\_. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de C.; CARVALHO, Marlene Araújo de. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41-53.

\_\_\_\_\_; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Pesquisa narrativa no contexto educacional: entre a escrita, a formação e a reflexão. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Org.). **Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas**. Curitiba: CRV, 2011. p. 87-97

CARNEIRO, Maria Helena da S. Trabalho docente e saberes experienciais. In: VEIGA, Ilma Passos A.; VIANA, Cleide Maria Q. Quixadá. **Docentes para a educação superior: processos formativos**. São Paulo: Papirus. 2010. p. 101-113.

CASTRO, César Augusto. **História da biblioteconomia brasileira**. Brasília: Thesaurus, 2000.

CICILLINI, Graça Aparecida. Professores universitários e sua formação: concepções de docência e prática pedagógica. In: \_\_\_\_\_; NOVAIS, Gercina Santana (Orgs.). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araquara, SP: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010. cap. 1, p. 19-43.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes. 1995. p.11-59.

CUNHA, Ana Maria de O.; BRITO, Taita Talamira R.; CICILLINI, Graça Aparecida. Dormi aluno (a)... acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-2544--Int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000. p. 45-51.

\_\_\_\_\_. **O bom professor e sua prática**. 12.ed. São Paulo: Papirus, 2001.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Docência na educação superior: labirintos e saídas na construção da profissionalidade docente. In: \_\_\_\_\_; VEIGA, Ilma Passos A. **Profissão docente na educação superior**. Curitiba: CRV, 2013. p. 19-34.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.

DIAS, Ana Maria Iório. Leitura e (auto) formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos A.; VIANA, Cleide Maria Q. Quixadá. **Docentes para a educação superior: processos formativos**. São Paulo: Papirus, 2010. p. 71-100.

FERNANDES, Cleoni M. Barbosa. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos. (Org.). **Docência na universidade**. 3.ed. São Paulo: Papirus, 2001. p. 95-112.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 33-57.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **El pensamiento del profesor**. Barcelona: Edições CEAC, 1987.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, 08, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 07 maio 2014.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GOMES, Ana Rita Costa. Propósitos, potencialidade e viabilidade da narrativa como meio de investigação e de transformação pessoal e social. In: \_\_\_\_\_. **A narrativa pessoal enquanto instrumento de investigação e autoconhecimento**. Porto: FADEUP, 2004. p. 17-54.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2005.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges da. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **Cotas na universidade, não! Ensino básico decente primeiro, isso sim!** 2013. Disponível em: <http://www.suzanaherculanohouzel.com/journal/2013/8/5/cotas-na-universidade-no-ensino-basico-decente-primeiro-isso.html>. Acesso em: 01 jun. 2014.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto, 1995. p. 31-62

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ISAÍÁ, Silvia Maria de Aguiar. As tramas de tecitura do professor do ensino superior. In: A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Sul (ANPED SUL), 4., 2002, Florianópolis. **Anais...** Disponível em: < [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Formacao\\_de\\_Educadores/Mesa\\_Redonda/08\\_16\\_24\\_m85-545.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Formacao_de_Educadores/Mesa_Redonda/08_16_24_m85-545.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2011: resumo técnico**. Brasília, 2013. Disponível em: < [http://www.ufrgs.br/sai/dados-resultados/avaliacao-das-ies-emgeral/arquivos-avaliacao-ies-geral/re7sumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://www.ufrgs.br/sai/dados-resultados/avaliacao-das-ies-emgeral/arquivos-avaliacao-ies-geral/re7sumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf)>. Acesso em: 07 ago. 2013.

LEITINHO, Meirecele Calíope. A construção do processo de formação pedagógica do professor universitário. In: VEIGA, Ilma Passos A.; VIANA, Cleide Maria Q. Quixadá. **Docentes para a educação superior: processos formativos**. São Paulo: Papirus. 2010. p. 29-46.

LIMA, Maria da Glória Soares B. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 43/7, 10 sep. 2007. Disponível em: < <http://www.rieoei.org/deloslectores/1702Barbosa.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2013.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Docência na universidade**. 3.ed. São Paulo: Papirus, 2001. p. 9-26.

\_\_\_\_\_. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MERCADANTE, Aluisio. **Censo da Educação Superior de 2012**. 2103. Disponível em: < [http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/1379600228mercadante.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1379600228mercadante.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-29.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000. p. 11-20.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_ (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

NUNES, Célia Maria F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2014.



