



A pesquisa no ensino e o ensino da pesquisa¹

Research in education and the teaching of research

Mara Eliane Fonseca RODRIGUES²

RESUMO

Discute a atual relação da universidade com o conhecimento. Analisa as relações entre pesquisa e ensino, entendendo que a articulação do ensino à pesquisa constitui um componente essencial para impulsionar uma re-significação das atitudes de ensinar e aprender, tradicionalmente desenvolvidas na universidade. Enfoca também, a necessidade de experiências concretas de ensino pela pesquisa no âmbito da Biblioteconomia e Ciência da Informação.

Palavras-chave: ensino, pesquisa, biblioteconomia, ciência da informação.

ABSTRACT

This paper discusses the current relationship between the university and knowledge. It analyzes the association of research and education and considers that the articulation of education with research constitutes an essential component to stimulate changes in the teaching and learning attitudes traditionally developed in the university context. This work also focuses on the need for actual experiences in teaching through research in the Library and Information Science studies.

Key words: education, teaching and research, library studies, information science.

¹ O presente texto é resultado da conferência, sobre a mesma temática, apresentada no ABECIN 2002, realizado de 22 a 25 de outubro de 2002, em Londrina, PR. Para fins de publicação nesta Revista, sofreu algumas reformulações.

² Professora, Departamento de Ciência da Informação, Universidade Federal Fluminense. Rua Lara Vilela, 126, São Domingos, 24210-590, Niterói, RJ, Brasil. E-mail: mararodr@terra.com.br
Recebido 22/4 e aceito para publicação em 8/7/2003.

CONTEXTUALIZANDO A QUESTÃO

A universidade, como instituição acadêmica, tem quase dez séculos de existência e desde sua origem se dedicou à formação intelectual e moral dos jovens pelo cultivo do estudo, do saber e da busca da verdade. Durante toda sua vida, a universidade soube consolidar-se e transformar-se para responder afirmativamente aos desafios peculiares a cada período histórico. Barbieri (1999), ao refletir sobre o papel da universidade no século XXI considera que “pensar a universidade é situá-la no contexto das vicissitudes de que emergiu, renovada a cada nova crise”. Diz ainda que, pensar a universidade, é pensar as questões cruciais da humanidade, situada em suas diferenças históricas, sociais e culturais. “Pensar a universidade é pensar o mundo que se quer mais humano, mais justo, mais sábio”. Portanto, “preocupar-se com o futuro da universidade faz sentido na medida em que essa preocupação abre novas perspectivas que forcem o futuro a falar” (BARBIERI, 1999, p.10, 11).

Santos (1999), ao analisar os processos de transformação pelos quais estão passando as sociedades contemporâneas e o sistema mundial em geral, procede a uma análise crítica da posição da universidade nesse cenário, e, considera que hoje a universidade encontra-se “duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado”, contudo, “não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares” (SANTOS, 1999, p.187).

No entanto, a notável continuidade institucional da universidade, sobretudo no mundo ocidental, sugere que os seus objetivos sejam permanentes. Em 1946, Karl Jaspers, repetindo o que já afirmara em 1923, definia a missão da universidade como: “o lugar onde, por concessão do estado e da sociedade, uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência

de si própria” e que “os seus membros congregam-se nela com o único objectivo de procurar, incondicionalmente, a verdade e apenas por amor à verdade” (Jaspers (1965) citado por SANTOS, 1999, p.187).

Dessa afirmação, decorrem por ordem decrescente de importância, os três grandes objetivos da universidade:

- a) investigação, porque a verdade só é acessível a quem a procura sistematicamente;
- b) centro de cultura, porque o âmbito da verdade é muito maior que o da ciência, a universidade deve servir à educação do homem no seu todo;
- c) ensino, porque a verdade deve ser transmitida, a universidade ensina. Mas, mesmo o ensino das aptidões profissionais deve ser orientado para a formação integral.

No seu conjunto, esses objetivos constituiriam a idéia perene de universidade, “uma idéia una porque vinculada à unidade do conhecimento” (SANTOS, 1999, p.188).

Contudo, no caso do Brasil, apesar da universidade ser reconhecida como um espaço privilegiado de ensino, produção e socialização de conhecimentos é também criticada por não refletir o bastante sobre o que ensina e produz: “no lugar onde se produzem e se aprendem conhecimentos, pouco se reflete sobre o próprio conhecimento, seu significado, seus usos, suas conseqüências” (MOYSÉS *et al.*, 2002, p.3).

Alguns críticos consideram que, embora não seja discutida explicitamente, a concepção dominante na universidade enxerga o conhecimento como um objeto a ser desvelado, externo ao sujeito que busca conhecer e, portanto, dele, independente. “Esta concepção permeia a maioria dos cursos de formação universitária e, assim naturalizada, invade e instaura-se nas mentes dos futuros profissionais” (MOYSÉS *et al.*, 2002, p.3).

Para melhor entender essa lógica, é importante considerar, mesmo que sucinta-

mente, a *trajetória* da universidade brasileira, ou seja, sua origem e seu processo de desenvolvimento.

No Brasil, o surgimento da universidade se dá apenas no século XX, embora desde o período colonial já pudessem ser identificadas escolas superiores.

De maneira geral, podemos afirmar que as contradições fazem parte da história da universidade brasileira. Moroz (2001), ao analisar a origem da universidade no Brasil e fazer alguns apontamentos sobre sua evolução, constata que o modelo padrão na implantação da universidade brasileira é o de reunião de faculdades isoladas. Tanto que, “há uma década, a presença de instituições isoladas no ensino superior era gritante: em 1989 havia apenas 93 universidades, contra 809 faculdades isoladas” (MOROZ, 2001, p.70).

O desenvolvimento do ensino superior por meio de faculdades isoladas faz com que este nível de ensino passe a caracterizar-se pela ênfase profissionalizante, uma vez que estas instituições guardavam fortes marcas de auto-suficiência, especialização e tradicionalismo, preservando sua função primeira de preparação de profissionais liberais.

Moroz considera, ainda, que decisões arbitrárias fortaleceram o veio profissionalizante da universidade. As duas iniciativas de implantar-se universidades com características diferentes das então existentes, sofreram intervenções governamentais.

Na década de 30, a Universidade do Distrito Federal, na época no Rio de Janeiro, foi criada sob a grande influência de Anísio Teixeira, notabilizando-se por apresentar um projeto inovador que não tinha como parâmetro o mercado de trabalho, e sim, a produção e divulgação do conhecimento. Contudo, no governo Vargas essa universidade sofre intervenção,

acabando, em 1939, por ser desmembrada em faculdades.

Mais tarde, na década de 60, a Universidade de Brasília, que se diferenciava das demais por não ser um agregado de faculdades, constituindo-se no que, até hoje, se considera o mais arrojado projeto universitário brasileiro - de uma universidade formada a partir de um plano global - teve seu projeto original alterado devido ao sucessivos fatos políticos.

Em suma, o acompanhamento sucinto da origem da universidade no Brasil e alguns apontamentos sobre sua evolução permitem identificar, além da forte marca de intervenção autoritária nos rumos que a universidade foi tomando, raízes bastante longínquas para duas características que (...) estão presentes ainda na universidade atual: a justaposição de faculdades ou cursos e a ênfase primordial à profissionalização (MOROZ, 2001, p.72).

A ênfase à profissionalização “acaba por se configurar numa marca de destaque na atuação da universidade”, o que pode ser considerado como um dos fatores, embora não o único, que está relacionado a uma outra característica: a preocupação, basicamente, com a veiculação do conhecimento e não com sua produção (MOROZ, 2001, p.73).

Apesar de existirem alguns espaços que privilegiam ambos os aspectos – a veiculação e a produção do conhecimento – basta olhar para o cotidiano da universidade brasileira para verificar que esta se relaciona com o conhecimento basicamente como transmissão, limitando-se a narrar o que a ciência já produziu.

A relação da universidade com o saber já instituído não é de *fertilização*, como bem qualificado por Cunha (1989), mas de simples repetição: “o professor limita-se a colocar o aluno em contato com o que já foi produzido,

esquecendo-se de ensiná-lo a produzir” (MOROZ, 2001, p.73). Desse modo, o conhecimento é trabalhado muito mais como produto do que como processo.

Há, nessa estruturação, a percepção de que a teoria vem sempre antes da prática e que esta deve ser compreendida como aplicação exclusiva daquela. É valorizado um currículo altamente específico e especializado.

No entanto, a sociedade atual está a exigir, cada vez mais, a participação de profissionais não somente qualificados para o trabalho, mas, principalmente, aptos a refletir e produzir novos conhecimentos acerca de sua prática profissional.

Na Conferência Mundial de Educação Superior, realizada pela UNESCO, em Paris, no ano de 1998, quando esta organização buscou identificar as dificuldades e os objetivos de cada continente em matéria de educação superior, no preâmbulo da declaração emitida pela Conferência, são feitas as seguintes considerações:

No limiar de um novo século, há uma **demandas sem precedentes e uma grande diversificação na educação superior, bem como maior consciência sobre a sua importância vital tanto para o desenvolvimento sociocultural e econômico**, como para construção do futuro, diante do qual as novas gerações deverão estar preparadas com novas habilitações, conhecimentos e ideais.

A [...] educação superior é confrontada, [...] com desafios consideráveis e tem de proceder à mais radical **mudança e renovação que porventura lhe tenha sido exigido empreender**, para que nossa sociedade, atualmente vivendo uma profunda crise de valores, possa transcender as meras considerações

econômicas e incorporar as dimensões fundamentais da moralidade e da espiritualidade (CONFERÊNCIA..., 1999, p.17, grifos do autor).

Pode-se deduzir, portanto, que a universidade para vencer os desafios que a ela se impõe e lhes são impostos deve fazer face a mudanças radicais e rápidas. Terá que rever suas estruturas, renovar os aspectos institucionais e assegurar a difusão de novas tecnologias visando melhorar os modos, através dos quais, o conhecimento pode ser produzido, administrado, difundido e acessado.

No tocante ao ensino, “não se trata mais de encontrar mecanismos para o aluno memorizar os conteúdos dados (isto os computadores realizam com competência), mas se trata de produzir e construir conhecimentos próprios” (BEHRENS, 1998, p.84). Hoje, a rápida evolução tecnológica causa a provisoriade do conhecimento e este fator define os contornos do exercício profissional contemporâneo. A esse dado se acrescenta um outro, o fato de que não se concebe mais um exercício profissional homogêneo, isto é, profissionais que seguem padrões e têm respostas prontas para serem utilizadas como formas às quais a realidade deve se moldar.

Desse modo, a universidade não pode restringir-se a apenas preparar o indivíduo para o exercício de uma profissão, por meio da repetição mecânica do conhecimento já existente, como se fosse o suficiente para lançá-lo ao mundo do trabalho. Ao contrário, deve proporcionar uma formação que lhe permita desenvolver capacidade crítica, criativa, transformadora e autônoma.

Para atender a essa exigência, a relação da universidade com o conhecimento necessita ser alterada. O espaço da graduação, onde são trabalhados os conhecimentos que irão constituir a base da formação dos futuros profissionais, precisa deixar de ser apenas um espaço de

transmissão e de aquisição de informações, para transformar-se no *locus* da construção / produção de conhecimento, onde o aluno atua como sujeito da aprendizagem.

No nosso entendimento, a concepção de ensino, que tem na pesquisa seu elemento constituidor, é o ponto de partida para redimensionar a atual relação da universidade com o conhecimento, transformando o aluno em participante do processo construtivo do conhecimento.

Com base nesse pressuposto, a seguir procuraremos analisar as relações entre pesquisa e ensino, entendendo que a articulação do ensino à pesquisa constitui-se em um componente essencial para impulsionar uma resignificação da atitude de ensinar e aprender tradicionalmente desenvolvida na universidade.

No transcorrer da discussão procuraremos, também, focar a necessidade de experiências concretas de ensino pela pesquisa no âmbito da Biblioteconomia e Ciência da Informação.

ENSINAR, PESQUISAR E AGIR: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA

As relações entre ensino e pesquisa têm sido muito discutidas nos últimos anos no âmbito da universidade. A exigência de profissionais com maior amplitude de conhecimentos e habilidades, que a sociedade atual requer, trouxe à universidade a necessidade de refletir mais detidamente sobre o seu papel de educador/formador.

Hoje, a preocupação essencial que atravessa todas as discussões que envolvem as reformas feitas e por fazer, no sistema educacional como um todo e na universidade em particular, incluem a preocupação com a formação dos cidadãos do mundo de amanhã, com capacidade autônoma e crítica, cidadãos polivalentes, criativos, capazes de discernir os

múltiplos desafios que o século XXI certamente trará.

Para isso, o ensino deve ser “uma atividade que não se limita a mostrar o que está feito, a transmitir o conhecimento acumulado; [deve] também, orientar as pessoas a conseguir as informações necessárias para resolver os problemas que a vida oferece, sejam eles cotidianos, profissionais ou sociais” (CHIZZOTTI, 2001, p.106).

O ensino deve ser entendido, portanto, como um amplo movimento de vida entre o educador e o educando, por meio do qual o ato de conhecer é praticar a vida, é exercê-la reflexivamente. Quem quer aprender, se não encontrar relação entre os conteúdos e suas próprias necessidades, acaba desacreditando do valor e da relevância que o ensino lhe promete.

A pesquisa pode ser considerada como “um esforço metódico de busca de informações para produzir conhecimentos novos, ampliar a compreensão do mundo e auxiliar na solução dos problemas concretos que as pessoas enfrentam” (CHIZZOTTI, 2001, p.106). Trata de questões não respondidas, inquietações que emergem da prática ou da reflexão, assim, deve constituir-se em uma atitude cotidiana.

Em um mundo dinâmico como o que vivemos, “acrescido constantemente de novas descobertas, de partilhas intensas, percepções discrepantes, posições divergentes e ações contraditórias”, os indivíduos obrigam-se a buscar novas explicações e a alcançar uma compreensão mais abrangente dos fatos e dos atos, quanto das realidades individual e social em que cada um vive (CHIZZOTTI, 2001, p.107).

Para suprir as necessidades vitais do aluno – ampliar seu horizonte de saber, colocar para si questões novas, perguntar sobre o significado do que lhe foi transmitido, refletir e estabelecer relações novas entre as observações que faz e os conhecimentos que detém, contrapor as informações transmitidas às

questões colhidas da sua prática – **o ensino precisa de pesquisa**. Pois, “quando propicia o prazer da descoberta e a importância do conhecer, quando provoca a observação, mobiliza a curiosidade, move a busca de informações, esclarece dúvidas e orienta as ações”, o ensino ganha novo significado para o aluno (CHIZZOTTI, 2001, p.106).

No entanto, para a articulação entre ensino e pesquisa acontecer, é necessário lembrar que pesquisa também é princípio educativo e, desfazer a idéia de que a pesquisa estaria afeta somente a uma *elite profissional*, munida de competências específicas. Para isso, no entender de Demo (1997) é fundamental tornar a pesquisa *o ambiente didático cotidiano*, no professor e no aluno, de modo a tornar o ambiente acadêmico naturalmente positivo e estimulante, no qual a leitura constante é algo normal, a feitura de trabalho próprio é óbvia, o esforço de equipe bem organizado e produtivo é exigência evidente.

Arouca (2001), ao discutir a relação ensino-pesquisa na formação do pesquisador em educação, afirma que:

Pesquisa não é apenas aquela que se aprende no nível da educação institucional, não são títulos, nem publicações, mas é a atitude cotidiana do aprender a aprender, do saber pensar para melhor agir; a educação é um processo permanente; pesquisa é uma atitude que deve ser cotidiana (AROUCA, 2001, p. 87).

Integrar o processo ensino-aprendizagem com a atividade de pesquisa, requer uma mudança de postura tanto do professor, como do aluno. Ao professor cabe a mudança do papel de transmissor de informações para o de mediador pedagógico junto aos alunos; a mudança do professor ensinante, para o professor que está com o aluno, desenvolvendo um trabalho em equipe onde professor e alunos

são os agentes / parceiros e co-responsáveis nas ações de aprendizagem.

