

XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação – XIII ENANCIB 2012

GT 6: Informação, Educação e Trabalho

**INTERAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO COM A GRADUAÇÃO: uma experiência no
tirocínio docente na disciplina fundamentos da informação ICI/UFBA**

INTERACTION GRADUATE AND UNDERGRADUATE: an apprenticeship teaching experience in the
discipline of information grounds ICI / UFBA

Modalidade de apresentação: Comunicação Oral

Iramaia Ferreira Santana - UFBA

Andrea Rita Checcucci Guedeville Silveira - UFBA

Cátia Duarte Andrade de Santana - UFBA

Aida Varela Varela - UFBA

Henriette Ferreira Gomes - UFBA

iramfss@gmail.com

Rio de Janeiro
2012

INTERAÇÃO ENTRE PÓS-GRADUAÇÃO E GRADUAÇÃO: uma experiência no tirocínio docente na disciplina fundamentos da informação ICI/UFBA

RESUMO

Analisa-se a relevância da interação entre a pós-graduação e a graduação por meio de uma experiência no tirocínio docente desenvolvido por mestrandas no curso de graduação na disciplina Fundamentos da Informação - ICI 011 do Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia (ICI/UFBA). Argumenta-se sobre a aplicação de conteúdos (tendências e autores clássicos e contemporâneos da Ciência da Informação) e metodologia vivenciados na disciplina Epistemologia e Ciência da Informação - ICI A46 no momento da atividade do tirocínio docente. Observa-se também a relação entre os conteúdos programáticos das duas disciplinas Fundamentos da Informação ICI 011 e Epistemologia e Ciência da Informação - ICI A46 que foram fundamentais na construção do conhecimento durante o processo de ensino e aprendizagem no Tirocínio Docente. O processo ensino/aprendizagem ocorreu das relações estabelecidas durante as aulas. Os resultados obtidos, a partir da aplicação de questionário com os estudantes, evidenciaram que a disciplina atendeu as expectativas dos alunos, as contribuições advindas da interação dessas atividades proporcionaram o entendimento sobre a Ciência da Informação e a prática docente.

Palavras-chave: Ciência da Informação. Tirocínio docente. Fundamentos da Informação.

ABSTRACT

The relevance of the interaction between post-graduate and graduation is analyzed through an apprenticeship teaching experience developed by graduate students in the course “Information’s fundamentals - ICI 011” of the Information Science’s institute, in Federal University of Bahia (ICI / UFBA). It is argued on the application of contents (trends and classical and contemporary authors of Information Science) and the methodology experienced in the discipline “Epistemology and Information Science - ICI A46” at the time of the activity of teaching apprenticeship. It is also observed the relationship between the syllabus of the two courses “Information’s fundamentals - ICI 011” and “Epistemology and Information Science – ICI A46” who were instrumental in the knowledge construction during the process of teaching and learning. The teaching / learning process occurred from the relationship established during the lessons. The results obtained from the application of a questionnaire with the students, showed that the course have met their expectations and the contributions arising from the interaction of these activities have provided an understanding about information science and teaching practice.

Keywords: Information Science. Apprenticeship teaching. Fundamentals of Information

1 INTRODUÇÃO

Esta comunicação tem como objetivo relatar uma experiência de interação da pós-graduação com a graduação, tendo como cenário duas turmas de graduação do Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia (ICI/UFBA), onde foi ministrada a disciplina Fundamentos da Informação ICI-011 por três mestrandas em Ciência da Informação do PPGCI/UFBA, que desenvolveram a atividade de Tirocínio Docente Orientado (TDO) ICI-791, componente curricular do curso, tendo como subsídios os conhecimentos e estratégias metodológicas advindos da disciplina Epistemologia e Ciência da Informação ICI - A46, do Curso de Mestrado.

Este artigo tem como base os constructos teóricos da Ciência da Informação (CI), além de informações obtidas por meio da aplicação de questionário sobre a satisfação quanto a metodologia e conteúdo, material didático, estratégias de ensino e aprendizagem aplicado junto aos alunos que integraram as turmas do tirocínio docente no segundo semestre de 2011.