PACHECO, José Augusto. **O pensamento e a acção do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PASSOS, Mailsa Carla. Memória e história de professores: como praticar também é lembrar. In: VASCONCELOS, Geni A. Nader (Org.). **Como me fiz professora**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 99-111.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea das G. Camargos. **Docência no ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 267-278.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática**. 2 ed. Oeiras-Portugal: Celta Editora, 1999.

PORTO, Bernadete; DIAS, Ana Maria Iório. Desenvolvimento da docência em nível superior: de situações vivenciadas na prática à formação de rede de saberes. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos A. **Profissão docente na educação superior**. Curitiba: CRV, 2013. p. 55-64.

REDE INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE SOBRE DOCÊNCIA SUPERIOR (RIDES). **Carta de Uberlândia**. 2012. Disponível em: <[http://fedathi.multimeios.ufc.br/rides/index.php?option=com\\_phocadownload&view=file&id=51:carta-de-uberlandia-iv-enforsup&Itemid=23](http://fedathi.multimeios.ufc.br/rides/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=51:carta-de-uberlandia-iv-enforsup&Itemid=23)> Acesso em: 31 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Carta de Teresina**. 2013. Disponível em: <[http://fedathi.multimeios.ufc.br/rides/index.php?option=com\\_phocadownload&view=file&id=53:v-enforsup&Itemid=41](http://fedathi.multimeios.ufc.br/rides/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=53:v-enforsup&Itemid=41)> Acesso em: 31 mar. 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

RISTOFF, Dilvo. Introdução. In: \_\_\_\_\_; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006. p. 19-15

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 37.ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Rita de Cássia da. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, Maria Regina. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 25-44

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SOUZA, Zelmielen Adornes de. **Construindo a docência com a flauta doce**: o pensamento de professores de música. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012. Disponível em: < [http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4492](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4492)>. Acesso em: 13 maio 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARGINO, Maria das Graças. A biblioteconomia e o bibliotecário no estado do Piauí. In: \_\_\_\_\_. **Olhares e fragmentos**: cotidiano da biblioteconomia e ciência da informação. Teresina: EDUFPI, 2006. p. 129-133.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. **A formação do professor do ensino superior**. 2 ed. atual. São Paulo: Pioneira, 2000.

\_\_\_\_\_. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 3.ed. São Paulo: Papirus, 2001. p. 77-93.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação**. 2004. Disponível em: <[http://www.rodaeregistro.com.br/pdf/textos\\_publicados\\_3\\_rodas\\_e\\_narrativas\\_caminhos\\_para\\_a\\_autoria.pdf](http://www.rodaeregistro.com.br/pdf/textos_publicados_3_rodas_e_narrativas_caminhos_para_a_autoria.pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2013.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

\_\_\_\_\_. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## *APÊNDICES*



## APÊNDICE A - Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)  
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO (CCE)  
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Título do Projeto:** Narrativas de Professores do Curso de Biblioteconomia: reflexões sobre a docência

**Pesquisadoras responsáveis:** Bárbara Maria Macedo Mendes e Joimara Lima Santos

**Instituição/Departamento:** Mestrado em Educação (CCE-UFPI)

**Telefone para contato:** xxxxxxxxxxxxxx / **E-mail:** xxxxxxxxxxxxxx

**Local da produção de dados:** Curso de Bacharelado em Biblioteconomia/UESPI

## QUESTIONÁRIO

### 1- IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR:

**Nome:**

\_\_\_\_\_

**Endereço Residencial:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino.

**Telefone** ( ) \_\_\_\_\_ **Celular** ( ) \_\_\_\_\_

**E-mail:** \_\_\_\_\_

**Faixa etária:** ( ) 20 a 30 anos; ( ) 31 a 39 anos; ( ) 40 a 49 anos; ( ) 50 ou mais anos.

### 2 - DADOS PROFISSIONAIS

**a) Tempo de docência no Ensino Superior**

( ) Até 10 anos; ( ) 11 a 20 anos; ( ) 21 a 30 anos; ( ) mais de 30 anos

**b) Vínculo empregatício com alguma instituição fora da docência:**

( ) Público ou ( ) privado. Onde? \_\_\_\_\_.

