

Docência universitária em diários: o curso de Biblioteconomia na escrita dos novos professores

Edileuda Soares Diniz

Mestre; Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT);
dinizleda@hotmail.com

Simone Albuquerque da Rocha

Doutora; Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT);
sa.rocha@terra.com.br

Resumo: Este texto analisa a docência em diários, pesquisa desenvolvida com novos professores contratados e substitutos do Curso de Graduação em Biblioteconomia da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus de Rondonópolis (UFMT), nos anos de 2005 a 2007. Os diários têm sido adotados como processos reflexivos no exercício da docência em diferentes instâncias. O método adotado foi o (auto) biográfico, pois ao narrar-se o sujeito passa a refletir sobre a sua própria prática, além de pensar na construção de novos conhecimentos ao invés de reproduzir o que já foi feito. Dos sete diários distribuídos aos participantes da pesquisa, apenas cinco foram devolvidos para análise, envolvendo três novos docentes em sua primeira experiência de magistério no Ensino Superior. Considerou-se, por fim, que os relatos autobiográficos manifestaram, de modo contundente, o desconhecimento da teoria do ensino, bem como evidenciaram a precarização da formação daqueles que se propuseram a exercer a profissão de professor na universidade.

Palavras-chave: Saberes docentes. Diários de professores. Formação de professor. Docência no Ensino Superior. Biblioteconomia.

1 Introdução

Partindo do pressuposto de que o ensino é “[...] uma atividade profissional reflexiva [...]”, torna-se relevante buscar conhecer o trabalho do professor do ensino superior por intermédio de sua explanação seja ela oral ou escrita, conforme afirma Zabalza (1994, p. 10). É disso, portanto, que trataremos neste texto: do pensamento dos docentes refletidos em suas produções contidas nos diários no que se referem aos saberes da docência. Investigar a docência em diários consiste em interessante investimento de pesquisa, isto porque o mesmo se constitui em um instrumento em

que o sujeito faz uma auto-narrativa de sua docência a partir de uma análise subjetiva, uma escrita de si. As pesquisas avançam cada vez mais no sentido de tentar compreender os processos pelos quais passam o sujeito ao desenvolver a docência, seus impasses, desafios, imprevistos, ansiedades, sucessos e insucessos, do ponto de vista de quem os vivenciam e não como uma escrita de fora do processo como tem acontecido em muitas pesquisas que narram sobre a docência.

O objetivo da pesquisa é apresentar a trajetória dos docentes com contrato temporário na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Campus de Rondonópolis para ensinar no Curso de Graduação em Biblioteconomia mediado pelas narrativas contidas nos diários, como comentamos anteriormente. Buscamos com tal intento responder às seguintes questões: o que narram os novos professores, contratados como substitutos, acerca da docência no ensino superior? Que desafios e expectativas apresentam em suas narrativas? O que apontam como mais desafiador em suas práticas? Seriam os diários instrumentos reflexivos sobre a docência no curso de Biblioteconomia?

Para a presente investigação, foram objeto de averiguação cinco diários de professores que estiveram com contrato temporário no Curso de Graduação em Biblioteconomia da UFMT/Campus de Rondonópolis nos anos de 2005 a 2007, que relataram suas experiências vividas nas salas de aulas na universidade, e demonstraram os seus dilemas enfrentados nesse período. As histórias de vida e de profissão por eles contadas nos remetem ao fato do uso do diário, assim como as narrativas enquanto objeto de análise, constituir-se em instrumentos primordiais nas pesquisas tanto de interesse coletivo como individual. E por ser a produção do texto uma atividade racional, o diário constitui-se numa ferramenta de expressão pessoal que permite ao professor canalizar suas dúvidas e sentimentos, dentre outros, provenientes de sua prática.

Sobre os diários Zabalza (1994, p. 91), entende que o seu “[...] sentido fundamental [...] é o de ele se converter em espaço narrativo dos pensamentos dos professores [...]”, por isso procuraremos explorar essas narrativas dos professores substitutos de Biblioteconomia, objetivando compreender de que maneira as suas reflexões cogitaram o saber-fazer docente numa Instituição de Ensino Superior

(IES).

2 A Docência e o ensino superior no Brasil: experiências, conhecimentos e saberes pedagógicos

Na atualidade, consiste em tarefa complexa para as IES formar professores para desenvolver as atividades inerentes aos “[...] conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria [...]” no “que fazer” das práticas docentes (PIMENTA, 2000, p. 81). O ofício da docência envolve então, os conhecimentos da experiência, os conhecimentos dos conteúdos e os saberes pedagógicos da docência.

2.1 Sobre as experiências

Na literatura da área da Educação, nos deparamos com o fato de o saber da docência constituir-se inicialmente pela experiência, embora ela não garanta um saber consubstanciado para a atividade de ser professor no ensino superior. Essa experiência a que Pimenta (2000) se refere, resulta da atividade docente que possui como base os bons mestres que os professores tiveram em suas trajetórias de formação, e que não demonstraram conhecer o assunto principal do exercício profissional da docência: saber ensinar.

Dentro dessa lógica, é oportuno frisar a importância da experiência para os sujeitos que se inserem na categoria docente do ensino superior porque, sem dúvida, conforme aponta Larrosa Bondía (2002, p. 27): “[...] ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria [...]”. O autor é enfático ao retratar a experiência como algo singular e muito particular de um indivíduo que não se contenta em ser um sujeito passivo no contexto de sua atividade profissional, mesmo porque os acontecimentos com os quais as pessoas se defrontam cotidianamente, embora consistam em fatos comuns eles não são, no entanto, experienciados do mesmo modo; as experiências são distintas, principalmente por trazerem consigo extrema subjetividade bem como as idiossincrasias próprias dos indivíduos.

Para Larrosa Bondía (2002, p. 28), a experiência deve ser “[...] algo que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido [...]”, embora a ciência moderna a tenha transformado em experimento como demonstram Bacon e Descartes ao tratá-la como um caminho seguro para alcançar um fim científico. Na visão desse autor, há que se desassociar o termo “experiência” da visão desses filósofos, isto é, da desconfiança por eles imputada a essa questão, bem como das “[...] conotações metodológicas e metodolizantes [...]”, por eles apontadas, para podermos evitar confusões na compreensão do que venha a ser experiência de fato. Sobre isso ele argumenta que:

[...] Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar [...] (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 28).

Entendemos, por outro lado, que embora não devamos reificar a experiência, vale pontuar que quando esse autor busca chamar a atenção para ela, o mesmo demonstra uma preocupação intensa com o sentido de ser da própria existência, denotando que o que dela se subtrai é a condição de tomarmos posse da nossa própria vida, o que significa o enfrentamento de desafios, de perigos, de riscos com os quais nos confrontamos no dia a dia, a exemplo dos enfrentamentos do exercício profissional da docência, e não vivermos ou agirmos nessa atividade a partir do que o outro vivenciou tão somente, o que impediria de algum modo a reflexão crítica sobre a própria prática eficazmente.

