

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**O ESTÁGIO CURRICULAR NOS CURSOS DE
BIBLIOTECONOMIA DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Eliana Marciela Marquetis

Orientador: Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho

2001

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**O ESTÁGIO CURRICULAR NOS CURSOS DE
BIBLIOTECONOMIA DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Eliana Marciela Marquetis

Orientador: Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Eliana Marciela Marquetis e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

(orientador)

Comissão Julgadora:

2001

iii

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447**

M348e Marquetis, Eliana Marciela.
O estágio curricular nos cursos de Biblioteconomia do
Estado de São Paulo / Eliana Marciela Marquetis. --
Campinas, SP : [s.n.], 2001.

Orientador : José Camilo dos Santos Filho.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Biblioteconomia – Ensino. 2. Programas de estágio -
Biblioteconomia. 3. Bibliotecários – Treinamento. I. Santos
Filho, José Camilo. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

Aos meus pais

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de uma forma ou outra, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores que participaram do exame de qualificação, Profa. Dra. Vera Lúcia Graziano da S. Rodrigues e Prof. Dr. Antonio Celso Gemente, por todas as sugestões dadas na ocasião e posteriormente.

Ao Prof. José Camilo dos Santos Filho, pela orientação.

Aos colegas da Faculdade de Biblioteconomia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Aos professores responsáveis pelo Estágio Curricular dos Cursos de Biblioteconomia do Estado de São Paulo.

Aos funcionários da Faculdade de Educação, em especial aos do Programa de Pós-Graduação, do DASE e da Biblioteca.

Aos colegas de trabalho do Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência da UNICAMP, em especial à equipe da Biblioteca que segurou a “barra” durante as minhas várias ausências.

Aos meus amigos, que sempre estiveram presentes nos momentos difíceis, em especial ao Celso e Milton aos quais recorri para tirar dúvidas e pedir sugestões. À Antonieta, Asmara, Bárbara Júlia, Sandra, Leda, Márcia Ap., Márcia C., Marga, Madrinha, Mariângela e a tantos outros, por terem me ouvido nos momentos de desabafo.

RESUMO

Faz-se uma análise do estágio curricular nos cursos de Biblioteconomia do Estado de São Paulo, através da opinião de alunos, ex-alunos e professores responsáveis pelo estágio curricular. São verificados os seguintes aspectos: as atividades desenvolvidas, como se estabelece a relação entre a teoria e a prática, o planejamento do estágio, as dificuldades para realizar o estágio e a influência deste para a formação de profissionais críticos e reflexivos.

ABSTRACT

An analysis of the curriculum internship in the Library Sciences courses in São Paulo State, based upon interviews with students, former students and the teachers in charge of the curriculum internship is done. The following aspects are verified: the activities developed, how the relation between theory and practice is established, the internship planning as well as the difficulties for its realization and its influence in the formation of critical and reflective Library Sciences professionals.