Em que Função? \_\_\_\_\_

**c) Carga horária como Professor efetivo do Estado do Piauí:**

( ) 20h ( ) 40h ( ) Acima de 40h ( ) Dedicção Exclusiva

**3 - DADOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: Nível de formação****a) ( ) Graduação.**

Qual? \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

**b) ( ) Pós-Graduação/ Especialização: ( ) concluída; ( ) em andamento**

Especialização em \_\_\_\_\_ . Ano de conclusão \_\_\_\_\_

Especialização em \_\_\_\_\_ . Ano de conclusão \_\_\_\_\_

**c) ( ) Mestrado: ( ) concluído; ( ) em andamento.**

Mestrado em \_\_\_\_\_ . Ano de conclusão: \_\_\_\_\_.

**d) ( ) Doutorado: ( ) concluído; ( ) em andamento.**

Doutorado em \_\_\_\_\_ . Ano de conclusão: \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE B - Roteiro para a escrita do Memorial



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)  
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO (CCE)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

# *MEMORIAL DE PROFESSORES: pensamentos e reflexões sobre docência universitária*

*Narrativas de professores do Curso de Biblioteconomia: reflexões sobre a docência*

---

AUTOR

**MEMORIAL DE PROFESSORES:**  
*pensamentos e reflexões sobre docência universitária*

A escrita deste memorial busca a produção de dados acerca do pensamento dos professores de Biblioteconomia sobre a docência universitária. O processo de escrita propiciará aos interlocutores momentos de autoconhecimento e autoformação, uma vez que o memorial é tanto instrumento de investigação quanto de formação

## ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

**TÍTULO DO PROJETO:** Narrativas de Professores do Curso de Biblioteconomia: reflexões sobre a docência

**OBJETIVO DO ESTUDO:** Investigar o pensamento dos professores do Curso de Biblioteconomia da UESPI sobre a docência universitária.

**PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS:** Questionário, memorial e rodas de conversa.

**BENEFÍCIOS:** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, contribuindo para a compreensão sobre o pensamento do professor bibliotecário, a prática docente e o ensino de biblioteconomia. Através da escrita do memorial e dos diálogos nas rodas de conversa, aos interlocutores serão propiciados momentos de autoconhecimento e autoformação, pois que ambos são instrumentos tanto de investigação quanto de formação.

**RISCOS:** A elaboração do memorial e a participação nas rodas de conversa não trarão danos físicos ou psicológicos, contudo como a proposta do estudo em si e da pesquisa envolvendo narrativa é o autoconhecimento, o desvelar-se de si diante de seus próprios olhos, o interlocutor poderá sentir desconforto ao responder alguma questão, mas assumimos o compromisso de garantir o anonimato de todos os participantes e zelar pela privacidade e sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa, além de que todos os interlocutores são sabedores que podem retirar-se do processo de pesquisa a qualquer momento, antes ou durante o mesmo.

### **OUTRAS INFORMAÇÕES:**

**Instituição/Departamento:** Mestrado em Educação (CCE-UFPI)

**Telefone para contato:** xxxxxxxxxxxx / **E-mail:** xxxxxxxxxxxx

**Local da produção de dados:** Curso de Bacharelado em Biblioteconomia/UESPI



## **MEMORIAL DE PROFESSORES: pensamentos e reflexões sobre docência universitária**

O memorial é uma importante técnica de produção dados nesta pesquisa e terá a função tanto de investigação como de formação. Como instrumento de investigação nos propiciará conhecer seus pensamentos, concepções e crenças sobre a docência, a constituição de suas experiências como docentes e a construção dos saberes que mobilizam na prática docente que realizam.

Nesse sentido, a tessitura do memorial constituir-se-á oportunidade de formação e autoformação, uma vez que durante a escritura de suas narrativas estará favorecendo o desencadeamento de reflexividade sobre sua prática. O ato de escrever o memorial possibilitará ao professor refletir sobre sua trajetória pessoal e profissional no Curso de Biblioteconomia, tomando consciência de sua existência, de como se entrelaça seu “eu pessoal” com seu “eu profissional”. A escrita é um diálogo interior de rememoração e articulação entre passado, presente e futuro, que exige do sujeito evocação de lembranças, de fatos que contribuíram para formação da pessoa e do profissional que se tornou. Portanto, narrar sobre suas experiências é revisitar seus conhecimentos, habilidades e atitudes, uma vez que:

[...] o próprio fato de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender por sua narração. Ao narrar sua experiência recente não só a constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional [...] (ZABALZA, 2004, p. 44).