Ao aluno cabe transformar-se em *protagonista* no processo de aprendizagem, isto é, se responsabilizar pela busca das informações, aprender a localizá-las, analisá-las, relacionar as novas informações com seus conhecimentos anteriores, dando-lhes significado próprio, emitir conclusões, observar situações de campo e registrá-las, trabalhar com esses dados e procurar chegar à solução de problemas, entre outras atividades (MASETTO, 2001).

O ensino com pesquisa revela-se como uma estratégia fundamental para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação, pois é a pesquisa iniciando-se já na formação dos profissionais contemporâneos. De acordo com Masetto (2003, p.104), esta estratégia didático-pedagógica permite o desenvolvimento de várias aprendizagens:

- desenvolver iniciativa na busca de informações, dados e materiais necessários para o estudo;
- entrar em contato com as mais diferentes fontes de informação (livros, periódicos, anais de eventos científicos, músicas, fotos, etc.) e com os mais diversos ambientes informativos (bibliotecas, *Internet*, *sites*, etc.), com especialistas de seu curso e/ou área e de outras instituições mediante entrevistas, *e-mails*, listas de discussão, etc.;
- selecionar, organizar, comparar, analisar, correlacionar dados e informações;
- fazer inferências segundo dados e informações, levantar hipóteses, checá-las, comprová-las, reformulá-las e tirar conclusões;
- elaborar relatórios com características científicas;
- comunicar os resultados obtidos com clareza, ordem, precisão científica, tanto na forma oral, como por escrito.

No entanto, é importante lembrar que dificilmente o aluno incluirá a investigação em

seu processo de aprendizagem se o professor também não o fizer, isto é, se o professor não aprender também ele a atualizar e/ou renovar seus conhecimentos por meio de pesquisas, de leituras, de reflexões pessoais, de participação em eventos científicos, etc.

Ao refletir sobre a importância de procurar melhorar a qualidade no ensino de graduação de nossas universidades, Masetto (2001) alerta que faz parte dessa docência com pesquisa escrever artigos e elaborar trabalhos que reflitam as reflexões pessoais do professor e suas contribuições para alguns dos assuntos de sua área – [mediante comunicações em periódicos, livros, capítulos de livros, trabalhos de congressos, etc.] – e que possibilitem um debate e uma crítica de seus pares ou mesmo de seus alunos sobre eles (MASETTO, 2001, p.87).

Outro ponto importante a destacar é o conceito de sala de aula na universidade. Tradicionalmente, a sala de aula nos cursos de graduação tem-se constituído como um espaço físico e um tempo determinado, durante o qual o professor transmite conhecimentos e experiências a um grupo de alunos, sem que os mesmos tenham necessariamente um conhecimento prévio sobre eles.

Usualmente, o modelo de ensino empregado respalda-se em, quem sabe – o professor; ensina a quem não sabe – o aluno. Durante as aulas teóricas cabem ao aluno atividades como *copiar a matéria*, ou, na melhor das hipóteses, *fazer apontamentos*. As aulas práticas, ora demonstrativas – quando o professor procura mostrar como: é o fenômeno –, ora de aplicação, quando os alunos procuram aplicar os conceitos aprendidos nas aulas teóricas, nos laboratórios ou em estágios -, são mais raras.

Contudo, o conceito de aprendizagem hoje é abrangente, levando à necessidade de uma reflexão sobre a aula como ambiente e espaço de aprendizagem. Masetto (2001, p.85) considera que “onde quer que possa haver uma aprendizagem significativa buscando atingir

intencionalmente objetivos definidos aí encontramos uma *aula universitária*”. Esse conceito de sala de aula faz com ela transcenda seu espaço corriqueiro de acontecer somente em um determinado horário e espaço físico. Os demais locais onde, por exemplo, se realizam as atividades profissionais do estudante: empresas, laboratórios de informática, bibliotecas, centros de informação, exploração da Internet, dentre muitos outros, podem ser reconhecidos como espaços onde o estudante tem condições de aprender significativamente o exercício competente de uma profissão. Nesse sentido, a aula significa “vivência”, ou seja, integração com a realidade.

Finalmente, podemos dizer que há várias formas de trabalhar a articulação entre ensino e pesquisa nos cursos de graduação. Uma delas é que a pesquisa se torne um eixo ou um núcleo do curso, elemento norteador de toda a estrutura curricular. Nessa perspectiva, pode traduzir-se numa organização curricular em que disciplinas e atividades sejam planejadas coletivamente, com o objetivo de desenvolver habilidades e atitudes de investigação nos alunos. Conforme Masetto (2003, p.104), essa estratégia permitirá:

- motivar os alunos a participarem da atividade, discutindo com eles no que consiste a pesquisa, a riqueza de aprendizagem que encerra, sua validade, a importância e como se relaciona com a aprendizagem que se está desenvolvendo naquela disciplina e naquele semestre;
- discutir os critérios para a escolha do assunto ou da situação a ser pesquisada, lembrando que a pesquisa pode ser bibliográfica, ou de campo, ou incluindo ambos os aspectos;
- apresentar e discutir com os alunos o que vem a ser um plano de pesquisa, seus elementos e sua organização:
 - definição precisa de um problema;
 - metodologia de pesquisa, ou seja, com que método vai trabalhar para coletar informações

necessárias para responder ao problema, como vai organizá-las e interpretá-las;

- bibliografia a ser consultada;
- escolha de procedimentos a serem usados;
- coleta de dados e sua respectiva análise;
- realizar a conclusão, respondendo às hipóteses;
- elaboração de relatório científico;
- comunicar, de forma dinâmica, os resultados a toda a turma e discuti-los em seguida, incentivando a participação de todos os alunos.

Pode-se, também utilizar a pesquisa como elemento de *mediação*, ou seja, que as disciplinas e atividades do curso incentivem os alunos a desenvolverem pesquisas que incluam a análise do cotidiano das instituições e/ou espaços de informação, visando aproximar os futuros profissionais da realidade da área que irão atuar.

Há, ainda, a possibilidade de os docentes do curso inserirem seus próprios temas e projetos de pesquisa nos programas das disciplinas, dando a seus alunos oportunidade de discutir os resultados de suas pesquisas, os dados analisados, a metodologia utilizada para que, a partir daí, possam propor e gerar novos temas e problemas.

É importante ressaltar que a pesquisa no ensino de graduação deve ir além da iniciativa de acrescentar disciplinas que tratem do tema e seus métodos, deve antes ser atitude presente no corpo docente e irradiar-se curricularmente por todo o percurso em que o aluno irá percorrer na universidade. Desta forma, todas as atividades do currículo, sejam disciplinas, oficinas, seminários, entre outras, devem ter como princípio metodológico a investigação, instigando os universitários a buscarem além de respostas, a

formulação das próprias questões acerca das temáticas abordadas.

No tocante às áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação a questão da pesquisa no ensino e o ensino da pesquisa vem, há algum tempo, sendo discutida tanto em âmbito de Brasil, através da Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN) (ASSOCIAÇÃO..., 2001, 2002), como de Mercosul, conforme registraram Guimarães e Rodrigues (2003) em recente estudo.

No decurso das discussões até aqui empreendidas, pode-se dizer que há clareza dessas áreas, quanto à necessidade da articulação ensino-pesquisa, em ganhar proporções reais e efetivas nas propostas pedagógicas dos cursos de graduação. No entanto, esta exigência pressupõe a necessária reorganização didático-pedagógica dos cursos e que, também, professores e estudantes aprendam o significado e importância da investigação para o processo de formação. O que significa repensar as práticas pedagógicas até então utilizadas para que a perspectiva do ensino articulado à pesquisa constitua-se em um componente essencial na resignificação da atitude de ensinar e aprender na universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrando estas reflexões e partindo de nossa experiência como docente e das experiências que conhecemos de colegas, professores universitários, nos vemos na obrigação de prestar um depoimento: sempre que desenvolvemos atividades pedagógicas com a preocupação de criar melhores condições para a aprendizagem dos alunos, conseguimos motivá-los para o estudo, envolvê-los com sua formação profissional e tornar significativo para eles o curso de graduação, pelo qual optaram,

muitas vezes sem muita convicção. Como conseqüência, consegue-se também elevar o nível do curso.

Sem sombra de dúvida a investigação pode levar a descobertas originais e dar um vigor renovado ao ensino. Nas atividades pedagógicas em que introduzimos a pesquisa como meio de instruir a aprendizagem, constatamos esse resultado (RODRIGUES e BREGLIA, 2001; RODRIGUES, 2002).

Advogar a pesquisa como integrante do ensino significa elevar a qualidade do ensino. Pois, se a universidade mantiver o estilo e a forma vigente de atividades em sala de aula, será

progressivamente ultrapassada pelas necessidades sociais.

Só poderemos esperar melhoria em qualidade no ensino de graduação quando nossos alunos conseguirem apropriar-se de métodos pelos quais possam compreender fenômenos, relações e movimentos de diferentes realidades, aprendizagens fundamentais para o profissional de hoje. Por isso, a crescente preocupação com um ensino que se fecunde da pesquisa deve constituir-se em uma nova agenda da vida docente e deverá determinar muito do que será o ensino no futuro.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. FORGRAD. Projeto pedagógico e avaliação da graduação: referências para a renovação e resignificação do ensino em Biblioteconomia/Ciência da Informação. In: OFICINA DE TRABALHO DE SÃO PAULO. São Paulo, 2001. 29p. Disponível em: <<http://www.abecin.org>>. Acesso em: 4 mar. 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. Avaliação do processo formativo na área de Biblioteconomia/Ciência da Informação. In: OFICINA DE TRABALHO NORTE/NORDESTE. Fortaleza, 2002. 21p. Disponível em: <<http://www.abecin.org>>. Acesso em: 20 set. 2002.
- AROUCA, L.S. Relação ensino-pesquisa: a formação do pesquisador em educação. In: SEVERINO, A.J.; FAZENDA, I.C.A. (Org.). *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas: Papirus, 2001. p.81-89.
- BARBIERI, I. Apresentação. In: LÁZARO, A. (Org.). *Visão e ação: a universidade no século XXI*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999. p.7-13.
- BEHRENS, M.A. A prática pedagógica dos professores universitários: perspectivas e desafios. *Educação*, Porto Alegre, v.21, n.35, p.81-91, 1998.
- CHIZZOTTI, A. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, S.;
- CASTANHO, M.E. (Org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001. p.103-112.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998, Paris. Tendências da educação superior para o século XXI. Brasília: UNESCO, 1999. 720p.
- CUNHA, L.A. *Qual universidade?* São Paulo: Cortez 1989. 95p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 31).
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1997. 120p.
- GUIMARÃES, J.A.C.; RODRIGUES, M.E.F. A Dimensão pedagógica da pesquisa nos cursos de Biblioteconomia do Mercosul: reflexões sobre uma trajetória de harmonização curricular. *Cadernos BAD*, Lisboa, n.1, p.52-73, 2003.
- MASETTO, M.T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. (Org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001. p.83-102.
- MASETTO, M.T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003. p.104-105.
- MOROZ, M. Que profissional formar? Questão desafiadora para a universidade. In: SEVERINO,

A.J.; FAZENDA, I.C.A. (Org.). *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas: Papirus, 2001. p.67-79.

MOYSÉS, M.A.A.; GERALDI, J.W.; COLLARES, C.A.L. As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.78, p.1-18, 2002.

RODRIGUES, M.E.F.; BREGLIA, V.L.A. Das práticas aos fundamentos: o cotidiano revisitado. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v.11, n.1, p.231-249, 2001.

RODRIGUES, M.E.F. A formação profissional em biblioteconomia: superando limites e construindo possibilidades. *Encontros Bibli*, Florianópolis, n.13, 2002. Disponível em: <<http://www.encontros-bibli.ufsc.br>>. Acesso em: 3 jul. 2002.

SANTOS, B.S. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: SANTOS, B.S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999. p.187-233.