SUMÁRIO

| | |
|--|------|
| Lista de figuras | xiii |
| Lista de tabelas | xv |
| Introdução | 1 |
| Capítulo I – Revisão Teórica | 7 |
| O estágio curricular | 7 |
| A relação teoria-prática na organização curricular | 21 |
| A formação de profissionais reflexivos | 37 |
| Capítulo II – Método | 45 |
| Caracterização dos cursos | 45 |
| Sujeitos da pesquisa | 48 |
| Instrumentos de pesquisa | 50 |
| Coleta de dados | 51 |
| Análise dos dados | 52 |
| Capítulo III – Resultados e Discussão | 55 |
| Realização do estágio por tipo de biblioteca | 55 |
| Atividades desenvolvidas durante o estágio | 58 |
| Relação entre teoria e prática | 60 |
| Planejamento do estágio | 72 |
| Reflexão sobre a prática | 87 |
| Papel do estágio na formação do profissional | 94 |
| Experiências durante o estágio | 106 |
| Capítulo IV – Considerações Finais | 111 |
| Referências Bibliográficas | 117 |
| Anexos | 125 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Figura 1 | – Proporção de alunos, por instituição, na qual estudam | 127 |
| Figura 2 | – Proporção de ex-alunos, por instituição, na qual se formaram | 127 |
| Figura 3 | – Opinião dos alunos quanto à realização do estágio por tipo de biblioteca | 128 |
| Figura 4 | – Maneira como o estágio dos ex-alunos foi realizado | 128 |
| Figura 5 | – Atividades desenvolvidas pelos alunos durante o estágio | 129 |
| Figura 6 | – Atividades desenvolvidas pelos ex-alunos durante o estágio | 130 |
| Figura 7 | – Realização de reuniões para discussão sobre o estágio, segundo os alunos | 131 |
| Figura 8 | – Realização de reuniões para discussão sobre o estágio, segundo os ex-alunos | 131 |
| Figura 9 | – Utilidade das reuniões para refletir sobre a teoria x prática, segundo os alunos | 132 |
| Figura 10 | – Utilidade das reuniões para refletir sobre a teoria x prática, segundo os ex-alunos | 132 |
| Figura 11 | – Grau de associação da teoria com a prática durante o estágio, segundo os alunos | 133 |
| Figura 12 | – Grau de associação da teoria com a prática durante o estágio, segundo os ex-alunos | 133 |
| Figura 13 | – Capacidade do aluno para estabelecer a relação entre teoria e prática durante o estágio | 134 |
| Figura 14 | – Capacidade do ex-aluno para estabelecer a relação entre teoria e prática durante o estágio | 134 |
| Figura 15 | – Planejamento do estágio na opinião dos alunos | 135 |
| Figura 16 | – Planejamento do estágio na opinião dos ex-alunos | 135 |
| Figura 17 | – Existência de dificuldades para os alunos realizarem o estágio | 136 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| Figura 18 | – Cumprimento de todas as etapas do estágio pelos alunos | 136 |
| Figura 19 | – Reflexão sobre a prática durante o estágio para os alunos | 137 |
| Figura 20 | – Reflexão sobre a prática durante o estágio para os ex-alunos | 138 |
| Figura 21 | – Ocorrência de situações e/ou problemas que os alunos não conseguiram resolver durante o estágio | 139 |
| Figura 22 | – Ocorrência de situações e/ou problemas que os ex-alunos não conseguiram resolver durante o estágio | 139 |
| Figura 23 | – Atitudes tomadas pelos alunos para solucionarem situações e/ou problemas surgidos durante o estágio | 140 |
| Figura 24 | – Atitudes tomadas pelos ex-alunos para solucionarem situações e/ou problemas surgidos durante o estágio | 141 |
| Figura 25 | – Ocorrência de mudança da visão da profissão pelos os alunos, durante a realização do estágio | 142 |
| Figura 26 | – Ocorrência de mudança da visão da profissão pelos ex-alunos, após a realização do estágio | 142 |
| Figura 27 | – Grau de contribuição do estágio para a vida profissional, segundo os alunos | 143 |
| Figura 28 | – Grau de contribuição do estágio para a vida profissional, segundo os ex-alunos | 143 |
| Figura 29 | – Experiências proporcionadas pelo estágio, segundo os alunos | 144 |
| Figura 30 | – Experiências proporcionadas pelo estágio, segundo os ex-alunos | 145 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------|---|--------|
| Tabela 1 | – Motivos para os alunos considerarem o estágio por tipo de biblioteca ser muito bom, bom, regular ou péssimo | 56-7 |
| Tabela 2 | – Motivos alegados pelos alunos para as reuniões sobre estágio serem úteis, ou não | 63 |
| Tabela 3 | – Motivos para os alunos relacionarem a teoria e a prática plenamente, parcialmente ou em nada | 66 |
| Tabela 4 | – Motivos para os ex-alunos relacionarem a teoria e a prática plenamente, ou pouco | 68 |
| Tabela 5 | – Motivos para os alunos considerarem o estágio bem planejado, ou não | 73-4 |
| Tabela 6 | – Motivos para os ex-alunos considerarem o estágio bem planejado, ou não | 76 |
| Tabela 7 | – Motivos das dificuldades dos alunos para realizarem o estágio | 81 |
| Tabela 8 | – Motivos para os alunos não cumprirem o programa de estágio | 83 |
| Tabela 9 | – Motivos para os alunos terem mudado, ou não, a visão sobre a profissão após o estágio | 96 |
| Tabela 10 | – Motivos para os ex-alunos terem, ou não, mudado a visão da profissão após o estágio | 98 |
| Tabela 11 | – Motivos para os alunos afirmarem que o estágio contribuirá em muito, pouco, ou em nada para a vida profissional | 99-100 |
| Tabela 12 | – Motivos para os ex-alunos afirmarem que o estágio contribuiu em muito, pouco, ou em nada para a vida profissional | 101-2 |
| Tabela 13 | – Melhores experiências dos alunos durante o estágio | 107 |
| Tabela 14 | – Melhores experiências dos ex-alunos durante o estágio | 107 |
| Tabela 15 | – Piores experiências para os alunos durante o estágio | 108 |
| Tabela 16 | – Piores experiências para os ex-alunos durante o estágio | 109 |

INTRODUÇÃO

O estágio curricular em biblioteconomia é atividade obrigatória, constante do currículo mínimo dos cursos de biblioteconomia, de acordo com a seguinte legislação: Lei nº 6.494, de 1977, que dispõe sobre estágios na formação profissional; Decreto nº 87.497, de 1982, que trata da regulamentação dos estágios; Resolução nº 08, de 1982 do Conselho Federal de Educação (CFE), que aprovou o novo currículo mínimo de biblioteconomia. Essa atividade obrigatória, na forma de estágio, deve ser desenvolvida pelo aluno, fazendo parte de sua formação profissional, juntamente com as outras disciplinas constantes do currículo de cada curso.