O potencial de formação e autoformação do memorial em sua relação intrínseca com a escrita também é referendado por Brito (2010, p. 65) quando fala que “[...] quem narra toma aspectos significativos das histórias vivenciadas como objeto de análise e de reflexão e, nesse sentido, aprende com as narrativas e redimensiona seus saberes e suas experiências”.

Assim, é nossa intenção com a utilização do memorial como instrumento de investigação sobre o pensamento de professores de Biblioteconomia, oportunizar momentos de reflexão que possibilitem alicerçar saberes que darão suporte ao seu desenvolvimento profissional, pois que com o memorial tencionamos despertar no professor a vontade contínua de refletir sobre sua trajetória docente, para muito além do momento de realização desta pesquisa.

## **ORIENTAÇÕES PARA A ESCRITA DO MEMORIAL**

A escrita do memorial deverá abordar as questões propostas a seguir, o professor deve construir sua redação abordando estas questões para que assim seja possível conhecer as reflexões e as análises realizadas durante sua escrita.

Ressaltamos que a pesquisa narrativa não possui interesse em fazer nenhum tipo de julgamento, valorar conhecimentos como certos ou errados, ou estabelecer que saberes estes ou aqueles são adequados ou não, diante disso não deve existir nenhuma preocupação em achar que suas considerações possam não ter valor, ao contrário sua escrita e suas ideias são a base de nossa pesquisa, sem isso nosso trabalho não existe.

### **TEMAS A ABORDAR**

#### **Trajetória e formação profissional:**

- ✓ Inicie a escrita do memorial falando sobre você, sua história de vida acadêmica, formação inicial, formação continuada e trajetória profissional;
- ✓ Descreva os caminhos percorridos e os motivos para ingresso e permanência na carreira docente;
- ✓ Comente sobre suas reflexões acerca do que significa para você ser professor universitário no Curso de Biblioteconomia.

#### **Pensamentos, concepções e teorias sobre prática e saberes docentes:**

- ✓ Comente sobre os saberes que você considera necessários para o exercício da docência;
- ✓ Reflita sobre sua prática docente no Curso de Biblioteconomia, destacando aspectos relevantes do cotidiano da sala de aula que caracterizam sua ação docente;
- ✓ Comente elencando seus modos de atuação como professor no Curso de Biblioteconomia;
- ✓ Rememore sua trajetória docente, refletindo sobre as mudanças que ocorreram em sua prática no seu percurso profissional como professor.

## APÊNDICE C - Convite para participar da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)  
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO (CCE)  
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado (a) Professor (a),

Meu nome é Joimara Lima Santos, sou bibliotecária oriunda da primeira turma de bibliotecários formados pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e também ex-professora substituta do Curso de Biblioteconomia, atualmente mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) onde estamos desenvolvendo pesquisa intitulada “**Narrativas de professores do Curso de Biblioteconomia: reflexões sobre a docência**”, que tem como objetivo “investigar o pensamento dos professores do Curso de Biblioteconomia da UESPI sobre a docência universitária”, sob orientação da Professora Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes.

A oportunidade de exercer a docência nos permitiu vislumbrar quanto é singular e rico o mundo docente, mas também trouxe questionamentos e dúvidas que na busca de respostas acabou por nos trazer ao Mestrado em Educação e a pesquisa em questão. Desta forma, diante de nossas próprias dúvidas e pensando em contribuir para a formação dos professores de Biblioteconomia de onde sou oriunda como discente e docente, escolhemo-los como parceiros de nosso estudo.

Nesse sentido, é nossa intenção, através desta pesquisa, contribuir para o conhecimento e compreensão da prática docente que os senhores, como professores de Biblioteconomia realizam, como se constituíram professores, o que pensam sobre a docência, o que pensam de si como docentes, além de contribuir para a formação dos professores do Curso, no sentido de se conhecerem melhor e repensarem sua atuação como docente.