Nesse sentido, é mister que os docentes compreendam, acima de tudo, que a educação superior necessita voltar-se para a dimensão humanista de sua profissão por estar intrinsecamente vinculada aos fatos que ocorrem na sociedade humana, e que por isso mesmo objetiva primordialmente fazer com que os sujeitos tenham uma participação ativa no processo civilizatório. Isso significa dizer que saber ensinar envolve uma reflexão séria acerca do significado do trabalho de professor, e principalmente da contribuição que suas ações possuem com o processo de humanização, como entende Pimenta (2000).

Isso nos remete, por sua vez, ao conceito de civilização apregoado por Elias (2011, p. 66), visto que está ligado à transformação do comportamento humano. Para o autor, historicamente o processo civilizatório parte do “[...] comportamento de pessoas em sociedade [...]”. Sucintamente, tratavam-se de padrões que iam desde as boas maneiras à mesa às atitudes corteses e afáveis no meio social, que na Idade Média tiveram sua incursão propedêutica no que se refere às pressões sobre as pessoas para agirem de acordo com um modelo de conduta aceitável como sendo civilizado. O processo de civilização, portanto, vislumbrava o “[...] desenvolvimento da imagem dos homens como indivíduos, da imagem da personalidade [...]”, isto é, tinha e tem relação com os seres humanos. Contudo, para Elias (2011), durante as transformações ocorridas no comportamento humano:

[...] A imagem do homem como **personalidade fechada** é substituída [...] pela de **personalidade aberta**, que possui um maior ou menor grau (mas nunca absoluto ou total) de autonomia face a de outras pessoas e que, na realidade, durante toda a vida é fundamentalmente orientada para outras pessoas e dependentes delas. A rede de interdependência entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexó do que é aqui chamado de configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes [...] (ELIAS, 2011, p. 240, grifo do autor).

Isso denota que os sujeitos embora tenham adquirido certa autonomia diante dos outros indivíduos nesse processo civilizador, na realidade o ser humano não deixa de ser alguém que admite influenciar-se pelas ações dos outros em sociedade, tornando-o, por sua vez, impelido a ser subjugado aos que detém o poder. Foi assim desde a Idade Média e configura-se ainda nos dias atuais na mesmice daqueles que regulam e controlam os atos dos indivíduos em sociedade, por exemplo.

2.2 Sobre os conhecimentos

Neste ponto, percebe-se que o saber docente desenvolver-se-á como consequência do conhecimento, o qual significa a condição do sujeito para contextualizar as informações de que dispõe, bem como a capacidade de analisá-las conscientemente. Neste sentido, conhecer envolve, como afirma Pimenta (2000, p.

22), a consciência do “[...] poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade [...].” A autora, ao basear-se nos argumentos de Edgar Morin, orienta que o conhecimento não está reduzido a estar bem informado, o que significa dizer que há distinção entre ser conhecedor e ser bem informado, de maneira que não vale nada imbuir-se de tantas informações se não as transformar em conhecimento. É aqui que se exige um trabalho árduo dos docentes e da própria universidade no que diz respeito à “[...] mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a **sabedoria** necessária à permanente construção do humano. [...].” (PIMENTA, 2000, p. 22, grifo da autora).

Nessa perspectiva, entendemos que a preparação acadêmica dos professores necessitaria de um extenso trabalho das instituições que os formaram e os formam, isto é, os docentes teriam que se dispor de uma formação que os garantissem desenvolver a atividade de professor no ensino superior com vistas a mediar à formação discente para serem “[...] indivíduos participantes do processo civilizatório [...]”, como reforça Pimenta (2000, p. 23).

Historicamente, o ensino superior no Brasil, mais especificamente os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, de acordo com Morosini (2009, p. 144) possuem “[...] a sua marca como pesquisadores e lutam para atender a lógica da produtividade [...]”. No caso da Biblioteconomia não é diferente, os Programas de Pós-Graduação da área, por sua vez, se restringem a preparar os docentes para serem pesquisadores, e não priorizam a didática, que trata do saber ensinar. Os próprios editais para o provimento do cargo de professor em Biblioteconomia/Ciência da Informação, assim como em outros ramos do conhecimento no País, estipulam apenas a titulação de mestre ou doutor em sua área do saber, não especificando que o candidato à docência da IES tenha ciência da teoria do ensino, da didática e da pedagogia, como podemos ver em Diniz; Carvalho (2010).

Como exigir competências para o exercício docente de bacharéis com pós-graduação em diferentes ramos específicos do conhecimento, como por exemplo, os bibliotecários que ingressam nas IES para a atividade docente, como substitutos, sem nenhuma ou raras experiências anteriores, nas áreas de didática, gestão,

metodologia, entre outros? O professor iniciante no Ensino Superior, não apresenta, ainda, as condições necessárias ao bom desempenho de sua prática, dado este que ocorrerá, conforme a maioria dos casos, de forma gradativa, segundo os contatos que vai estabelecendo com os discentes. Esses docentes iniciantes, como afirma Garcia (2010):

[...] em qualquer área ou nível de conhecimento, [...] querem, frequentemente, instruções passo a passo de como fazer as coisas de forma eficiente [...] querem aprender como administrar a classe, como organizar o currículo, como avaliar os alunos, como gerenciar grupos...Em geral estão muito preocupados com os 'como' e menos com os porquês e os quando [...] (GARCIA, 2010, p. 28, grifo do autor)

Em se tratando de localização geográfica, no Brasil, o maior número de professores com preparação mais adequada se dá nas regiões sudeste e sul, devido às oportunidades de formação, formação continuada e vagas para a docência. Já nas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste, a situação se mostra diferente, justamente pela oferta de trabalho e de formação continuada que é menos frequente. Tal situação é evidenciada nos diários dos professores substitutos em Biblioteconomia do Campus Universitário de Rondonópolis, visto que esse contrato temporário se constituiu em sua experiência primeira na sala de aula na universidade. A narrativa autobiográfica de um dos participantes da pesquisa, o Professor Y, é incisivo quanto a isso. Ele afirmou que teve “[...] a responsabilidade individual sobre disciplinas somente na experiência como professor substituto do curso de Biblioteconomia da UFMT [...]. E ressaltou ainda que “[...] tinha um pensamento muito limitado em relação à docência. Tanto que a decisão em fazer mestrado foi, sobretudo, do ponto de vista da pesquisa [...]”.

Os argumentos de Zanchet; Fagundes (2012, p.8), revelam o que Morosini (2009) também discute acerca da preocupação dos Programas de Pós-Graduação no Brasil. A fala do sujeito da pesquisa reflete justamente essa questão: “[...] É notório que os Programas de Pós-Graduação *strictu-senso* se constituíram no lugar privilegiado de formação dos docentes, baseando seus projetos pedagógicos na dimensão da pesquisa sem, em geral, se preocuparem com os saberes próprios do exercício da docência [...]”.