A Lei 6494/77 determina que o estágio deve ser planejado, executado e avaliado conforme os currículos, programas e calendários escolares, além de propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem com a finalidade de se constituir em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural e de relacionamento humano. (BRASIL, 1977). No Decreto nº 87.497, que regulamenta a Lei nº 6.494, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, que são proporcionadas aos estudantes pela participação em situações reais de vida e trabalho, são consideradas como estágio. (BRASIL, 1982)

Como o estágio serve de integração entre a teoria e a prática, o aluno deve desenvolvê-lo de maneira a aplicar, na prática, a teoria aprendida em sala de aula, em situações reais vivenciadas em uma unidade de informação (bibliotecas, arquivos, centros ou serviços de informação), completando sua aprendizagem.

A legislação determina que a carga horária destinada ao estágio deve corresponder a dez por cento da carga horária total do curso, não deixando claro

em que momento o estágio deve começar a ser desenvolvido, apenas estabelece que o mesmo não poderá ser inferior a um semestre letivo. Cabe a cada curso de biblioteconomia determinar em que momento o aluno vai estagiar, bem como a forma como isto ocorrerá, ou seja, se o aluno deverá vivenciar a realidade de acordo com as disciplinas teóricas que está aprendendo, se a experiência em um ambiente real ocorrerá ao longo do curso, ou ao final do mesmo, se poderá ocorrer em vários tipos de ambientes de informação, ou apenas em um único, além de outros procedimentos não especificados.

Geralmente, nas Faculdades de Biblioteconomia, o estágio ocorre no decorrer do curso. Em 1994 um grupo formado pelos professores de estágio dos cursos de Biblioteconomia do Estado de São Paulo, sob a coordenação da Associação Brasileira das Escolas de Biblioteconomia e Documentação (ABEBD) – Região do Estado de São Paulo – realizou um estudo com o objetivo de traçar diretrizes mínimas para a realização do estágio nos cursos sob sua jurisdição. O grupo recomendou que as atividades de estágio fossem iniciadas no 1º ano letivo, com visitas aos diversos tipos de unidades de informação e, a partir do 2º ano letivo, os alunos deveriam realizar o estágio em pelo menos dois tipos de unidades de informação. Também se padronizou formulários de avaliação do estagiário, contrato de concessão de bolsa, roteiro de acompanhamento pela unidade de informação durante a visita e roteiro para elaboração de relatório final (PAULINO, 1994).

No caso específico da Faculdade de Biblioteconomia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (FABI/PUC-Campinas), quando da implantação do novo currículo mínimo determinado pelo CFE, em 1984, o estágio era obrigatório a partir da 2ª. série do curso e estendia-se até a 4ª. série, independentemente do tipo de unidade de informação. Porém, era planejado de maneira tal que o aluno pudesse colocar em prática as atividades às quais ele estivesse apto a executar, de acordo com a teoria aprendida em sala de aula.

Em 1991, essa Faculdade estudou uma alteração no seu currículo pleno, visando adequar o futuro profissional bibliotecário às necessidades de um contexto social e cultural, quando se levou em conta o compromisso de formar o aluno com um novo perfil, face ao surgimento das novas tecnologias automatizadas da informação. Esse currículo foi implantado em 1992 e está em vigor até a presente data. O estágio no novo currículo continua sendo desenvolvido ao longo do curso, a partir da 2^a série, porém é obrigatória a sua realização em oito tipos diferentes de unidades de informação, a saber: biblioteca pública, biblioteca escolar, arquivo, biblioteca universitária na área de exatas, biblioteca universitária na área de humanas, biblioteca universitária na área de biomédicas, biblioteca especializada, centro e/ou serviço de informação.

Essa fragmentação ocorrida com o estágio no currículo da FABI, bem como as recomendações feitas pelo Grupo de Trabalho sobre Estágio em 1994, levantaram várias questões para o docente envolvido com a situação. À medida em que se assumia a responsabilidade pela coordenação do estágio, havia a preocupação constante de encaminhar o aluno àquelas unidades de informação que valorizassem e completassem sua formação, de acordo com a realidade da profissão, e nas quais pudesse, de fato, desenvolver o estágio de maneira a colocar em prática a teoria aprendida e a vivenciar a realidade da profissão. Tais questões compreendiam os seguintes aspectos:

- O aluno teria condições, nesse novo modelo de estágio, de colocar em prática a teoria aprendida?
- Se os serviços-meio, por exemplo, como o processamento técnico fossem semelhantes nos vários tipos de bibliotecas, haveria necessidade de o aluno estagiar em todas elas?
- Existiria uma relação efetiva entre a teoria e prática?
- Qual deveria ser a melhor maneira de desenvolver o estágio face à formação pretendida para o profissional qualificado?