Os dados produzidos pelos senhores durante esta pesquisa serão a matéria-prima essencial para elaboração da dissertação, que deverá ser apresentada ao final do curso de mestrado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Diante do exposto, viemos convidá-lo (a) para participar desta pesquisa respondendo a um questionário, escrevendo um memorial e participando de nossas rodas de conversa. De já

agradecemos sua participação, garantimos seu anonimato como interlocutor de nosso estudo e ressaltamos nossa disponibilidade para maiores informações no momento que for necessário. Abaixo fornecemos maiores esclarecimentos sobre a pesquisa que estamos desenvolvendo.

Muito obrigada por sua colaboração, seremos eternamente gratas por sua participação.

Joimara Lima Santos  
Mestranda em Educação

Bárbara Maria Macedo Mendes  
Professora Orientadora

### **ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA**

**TÍTULO DO PROJETO:** Narrativas de Professores do Curso de Biblioteconomia: reflexões sobre a docência

**OBJETIVO DO ESTUDO:** Investigar o pensamento dos professores do Curso de Biblioteconomia da UESPI sobre a docência universitária.

**PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS:** Questionário, memorial e rodas de conversa.

**BENEFÍCIOS:** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, contribuindo para a compreensão sobre o pensamento do professor bibliotecário, a prática docente e o ensino de Biblioteconomia. Através da escrita do memorial e dos diálogos nas rodas de conversa, aos interlocutores serão propiciados momentos de autoconhecimento e autoformação, pois que ambos são instrumentos tanto de investigação quanto de formação.

**RISCOS:** A elaboração do memorial e a participação nas rodas de conversa não trarão danos físicos ou psicológicos, contudo como a proposta do estudo em si e da pesquisa envolvendo narrativa é o autoconhecimento, o desvelar-se de si diante de seus próprios olhos, o interlocutor poderá sentir desconforto ao responder alguma questão, mas assumimos o compromisso de garantir o anonimato de todos os participantes e zelar pela privacidade e sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa, além de que todos os interlocutores são sabedores que podem retirar-se do processo de pesquisa a qualquer momento, antes ou durante o mesmo.

#### **OUTRAS INFORMAÇÕES:**

**Instituição/Departamento:** Mestrado em Educação (CCE-UFPI)

**Telefone para contato:** xxxxxxxxxxxx / **E-mail:** xxxxxxxxxxxx

**Local da produção de dados:** Curso de Bacharelado em Biblioteconomia/UESPI

## APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)  
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO (CCE)  
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, docente efetivo do Curso de Biblioteconomia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), ministrante de disciplinas específicas do curso, concordo em participar da pesquisa intitulada: **Narrativas de professores do Curso de Biblioteconomia**: reflexões sobre a docência, conforme esclarecimentos da mestrandia Joimara Lima Santos, ficando claro quais os propósitos da pesquisa, os prazos, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Portanto, concordo voluntariamente em participar da investigação, podendo retirar-me do processo de pesquisa a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem nenhuma penalidade.

Teresina, \_\_\_\_\_ de junho de 2013

---

Professor voluntário da pesquisa

Confirmamos que ocorreu o processo de esclarecimentos sobre a pesquisa, bem como, do aceite deste/a interlocutor/a para participar da mesma.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

# *ANEXO*



## ANEXO A - Autorização Institucional



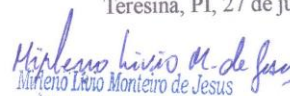
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – CCSA  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE BACHARELADO EM BIBLIOTECONOMIA



### AUTORIZAÇÃO

Autorizo JOIMARA LIMA SANTOS, aluna do Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), a realizar pesquisa junto aos professores do Curso de Bacharelado em Biblioteconomia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) com a finalidade de produzir dados para elaboração da Dissertação intitulada **NARRATIVAS DE PROFESSORES DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA: reflexões sobre a docência.**

Teresina, PI, 27 de junho de 2013.

  
Manoel Lúcio Monteiro de Jesus  
Matricula nº 170625-0  
Coordenador do Curso de  
Bacharelado em Biblioteconomia

Rua João Cabral, 2231 - Pirajá - 64.002-150 - Teresina - Piauí - Brasil - Caixa Postal 381  
Fones: (86) 3213 - 7524 / 3213 - 7887 / 3213 - 7441 Ramal 329

E-mail: [biblioteconomia@uespi.br](mailto:biblioteconomia@uespi.br)