Vale distinguir, por outro lado, que as ações comuns e recorrentes do professor em Biblioteconomia relacionadas ao seu conhecimento prático, estão direcionadas para uma ostensiva preocupação com a transmissão e reprodução do tecnicismo vigente, a saber, os serviços meios de catalogar e classificar corretamente os materiais bibliográficos nos diferentes suportes informacionais. E, embora nos encontremos em pleno século XXI, com o acelerado avanço científico e tecnológico que gerou mudanças significativas no mercado de trabalho, na sociedade do conhecimento, as matrizes curriculares da graduação em Biblioteconomia/Ciência da Informação, denotam certo pragmatismo exacerbado em detrimento de uma atividade profissional que priorize a práxis. Há que se questionar nisto, portanto, a concepção que a Biblioteconomia brasileira tem acerca do fundamento de sua ação e educação profissional, como argumenta Souza (2009). Para ele, existem fatores que necessitariam de um olhar mais atento da área biblioteconômica no que diz respeito às fortes transformações no âmbito econômico e tecnológico no país desde o final do século XX. Os fatores, a que esse autor se refere, são:

[...] O discurso majoritário da escola ainda [liga] indissolavelmente Biblioteconomia e biblioteca;
As tecnologias modernas vistas, na escola e fora dela, como **deterministas**, o que, associado ao tecnicismo biblioteconômico, dificultariam uma significativa postura criativa do egresso do curso;
O **baixo investimento formativo** em uma Biblioteconomia Social por parte da sociedade brasileira, prejudicando o enfoque da formação de leitores e da formação de professores formadores de leitores. [...] (SOUZA, 2009, p.21, grifo nosso).

Nesse sentido, não há como pensar e mesmo considerar o mercado de trabalho da área como um ambiente de interação social e dialógico, por exemplo. Para esse autor, isso serve de alerta para os “[...] docentes e gestores desse ensino [...]”, no sentido de criarem condições em que se trabalhe o ensino na “[...] perspectiva do contexto brasileiro [...].” (SOUZA, 2009, p.21-22).

São situações como essas que nos fazem indagar como Nóvoa (2008, p.27), se os professores são “[...] portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico? [...]”. Responder a esses

questionamentos nos remeteria para o trabalho e a constituição dos saberes dos professores. Assim, em Tardif; Raymond (2000) nos confrontamos com subsídios para argumentar acerca desses saberes de referência dos docentes. Para eles, o professor no decorrer de sua trajetória de vida pessoal e escolar:

[...] interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Desse ponto de vista, os saberes experienciais do professor [...] decorreriam, em grande parte, de preconceções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar [...]. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 218-219, grifo nosso).

Com argumentações desse teor é que se faz necessária à implementação de políticas públicas educacionais que possam consubstanciar a profissionalidade da docência no ensino superior, no sentido de criar meios para que o conhecimento seja construído a partir da reflexão na ação, rompendo por outro lado, com o rito vicioso que ocorre nas universidades no que se refere à liberdade que os professores têm ao exercerem a atividade docente como sinônimo do:

[...] direito arbitrário de agir como quiserem e, sobretudo, sem interferências externas, o que configura, por parte dos professores, a crença enraizada na não necessidade de legitimar ou justificar perante outros a sua acção. Esta crença, socialmente construída e persistentemente passada na cultura docente é [...] indicador de não profissionalidade [...].(ROLDÃO, 2006, p.112, grifo da autora).

Ta afirmação não significa que o professor tenha que agir sob a égide do subjugo, ao contrário, na visão dessa autora, primar pela profissionalidade da docência contribuirá consideravelmente com a concepção de que devemos recuperar o entendimento quanto ao ato de ensinar "[...] a socrática dignidade de tornar cada um dos que ensinamos capaz de construir o seu próprio saber [...]." (ROLDÃO, 2006, p. 124).

Em um momento anterior deste texto, com base em Diniz; Carvalho (2010),

foi dito que os editais dos concursos públicos para provimento do cargo de professor de ensino superior, não cobram do candidato à docência nas IES que ele seja sabedor da teoria do ensino, da didática e da pedagogia, o que é confirmado pela afirmativa de Mizukami (2005/2006), quando aponta para a inexistência de programas no nosso País de formação para professores do ensino superior. Isso configura, no nosso entendimento, a importância de políticas públicas educacionais que possam atenuar a degradação do desenvolvimento profissional da docência. Para Mizukami (2005/2006, p. 6), no cenário brasileiro ainda são ínfimos "[...] os investimentos quanto à elaboração, implementação e acompanhamento de políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores [...] A docência no ensino superior é ainda território que apresenta iniciativas tímidas [...]."

No entanto, um documento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (2011, p. 22,127), ao buscar enfatizar o seu compromisso com "[...] a educação pública, gratuita, laica e de qualidade como base para o estabelecimento de políticas do Estado [...], nos impulsiona a pensar que há possibilidade de uma mudança revolucionária no âmbito do preterido e desvalorizado ensino superior brasileiro, na medida em que o Plano Nacional de Educação 2011-2020 não se torne meramente um engodo perpetuando uma "[...] visão fragmentada da educação, especialmente em nível federal [...]."

É relevante comentar, nesse ponto, que provavelmente uma das razões dessa fragmentação se dê pelo pouco conhecimento dos professores iniciantes no Ensino Superior, não terem a dimensão do que é ser professor neste nível de ensino, principalmente quando esse docente advém de um bacharelado, curso em que não se discute questões voltadas para o entendimento da teoria do ensino, da prática e da didática, tampouco das disciplinas que contribuem para a compreensão do “saber ensinar” e dos “modos de ensinar.” Tais substitutos não têm conhecimentos destes campos da área pedagógica, por não haver disciplinas na grade curricular de seu curso que tratem de tais propostas, visto que o foco do curso está em outra dimensão que não a de preparar para a docência. Esse mesmo docente, poderá eventualmente escolher atuar como profissional do ensino superior, por motivos diversos, no entanto o faz sem ter as mínimas condições de bem desenvolver a docência numa

IES, pelo menos nos primeiros anos da profissão. A literatura da área da educação está repleta de situações que comprovam tal argumento, a exemplo de Nóvoa (2008), Koehler (2006), Pimenta (2000), Tardif, Raymond (2000), Santana (2008), entre outros. Numa pesquisa desenvolvida por Câmara (2010) em Mato Grosso com bacharéis na área do Direito no exercício da docência, demonstrou que:

[...] os Professores que têm sua formação inicial no Bacharelado e que geralmente atuam em cursos da mesma especificidade de sua formação, têm uma formação técnica que o destaca como profissional naquilo que se formou e em algum momento desse desenvolvimento profissional é convidado a atuar como docente. Em poucos casos estes professores passam por um estágio de formação, ou dele se exige algum conhecimento pedagógico básico [...]. (CÂMARA, 2010, p.13).

Os estudos dos autores acima referenciados corroboram, portanto, discutem e legitimam a necessidade de quem se propõe a exercer essa profissão na universidade ser fundamental ter o conhecimento do saber-fazer da prática pedagógica para não agir no imprevisto. Historicamente, segundo Nóvoa (2008, p. 15,19, grifo nosso), “[...] a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou **leigos das mais diversas origens** [...]”. Ao longo dos séculos essa realidade foi sendo modificada surgindo outro tipo de profissional, que passou a ser protagonista da “[...] crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade [...]”. Nesse aspecto, o docente constituía-se num ser “[...] investido de um importante poder simbólico [...]”. Esse indivíduo configurar-se-ia a partir daí no agente principal do progresso no início do Século XX.