Adotou-se como referência teórica o conceito de Borko (1968, p. 2), de que ela “[...] é a disciplina que investiga as propriedades e o comportamento da informação, as forças que regem seu fluxo e os meios para processá-la a fim de obter a otimização de sua recuperação e utilização [...]”. Para conseguir investigar o fluxo da informação desde a sua origem até a organização, armazenamento, recuperação, disseminação, transformação e utilização criam-se novas formas de representação da informação em sistemas e técnicas eficientes na transmissão das informações. Ainda segundo Borko (1968), a CI, por ser uma ciência interdisciplinar, surge da interação de diversas disciplinas como a matemática, a lógica, a linguística, a psicologia, as tecnologias de informação, a pesquisa operacional, as artes gráficas, as comunicações, a biblioteconomia, a administração e temas similares.

Conforme Varela e Gomes (2011) são relevantes a realização de práticas de construção coletiva do conhecimento. As autoras ressaltam que o domínio do conhecimento por parte dos docentes, associado à metodologia, proporciona aos mestrandos o desenvolvimento cognitivo e intelectual na elaboração das atividades acadêmicas.

Desse modo, buscou-se nesse artigo refletir acerca da relevância da interação da pós-graduação com a graduação para melhorar a qualidade dos conteúdos e metodologias na graduação, por meio da experiência do tirocínio docente, relatando com isso a importância desta interação no processo de ensino/aprendizagem.

2 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DOCENTE

O ensino-aprendizagem se constitui em um processo educativo que se dá a partir da relação, da interação entre os sujeitos durante sua vida. Aprendizagem é uma atividade pessoal, que se baseia nos seguintes aspectos: necessidade, motivação e da percepção da realidade na qual o sujeito está inserido. O termo ‘ensino’ tem sua origem no verbo ensinar, palavra de origem latina *insignāre*, por *insignīre*, que significa dar uma marca, assinalar, distinguir-se. A palavra ensino tem a mesma origem que a palavra signo e significado, logo, aquele que ensina indica o significado, o caminho. Ensinar é instruir, mediar conhecimentos, educar. Não é possível falar de ensino sem falar de aprendizagem, pois ambas estão inter-relacionadas, caminham juntas.

Já a palavra aprendizagem vem do verbo aprender que tem sua origem no latim *apprehendere*, que vem a ser o mesmo que compreender. A aprendizagem é um processo no qual o sujeito inicia desde sua infância no ambiente familiar de modo informal. Após essa fase a aprendizagem ocorre constantemente e nos mais diversos ambientes em que vivemos e interagimos. Segundo Barbosa (2002, p.64):

A aprendizagem é, portanto, um processo que acontece como resultado da interação de duas complexidades: o sujeito e o ambiente, e requer uma visão totalizadora e dinâmica para que possa ser compreendida tanto no movimento do aprendiz, quanto nas possibilidades do contexto, assim como na gama de relações possíveis entre estes dois complexos.

Cada indivíduo tem sua maneira de ser, de aprender, de produzir e transformar a informação adquirida em conhecimento. Produzir, criar e transformar são ações inerentes ao ser humano dentro do convívio social. É necessário que ocorra uma interação entre o saber possuído e os saberes adquiridos. Consolidando novas formas de conhecimento. O foco é produzir conhecimento para atuar na sociedade transformando e desenvolvendo novas formas de saber.

A aprendizagem de modo formal e sistematizado inicia-se nas primeiras séries e segue até o ensino superior. De acordo com Becker (2001, p. 71), “o sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio – tanto físico como social.” A aprendizagem que ocorre em um ambiente formal, por meio de instituições educacionais, é uma atividade planejada, de modo propositado, e a informação e o conhecimento são disseminados por meio do ensino. Desse modo, o ensino e a aprendizagem estão inter-relacionados. Segundo Freire

(1996, p. 12) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”, criar estratégias para que os sujeitos aprendam.

Conforme Ausubel (2011) a aprendizagem é significativa quando relaciona os conteúdos com a vivência dos alunos, a estrutura cognitiva, as ideias, imagens, conceitos, símbolos e proposições pré-existentes nos alunos. Já para Moreira (1982), a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações e conhecimentos são apreendidos pelo sujeito de maneira que ele interaja com os conceitos importantes e incorpora novos conceitos na sua estrutura cognitiva, adquirindo significado para ele a partir da sua relação com o conhecimento prévio, sua vivência. De acordo com Rubinstein (2003, p. 2), “[...] aprender está sendo entendido como a capacidade de poder apropriar-se de conhecimento para reconstituí-lo dando-lhe um sentido singular.”