Para responder a essas indagações, foi desenvolvido o presente trabalho que objetivou analisar o modelo atual de estágio curricular existente nas Escolas de Biblioteconomia do Estado de São Paulo e, também, verificar se o mesmo está permitindo que o aluno coloque em prática, adequadamente, a teoria adquirida.

Os objetivos específicos desta pesquisa foram:

- Analisar a opinião de alunos, ex-alunos e professores responsáveis pela prática, em relação ao estágio curricular proposto pelos cursos de biblioteconomia do Estado de São Paulo.
- Verificar, através dos alunos, ex-alunos e professores, como vem se dando a aplicação prática, durante a realização do estágio, dos conhecimentos teóricos adquiridos pelos estudantes de biblioteconomia, em face dos modelos de estágio curricular adotados por estes cursos de biblioteconomia analisados.
- Verificar, através da opinião de alunos, ex-alunos e professores, como o estágio curricular contribui para a formação do profissional.

Para atingir tais objetivos, o presente trabalho foi iniciado pelo estudo da literatura pertinente a estágio curricular, analisando o conceito, as funções, os objetivos e as formas da sua realização, procurando, nas áreas de biblioteconomia e de educação, trabalhos relativos ao tema. Constatou-se que a referida literatura é escassa na área de biblioteconomia, sendo poucos os trabalhos publicados. Portanto, deteve-se mais em trabalhos da área de educação que possui uma rica bibliografia sobre o assunto. Também foi feito um estudo sobre as formas de relação teoria-prática, aplicáveis à organização curricular de cursos de formação profissional, principalmente a de profissionais práticos, e que discutem a formação reflexiva.

Os tópicos sobre estágio curricular – conceitos, funções, objetivos e importância – bem como a relação teoria-prática e a formação de profissionais

reflexivos são tratados na revisão da literatura que constitui o Capítulo I deste trabalho.

No Capítulo II, são descritos o método utilizado, os sujeitos e instrumentos da pesquisa, a coleta e a análise dos dados.

O Capítulo III apresenta os resultados da pesquisa, no qual se procura constatar se o modelo de estágio curricular adotado cumpre sua função e seus objetivos; como ocorre a relação teoria-prática e como o estágio influencia a formação do bibliotecário, de acordo com o estudado na revisão teórica do trabalho.

No Capítulo IV, são apresentadas as considerações finais, com o propósito de indicar pistas para o aprimoramento do futuro profissional bibliotecário.

CAPÍTULO I

REVISÃO TEÓRICA

Para embasamento deste trabalho, procurou-se, na literatura especializada, as principais pesquisas sobre estágio curricular (também denominado de estágio supervisionado), seu conceito, seus objetivos e finalidades, sua importância, bem como sua função de articulação entre os componentes teóricos e práticos da organização curricular de um curso de formação profissional em nível superior.

O Estágio Curricular

São vários os conceitos sobre estágio na literatura especializada. Para que seja melhor entendida sua definição, serão analisados alguns desses conceitos, começando pela definição dada por FERREIRA (1986, p.273), onde ele conceitua estágio como “aprendizado, exercício, prática, tirocínio (de advogado, médico, dentista, etc.); situação transitória, de preparação.” O estágio é o treinamento prático do aluno durante sua formação profissional ao longo dos anos que levará para graduar-se. É o exercício orientado da profissão que permite o desenvolvimento do desempenho eficaz na execução das técnicas (SANTOS, 1975).

A Lei n.º 6494, de 07 de dezembro de 1977, dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante

de 2º. grau e supletivo (BRASIL, 1977). Esta lei é regulamentada pelo Decreto n.º 87497, de 18 de agosto de 1982, que considera estágio como “as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob a responsabilidade e coordenação da instituição de ensino” (BRASIL, 1982).

A nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 82, faz menção ao estágio da seguinte forma:

Artigo 82 – Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.

Parágrafo único – O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

Em relação a essa nova legislação, SOUZA (1997, p. 121-2), comentando a Lei nº 9.394, escreve que:

cabará a cada sistema (União, Estados, Municípios e Distrito Federal) baixar norma regulamentando o estágio em cursos médios e superiores sob sua respectiva jurisdição. Antes a matéria era de alçada federal, com lei específica obrigatória para todos os sistemas. Essa mudança descentraliza a competência normativa nessa matéria. O que poderá ocorrer é que, para um mesmo curso profissional a ser dado em escolas federais e estaduais, os estágios tenham duração diversificada.

Ou seja, o estágio curricular continua sendo obrigatório, porém a flexibilidade da duração do mesmo é muito ampla, influenciando sobremaneira na formação do profissional e criando diferenças de uma região para outra.

BURIOLLA (1995, p.17), quando apresenta vários aspectos sobre o estágio supervisionado em cursos de serviço social, tais como a legislação, as concepções de estágio, as estratégias e planejamento, escreve que: “o estágio é o *locus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida;

volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejada gradativa e sistematicamente.”