Não é de espantar, no entanto, frente a contradições no exercício dessa profissão, que não são simples as questões que “[...] dizem respeito à educação e ao ensino [...]”. Para Nóvoa (2008, p. 21,29), o profissionalismo da docência necessita ter como base as regras éticas relacionadas “[...] com os restantes actores educativos, e na prestação de serviços de qualidade [...]”. Dessa maneira haveria a possibilidade de recriar a “profissão professor”, tendo em vista o desafio imenso que é essa

atividade. Concordamos, portanto, com o entendimento desse autor quando afirma que quando o educador “[...] não é capaz de dizer o que faz só o pode fazer mal [...]”. Essa premissa coincide com a análise dos diários dos participantes da pesquisa em apreço, porque seus relatos denotam essa incapacidade de dizer o que faziam seja antes do ingresso à IES seja no período posterior e, principalmente, no exercício da profissão na universidade com contrato temporário. Quando indagados sobre as fontes, contextos, instituições, e experiências formativas que foram mais relevantes para a sua atuação em sala de aula na universidade, afirmaram tê-las encontrado em diferentes situações, quais sejam:

[...] Na minha orientadora de mestrado Dra. Walda Antunes, no Prof. Dr. Antonio Miranda e tantos outros que passaram pela minha vida. Não tenho qualquer pudor em pedir ajuda aos colegas que trabalham comigo na UFMT, e sempre fui bem atendida quando a eles recorri [...] (DIÁRIO G).

[...] Procurei aproveitar as experiências que já tinha para aprimorar minha prática. Nos cursos de bacharelado em que os prof. não tiveram metodologia de ensino, falta, as vezes, adequar a teoria ensinada com prática pedagógica [...] (DIÁRIO T).

[...] Os professores do curso sempre me apoiaram nas dificuldades e esclareceram dúvidas [...] Os subsídios que usei em primeiro lugar, sempre, foram os livros, depois os artigos de revistas, e pesquisas na internet [...] (DIÁRIO X).

[...] Busquei em alguns professores da graduação e mestrado, principalmente [...]. (DIÁRIO Y).Times

[...] As minhas referências foram de muitos professores [...] tive professores e professores... Observei e copiei alguns deles [...] (DIÁRIO Z).

O fato de serem os substitutos professores iniciantes, nos induz a pensar, com base em Garcia (2010, p. 13) que a identidade docente dos sujeitos pesquisados esteve vinculada ao aprendizado informal da docência, na medida em que seguiram os modelos dos professores efetivos da UFMT, influenciados mais “[...] pelos aspectos emocionais do que os racionais [...]”. Para esse autor, essa configuração é construída paulatinamente, com pouca possibilidade de reflexão por estarem inclinados a serem aprendizes informais do exercício profissional de professor do ensino superior. Diante disso, o que ocorre é a impossibilidade de gerar novo

conhecimento, porque esses professores parecem ignorar “[...] o conhecimento que existe entre eles; portanto, não podem compartilhar e construir sobre esse conhecimento. Ao mesmo tempo, tampouco conhecem o conhecimento que não possuem’ [...].” (HARGREAVES, 1999, p. 124, apud GARCIA, 2010, p, 16).

2.1.1 O professor substituto e a contratação temporária

Segundo Koehler (2006), esse tipo de contratação temporária ou por tempo determinado do professor substituto surgiu para atender às IES nas substituições eventuais de docentes na carreira do Magistério Superior. Na UFMT, mais especificamente, esta se dá sob duas modalidades: a seleção emergencial e o teste de seleção. De acordo com a Resolução Consepe nº 25, de 19 de maio de 1997, no seu artigo 5º e 6º essas modalidades compreendem respectivamente:

[...] aquela realizada por Comissão designada pelo Colegiado de Departamento, que limitar-se-à análise do "Curriculum Vitae" [...] e que selecionará candidatos por prazo de contrato não superior ao término do período letivo para o qual o professor estiver sendo contratado.

[...] àquele realizado por Comissão de Seleção, indicada pelo Colegiado de Departamento, que abrangerá avaliação de "Curriculum Vitae", prova didática e entrevista e, opcionalmente, prova escrita e prova prática que selecionará os candidatos para serem contratados por prazo de contrato não superior aos previstos em lei. Times

Para fazer parte desse processo seletivo, o candidato deverá declarar inicialmente que não foi contratado por nenhuma IES anteriormente. A duração desse contrato a que ele se submeterá, por sua vez, será por 12 meses e com prorrogação por mais 12 meses, e após esse período será encerrada a sua atuação temporária. Os cinco participantes deste estudo fizeram o Teste de Seleção, com a avaliação do *Curriculum Vitae* e a prova didática. Em relação à titulação que possuíam apenas dois eram mestres em Ciência da Informação e os outros três bacharéis em Biblioteconomia. Dois deles, todavia, não completaram os 24 meses

de contrato pelo estresse e tensão no ambiente de trabalho. Os outros três sujeitos que continuaram, encontrava-se no mesmo patamar uns dos outros em termos de preparo para exercer a docência; dois eram bacharéis e um mestre em Ciência da Informação. Todos eles ao assinarem o contrato de 40 horas semanais dedicaram-se exclusivamente a ministrar aulas e eventuais orientações de Trabalho de Conclusão de Curso/TCC.

No estudo desenvolvido por Koehler (2006, p. 113) com professores substitutos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ela concluiu que “[...] para ser docente, precisamos muito mais do que simplesmente o conhecimento técnico, há também a necessidade de desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades didáticas e pedagógicas [...]”. De modo semelhante, o resultado dessa pesquisa na UFMT, Campus Universitário de Rondonópolis, tende a apontar também para a necessidade de quem se propõe a exercer a docência na categoria de professor temporário na IES, possuir habilidades didáticas e pedagógicas, além do conhecimento técnico e específico de sua área do saber, como se constata no decorrer do texto.

2.3 Sobre os saberes pedagógicos

É imperioso chamar a atenção aqui que, se a constituição dos saberes e do trabalho da docência perpassam pela influência do ambiente familiar internalizados na infância e na escola, os quais tendem a moldar a personalidade e modos de agir do profissional no futuro; influência dos comportamentos dos professores que marcaram o seu período escolar, bem como os colegas de profissão, que por considerá-los experientes, são tidos como fontes do saber docente, isto reforça ainda mais a importância de políticas públicas educacionais para que o conhecimento possa além de ser construído pelos próprios sujeitos no interior da sala de aula universitária ele também não venha a ser utilizado como um instrumental cerceador do exercício do professor nas IES que têm como uma de suas funções fundamentais a docência, embora como a literatura sinaliza, o que predomina é a pesquisa.

Todavia, a capacidade profissional do docente relacionada aos saberes pedagógicos prescinde do entendimento de que a formação do professor, como vemos em Imbernón (2011, p. 51), parte do pressuposto que o docente deva ser “[...] o construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva [...]”. Neste sentido, é possível transformar a visão de um docente que exerce sua função isoladamente cuja preocupação reside no exercício profissional no interior da sala de aula tão somente pela especificidade de sua área do saber, para um tipo de profissional crítico-reflexivo. Desse modo, evitar-se-ia a “[...] transmissão de um conhecimento acabado e formal [...]”. (IMBERNÓN, 2011, p. 18).

3 Metodologia

A abordagem qualitativa foi escolhida como estratégia metodológica nesse estudo por dar-nos condições de constituir a realidade da prática docente no contexto da UFMT, Campus de Rondonópolis, mais especificamente o cotidiano do exercício da docência de cinco professores contratados temporariamente para ensinar no Curso de Graduação em Biblioteconomia nos anos de 2005 a 2007.

Assim, como a fenomenologia deu origem à abordagem qualitativa de pesquisa buscamos nela o amparo teórico para podermos nos inteirar dos “[...] aspectos subjetivos do comportamento humano [...]”, dos sujeitos participantes dessa investigação. É importante fazer sobressair ainda que a concepção fenomenológica, segundo André (1995, p. 18), “[...] preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às intenções sociais que ocorrem em sua vida diária [...]”. Neste aspecto, o que os indivíduos fazem no seu dia a dia e que sentido real eles dão a essas atividades, é o foco dos fenomenológicos. Tendo como base o seu sentido etimológico essa teoria, portanto, vai significar aquilo “[...] que se manifesta para uma consciência [...]”.

Nessa perspectiva, encontra-se o pensamento de Berger; Luckmann (1995, p. 14, grifo dos autores), que reforçam essa teoria fenomenológica, ao dizer que “[...]”

todo ‘conhecimento’ humano desenvolve-se, transmite-se e mantém-se em situações sociais [...]’”. Para apresentar, portanto, as circunstâncias que envolveram as ocorrências do cotidiano dos professores substitutos de Biblioteconomia da UFMT, referentes às suas experiências anteriores ao ingresso numa IES, aos seus conhecimentos e saberes da docência quando se submeteram ao concurso público para o ensino superior, é que fizemos do diário o instrumento para colher essas situações postas.

Tal ferramenta de investigação é considerada por André; Pontin (2010, p. 15) “[...] como um instrumento de reflexões e de tomada de consciência da aprendizagem, possibilitando a reorganização e o aperfeiçoamento do ensino [...]’”. Foi dessa maneira que o diário serviu. Ele foi entregue aos docentes em três momentos: o primeiro era destinado à produção reflexiva de suas experiências anteriormente ao ingresso no ensino superior. Após a conclusão dessa parte, era então solicitada a sua devolução para a inclusão de questões acerca do processo que envolveu a sua admissão na universidade, configurando o segundo momento de suas ponderações. E, por fim, o terceiro momento referiu-se aos saberes que detinham para atuar no interior da sala de aula na universidade.

O método que utilizamos para compor esses momentos citados, foi o (auto)biográfico. De acordo com a literatura, a autobiografia é “[...] um instrumento de produção de (auto)conhecimento, na medida em que a atuação acadêmica desses profissionais encontra, na prática autobiográfica, uma possibilidade de reflexão sobre sua trajetória de vida, (re)vista de maneira global e de (re)elaboração de saberes[...]’”. (SILVA; COSTA, 2008, p. 53). Desse modo, o indivíduo conseguirá ser intérprete de suas ações, pois na medida em que ele passa a tecer a escrita de si, com uma postura de ser intérprete de si mesmo, ele poderá enxergar-se sob nova perspectiva, muito embora necessite do uso da consciência para desvelar com sentido as suas atividades.

A autobiografia insere-se, enquanto abordagem qualitativa, na perspectiva de construção seja ela oral ou escrita, de narrativas acerca de si mesmo para descrever, sobretudo, as trajetórias pessoais. Isso corresponde a uma metodologia de pesquisa que tem a preocupação com a constituição identitária do sujeito. É o que entende

Silva; Costa (2008, p. 54) quando afirmam que: "[...] Interpretar a própria história demanda uma disposição de (re)construção de subjetividade própria do trabalho autobiográfico conforme o sujeito define: o que narrar? Que fatos, nomes, eventos merecem destaque? O que ocultar? Como organizar as memórias que compõem a história a ser narrada? [...]".

Ao dar respostas a essas questões, o sujeito precisa dizer conscientemente o que está sob sua responsabilidade, de maneira que necessita expor significativamente a sua própria existência. Ele fará, então, um retrospecto de sua vida por intermédio do relato autobiográfico objetivando narrar o que transcorreu no período escolar na infância e na vida adulta. Por isso mesmo, a narrativa funda-se em um instrumento de coleta de dados de uma relevância considerável tanto para o pesquisador que necessita obter relatos que vislumbrem comprometimento e logicidade do sujeito participante da pesquisa, bem como é importante para o próprio indivíduo envolvido nesse processo de investigação. Como ele tem a percepção de que seus relatos serão lidos, o faz ter um cuidado maior ao elaborar suas reflexões. A esse respeito, Rocha; André (2010, p. 80) reforçam que a narrativa é “[...] uma forma de escrita em que o autor descreve os episódios, acontecimentos, lembranças e memórias de uma forma peculiar e com riqueza de dados. Ela é moldada e cunhada em uma escrita que revela o movimento de introspecção-projeção, exposição de si para o outro e vice-versa [...]”.

4 Cenário das práticas docentes dos substitutos em Biblioteconomia: experiências, conhecimentos e saberes pedagógicos

4.1 As Experiências

São elas que dão condições aos profissionais da docência de dizer quem foram seus bons professores e, quais deles foram significativos em suas vidas, por isso mesmo é que se constituem como contributos consideráveis para a formação humanista dos professores, na visão de Pimenta (2000). Nessa perspectiva,

passamos a apresentar essas experiências:

[...] como cheguei a 1ª série sem saber ler tive de aprender tudo desde o começo. Mas, de todos os anos que estudei, acho que foi o ano mais proveitoso, em que mais aprendi. Fui alfabetizada pelo método fonético e minha professora utilizava muitos recursos interessantes para despertar nossa curiosidade. Ela foi, sem dúvida a professora que mais me marcou. Depois que aprendi a ler, comecei a me destacar entre a turma, pois a leitura se revelou, pra mim, um par de asas abertas para voar cada vez mais longe. Desde então, não parei mais de apreciar a leitura [...] Fomos apresentados já na 1ª série aos livros de Ruth Rocha, autora que tive a honra de conhecer e ter um livro autografado, numa noite de autógrafos quando a autora esteve em Rondonópolis. Eu tinha 7 anos e esse momento nunca saiu da minha memória. Assim começou a minha vida escolar, que não sofreu grandes alterações, estudei regularmente e nunca repeti de ano. Sempre gostando de ler e lendo muito mais que os professores pediam [...]. (Diário da PROFESSORA T).

Dos cinco professores que produziram suas reflexões nos diários, essa narrativa é a que denota um envolvimento mais satisfatório e sem traumas, com a fase escolar na infância. O que nos permite inferir que as situações enfrentadas pela professora nesse período, contribuíram para o seu exercício profissional da docência na faculdade. E que, de alguma maneira, foi significativo para a construção de sua identidade de professor, como vemos em Pimenta (2000).

Diferente dessa Professora T, a sua colega descreveu sua experiência como incômoda, ao destacar ter sido “[...] fruto de uma escola que a fazia calar [...]”. Ela se sentiu incomodada com isso porque as professoras sempre queriam que ela se “[...] calasse e todos os alunos eram chamados a concordar com tudo o que a professora pensasse, sempre valorizando o aluno ‘bonzinho’, disciplinado, etc. [...]” (PROFESSORA Z, grifo da professora). Nesse aspecto, passar por uma experiência assim, provavelmente impediria um aspirante à docência ter uma prospecção de um exercício profissional de professor no futuro que pudesse mediar à formação do aluno para ser um sujeito ativo do processo civilizatório, como entende Pimenta (2000, p. 20).

Percebe-se que o professor que não consegue ter domínio da turma é o estereótipo daquele que se refugia no uso do poder para impor sua autoridade, como o modelo de docente descrito pela Professora Z. Levando em consideração o pensamento de Pimenta (2000), são exemplos como esses que refletem a

precariedade do ensino no País ao regulamentar o exercício da docência, em algumas situações, para qualquer pessoa que queira ensinar.

É interessante frisar que o processo civilizatório segundo Elias (2011, p. 66), que acontece em meio aos comportamentos adquiridos em sociedade pelas pessoas nesse convívio, está intimamente ligado com o conceito de civilização. Isso significa dizer que para sermos considerados civilizados, necessariamente teríamos que ter vivenciado e/ou presenciado os costumes de uma dada época em sociedade. Trazendo essa ideia para as ações dos docentes pesquisados, é possível compreender determinadas atitudes por eles narradas ao desempenhar a função de professor no ensino superior. O modelo de docente que tiveram na infância, a exemplo dessa Professora T, não se configura como o mais apropriado para se tomar como referência civilizatória da aprendizagem profissional de professor.

Para dois dos sujeitos participantes da pesquisa, o Professor Y e a Professora G, as experiências que marcaram seus processos de escolarização na infância, foram descritas como sendo desagradáveis em determinado aspecto seja por motivo de saúde ou mesmo pela inconstância dos pais em se fixarem nos lugares. Os costumes, por eles vivenciados, reflexos de seus professores na infância, os influenciaram no exercício da profissão de professor na universidade. Para a Professora G, por exemplo, houve o enfrentamento da “[...] falta de tato de alguns professores [...]” na fase infantil, porque eles não se preocupavam se o aluno tinha alguma deficiência ou não, e que por isso mesmo precisava de uma ação mais propícia para promover a sua aprendizagem no interior da sala de aula. Penso que essas referências que esses docentes tiveram em suas trajetórias de formação contribuíram para que discorressem em seus diários narrativas como: “[...] quando algum método de ensino não me agradava, repetia para mim mesma que ‘desta forma eu não iria agir’. Se ao contrário, algum método ensinado me cativava, ou a disciplina era interessante, ficava entusiasmada em estudar e seguir os bons exemplos transmitidos [...]” (Diário da PROFESSORA G, grifo da professora).

De outro lado, os saberes da experiência estão relacionados também com o que os docentes constroem no seu dia a dia na universidade, que possam de algum modo servir de reflexão sobre suas ações, como vemos em Pimenta (2000). Neste

aspecto, cabe chamar a atenção para a narrativa do Professor Y. Ele afirma que “[...] O método de discussão é muito interessante [...] no caso de professores inexperientes, que é o meu caso [...]”. A impressão que se tem é que esse professor queria associar a experiência de pós-graduando, enquanto aluno do mestrado, com a sala de aula universitária. No entanto, são realidades distintas porque o discente de graduação que advém de um ensino médio precário costumeiramente não consegue acompanhar numa só aula o pensamento de vários teóricos e dar um juízo de valor, por exemplo. Se ele afirma ser inexperiente, essa prática de discussão com alunos de graduação não seria a mais adequada. Além do mais, é incongruente querer agir numa aula de graduação na universidade do mesmo modo que se estabelecem as atividades de um curso de pós-graduação *stricto sensu*.

O depoimento desse professor é um forte indício de que o seu exercício profissional no ensino superior foi pautado na improvisação, o que contraria a prática profissional docente que requer o “[...] predomínio dos saberes pedagógicos [...]”, como entende Pimenta (2000, p. 24). Essa é uma realidade premente que reflete a lacuna existente na preparação didática e pedagógica de pessoas que ingressam nas IES sem ter noção da natureza da profissão de professor no ensino superior. Profissão essa que segundo Imbérron (2011):

[...] comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de **especialistas infalíveis** que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos [...]. (IMBÉRRON, p. 30, grifo do autor):

Seria fundamental pensar a educação como sugere o Larrosa Bondía (2002, p.21,22, grifo nosso), sendo algo dotado de sentido, porque ao falar sobre o termo experiência ele a entende como sendo “[...] **o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca**. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca [...]”. Para ele muitas coisas se passam no dia a dia, mas sem, contudo, fazer sentido. Se isso ocorre, é em decorrência do montante de informações que são

disseminadas continuamente. Essas, por sua vez, são consideradas por ele, o contrário da experiência, porque transformam os sujeitos em seres “[...] informantes e informados [...]”. No entanto, pelos depoimentos obtidos, é possível inferir que eles se distanciam dessa visão da educação que encontramos nesse autor. Além disso, ao demarcarem nas suas narrativas o despreparo para exercer a docência, principalmente quando se trata de ter experiência para atuar na faculdade, os sujeitos não apontam a tentativa de solucionarem tal situação. Mas, diante de tudo isso, compreende-se que nem sempre os problemas estão nos professores, experientes ou não experientes, mas na falta de implementação de políticas públicas educacionais (MIZUKAMI, 2005/2006).

O fato é que os participantes da pesquisa, em sua totalidade, ao retratarem suas trajetórias no ensino superior, se inserem no argumento levantado por Larrosa Bondía (2002), como aqueles sujeitos que buscam a informação e detém muito tempo nisso. Mas não denotam terem o entendimento que o saber de experiência distingue-se e sobrepõe ter informações sobre as coisas. O relato da Professora X reafirma o desconhecimento dessa distinção, ao narrar em seu diário: “[...] Sempre converso com outros professores experientes e vou adaptando as informações. Não me considero experiente [...]”.

Parece seguro afirmar que o conhecimento para esses docentes pesquisados, a exemplo dessa professora X, se dê sob “[...] a forma de informação [...] como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação [...]”, como entende Larrosa Bondía (2002, p. 22). Na visão desse autor, ao considerar que informação é o contrário de experiência, o mesmo chama a atenção para o sujeito, nesta situação, não conseguir pelo fato de estar apenas bem informado, ser o participante ativo dos acontecimentos que perpassam no contexto em que este está inserido, pois nada ele fez para fazer parte deles, a não ser obter e repassar a informação. Nessa perspectiva, o indivíduo não passa de um “[...] sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência [...]”. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 22).

4.2 Os Conhecimentos

Atingir a meta do século XXI apregoada por Morin (1993, apud PIMENTA, 2000) no que se refere à construção de uma “[...] cidadania mundial [...]”, é um grande desafio no que envolve o trabalho com o conhecimento. Não é uma tarefa fácil a discussão que envolve o conhecimento específico das áreas do saber dos professores com o contexto em que estão inseridos, mais precisamente com o contexto atual. Isso significa dizer, como comentamos inicialmente, que o professor do ensino superior necessitaria de uma preparação adequada para exercer a atividade da docência, não só de sua área do saber, mas, especialmente, dos conhecimentos que pudessem evidenciar a condição humana para interagir numa sociedade civilizada e dessa maneira, os discentes poderiam beneficiar-se do que ela oferece cômicos de sua cidadania. No entanto, além da fatídica realidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu* objetivarem preparar tão somente pesquisadores para atuarem nas IES, com vistas ao atendimento da “[...] lógica da produtividade [...]”, como afirmou Morosini (2009), por outro lado, nos deparamos com outro fator problemático, que na nossa visão, configurou-se como a constituição da atividade dos sujeitos pesquisados, qual seja o de eles se portarem não como “[...] produtores de um saber próprio [...]”, mas como “[...] transmissores (e reprodutores) de um saber alheio [...]”. (NÓVOA, 2008).

Os professores substitutos participantes deste estudo, por sua vez, demonstraram ter pouco ou praticamente nenhum conhecimento para ensinar na universidade. As suas narrativas foram enfáticas sobre o desconhecimento da especificidade da docência, o que reduz consideravelmente, no nosso entender, a chance de se preparar indivíduos na faculdade para interagir numa sociedade como cidadãos de um mundo globalizado. O desafio de trabalhar o conhecimento na perspectiva de uma cidadania mundial fica comprometido por se tratar de um trabalho difícil que prescinde do saber-fazer didático e pedagógico no interior da sala de aula. Os relatos a seguir são exemplos que denotam a realidade das IES no País, ao contratarem pessoas sem o devido aparato para desenvolver no discente de graduação, a consciência cidadã para atuar no mercado de trabalho:

[...] surgiu a vaga de professor substituto do curso de Biblioteconomia um ano depois que conclui a graduação. Foi um grande desafio, pois eu sabia que eu teria de me preparar para as aulas que apesar do meu conhecimento de graduação seria pouco. Apesar da docência na graduação, não estar em 1º lugar nos meus planos após o término da faculdade, acreditei na oportunidade de concorrer a vaga [...] (Diário da PROFESSORA T)

[...] a minha preparação como professora foi buscar materiais com a profª do ano anterior, buscar textos via internet e livros na biblioteca. [...] não me sinto preparada. Preciso aprender muito. Gosto de dizer que não somos ‘pacotes de presente’, somos seres inacabados. O prof. nunca pode se sentir preparado pois as informações são maiores do que a nossa capacidade de absorvê-las [...] Eu me acho experiente [...] em relação ao ensino superior não. Mas, ser experiente não quer dizer que sei tudo. (Diário da PROFESSORA Z, grifo da professora)

Após o término dos estudos secundários, prestei vestibular na UFMT três vezes, não fui aprovada. [...] Devido a fatores particular fiquei afastada dos estudos por 15 anos. Após este período, fiz o processo seletivo para o curso de biblioteconomia e fui aprovada. Terminei o curso no tempo regular, 4 anos, e, novamente fiquei afastada dos estudos. Após 3 anos, soube do processo seletivo para professor substituto e, incentivada por meu marido, resolvi fazer. Tenho boa comunicação e gosto muito de ler. Por essa **boa** comunicação acredito que as pessoas entendem o que pretendo transmitir. Tive receio ao assumir o cargo de professora, mas com dedicação e confiança superei este receio. (Diário da PROFESSORA T , grifo da professora)

São situações como essas que refletem e reforçam o desconhecimento, comentado anteriormente, acerca da profissão de professor numa IES, certamente. Reflexo esse, preocupante porque o ensino não se fundamenta essencialmente na comunicação verbal, e sim, em “[...] fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe. [...]”. (ALTET, 2001, p. 26). Isso significa, por outro lado, que o docente deve fazer uso do “[...] discurso dialógico [...]” e não exclusivamente transmitir conteúdos programáticos de seus Planos de Ensino.

Cabe aqui comentar sobre o que caracteriza de fato a atividade docente do ensino superior, pois como é possível observar em Roldão (2006, p. 13, grifo da autora), “[...] o professor não define a especificidade da sua função pelo conteúdo científico, conteudinal, que apresenta ou expõe, mas pela especificidade de **saber fazer com que** esse saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do acto de ensino [...]”. Dessa maneira, a função de ensinar, isto é, fazer com que alguém aprenda a aprender e saber pensar, deveria ser o que define o ato de ensinar

na universidade, no entanto, a realidade aponta ainda para uma concepção diferente disso.

O que se percebe é que o exercício da profissão docente nas IES continua fortemente atado a “[...] um procedimento de ensino que permanece individual e isolado, e **escassamente** alimentado por saberes pedagógicos [...]” como entende Roldão (2006, p. 19, grifo nosso), não permitindo que o sujeito no interior da sala de aula consiga pensar por si, mas apenas reproduza e copie o que o outro reprodutor do saber repassa para ele. Essa realidade foi percebida nas narrativas dos professores substitutos de Biblioteconomia da UFMT, pois eles ancoravam-se nas aulas prontas de outros colegas, por exemplo, de períodos anteriores e as repassavam para os seus alunos, como afirmou a Professora Z anteriormente.

4.3 Os Saberes pedagógicos

De acordo com a literatura da Educação, é ilusório dizer que por conhecer o assunto, consegue-se desenvolver a matéria. O que sustenta o comentário recorrente de que “[...] ‘muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar’ [...]”. (PIMENTA, 2000, p.24). Essa é a situação dos sujeitos pesquisados neste estudo. Em seus relatos autobiográficos destacam a sua ignorância acerca do que vem a ser didática e reafirmam que nem o próprio curso de Biblioteconomia ou outro órgão da UFMT, Campus de Rondonópolis, em que atuaram com contrato temporário, nos anos de 2005 a 2007, ofereceram o apoio pedagógico necessário para o exercício da docência em sala de aula. Sobre isso a Professora G expõe: “[...] Se oferece, eu não tenho esse conhecimento. Eu não o recebi. [...]”. Além desse relato, outra narrativa reforça esse fato: “[...] Na ocasião da seleção, o diretor do Instituto falou que o Campus iria oferecer apoio pedagógico para os professores novatos, até porque nosso curso é bacharelado. Mas durante o período em que estive lecionando não fui informada deste apoio efetivo [...]”. (Diário da Professora X).

As narrativas dos participantes da pesquisa corroboraram nitidamente, que

para além da falta de experiência e preparo para ser professor do ensino superior, há o reconhecimento, como aponta Pimenta (2000, p. 24) de que “[...] para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos [...]”. Eles não só discorreram em seus diários a inexperiência para atuarem na sala de aula universitária como também demonstraram pouco domínio dos conhecimentos adquiridos na graduação, afirmando, por exemplo, que esse período de contrato temporário serviu para aprenderem aquilo que não viram durante o curso que fizeram. Teria sido imprescindível o aparato da instituição no que diz respeito ao apoio pedagógico para atenuar a condição desfavorável desses docentes citados, e dessa maneira viesse a dirimir a precarização do exercício profissional da docência na faculdade. Mas, como evitar, por outro lado, que nos concursos públicos para o provimento do cargo de professor ainda se exija apenas a titularidade de mestre ou doutor em seus ramos específicos do saber, como pontuaram Diniz; Carvalho (2010), para adentrar na universidade? Provavelmente isso tenha sido o grande complicador para o despreparo desses sujeitos, visto que destacaram sobremaneira o desconhecimento dos saberes pedagógicos e didáticos para dar aula no ensino superior.

5 Considerações finais

As exigências dos concursos públicos para o provimento do cargo de professor das IES no nosso País recaem no domínio de uma dada área específica do saber, sem a cobrança nos editais da noção dos saberes pedagógicos e didáticos, por exemplo. Esse fato nos permitiu deduzir que a precariedade na formação daqueles que se propuseram a formar profissionais para o mercado de trabalho no curso de bacharelado em Biblioteconomia da UFMT, é decorrente, dentre outros fatores, do próprio sistema das universidades públicas. Isso implica dizer que não é responsabilidade apenas do candidato ao cargo de professor promover a aprendizagem e fazer aprender, como vimos em Altet (2001).

Os relatos autobiográficos revelaram de maneira contundente o desconhecimento da teoria do ensino. A falta de compreensão acerca do ato de

ensinar os fez crer que ter bom relacionamento com os discentes e serem comunicativos, os condicionariam para o exercício da profissão de professor no ensino superior. Nesse entendimento, consideramos que a profissionalidade docente ficou comprometida, visto que a construção da identidade da docência perpassa pela consciência do sujeito sobre o verdadeiro papel do professor na sociedade, e, sobretudo, pelo conhecimento dos saberes pedagógicos e didáticos. Isso não foi revelado pelos participantes do estudo que soubessem dessas questões ou mesmo que o tivessem aplicado em sala de aula. Toda essa constatação confirma os argumentos encontrados em autores como Santana (2008), Koehler (2006), Nóvoa (2008), Pimenta (2000), Tardif, Raymond (2000), e a pesquisa de Câmara (2010), evidenciando uma situação de Mato Grosso citados nesse texto. De maneira que buscamos, com base na literatura da educação, e em pesquisa situada no contexto mato-grossense enfatizar que o ofício professor requer preparo relacionado diretamente aos saberes da docência.

Diante disso, nos sentimos impelidos a chamar a atenção para essa realidade crítica sobre o que ocorre com a educação superior em Biblioteconomia, salientando, todavia, que as situações postas nesse estudo não são exclusividade da UFMT, Campus de Rondonópolis. Pelo contrário, as IES brasileiras seguem os mesmos ditames do MEC quanto às exigências para adentrar-se no ensino superior, continuando a estabelecer como critério de acesso à docência tão somente a titulação de mestre ou doutor de um dado campo do saber, sem demandar desses pretensos candidatos à profissão docente nas IES, que sejam detentores também dos saberes pedagógicos e didáticos.

Referências

- ALTET, Marguerite. As Competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold el al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. Alfonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. Alfonso de; PONTIN, Marta Maria Darsie. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v.2, n.4, p.13-30, jan./abr., 2010. Disponível em: <<http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/66/62>>. Acesso em: 27 mar. 2012.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. (ANPEd). **Por um plano nacional de educação (2011-2020) como política de estado**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/files/PLANO%20NACIONAL%20Portal.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CÂMARA, Carlos André de Oliveira. **Desenvolvimento profissional da docência de professores bacharéis que atuam no curso de direito: o que revelam as narrativas?** 2010. 117f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) -- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.
- DINIZ, Edileuda Soares; CARVALHO, Ademar de Lima. Aprendizagem profissional: a docência na Biblioteconomia. **Encontros Bibli: revista eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 15, n. 30, p.74-90, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/12194/19531>>. Acesso em: 20 mar.2012.
- ELIAS, Norbert. **O Processo civilizador: uma história dos costumes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- GARCIA, Carlos Marcelo. O Professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n.3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: < <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> >. Acesso em: 8 abr. 2013.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOEHLER, Solange Ester. **A Trajetória institucional/docente do professor substituto da UFSM**. 2006. 160f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) -- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, 2002. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 30 ago.2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./ jul. 2005/2006. Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>>. Acesso em: 29 ago. 2012.

MOROSINI, Marília Costa. **A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios**. RAES, Buenos Aires, v.1, n. 1, p. 125-152, nov. 2009.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ROCHA, Simone Albuquerque da.; ANDRÉ, Marli. Eliza D. Alfonso de. Os Memoriais na licenciatura: narrativas dos entre-espços da formação docente. In: ROCHA, Simone Albuquerque da. (Org.). **Formação de professor: licenciaturas em discussão**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista Nuances**, Universidade do Estado de São Paulo, ano 11, n. 13, p. 108-126, jan./dez. 2006. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>>. Acesso em: 29 ago. 2012.

SANTANA, Lilian Rose Aguiar Nascimento Garcia de. **Quando os engenheiros tornam-se professores**. 2008. 179f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) -- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

SILVA, Nilce da.; COSTA; Patrícia Cláudia da. A Autobiografização mútua na pesquisa sobre formação de professores por meio de histórias de vida: algumas considerações epistemológicas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n.29, p. 51-56, jan./jun. 2008.

SOUZA, Francisco das Chagas. **O Ensino da Biblioteconomia no contexto brasileiro**: século XX. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

TARDIF, Maurice.; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano 21, n.73, p. 209-244, dez.2000.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto, 1994.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; FAGUNDES, Maurício Vitoria. A Preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação? Os docentes iniciantes respondem. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.1, p.1-21, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

Higher education in diaries: librarianscience course in the memories of new professors

Abstract: This work analyzes teaching procedures present in diaries. The research was developed aiming substitute teachers in the graduation Course in Library Science at the UFMT, Campus Rondonópolis, Brazil from 2005 to 2007. These diaries have been adopted since it is a reflex of teaching procedures in different contexts. The method used by the research was an autobiographic once narration enables practice reflection on behalf of the subject as well as permits the construction of new knowledge instead of reproducing what was done. The seven diaries that were distributed to the participants only five returned for analysis. These diaries considered three new professors and related to their experience in higher education teaching. Thus, the autobiographical reports demonstrate that the professors do not acknowledge teaching theory. The research also pointed out the precarious formation for those who aim to be higher education professors.

Keywords: Professoral knowledge. Teaching diaries. Professor education. Higher education teaching. Librarianscience.

Recebido: 01/09/2012

Publicado: 25/07/2013