Dessa forma, é oportunizado ao indivíduo tornar-se autônomo e protagonista. Segundo Ferreti (2004, p. 413), o protagonista é “[...] aquele que ocupa o lugar principal em um acontecimento.” Este termo é também utilizado na área da educação quando um estudante é o agente principal no seu processo de desenvolvimento, interferindo no contexto onde vive, essa ação é considerada protagonismo. Nesse sentido, o docente deve ser um mediador colaborando para a autonomia e protagonismo dos estudantes.

A atividade docente envolve a mediação da informação e do conhecimento nas atividades de ensino aprendizagem. A mediação é toda ação de interferência que leva a apropriação da informação que venha a satisfazer uma necessidade informacional do sujeito. (ALMEIDA JÚNIOR, 2008). Ao ser mediador, o professor deve levar em consideração as experiências de vida dos seus estudantes, construindo uma relação entre o conhecimento que os sujeitos trazem consigo e o conhecimento formal e científico, de modo que eles possam realizar a apropriação desse conhecimento.

No ensino, o professor deve considerar algumas dimensões humanas no processo de aprendizagem, pois existem algumas variáveis que interferem diretamente no fazer do docente e na aprendizagem do estudante, e muitas vezes são desconsideradas ou esquecidas. Segundo Barbosa (2002, p. 64), “o aprendiz é inteiro e ao aprender, coloca em ação várias dimensões de sua constituição: a biológica, a cognitiva, a afetiva e a social. Cada uma delas se for esmiuçada, denota aspectos importantes para a aprendizagem”.

Na **dimensão biológica**, o desenvolvimento humano reporta ao desenvolvimento mental que se caracteriza pelo surgimento de estruturas mentais de forma contínua, e ao crescimento orgânico. O crescimento orgânico (maturação) refere-se ao aspecto físico-motor, órgãos dos sentidos, ou seja, está relacionado ao crescimento do indivíduo. Segundo Bock,

Furtado e Teixeira (1998), esses aspectos são valorizados pelos estudos de Piaget, onde as questões biológicas influenciam no processo de aprendizagem dos sujeitos que começam internamento no organismo.

A **dimensão cognitiva** está relacionada à capacidade de pensar e raciocinar levando o indivíduo a adquirir o conhecimento. De acordo com Piaget (1971) a estrutura cognitiva é construída em etapa e cada etapa acrescenta algo mais as anteriores, construindo-se o conhecimento pela ação recíproca e interativa do sujeito com os objetos. Já Vigotsky (1991) afirma que o homem se desenvolve pela interação social, o convívio social é fator primordial para o desenvolvimento humano. Freire (1980) ainda defende a interação entre o que aprende e o que ensina. Também Morin (1995) declara que a capacidade da aprendizagem ocorre por meio do desenvolvimento de competências inatas do ser humano ao absorver novos conhecimentos.

Na **dimensão afetiva**, destaque-se que a afetividade é uma das áreas que está associada à relação de empatia do estudante com aquele que ensina, com a confiança, com uma transferência positiva com o professor, o que vem a favorecer uma abertura para a aprendizagem e apropriação das informações por parte do estudante. Está relacionada a questões emocionais que podem interferir na aprendizagem do estudante positivamente ou negativamente.

A **dimensão social** considera a aprendizagem como um dos pólos do ensino-aprendizagem, cuja síntese compõe o processo educacional. Segundo Pains (1989) esse processo envolve todos os comportamentos voltados à transmissão da cultura, inclusive as bases institucionais que promovem a educação. Por meio dela o sujeito histórico exercita, assume, incorpora uma cultura particular. A base da dimensão social é a cultura e a interação, onde os sujeitos aprendem interagindo com outros indivíduos, e é necessária a mediação entre o indivíduo e o objeto da aprendizagem, é também o que defende Vygotsky (1997, p. 89), quando afirma que o aprendizado é “considerado um processo externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento”, ou seja, o aprendizado vem ‘de fora para dentro’.

Para aprender é preciso acionar vários dispositivos internos ao nosso organismo e externos de modo interativo para que ocorra a aprendizagem. A ideia de complexidade, estabelecida por Morin (1991), estabelece que os sujeitos devam ser vistos por inteiro e não por partes, e no ensino-aprendizagem o todo deve ser também considerado. Dessa forma, entende-se que essas quatro dimensões dos sujeitos são importantes para que possa ocorrer a aprendizagem significativa. Nota-se, ademais, o quanto é fundamental o docente estar atento e

estimular a aprendizagem a partir do conhecimento de como funcionam essas dimensões, tudo a favor do ensino aprendizagem.

O professor precisa estar atualizado para dinamizar a sala de aula. Segundo Freire (1996, p.16), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” E com isso, torna-se necessário a educação continuada visando à formação, a atualização do docente considerando a necessidade de ser pesquisador para também formar pesquisadores.

A partir de 1990 buscou-se compreender nas universidades brasileiras as práticas, saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo das disciplinas a ser ensinado e apreendido. Neste período, iniciou-se o desenvolvimento de pesquisas e reflexões que consideravam a complexidade do saber, buscando resgatar o papel do professor e a sua formação. Essa reflexão envolveu uma prática de ensino que vai além da academia, incorporando valores.

Segundo Gagné (1980, p. 2) “[...] os professores cumprem a tarefa de promover aprendizagem, ministrando instrução [...]”. Além disso, o professor é responsável pelas influências que permeiam os estudantes para que estas sejam selecionadas e organizadas a fim de estabelecer a aprendizagem. Ainda conforme o mesmo autor (1980, p.88), o professor influencia o processo de aprendizagem estimulando as lembranças e proporcionando *feedback* sobre a aprendizagem.

O papel de mediador exercido pelo professor, durante o processo de aprendizagem, é essencial na apropriação do conhecimento pelos estudantes. Cabe ao docente oferecer alternativas que levem os estudantes a desenvolver a capacidade cognitiva na resolução de problemas contribuindo para aquisição de estratégias que possibilitem a aprendizagem. A docência se concretiza num contexto social onde a formação docente torna-se um desafio que será vencido por meio das práticas em sala de aula.

Sacristan (1999) estabelece diferenças entre prática e ação. A prática se caracteriza como a forma de educar, que ocorre em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Essa tradição seria o conteúdo e o método da educação. A ação seria os sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo.

O professor mediador conduz os estudantes a refletirem sobre situações problema, ensina como coletar os dados e relacioná-los (identificando e analisando quais possíveis hipóteses na solução de problemas), apresenta a trajetória cognitiva usada para solucionar o problema (metacognição), contextualiza e dá sentido a aprendizagem. O docente precisa

condições satisfatórias para vivenciar com equilíbrio e segurança a prática de ensino, essa combinação entre a prática e a ação estabelece harmonia na docência, apesar de tantos componentes diferenciados que existem entre a prática e a ação no ensino. Para se estabelecer as condições de forma que ocorra uma docência de qualidade é imprescindível que exista a organização de informações e a transformação dessas informações em conhecimento contextualizado e com significado social.

3 ESTUDOS EPISTEMOLOGICOS DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E A EXPERIÊNCIA DO TIROCÍNIO DOCENTE

No Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia (PPGCI/UFBA), a disciplina Epistemologia e Ciência da Informação visa proporcionar aos mestrandos o conhecimento do significado da epistemologia, sua relação com a ciência, assim como construir uma compreensão das bases teóricas e epistemológicas da CI, seus objetos de estudo e suas tendências de pesquisa na contemporaneidade, com o intuito de aprofundar o conhecimento dos futuros mestres em CI.

No decorrer da disciplina Epistemologia e Ciência da Informação foi possível conhecer a gênese e a história da CI sobre as suas relações, os pensamentos e as concepções filosóficas, desde a sua origem até a atualidade proporcionando aos mestrandos uma aprendizagem significativa, além disso, foram apresentados e estudados os diversos autores clássicos que contribuíram para a consolidação do campo da CI, tais como: Melvil Dewey, Paul Otlet, Ranganathan, Jesse H. Shera, Lucien Sfez, Saracevic, Lancaster, Le Coadic, Borko, Shannon e Weaver, Fosket, Belkin, Wersing e Nevelling.

Os conhecimentos adquiridos nessa disciplina subsidiaram a atividade do tirocínio docente no que tange ao desenvolvimento dos trabalhos realizados pelas mestrandas em sala de aula. A disciplina na qual ocorreu a prática do tirocínio tem como objetivo dar condições aos graduandos para compreenderem os fundamentos da informação como comunicação de ideias e valores, como bens de produção e cultura; identificar as características da informação, assim como suas funções e o papel da mesma na sociedade, caracterizando o ciclo da comunicação da informação na ciência e tecnologia, apresentando os canais de transferência da informação; e discutir iniciativas governamentais de formulação da política nacional de informação científica e tecnológica. Essa disciplina tem como conteúdo programático os tópicos referentes a Fundamentos da Informação, Comunicação da Informação, Políticas de Informação e Mecanismos de transferência da Informação.

Para desenvolver os objetivos, a metodologia utilizada baseou-se na experiência vivenciada no mestrado adotando, as seguintes práticas pedagógicas: aulas expositivas dialogadas com leituras e discussão de textos, seminários e palestras com a participação discente. De acordo com as informações do diário de campo utilizado durante o tirocínio, as práticas dos seminários foram experiências enriquecedoras para os estudantes, que, com criatividade e inovação, trouxeram os contextos diários de suas vidas e a visão adquirida sobre a CI na disciplina.

As tirocinantes também observaram e refletiram o quanto a formação do docente é essencial para o relacionamento com os estudantes e a aprendizagem destes. Além de observarem que para identificar e atender as necessidades de formação acadêmica, científica e individual, os docentes necessitam adotar estratégias de elaboração da apresentação dos conteúdos da CI, também precisam planejar as aulas para o sucesso do tirocínio.

Segundo Freire (1996), na formação dos docentes, o momento principal é o da reflexão crítica sobre a práxis, e nesse pensar é que se torna possível aprimorar a próxima prática. O autor reflete sobre a relação ensino-aprendizagem dos estudantes, que não deve ser pautada em uma educação bancária, onde os aprendentes são como um receptáculo (depósito) das informações transmitidas pelo professor.

De acordo com Bordenave e Pereira (1978), a educação bancária tem como característica a transmissão do conhecimento, a memorização por parte dos estudantes, que não são vistos de forma integral. Essa forma de ensino conduz os discentes ao desestímulo, à ausência de criatividade, afetando o desenvolvimento de habilidades para resolução de problemas, devido à condição de passividade imposta ao estudante. Por isso, o professor no exercício das suas funções deve estar atento e preparado para buscar novas formas de facilitar a aprendizagem, conhecer o contexto social do seu alunado, a didática, a ludicidade, as tendências pedagógicas e, conforme Coria-Sabini (1986, p.43), “[...] deverá, ainda, estimular a discussão, a livre troca de ideias, sem críticas [censuras] ou preconceitos”, ou seja, utilizar todos os recursos que forem necessários para uma aprendizagem efetiva dos estudantes.

Em sua práxis o professor precisa refletir sobre a formação do indivíduo para viver em sociedade. Segundo Freire (1996, p. 92), a prática educativa é “[...] um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos.”

As disciplinas curriculares devem estar atualizadas conforme as necessidades apresentadas pela sociedade e os docentes devem buscar compreender melhor o seu papel na sociedade, o que possibilitará uma visão global para melhor atender as necessidades educacionais dos estudantes, buscando a educação continuada para atualizar-se e ser

realmente educador, pois de acordo com Freire (1996) ensinar exige que o professor seja pesquisador, e promotor de uma formação atitudinal e ética.

Na prática docente, o aspecto psicológico é também uma das variáveis que influi na relação professor/estudante. Segundo Wallon (1975) o professor é uma referência constante nas experiências pedagógicas que ele realiza. Assim, é importante que o docente reveja suas atitudes comportamentais, motivacionais e atividades funcionais, buscando ser dinâmico, interativo, criativo, investindo na qualidade do ensino aprendizagem e atento para identificar dificuldades de aprendizagem por parte dos estudantes e utilizar os seus conhecimentos de maneira interdisciplinar.

A experiência do Tirocínio Docente proporcionou vivenciar esses aspectos apresentados em relação a parte pedagógica trazidas por meio dos autores citados. Constatou-se também a relevância da contribuição da disciplina Epistemologia da CI, por meio do seu conteúdo programático, proporcionando às mestrandas subsídios para a prática do tirocínio docente, fortalecendo com isso o processo de ensino/aprendizagem. Assim, o tirocínio docente realizado nessa perspectiva, caracteriza-se como uma das principais atividades de integração da graduação com a pós-graduação que favorece a formação para a docência.

3.1 TIROCÍNIO DOCENTE

O Tirocínio Docente Orientado (TDO) foi instituído na UFBA através da Resolução do PPGCI n. 01/2010, que regulamenta as atividades do tirocínio. A regulamentação do Estágio Docente da UFBA está alinhada com o artigo 17, da portaria 52 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que regulamenta o estágio docente para o mestrado e doutorado.

O docente da disciplina, na qual se realiza o estágio, se responsabiliza pelo tirocínio do mestrando e doutorando, acompanhando-o e orientando-o na formação docente. O Colegiado do Programa PPGCI-UFBA deve aprovar a sua indicação feita pelo estudante e seu orientador. Ao final do TDO, o tirocinante deve apresentar o Relatório de Atividades Desenvolvidas (RAD), assinado pelo orientador e encaminhado para o Colegiado a fim de ser avaliado.

A experiência na atividade tirocínio proporciona ao mestrando um desenvolvimento da teoria e prática em sala de aula, onde ocorre a interação entre este e o discente, propiciando a troca de conhecimento, ampliando a visão do que vem a ser a prática docente. De acordo com

a Resolução 01/2010, para desenvolver as atividades em sala de aula, intrínsecas ao tirocínio, é pré-requisito que o estudante esteja matriculado regularmente no mestrado e tenha cursado o primeiro semestre. Ademais, durante o tirocínio, o mestrando desenvolve competências e habilidades no que tange ao planejamento, à aprendizagem e a avaliação de atividades.

Para Gil (1997) a metodologia do ensino superior caracteriza-se pelo rigor científico, esclarece o professor acerca da elaboração de planos de ensino, formulação de objetivos, seleção de conteúdos, escolha das estratégias de ensino e instrumentos de avaliação de aprendizagem. Pontos esses fundamentais a serem levados em consideração na escolha dos conteúdos programáticos e no planejamento das aulas. Dessa forma, o objetivo do tirocínio é o de preparar os mestrandos para refletir sobre o compromisso da formação dos futuros profissionais da área, articulando estratégias que estimulem o autoaprendizado dos estudantes da graduação, para compreender e apreender o conhecimento, buscando prepará-los para a autonomia.

Nesse sentido, infere-se que o tirocínio docente aponta o caminho a ser seguido pelos futuros mestres, por meio da experiência em sala de aula, onde o processo de conhecer é dinâmico e em constante mutação.

4 REFLETINDO SOBRE OS RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA DO TIROCÍNIO DOCENTE

A avaliação da aprendizagem possibilita a investigação por parte do docente a fim de perceber como está o desenvolvimento dos estudantes em relação à satisfação e à motivação do aprender. De acordo com Luckesi (1997), a avaliação é uma análise qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino-aprendizagem que subsidia o docente a tomar decisões sobre as suas atividades pedagógicas. É a partir da avaliação, que o educador recebe *feedback*, passando a conhecer como os estudantes estão aprendendo, possibilitando a realização de modificações e adequações no planejamento das aulas em prol da qualidade da aprendizagem do estudante.

Desse modo, o principal objetivo da avaliação é favorecer o processo de ensino-aprendizagem, para que o discente alcance a aprendizagem significativa. A avaliação é segundo Luckesi (1997, p. 171), “um ato amoroso” visa o crescimento do estudante, não devendo ser punitiva e excludente. Ainda em consonância com o autor, no processo de avaliação inclusiva, democrática e amorosa há um diagnóstico para favorecer a construção do

conhecimento. Não há sujeição, mas liberdade, não há chegada definitiva, entretanto há uma travessia constante em busca do melhor.

A avaliação, portanto, permite que o professor se capacite melhor para realizar a mediação pedagógica e possibilita aos estudantes conhecer o seu desenvolvimento diante dos estudos realizados, o que é preciso ser melhorado, as contribuições das aulas para a construção do seu conhecimento, assim como dar retorno ao professor. Essa avaliação deve ser constante em todo processo educacional para que faça sentido avaliar. (LUCKESI, 1997).

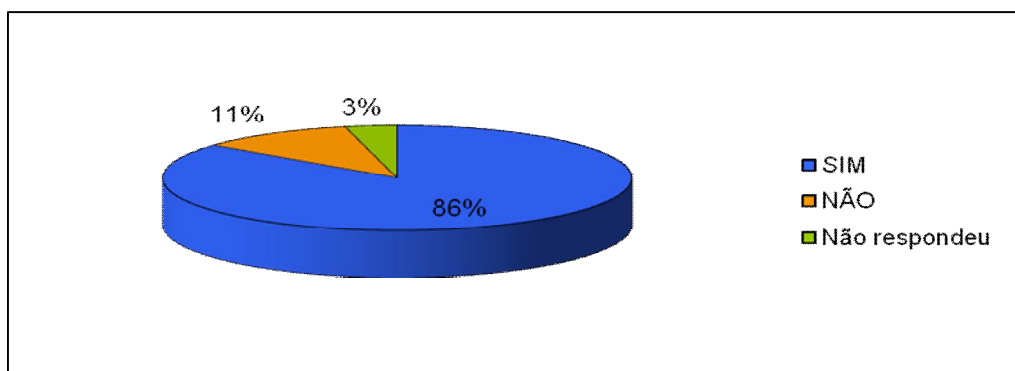
Durante o período do tirocínio, os alunos foram avaliados em várias atividades como: resumos de textos, fichas de livros, apresentação de seminários, participação e no final da disciplina foi aplicado um questionário com objetivo de avaliar qualitativamente o grau de satisfação e motivação assim como as percepções dos estudantes de duas turmas em relação à metodologia utilizada na disciplina Fundamentos da Informação.

Na primeira turma formada por 27 alunos, o questionário foi aplicado durante a avaliação final e obteve-se 100% de respostas. Entretanto na segunda turma se realizou a experiência de aplicação de questionário por e-mail, contudo ao contrário da primeira turma, apenas 10 alunos responderam ao questionário, o que sugere que há uma limitação na obtenção das respostas, por esse dispositivo de comunicação.

A partir da análise dos resultados dos questionários obtidos, observou-se que a disciplina contribuiu para uma ampliação dos conceitos sobre a CI. Infere-se que essas mudanças ocorreram com agregação de novos conteúdos e a metodologia utilizados durante as aulas de modo que, observou-se a apropriação das temáticas pelos estudantes. As leituras e seminários realizados durante a disciplina Fundamentos da Informação incentivaram a interação dos estudantes em sala de aula com discussões e reflexões sobre o papel da CI, seus autores e contribuições, assim como a valorização do autoaprendizado na preparação das aulas para os seminários.

No que diz respeito à satisfação quanto ao conteúdo (Gráfico 1), percebeu-se que o conteúdo ministrado na disciplina atendeu as expectativas de 86%, enquanto 11% responderam negativamente e 3% não responderam. Esses dados confirmam que os conteúdos selecionados na disciplina atenderam as expectativas da maior parte dos estudantes que participaram da pesquisa. Por outro lado também se observa que 11% dos alunos responderam negativamente, o que sinaliza a necessidade de se realizar uma nova avaliação para identificação dos motivos que levaram uma parte ainda pequena dos alunos afirmarem que os conteúdos não atenderam as expectativas.

Gráfico 1 - Avaliação das expectativas sobre o conteúdo da disciplina



Fonte - Dados da pesquisa, 2012.

Quanto a metodologia adotada na disciplina o questionário apresentou uma questão aberta, visando obter depoimentos para uma análise qualitativa. Dos 37 estudantes 99,4% apresentaram uma avaliação positiva da metodologia adotada. Para demonstrar a satisfação dos estudantes quanto a essa questão foram selecionados seis depoimentos que ilustram essa satisfação, conforme o quadro 1.

Quadro1- Depoimentos dos estudantes

ESTUDANTE	DEPOIMENTO
A	“A maneira como foram escolhidos os temas foi extremamente pertinente, possibilitando a todos os alunos conhecer diversos assuntos”.
B	“A metodologia utilizada mais reflexiva sobre a nossa sociedade atual, foi enriquecedora para abrir a visão de mundo. Tornando-nos seres mais observadores e antenados sobre a informação”.
C	“Gostei dos métodos utilizados, pois o uso do recurso multimídia prende nossa atenção, e a leitura coletiva facilita a assimilação através da discussão”.
D	“Aprovo a metodologia utilizada, porque da maneira como trabalhamos com textos, fica de certa maneira fácil e agradável entender o que se passa no mundo em termos de informação”.
E	“Avalio de forma positiva a metodologia utilizada na disciplina, pois acho que a leitura é importante na vida do profissional da informação”.
F	“Foi um método que proporciona ao aluno o incentivo a leitura e a buscar mais informações, além de nos transmitir o conhecimento necessário”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

A partir desses depoimentos pode-se inferir que houve um grau elevado de satisfação em relação à metodologia utilizada no decorrer das aulas, que parece ter contribuído para

despertar nos estudantes o interesse pelos assuntos apresentados e discutidos, ampliando a visão deles sobre os temas relacionados à Ciência da Informação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina Epistemologia e Ciência da Informação cursada no mestrado contribuiu significativamente para a efetivação do tirocínio docente desenvolvido curso de graduação em Biblioteconomia e Arquivologia por meio da disciplina Fundamentos da Informação durante a atividade tirocínio docente. O conteúdo da disciplina Epistemologia respaldou o desenvolvimento das aulas ministradas pelas tirocinantes, permitindo a utilização dos conhecimentos adquiridos no mestrado para a prática de ensino.

Essa experiência demonstrou que as mestrandas se apropriaram tanto da metodologia quanto do conteúdo trabalhado na disciplina o que refletiu positivamente nas mestrandas que se apropriaram da metodologia e da epistemologia da CI. O aprendizado adquirido no mestrado possibilitou o bom desenvolvimento da prática de ensino realizada pelas mestrandas na atividade tirocínio docente. Esse resultado ressalta a importância da interação entre a graduação e a pós-graduação a exemplo do tirocínio docente, constituindo-se desse modo um processo enriquecedor tanto para os graduandos quanto para os pós-graduandos.

O ato de ensinar torna-se motivador e estimula o interesse na docência. Ao selecionar os temas e preparar as aulas para os seminários observou-se o crescimento das mestrandas na ação de planejamento e prática em ensino e aprendizagem.

Quanto aos estudantes da graduação observou-se em seus depoimentos que houve a efetiva participação da maioria dos alunos que frequentou a disciplina Fundamentos da Informação. Os seminários apresentados no decorrer da disciplina demonstraram o crescimento dos estudantes no que tange a organização do conteúdo e desenvoltura frente aos colegas e aos professores. Como consequência ocorreu discussões e reflexões, que proporcionaram a apropriação de novos conceitos sobre a CI.

Portanto, os estudos e conhecimentos adquiridos pelas mestrandas na disciplina Epistemologia e CI, propiciaram o desenvolvimento da capacidade para o diálogo e interação promissora no exercício da docência, conseqüentemente essa experiência de tirocínio docente contribuiu qualitativamente tanto para a formação em nível de mestrado quanto na formação dos futuros bacharéis de Biblioteconomia e Arquivologia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Osvaldo Francisco de. Mediação da informação e múltiplas linguagens. **Pesq. Bras. Ci. Inf.**, Brasília, v.2, n.1, p. 89-103, jan./dez. 2009.

AUSUBEL, David. **Aprendizagem significativa**. 2011. Disponível em: <http://www.fisica-interessante.com/files/est2_5_-_aprendizagem_significativa.pdf>. Acesso em: 19 abril de 2012.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Psicopedagogia e aprendizagem**: coletânea de reflexões. Curitiba: [Expoente], 2002.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOCK, Ana M. Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

BORDENAVE, Juan Dias; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petropolis: Vozes, 1978.

BORTOLIN, Sueli; ALMEIDA JÚNIOR, Osvaldo Francisco de. Mediação oral literária: algumas palavras. In: VALENTIM, Marta (org.). **Gestão, mediação e uso da informação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 86-103.

BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. (Org.) **Como as pessoas aprendem**: cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: SENAC, 2007.

CAPES. Portaria nº 52, de 26 setembro de 2002. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria_52_Regulamento_DS.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2011.

CAPES. Portaria Nº 64, de 18 de novembro de 2002. Disponível em:<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria_64_Regulamento_DS.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2011.

FERRETI, C.; ZIBAS, D.L.; TARTUCE, G.L.B. O protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.122, p.411-423 maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22511.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGNÉ, Robert M. **Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino**. Porto Alegre: Globo, 1980.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997. 121p.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Marco A. **Aprendizagem significativa: a Teoria de Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

MORIN, Edgard. **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

PAINS, Sara. Dimensões do processo de aprendizagem. In: _____ **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.

ROZADOS, H. B. F. A ciência da informação em sua aproximação com as ciências cognitivas. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 9, n.1, p.79-94, jan.-jun, 2003.

RUBINSTEIN, Edith Regina. Aprendizagem: constituição do sujeito. In: _____ **O estilo de aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 73-100.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VARELA, Aida Varela; GOMES, Henriette Ferreira. Formação de mestres para docência e pesquisa: relato da experiência da disciplina Epistemologia e Ciência da informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 21, n.3, p.73-84, set./dez. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

YAMAZAKI, Sérgio Choiti. **Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel**. Mato Grosso do Sul: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2008.

Disponível em:

<http://www.famema.br/semanadeplanejamento/referenciais_teoricos_ausube.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2011.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.