Na Biblioteconomia, o estágio é o treinamento supervisionado em bibliotecas, com a finalidade de desenvolver habilidades, colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos pelos alunos durante o curso, com ênfase na visão geral dos serviços de qualquer tipo de biblioteca e/ou serviço de informação e colocar o aluno em contato com a realidade.

MOURÃO (1979, p.118), em seu trabalho onde alerta o profissional bibliotecário sobre a importância da profissão, coloca “o estágio como uma complementação do curso de biblioteconomia, enfatizando sua importância no sentido de proporcionar ao aluno, juntamente com o acompanhamento teórico, uma visão da profissão.”

Também para a formação em outras profissões, o estágio supervisionado tem o mesmo sentido, como se pode observar em PENTEADO (1995, p.11) quando se refere à formação do professor: “o estágio supervisionado tem por objetivo geral propiciar ao estudante experiência profissional. O estágio supervisionado visa, especificamente, levar o estudante a relacionar a teoria e a prática em situação real”.

O mesmo acontece na formação do assistente social, como é observado em BURIOLLA (1995, p.79), quando afirma que:

o estágio supervisionado é imprescindível na formação do assistente social. Este é concebido como uma situação-processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, é o *locus* apropriado onde o aluno desenvolve a sua aprendizagem prática, o seu papel profissional, a sua responsabilidade, o seu compromisso, o espírito crítico, a consciência, a criatividade e demais habilidades profissionais esperadas em sua formação.

A PUC-Campinas, com o intuito de estabelecer diretrizes para o desenvolvimento do estágio curricular nos seus cursos de graduação, conceituou estágio como:

Uma atividade de caráter pedagógico-profissional, que articula a escola e o mundo do trabalho, o saber acadêmico e o saber da experiência e que integra a estrutura curricular a um projeto educacional amplo. É um momento privilegiado para a integração teoria-prática, a partir de uma experiência vivida, inserida em um contexto que envolve diferentes visões e dimensões da realidade (social, econômica, política, cultural, psicológica, ética e técnica), possibilitando a formação de um profissional crítico e criativo, em condições de enfrentar desafios (PUC-Campinas, 1998, p.35).

Várias são as definições de estágio curricular ou supervisionado que aparecem na literatura técnica. O melhor conceito que se observou e, pessoalmente, com o qual se concorda, foi o dado por RODRIGUES (1995, p.44-5), em sua pesquisa, onde se levantaram normas e critérios sobre o estágio curricular em psicologia:

o estágio deve promover a aprendizagem através de uma experiência supervisionada visando ao desenvolvimento global do estagiário em nível teórico-prático, social, cultural e ético. A supervisão ocorre em dois níveis: o didático e o profissional. O estagiário tem a supervisão acadêmica ligada à instituição de ensino e a supervisão de campo realizada pelo elemento da organização concedente do estágio.

Com isso, o papel do supervisor, na instituição de ensino, é o de selecionar o melhor campo de estágio (aquele em que o estagiário pode desenvolver suas habilidades), encaminhar o aluno para o mesmo e fornecer informações ao profissional da organização concedente a respeito das atividades que o estagiário está apto a desenvolver. Quanto ao supervisor de campo do estágio, este deve atribuir as tarefas para as quais o aluno estaria preparado teoricamente, observar o seu desempenho e relatar ao supervisor da instituição de ensino. Desta forma, haverá uma integração entre as duas instituições, e será possível um *feedback* das ações do aluno, podendo-se fazer uma análise da relação teoria e prática.

Ainda em relação ao supervisor do estágio, ROQUE & OHIRA (2000, p.2), em sua pesquisa sobre as características técnicas, de personalidade e de interação do supervisor de estágio e do estagiário, entendem que:

na formação do profissional em Biblioteconomia, o supervisor de estágio, tem um importante papel, pois cabe a ele, supervisionar as tarefas e atividades práticas desenvolvidas nas bibliotecas/unidades de informação, pelos estagiários – estudantes do Curso de Biblioteconomia.

De modo geral, e de acordo com o regulamento de estágio da Faculdade de Biblioteconomia da PUC-Campinas, os objetivos do estágio são:

- 1) Viabilizar experiências diversificadas que contribuam para o aprimoramento do estagiário, mediante atividades em que teoria e prática se interpenetrem;
- 2) Desenvolver o espírito de investigação e atitude científica através do apelo à capacidade de crítica objetiva, de iniciativa, de criatividade e de tomada de decisão para a solução de problemas e aquisição de independência e segurança no desempenho de suas funções profissionais;
- 3) Proporcionar aos estagiários condições de complementação do ensino e da aprendizagem, a fim de se constituir em instrumento de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano. (PUC-Campinas, s.d.)

Através da Assessoria Técnica de Estágios da PUC-Campinas (s.d.), foi estabelecido que:

o estágio, além do aspecto de ordem profissionalizante, deve proporcionar ao acadêmico:

- visualização, com maior clareza, da finalidade de seus estudos e a mensuração de suas possibilidades;
- a contribuição no cenário de formação humanística, abrangente nos aspectos de relacionamento humano e de cunho social;
- o desenvolvimento e a consciência da produtividade e a aquisição de uma atitude de trabalhos sistematizados;

- através do conhecimento a vivência 'in loco' a real interação com uma estrutura empresarial;
- a amenização do impacto da passagem da vida escolar para a vida profissional, através da progressividade;
- o entendimento das regras do Mercado de Trabalho, envolvendo uma auto-análise maior, senso crítico e a aquisição de uma postura a nível de responsabilidades.

De acordo com a Lei nº 6.494, em seu artigo 1º, parágrafo 2º:

Os estágios devem proporcionar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano (BRASIL, 1977).

OTT e outros (1988, p.69), em seu estudo sobre as experiências do estágio curricular na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, escrevem que:

o objetivo do estágio curricular é proporcionar uma aprendizagem em que o estudante possa interagir com a realidade do trabalho, reconstruindo o conhecimento pela análise e reflexão de sua prática. Nesse sentido o estágio necessariamente assume as dimensões da pesquisa, caracterizada pela construção do conhecimento.

Para as mesmas autoras,

esta idéia se distingue dos modelos usuais de estágio curricular em que essa atividade é extremamente restrita, limitando-se, em geral, a uma atividade terminal de curso. Baseado no pressuposto de que a aprendizagem antecede à prática, este modelo privilegia a concepção de que é durante o estágio curricular que o aluno deve aprender a aplicar as teorias que lhe foram propostas (OTT e outros, 1988, p.69).

PIMENTA (1995, p.65), quando analisa as atividades de estágio em cursos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, é de opinião que a "finalidade do estágio é levar os alunos a uma análise das realidades sobre as

quais atuarão, e também servir como fonte de experiências concretas para as discussões sobre as questões de ensino e procedimentos pedagógicos.”

Para GUEDES (1976, p.92), em seu trabalho, no qual apresenta um modelo referencial de habilidades profissionais do bibliotecário, escreve que o estágio supervisionado é considerado como ponto alto da formação profissional e deveria:

- 1) desenvolver o domínio de habilidades, técnicas e atitudes, possibilitando a aquisição de experiência profissional;
- 2) preparar profissionais competentes e capazes;
- 3) proporcionar melhor formação profissional, incentivando o trabalho educativo e social do bibliotecário, obtendo melhor qualidade dos profissionais que passa a formar;
- 4) possibilitar o conhecimento da profissão, através de uma prática efetiva;
- 5) permitir a confrontação entre o conhecimento teórico adquirido no curso e a prática adotada na biblioteca de estágio;
- 6) dar oportunidade de solucionar problemas técnicos reais sob orientação segura e cuidadosa do supervisor;
- 7) possibilitar a visão de uma biblioteca em funcionamento, detectando problemas técnico-administrativos;
- 8) possibilitar treinamento técnico de acordo com a rotina adotada pela biblioteca de estágio;
- 9) possibilitar um aprimoramento das práticas e métodos assimilados nos cursos, modelando-os às exigências do mercado de trabalho e dos mecanismos de modernização tecnológica em atuação nas bibliotecas;
- 10) propiciar a proposição de soluções aos problemas eventuais e/ou aos de caráter permanente, identificados nos campos de estágio;
- 11) avaliar procedimentos, técnicas e metodologias utilizados;
- 12) propiciar o desenvolvimento da consciência profissional;
- 13) desenvolver a capacidade de adaptação às situações e o espírito de criatividade profissional.

Além dos objetivos já delineados anteriormente, é importante destacar as funções do estágio curricular, ou seja, as atividades que o aluno deve desenvolver durante o estágio, pois as mesmas influenciam de maneira significativa na formação do futuro profissional, uma vez que a prática é um dos componentes mais importantes na formação de qualquer profissional.

No trabalho de STUMPF (1979), são discriminadas as funções manifestas e latentes do estágio. As funções manifestas são aquelas inerentes ao estágio, ou

seja, as que estão previstas no estágio curricular. Já as funções latentes não estão previstas durante o estágio.

Assim, STUMPF (1979, p. 28-29) classifica como funções manifestas do estágio as seguintes:

- Para a educação – contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, complementando e integrando os conhecimentos teóricos; contribuir para o desenvolvimento de hábitos e habilidades específicas; possibilitar ao aluno a aquisição de atitudes profissionais. Estas funções, quando bem desempenhadas, diminuem a insegurança do aluno ao ingressar no mercado de trabalho profissional;
- Para o campo de trabalho – concorrer para a introdução de novas idéias, impedindo a estagnação da empresa; servir de comunicação entre o campo de trabalho e o sistema de ensino; auxiliar as empresas no recrutamento, seleção e treinamento de pessoal, reduzindo o investimento que as organizações estão sujeitas quando contratam profissionais recém-formados, sem prática, pois abrevia o período de adaptação profissional antecipando sua utilização e o aperfeiçoamento da mão-de-obra desejada.

As funções latentes, ou finalidades não previstas no estágio são:

- Para a educação – utilizar o estagiário em lugar de um profissional qualificado ou de um funcionário menos capacitado; nos dois casos há prejuízo para a formação do aluno, revelado através do sentimento de incapacidade ou de falta de motivação para o exercício profissional;
- Para o campo de trabalho – contribuir para aumentar os recursos humanos da empresa e utilizar o estagiário como mão-de-obra de baixo custo; essas finalidades, não previstas para a realização do estágio, podem influir nas expectativas que o grupo mantém sobre o aluno e, conseqüentemente, sobre seu desempenho (STUMPF, 1979, p.32).

A autora coloca como funções manifestas as atividades que constam do programa de estágio da UFRGS que são, dentre outras: empréstimo de materiais, preenchimento de controle e estatística, redação de correspondência, atendimento ao usuário, pesquisa de nome certo, determinação da notação de autor para suas entradas, aplicação de normas da ABNT, acompanhar a orientação da apresentação de trabalhos originais, acompanhar a realização de pesquisas bibliográficas, seleção (verificação de obras já existentes na biblioteca), aquisição

(concorrência, manutenção de fichários internos), setor de permuta de publicações etc.

Para as funções latentes, STUMPF (1979) considera aquelas atividades que cabem a um auxiliar de biblioteca desenvolver, que são, dentre outras: conferir os pedidos de aquisição com o acervo, preparar e encaminhar ordens de compra, receber e conferir obras adquiridas, abrir e conferir folhas dos livros, colocar os carimbos da biblioteca, registrar o material bibliográfico recebido, conferir e arquivar faturas etc.

Porém, acredita-se que o aluno deva saber executar não só as primeiras atividades, mas também essas últimas, com a finalidade de poder treinar os auxiliares (pessoas que executam as últimas atividades em uma unidade de informação) que porventura venha a ter sob seu comando, quando se tornar um profissional bibliotecário. A opinião é que se forem atribuídas apenas as últimas atividades ao aluno – e na existência de um auxiliar na biblioteca – não lhe dando oportunidade de realizar as atividades relacionadas primeiramente, então as funções latentes tornar-se-ão negativas e farão com que o aluno não exercite o ato de refletir sobre suas ações e seja utilizado como mão-de-obra de baixo custo, passando-lhe uma idéia errada da profissão.

STUMPF (1979, p.27) afirma ainda que a finalidade específica do estágio é

contribuir para o processo de ensino aprendizagem, para o desenvolvimento de hábitos, habilidades e atitudes profissionais, diminuindo a hesitação do aluno e valorizando sua profissão. Somente a participação em um variado número de atividades semelhantes às que ele vai executar como profissional farão com que o estágio desempenhe adequadamente essas funções para o aluno.

O estágio ocupa papel relevante na formação do profissional. Desse modo, pode-se iniciar a discussão sobre sua relevância com CORTES (1993) quando afirma que a importância do estágio supervisionado se apóia no fato de ser visualizado como um período de iniciação profissional, no qual o aluno se auto-

constrói, edifica a sua realidade profissional e pessoal. A relevância do estágio também fica clara, quando COSTIN (1994), analisando o estágio supervisionado de biblioteconomia da Universidade Federal do Paraná, enfatiza que esta atividade curricular é obrigatória, tem duração mínima e carga horária definida, prevê supervisão e avaliação; também envolve atividades de aprendizagem social, profissional e cultural proporcionadas ao estudante em situações reais de vida e de trabalho.

Qualquer formação profissional deve capacitar indivíduos para reagirem frente a determinadas situações, possibilitando que eles escolham a melhor. Esta capacidade de escolha só é obtida quando há um perfeito equilíbrio entre o conhecimento teórico e a experiência prática em quantidade suficiente para o profissional ter confiança e segurança no trabalho que realiza. Dessa forma, o estágio curricular tem papel fundamental no currículo de qualquer curso, uma vez que é a forma mais significativa de preparo de profissionais para atuarem satisfatoriamente no mercado de trabalho, reunindo a teoria e a prática e colocando o aluno frente a situações reais.

O estágio deve, então, ser visto como formulador de problemas e exercícios reais para o aluno, deve propiciar uma identificação com a realidade, contribuindo para o amadurecimento do futuro profissional, permitindo-lhe maior agilidade para resolver os problemas que surgirem no dia-a-dia de uma unidade de informação. Nesse sentido, SANTOS (1975, p.3), escrevendo sobre os fatores que influenciam o desempenho de alunos de biblioteconomia durante o estágio, tem razão quando diz que "... o desenvolvimento de qualquer setor só depende de um conhecimento mais perfeito da realidade; no caso a formação de profissionais habilitados; esse conhecimento só poderá ser obtido através de uma prática alcançada no estágio." Nessa mesma direção, OTT e outros (1988, p.70) reforçam a opinião de Santos ao considerar que "o conhecimento emerge então da interação com o ambiente, da revisão dos referenciais teóricos, da reflexão sobre a prática desenvolvida que conduzem à construção de novas teorizações." O estágio propicia análise

conjuntural dos conteúdos teóricos estudados nas disciplinas de formação profissional, possibilitando uma compreensão crítica por parte do aluno. O trabalho de crítica deve ser feito sobre os conteúdos gerais e específicos, com o fim de demonstrar como é a realidade.

A experiência prática é adquirida através do estágio, que tem papel relevante na formação profissional, pois auxilia o estudante a obter competência e a se transformar no profissional de amanhã, oferecendo-lhe a possibilidade de identificar, com maior clareza, a finalidade de seus estudos e de mensurar suas possibilidades. Portanto, o estágio deve ser muito bem desenvolvido, pois, basicamente, é através dele que existirão bons, ou maus profissionais. Diante disto, deve-se destacar a importância do modelo de estágio adotado durante o curso. Nesse sentido, vale ressaltar o que afirma KULCSAR (1991, p.64), em seu trabalho com alunos de prática de ensino em ciências sociais da PUC-SP, "... considero os estágios supervisionados uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade."

Alguns pontos devem ser observados para que o estágio atinja plenamente os seus objetivos, tais como: o planejamento prévio, a escolha da unidade de informação que vai servir de campo de estágio, o número de horas etc.. Sem esses cuidados, o estágio poderá se transformar numa experiência negativa, pois o aluno sem orientação adequada não alcança os objetivos que poderia atingir, ou seja, um modelo de estágio curricular permite o planejamento prévio e a orientação que o aluno necessita para desenvolvê-lo. Aqui vale ser lembrada a advertência de MACAMBYRA & AMBRÓZIO (1984, p.21), colocada em seu trabalho sobre mercado de trabalho, "... a figura do estagiário só se justifica ao lado da figura do profissional bibliotecário. O estagiário que se deixa usar para ocupar o lugar de um profissional é, antes de mais nada, um explorado." Assim, é recomendável que o aluno procure uma biblioteca dinâmica, com um profissional preocupado com seu trabalho, permitindo que adquira experiências positivas e

valiosas. Se não existir um bibliotecário no local do estágio, o aluno não deve assumir sozinho a biblioteca, pois, provavelmente, não terá condições de arcar com todos os problemas técnicos e administrativos com que possa se deparar. Um modelo de estágio curricular deve prever todas as possibilidades descritas acima e procurar soluções para as mesmas.

Nesse sentido, o local onde o estagiário desenvolverá suas atividades deve proporcionar as condições necessárias, a fim de que os objetivos do estágio sejam alcançados, e que sejam oferecidas a ele aquelas condições descritas anteriormente. Na própria Lei 6.494, de 07 de dezembro de 1977, em seu artigo 1, parágrafo 1, é colocada essa questão: “O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação, devendo o estudante, para esse fim, estar em condições de estagiar, segundo o disposto na regulamentação da presente Lei.” (Brasil, 1977)

Apesar do que estabelece a lei sobre os cursos terem que fornecer condições para a realização do estágio e, também, o supervisor da entidade campo de estágio exercer papel importante para o aluno, existem algumas dificuldades para o desenvolvimento da prática. Duas dificuldades são apontadas por ELENA (1985, p. 77), quando escreve sobre o estágio como meio de profissionalização:

De um lado nem todas as escolas ou faculdades podem suprir as condições necessárias para a execução do estágio (falta de pessoal especializado para supervisão, falta de equipamentos, falta de recursos para o setor). De outro lado, a falta de compreensão e a desconfiança que muitas empresas e instituições ainda têm com relação à figura do estagiário.

A formação do bibliotecário “só será completa a partir do momento em que de posse das técnicas biblioteconômicas, ele parta para a aplicação das mesmas, numa prática dentro de um contexto real” (MOURÃO, 1979, p.117). Isso só é possível, quando o estágio é realizado em uma biblioteca onde existe um profissional, independente de o estágio estar sendo feito como uma disciplina obrigatória.

As unidades de informação que participam de programas de estágio ajudam a formar melhores profissionais, pois no futuro elas terão mão-de-obra qualificada. No entanto, muitas bibliotecas não se preocupam em estabelecer um programa de estágio e nem mesmo seguir o planejamento sugerido pelo curso, aceitando o aluno para que realize somente as tarefas que os demais funcionários não gostam de desenvolver. A experiência mostra que algumas instituições contam com o estudante para solucionar problemas ocasionais ao confiar-lhe a execução de determinada atividade supervisionada, ou não, por um profissional. É o caso, por exemplo, de o aluno executar apenas o tratamento técnico do livro, ou o registro do periódico, ou a indexação de material especial, ou o atendimento de usuários no balcão de empréstimo, tarefa que lhe coube face à carência de profissional. