

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE BIBLIOTECONOMIA: transposição didática*

Glória Isabel Sattamini Ferreira, CRB-10/176**

RESUMO: O estudo identifica como ocorre a transposição didática efetuada pelas professoras do Departamento de Ciências da Informação do Curso de Biblioteconomia da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS. Os resultados foram agrupados em quatro categorias: 1. Conhecimento do Professor que inclui as subcategorias: Conhecimento do Bibliotecário, Conhecimento Prático Docente, Conhecimento Curricular. 2. Fontes do Conhecimento que subdivide-se em Formação Profissional Biblioteconômica, Literatura Especializada e Contexto Profissional. 3. Construção do Professor subdividida em Conhecimento do Aluno, Autoconhecimento e Administração das Aulas. 4. Transposição Didática, que inclui as subcategorias Abordagens Metodológicas e Contextualização. Os resultados da pesquisa evidenciam a forma contextualizada e o uso de abordagens metodológicas variadas no desenvolvimento dos programas do Curso, para ampliar o significado dos conteúdos para os alunos, caracterizando a transposição didática das professoras entrevistadas.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Pedagógica; Biblioteconomia; Transposição Didática.

ABSTRACT: Research results about a study of the pedagogical treatment of contents in the teaching practice of the Curso de Biblioteconomia da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS. Focuses a contextualized way and the use of varied methodological approaches in the development of the study programs of the Course to broaden the meaning of contents for the students, characterizing the practice of the teachers interviewed.

KEY WORDS: Librarianship; Teaching; Pedagogical Treatment.

* Extrato da Dissertação de Mestrado em Educação, PUCRS.

** Mestre em Educação pela PUCRS. Professor Assistente do Departamento de Ciências da Informação da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo buscou uma compreensão do pensamento do professor e de suas habilidades, através do desvelamento de conhecimentos e estratégias utilizados no seu cotidiano em sala de aula, no sentido de evidenciar aspectos relacionados à forma como as docentes do Curso de Biblioteconomia da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) efetuam a transposição didática.

Além disto, procurou-se atingir os seguintes objetivos secundários:

- identificar os conhecimentos de que necessitam as professoras para ensinar as disciplinas que ministram;
- identificar onde, como e quando as professoras obtêm o conhecimento necessário para sua prática pedagógica;
- identificar conhecimentos construídos pelo professor, ao realizar a prática pedagógica;
- analisar modificações que os conteúdos sofrem ao longo da trajetória das professoras.

O tema tem ligações com a ação pedagógica, na forma como o professor pensa e age para desempenhar o seu papel de professor universitário, especificamente, efetuando a adequação dos conteúdos para ensinar, construindo e solidificando, ao mesmo tempo, o seu conhecimento prático.

Tendo em vista a exigência de um bibliotecário crítico, participativo e que se mantenha em uma atualização constante, impõe-se que esse profissional, além de *aprender a fazer* (conhecimento profissional), venha a *aprender a conhecer*, adquirindo meios para a compreensão, exigência de um *aprender a aprender* constante.

Impõe-se, também, que esse profissional *aprenda a viver junto*, a fim de que possa participar e cooperar com outras atividades humanas, especialmente porque, nessa área de trabalho em instituições, prevalece uma tendência para o trabalho em equipe. É imprescindível um bom relacionamento e comunicação, em um clima de participação e respeito pelo o colega, assim como com o público, esse último, os usuários dos serviços de informação, a finalidade máxima que determina os rumos e a própria existência dessa atividade profissional.

Essas características do novo Bibliotecário que se deseja somente serão alcançadas através de um ensino que possibilite o desenvolvimento da consciência crítica, do discernimento e que não se restrinja a transformar o aluno em um mero consumidor de informações, pois

“Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1997, p. 52).

2 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: contextualização teórica

Esse conceito está relacionado à questão do conhecimento pedagógico do conteúdo e busca combinar o conhecimento do conteúdo formal com o do tratamento didático que deve receber tal conteúdo, para tornar-se de fácil compreensão para o aluno.

A transposição didática representa uma relação dialética entre a teoria e a prática, é uma atividade pessoal, em que o esforço da ação do professor concentra-se para analisar, segmentar, adaptar o conteúdo a ser ensinado, conforme o contrato didático que se estabelece entre o professor, aluno e conhecimento. Por ser um trabalho que exige aprofundamento, reflexão e adaptações, é comparada ao trabalho artesanal, à bricolagem e à tecelagem, para adequar os conteúdos às características das turmas, aos períodos e aos horários: “(...) o (sic) bricolage não se define pelo seu produto, mas sim pelo modo de produção: trabalhar com os meios disponíveis, reutilizar textos, situações, materiais.” (PERRENOUD, 1993, p. 49).

Os conteúdos das disciplinas para serem ensinados passam por uma transformação, permitindo ao aluno a apropriação de um conhecimento compatível com a sua realidade. É o que se chama transposição didática. Contudo, esse conceito nem sempre tem sido aceito de forma unânime e tem gerado muitas controvérsias no entendimento de diferentes especialistas.

A transposição didática, segundo Chevallard (1985), é “A passagem de um conteúdo de saber preciso a uma versão didática deste objeto de saber”, restringindo-se, portanto, à passagem do saber científico para o saber ensinado.

Nessa didatização, Chevallard (1985) aponta a possibilidade de fragmentação dos conteúdos em seqüências progressivas, segundo especificidades da instrução, do currículo, dos alunos e do próprio professor. Para esse autor, o processo de didatização finaliza no momento em que a aula começa, podendo resultar em reducionismos geradores de falsificações do saber.

Outros autores como Chatel (1995) e Martinand (1986), entretanto, entendem que a transposição didática não é concluída, ao começar a aula, e procuram ampliar seu significado. Entendem ainda que o conteúdo a ser ensinado pode ter origem, não somente no conheci-

mento científico, mas também numa prática social, como é o caso da Biblioteconomia. Halté (1989) sugere a substituição do conceito de transposição didática pelo de “elaboração didática”, considerando o esforço desenvolvido pelo professor para reestruturar os conteúdos em todo o processo de ensino, o que é reforçado por Lopes (1997), ao propor o uso de “mediação” no lugar de transposição didática.

Qualquer uma dessas denominações traz embutida a noção de todo um esforço pessoal do professor, adaptando os conteúdos a serem estudados pelos alunos, representando um trabalho pessoal de reconstrução, idiossincrático e circunstancial.

Pelo fato de estar relacionada ao seu pensamento prático, a transposição didática exige a reflexão no planejamento da aula ao organizar o desenvolvimento do conteúdos, além da reflexão sobre a ação desenvolvida no intuito de efetuar as correções necessárias e de encontrar novas opções para a prática.

O currículo formal, segundo Perrenoud (1993), serve apenas de balizamento para a seleção da cultura a ser ensinada em sala de aula. Esse autor compara o currículo formal a uma trama com a qual as professoras elaboram um tecido constituído de noções, esquemas, informações, métodos, códigos e regras que são os conteúdos a serem focalizados para os alunos. Utilizando essa metáfora para passar da trama ao tecido, existe todo um trabalho de reinvenção, de explicitação, de ilustração e relacionamentos desse conteúdo até chegar ao currículo ensinado.

Gimeno Sacristán (1997) salienta o aspecto das especificidades dos alunos e os respectivos ritmos de aprendizagem, impondo tratamentos de conteúdo e estratégias de ensino diferenciadas, idéia, aliás, compartilhada com Freire (1997), quando esse autor afirma que ensinar é também se confrontar com um grupo heterogêneo do ponto de vista de atitudes, da cultura e de projeções da personalidade.

Para se pensar a transposição didática, deve-se considerar, as disciplinas, os conteúdos, os períodos de aula, mas também é preciso efetuar uma adaptação desses conteúdos às atividades didáticas – problemas, tarefas, interrogações, projetos – permitindo, dessa forma, uma dinamização da prática, pois, “A transposição didática é também uma tradução pragmática dos saberes para actividades, para situações didáticas. Situações em que é necessário planificar, introduzir, animar, coordenar, levar a uma conclusão.” (PERRENOUD, 1993, p. 26)

A adaptação dos saberes a diferentes situações didáticas implica, muitas vezes, uma planificação para que se possa introduzir

assuntos, relacionando-os com os conhecimentos prévios da turma. É importante nessa atividade o papel do professor como mediador, no sentido de coordenar e dinamizar as atividades, possibilitando desse modo, a ação dos alunos, propiciando, assim, que esses consigam alcançar uma aprendizagem autônoma.

Ao aprofundarmos o conceito de transposição didática, percebemos que nele está implícita a ação que constitui a prática pedagógica, que tem como objetivo ensinar ao aluno os conteúdos da cultura, do saber objetivo e mesmo de práticas sociais.

Dessa forma o conhecimento do professor exige uma criação e recriação permanente, sendo atualizado constantemente para que possa atender às imposições de um contexto. em constante evolução.

As professoras não podem ser encarados como os únicos responsáveis pelas suas opções na suas ações. Existe todo um quadro de influências que em diversos âmbitos (sociedade, sistema educacional, instituições) influenciam as escolhas e forma de desenvolver os conteúdos, os enfoques dos assuntos e relacionamentos com a realidade.

Pode-se ver a transposição didática como um processo resultante de um trabalho intelectual do professor, que é feito considerando muitas variáveis, como conteúdo, aluno, realidade, entre outros. Exige uma prática pedagógica reflexiva para que o docente adapte os conteúdos para serem desenvolvidos em sala de aula, facilitando a aprendizagem.

3 METODOLOGIA

O referido foi desenvolvido em uma abordagem qualitativa ambientada no Curso de Biblioteconomia da UFRGS, caracterizando-se. como uma pesquisa descritiva e interpretativa, incluindo oito professoras de disciplinas profissionalizantes.

As informações obtidas nas entrevistas gravadas foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo, metodologia de pesquisa utilizada para uma compreensão da realidade por meio da descrição e interpretação de mensagens.

Seguindo as etapas sugeridas por Moraes (1999), inicialmente as entrevistas foram transcritas das gravações e codificadas.

Após várias leituras que possibilitaram uma melhor compreensão das entrevistas foram identificados os fragmentos de textos, constituindo as unidades de análise a serem categorizadas. Essas foram retiradas das transcrições das entrevistas e codificadas, para possibilitar a localização do texto original que integravam.

A seguir foi feita a categorização, quando a partir de releituras as unidades de análise foram agrupadas por características comuns de significado, produzindo quatro categorias: Conhecimento do Professor de Biblioteconomia; Fontes do Conhecimento do Professor; Construção do Professor e Transposição Didática.

4 CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

4.1 Conhecimento do Professor de Biblioteconomia

Esta categoria refere-se aos processos e resultados de estudos gerais e específicos na área de Biblioteconomia, que qualificam profissionalmente o professor para a docência. Para fins de análise, está organizada em três subcategorias que levam em consideração experiências pessoais das docentes em diferentes âmbitos, desde as próprias vivências enquanto alunos.

O conhecimento desejável do professor de Biblioteconomia enquadraria esses elementos – *Conhecimento do Bibliotecário, da prática na docência e do currículo* – focalizados de forma integrada ao contexto e aprofundados pela reflexão do professor sobre a sua prática, considerando-se implicações éticas de seu trabalho.

O Conhecimento do Bibliotecário inclui referências ao *conhecimento da teoria da Biblioteconomia, conhecimento da prática profissional* e *conhecimento do instrumental*. É baseado, predominantemente, na teoria da Biblioteconomia, a qual dá suporte às técnicas documentais e administrativas, assim como à construção e ao uso dos instrumentos de controle e recuperação da informação utilizados na prática dos serviços de informação.

No caso das professoras do Curso de Biblioteconomia, é decisiva a influência do contexto profissional representado pelos serviços de informação. Em decorrência de inovações tecnológicas utilizadas nesses serviços, foi desenhado o perfil do profissional que se aproxima cada vez mais da área de Informática, em detrimento da valorização da formação humanística, também necessária ao Bibliotecário como exigência do contexto social.

Algumas vezes as professoras utilizam a sua experiência pessoal, não levando em consideração outras experiências que poderiam contribuir para que o aluno analisasse criticamente, chegando a elaborações pessoais originais.

O conhecimento do instrumental (integra o conhecimento do Bibliotecário) é adquirido, principalmente, pela *prática em serviços de informação*. Inclui, segundo as entrevistadas, a construção e o uso de instrumentos de controle e recuperação da informação (bibliografias, dicionários, códigos de catalogação, sistemas de classificação, bancos de dados, “*software*” entre outros).

As normas e regras fazem parte do contexto profissional do bibliotecário, sendo por isso parte dos conteúdos dos cursos de Biblioteconomia. Sua abordagem deve ser feita de forma que os alunos não tenham uma visão dogmática e restrita da normatização, dificultando a sua criatividade e até mesmo o seu discernimento frente a situações que não se enquadram em padrões.

O conhecimento prático docente foi focalizado pelas entrevistadas como resultante de uma elaboração pessoal fruto de suas experiências na docência, à medida que desenvolvem atividades de ensino. Segundo elas, as experiências vividas são importantes para a formação do profissional e inevitavelmente têm repercussão na prática em sala de aula, colaborando na construção do conhecimento pedagógico.

Para essas professoras esse conhecimento é adquirido na prática, com embasamento no conhecimento do aluno, e outros aspectos circunstanciais. Na verdade, abrange uma dimensão do conteúdo específico relacionado à forma de ensinar e, na concepção das entrevistadas, ao “*manejo das turmas*” e à “*administração das aulas*”. Inclui aspectos de comunicação, assim como uso adequado de *estratégias de ensino* que, certamente, têm reflexos na forma de pensar e executar a transposição didática.

As entrevistadas salientaram a necessidade de conhecimentos didáticos em uma visão mais geral, o que remonta ao que Shulman (1986) denominou de conhecimento do conteúdo pedagógico. Enfatizaram sua importância na “*administração ou manejo das aulas*”, dando validade à preocupação do autor, quando ele pergunta em que o professor se baseia para preparar os conteúdos a ensinar.

Em alguns casos, a falta de conhecimento pedagógico de que se ressentem as docentes refere-se à utilização de técnicas de didática. Sem dúvida, o conhecimento pedagógico vem facilitar a ação docente, apesar de que não é apenas a técnica que altera a forma de pensar do professor, nem o único fator que influi nos resultados da aprendizagem.

Outros aspectos não focalizados por essas professoras também são importantes e se refletem na forma de efetuar a transposição didática dos conteúdos, tais como a capacidade de sintetizar os prin-

cipais pontos do programa, facilidade de relacionar os assuntos através de exemplos, adaptações em exercícios e em outras atividades.

Em muitos casos, o conhecimento prático dessas professoras é ampliado e aprofundado pelo conhecimento pedagógico, obtido em cursos de pós-graduação, o que permite uma melhor compreensão sobre sua ação profissional.

O conhecimento do currículo do Curso de Biblioteconomia facilita a transposição dos conteúdos, pois permite que o docente faça relacionamentos adequados com os conteúdos de outras disciplinas consideradas como pré-requisitos, assim como auxilia na retomada de conhecimentos prévios dos alunos, ao ser necessária uma explicação.

Este conhecimento possibilita a visualização das especificidades, tais como objetivos, interpretações dos conteúdos das disciplinas, recursos didáticos a serem utilizados, incluindo os tecnológicos e a infra-estrutura, corpo técnico em relação à formação e distribuição de responsabilidades, permitindo aas docentes uma representação ampla e integrada desse Curso.

4.2 Fontes do Conhecimento do Professor

Esta categoria dispõe sobre a origem do conhecimento necessário ao professor para exercer a sua prática como docente do Curso de Biblioteconomia.

Todas as fontes do conhecimento apontadas pelas docentes (*cursos de formação profissional, literatura especializada, contexto profissional, relacionado à docência ou pelos serviços de informação*) consolidam a área de Biblioteconomia, constituindo uma herança cultural desse segmento profissional.

Nas respostas analisadas, procurando definir o “onde” e o “como”, a maioria das entrevistadas foi bastante genérica, não tendo a intenção de um maior detalhamento da metodologia para a construção desse conhecimento. Todas priorizaram a formação profissional como Bibliotecário, tanto em curso de graduação, como de pós-graduação.

Algumas das professoras focalizadas neste estudo indicaram também participação em cursos de atualização e em eventos científicos em geral, tais como congressos, seminários, como forma de complementar o seu conhecimento.

Além disso foi ressaltada a necessidade da busca na literatura especializada com vistas a uma atualização constante para o exercício da prática na docência.

Paralelamente foi citado o contexto profissional como impulsionador de conhecimento e motivador através da prática na docência, na pesquisa e em serviços de informação.

Ainda aparecem citadas pelas entrevistadas, como fonte de conhecimento, a troca com os colegas professores e a própria experiência como aluna.

As respostas revelam que as professoras não estagnaram na busca de informações, demonstrando sua concepção de conhecimento como um processo sempre em construção. Isso vem explicar o fato do “quando” ter tido uma resposta generalizada, não se restringindo a um determinado período da vida profissional da docente.

Todas essas fontes de informação, representadas por diferentes níveis de formação, ampliam o conhecimento profissional e fornecem maior facilidade para o docente transformar o conteúdo a ser focalizado.

A formação do professor não pode se restringir, como diz Nóvoa (1992), a uma acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas. Exige também que o docente desenvolva um processo reflexivo crítico, sobre suas práticas, efetuando, desse modo, uma (re)construção permanente de sua ação pedagógica. Esse processo contribui para o desenvolvimento profissional do professor, tendo influências em sua identidade pessoal.

A formação profissional do docente, como é salientado por Santos (1997), começa antes mesmo da sua formação acadêmica, pois não elimina as experiências anteriores e inclui toda uma bagagem de experiências de vida enquanto aluno, prosseguindo durante toda a atividade profissional. Depende, ainda, conforme essa autora de uma análise e interpretação crítica da sua prática, o que influirá na modificação de sua ação pedagógica.

Além da busca de conhecimento na literatura especializada em Biblioteconomia, as falas das entrevistadas destacaram o contexto profissional como fonte de conhecimento.

O contexto profissional tanto relacionado à docência como aos serviços de informação existentes onde o bibliotecário exerce sua atividade foi indicado como fonte do conhecimento do professor. Ambos são impulsionadores de atualização, pelo exercício profissional e pela troca com os colegas.

Tomando como referência o modelo ecológico de ação docente, conforme Gimeno Sacristán; Pérez Gomes (1998), o ambiente profissional é um espaço social de trocas que contribui para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos estudantes e do docente. Esse

modelo enfatiza a participação das docentes e alunos na instituição escolar, gerando uma cultura peculiar.

O professor aprende a ministrar as aulas, tratando situações problemáticas, resolvendo dificuldades apresentadas em sala de aula, selecionando conteúdos e adaptando-os de forma pedagógica conveniente às necessidades circunstanciais das turmas.

Ao preocupar-se em valorizar a transposição dos conteúdos o professor, como diz Gimeno Sacristán (1998), está envolvido em um processo de observação, interpretação, construção de significados sobre as realidades nas quais opera, em que o aluno tem um lugar destacado.

As falas dessas docentes mostram que elas valorizam a participação dos alunos, os quais servem de fonte de conhecimento para o desenvolvimento de suas atividades profissionais.

Quando o professor reflete sobre a sua prática, chega a produzir um novo conhecimento que contribui para uma melhor compreensão do ensino, com possibilidade de produção de mudanças.

Também o exercício profissional em serviços de informação foi considerado uma valiosa fonte de conhecimento, evitando que as professoras fundamentem a docência em aspectos apenas teóricos desvinculados da prática:

As entrevistadas procuram novas fontes de conhecimento no intuito de se prepararem para a atividade de ensino. Nessas buscas elas se atualizam e reconstruem o seu conhecimento pela aprendizagem de novos conteúdos, o que lhes possibilita melhores condições de desenvolver uma prática mais adequada.

4.3 Construção do Conhecimento do Professor

Esta categoria traduz a percepção das entrevistadas sobre o conhecimento construído na sua trajetória profissional e influenciando na sua prática.

A análise das respostas nessa categoria mostra que, ao falar sobre itens construídos na prática, as docentes valorizaram *o autocohecimento, o conhecimento do aluno e a forma de administrar as aulas* (ou manejo de aulas). Explicitam elementos que são de grande importância na reflexão do professor na sua prática, especialmente para pensar e efetuar a transposição dos conteúdos.

As entrevistadas foram unânimes em concordar em que, ao longo da prática, ampliam *o conhecimento sobre o aluno* – características pessoais, conhecimentos prévios, dificuldades e interesses – o

que possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais coerentes com as turmas.

As docentes referem que, ao observar os resultados da utilização de determinadas estratégias em sala de aula, passam a dispor de mais informações sobre os alunos, contribuindo para uma prática pedagógica mais eficaz e mais criativa.

Perrenoud (1993) salienta que nada nessa prática é imposto por um modelo único de racionalidade de organização do trabalho. Cada profissional produz o próprio modelo, pela definição de tarefas e pela interação com os alunos.

Geralmente, a interação em sala de aula ocorre em torno das tarefas de aprendizagem propostas. E os alunos têm comportamentos diferentes, conforme as relações interpessoais que se estabelecem a partir da forma de atuação do professor: se o clima criado é de tensão ou cumplicidade, impaciência ou adesão, agressividade ou empatia.

O professor encontra um grupo heterogêneo em sala de aula. Essa diversidade seguramente influencia a ação pedagógica e a forma de pensar a transposição dos conteúdos, pois, ao agir, o docente considera as preferências, os hábitos, as ansiedades que são percebidas por meio das diversas situações em que interage com os alunos.

Mesmo nessas disciplinas profissionalizantes e que objetivam o ensino de um conteúdo técnico, as professoras percebem a conotação afetiva embutida na comunicação que acontece no processo de ensino, facilitando a ação do professor e os resultados da aprendizagem.

Autoconhecimento – esse conhecimento, segundo as docentes, é relativo a características pessoais e profissionais do professor, explicitando reações frente a diferentes situações didáticas. É obtido em decorrência da interação com os alunos e pelos retornos fornecidos às ações realizadas, levando-as a fazerem uma leitura introspectiva de seus próprios posicionamentos, frente à diversidade, à complexidade e ao dinamismo da sala de aula.

O autoconhecimento, como se pode deduzir através das falas dessas professoras, fornece segurança para o professor agir com os alunos, tomando decisões e fazendo opções que virão a influir na forma de pensar e fazer a transposição didática dos conteúdos.

A identidade pessoal é entendida aqui como a percepção que um sujeito tem da sua individualidade, incluindo noções como consciência e definição de si (NÓVOA, 1992).

Desse modo, pela ação profissional, o professor percebe e elabora a sua identidade profissional, construindo-se como um ser

num processo que supõe a existência de trocas, valores culturais, aprendizagens a partir de interações entre o universo profissional e o sociocultural.

Experiências variadas e múltiplas em que o professor ensina e aprende servem para comprovar, como diz Freire (1997, p. 52), que “Ensinar não é transferir o conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção”. Ao criar essas possibilidades para os alunos, o professor participa do processo de aprendizagem, chegando, inclusive, a um melhor autoconhecimento.

O Conhecimento de administração das aulas- refere-se ao desenvolvimento de conteúdos, às escolhas de atividades adequadas às turmas e ao controle da dinâmica que se estabelece em sala de aula até à forma de efetuar a avaliação.

Na sua prática, o professor encontra situações únicas e incertas, muitas vezes conflitivas, pois não existe uma só forma de agir considerada correta. Assim, como diz Gimeno Sacristán (1998, p. 173) “(. . .) a imprecisão do objeto, de seus fins, as formas variadas de chegar a resultados parecidos fazem do ensino uma atividade de resultados imprecisos e nem sempre previsíveis.”

Essa imprevisibilidade das situações de sala de aula representa, muitas vezes, uma barreira para aqueles professores que não dispõem, ainda, de uma determinada base de conhecimento prático.

À medida que o professor atua frente aos alunos, constrói um conhecimento que lhe fornece elementos para que desempenhe o seu papel de mediador. Segundo Perenoud (1993, p. 29): “Qualquer gestão da sala de aula, qualquer didática, contém um modo de tratamento das diferenças, o qual contribui (ou não) para transformar as desigualdades.”

4.4 Transposição Didática

Esta categoria retrata aspectos relacionados à sistematização do conteúdo acadêmico, transformado pela mediação do professor em *conteúdo ensinável*, para que os alunos possam realizar uma elaboração pessoal. Representa uma síntese das idéias resultantes da análise das respostas das professoras entrevistadas à questão norteadora: a transposição didática efetuada pelas professoras de Biblioteconomia não demonstra uma simplificação do saber, mas uma diferenciação de enfoques (contextualização, relacionamentos, ilustrações, metáforas) e adaptações a diferentes tipos de dinâmicas, dentro de uma seqüência que impõe uma segmen-

tação conforme os níveis das turmas. Nesse trabalho, as professoras acionam uma pluralidade de saberes relacionados segundo as bagagens culturais acumuladas ao longo de suas experiências. É exigido também conhecimento de instrumental utilizado (código de catalogação, obras de referência, sistemas de classificação) para a realização de processos e operações técnicas nos serviços de informação.

As respostas das professoras apontam que as modificações no Curso de Biblioteconomia ocorrem em relação ao tratamento pedagógico dos conteúdos, seja pelas abordagens metodológicas, seja pela necessidade de situar os conteúdos em um determinado contexto, dando origem às duas subcategorias:

As Abordagens metodológicas Ao referirem as modificações efetuadas na sua prática pedagógica, as entrevistadas enfatizaram o aspecto didático, focalizando atividades utilizadas para o desenvolvimento dos conteúdos.

O conteúdo foi descrito como algo em constante reconstrução, dentro de uma dinâmica que acontece muitas vezes em um mesmo semestre, ou até mesmo dentro de uma determinada aula:

Essas falas mostram o poder decisório do professor que trabalha a transposição didática a cada momento da sua aula, o que vai exigir sempre o desenvolvimento do pensamento reflexivo, para que sejam feitas as opções que irão conduzir a sua ação pedagógica.

A didatização de conteúdos de Biblioteconomia exige, além de uma explicação fundamentada na teoria, a prática de metodologias e processos para se tornarem conteúdos efetivamente ensinados, especialmente por que os mesmos são bastante técnicos e prescritivos. Exige a articulação do conhecimento didático a conhecimentos específicos de Biblioteconomia em suas origens e em suas vinculações com as demais disciplinas. Dessa forma, pretende-se evitar a simplificação a que faz referência Chevillard (1985), o que poderia definir um bibliotecário ligado somente a produtos (catálogos, bibliografias, por exemplo), sem identificar os processos técnicos necessários e tampouco as funções dos serviços de informação.

Essa preocupação em evitar reduções do saber a ser ensinado, segundo Chevillard (1985), exige a vigilância epistemológica, representada neste estudo por uma reflexão permanente das docentes sobre o conteúdo do objeto de ensino, sobre os conceitos omitidos e sobre as relações apresentadas e as modificações ocorridas ao longo da prática, no sentido de garantir a necessária coerência desses com o saber de referência que lhes dá origem.

Também não se pode restringir o papel das professoras ao de meros adaptadores de currículos, pois eles são mediadores entre a cultura externa e a cultura pedagógica da escola. E em função disso, o papel do professor como prático-reflexivo é influente para a qualidade da aprendizagem, ao modificar suas abordagens em função da lógica da apropriação dos saberes, levando em conta as especificidades do aluno.

Ao pensar e executar a transposição didática, o docente demonstra um compromisso com o aluno, buscando atender às exigências que acompanham e justificam um projeto social de um sistema didático (professor, aluno e saber). Um outro aspecto enfatizado pelas docentes foram as ações na busca do envolvimento do aluno através da contextualização dos conteúdos.

Procurando ampliar o significado dos conteúdos para o aluno, as docentes passam a situá-los em determinado tipo de serviço de informação (biblioteca escolar, centro referencial, editora, banco de dados). A partir do conhecimento prévio dos alunos, relacionado com outras disciplinas do Curso, as professoras apresentam ao aluno uma visão integrada da Biblioteconomia.

Daí a importância do docente em propiciar situações em que o aluno questione, analise e faça opções práticas que possam ser associadas a vários aspectos da realidade da área profissional de que irão participar.

Convém registrar que os serviços de informação existentes são criados em função das necessidades de uma determinada clientela. Em função disso, o professor dessas disciplinas profissionalizantes precisa sempre focalizar os conteúdos, relacionando-os a um contexto em que são evidenciadas as características de um usuário ou de uma determinada comunidade.

O fato de que a maioria das professoras de Biblioteconomia dispõe de experiência profissional em serviços de informação vem facilitar o estabelecimento de ligações entre o conteúdo ensinado e o contexto profissional. Por isso, podem focalizar problemas da realidade, evitando que as abordagens se restrinjam a meras reproduções de técnicas e processos.

Ao efetuar esses relacionamentos, o professor mostra ao aluno o significado e a integração dos conteúdos abordados. Entretanto, se por um lado esse é um aspecto positivo, por outro pode ser restritivo para o aluno, quando centrado exclusivamente na experiência pessoal do professor, não oportunizando uma visão comparativa com outros serviços similares.

Essas docentes em geral utilizam o recurso de organizar os conteúdos em tópicos a serem estudados a partir de visitas a serviços de informação, proporcionando aos alunos uma oportunidade para desenvolverem observação, análise, crítica, e elaboração de relatos:

A vinculação dos conteúdos a um contexto permite ao professor orientar a sua prática em uma perspectiva engajada à socialização de experiências. Isso dará maior sentido ao currículo mobilizando os alunos e levando-os a descobrirem o seu compromisso político como cidadãos. Essa circunstância demonstra que a educação é uma forma de intervenção no mundo em que o espaço pedagógico é um texto, como diz Freire (1997), para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito.

A prática contextualizada, segundo Grillo (1996), exige consonância com o social e confrontação com a realidade, dando sentido à teoria estudada. Dessa forma, os conteúdos atendem a uma característica social, pois, conforme Saviani (1994), são centrados nas relações entre escola e sociedade.

Em suma, a contextualização é uma necessidade imposta por essa área profissional em que os serviços e produtos são criados e mantidos por uma exigência social de uma comunidade da sociedade. Essa necessidade é também uma decorrência dos princípios teóricos que regem a Biblioteconomia, como o princípio citado por Thompson (1977, p. 218) afirmando: "O papel do Bibliotecário somente terá valor quando for integrado em um sistema político e social." Afinal qualquer interpretação das técnicas biblioteconômicas tem de incluir uma explicação da biblioteca como prática social e de sua função na vida comunitária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das entrevistas permite afirmar que as docentes, em sua prática baseiam-se, principalmente no conhecimento do Bibliotecário – teórico, prático em serviços de informação e instrumental – articulado a sua experiência profissional como professoras e complementado pelo conhecimento do currículo. Esse último, ainda que não apareça em todas as falas, está presente de forma implícita, sendo considerado necessário para que efetuem as abordagens integrando disciplinas do curso e permitindo um melhor entendimento dos alunos.

A transposição didática realizada pelas entrevistadas parte do conhecimento da prática dos serviços de informação, fundamentada na teoria adquirida no curso de graduação e ampliada por outros cursos. O conhecimento da teoria da Biblioteconomia é aprofundado e atualizado no momento em que o Bibliotecário inicia a sua atividade didática.

A prática em serviços de informação possibilita a percepção das especificidades da profissão, dos serviços e inclusive do conhecimento e uso do instrumental, fornecendo a essas docentes elementos para sistematizar os conteúdos dos programas de forma próxima à realidade e sem distorções.

Em algumas disciplinas, cujo conteúdo é centrado no instrumental, pode ocorrer um conservadorismo extremo no tratamento dado a eles pelo docente. Esse aspecto pode contribuir para que a transposição didática seja menos flexível e ajustada pelas professoras que demonstram preocupação em atender a prescrições e às normas exigidas pelos sistemas de classificação e códigos de catalogação. Nessas disciplinas, além da explicação da estrutura do código de catalogação ou do sistema de classificação, suas origens e utilidades, o conteúdo é desenvolvido em exercícios pelos quais os alunos catalogam e classificam documentos utilizando o instrumental (Código de Catalogação, Classificação Decimal de Dewey ou Classificação Decimal Universal). Nessa circunstância, acontece, algumas vezes, que a professora se concentra nos detalhes do código ou da tabela e não trazer problemas do contexto e dessa forma o ensino ficar muito desligado da realidade.

A sua formação universitária e o contexto profissional impregnam de racionalidade técnica a transposição didática realizada por essas professoras, o que influencia os enfoques dos conteúdos como valores absolutos, apresentando uma noção de rigidez. Essa racionalidade técnica choca-se com a incerteza da sala de aula e leva as professoras a concluir que os problemas surgidos, inclusive os relacionados a abordagens, seriam solucionados pelo conhecimento da teoria pedagógica.

O conhecimento pedagógico de algumas das entrevistadas é adquirido na prática da docência, pela troca com os colegas e pela experiência como alunas não somente na graduação, mas também em cursos variados que fazem ao longo de sua trajetória profissional. Daí os modelos de abordagens variadas empregadas e a seleção adequada de recursos didáticos.

Os cursos de pós-graduação, conforme depoimentos dessas professoras, fornecem formalmente conhecimento pedagógico que contribui para aumentar a capacidade de reflexão trazendo, conseqüentemente, melhoria na prática pedagógica.

As fontes de conhecimento utilizadas por essas docentes incluindo a formação profissional, a literatura especializada em Biblioteconomia e o contexto profissional vêm reforçar o perfil de especialista do professor, atendendo a uma exigência social.

Os serviços de informação têm grande importância no momento em que as docente efetuam os relacionamentos dos conteúdos com a realidade, seja pelos exemplos, seja pelo uso de visitas para os alunos elaborarem observações sobre a prática profissional.

Além disso, o tratamento dos conteúdos tem influência do conhecimento adquirido no contexto docente. Ao se referirem ao conhecimento construído na prática, as docentes apontam o *conhecimento do aluno, o autoconhecimento e o conhecimento da administração das aulas* que são também aspectos a serem pensados quando se faz a transposição didática, representando fatores que influem na dinâmica de sala de aula. Mesmo trabalhando em uma área técnica com muitos conteúdos centrados na prática de processos, aflora a questão do entendimento dos sentimentos e da boa interação em sala de aula, impulsionando o desenvolvimento dos conteúdos de modo a torná-los mais significativos aos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 CHATEL, E. Transformation des savoirs en sciences économiques et sociales. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, v. 112, p. 20-45, 1995.

2 CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

3 FERREIRA, G. I. S. *A Prática Reflexiva do Professor de Biblioteconomia: transposição didática*. Porto Alegre, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC/RS, Faculdade de Educação.

4 FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

5 GIMENO SACRISTÁN, J. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- 6 GIMENO SACRISTÁN, J. *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Accion Social, 1997.
- 7 GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender e Transformar o Ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- 8 GRILLO, M. C. Participação: uma aprendizagem intransferível. In: SOUZA, V. B. de A. *Participação e Interdisciplinaridade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. p. 117-128.
- 9 HALTÉ, J. F. Savoir écrire; savoir faire. *Pratiques*, Metz, n. 61, p. 51-65, 1989.
- 10 LOPES, A. R. C. Conhecimento Escolar em Química: processo de mediação didática da Ciência. *Química Nova*, São Paulo, v. 20, n. 5, p. 563-568, 1997.
- 11 MARTINAND, J. L. *Connaître et transformer*. [S. l.]: Peter Lang, 1986.
- 12 MORAES, R. Análise de Conteúdo. *Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, mar. 1999.
- 13 NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As Professoras e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- 14 PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- 15 SANTOS, L. L. de C. P. Formação do Professor e Pedagogia Crítica. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *A pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- 16 SAVIANI, N. *Saber Escolar, Currículo e Didática*. Campinas: Autores Associados, 1994.
- 17 SHULMANN, L. S. Those who Understand Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- 18 THOMPSON, J. *A History of the Principles of Librarianship*. London: Clive Bingley; Hamden, Conn., Linnet Books, 1977.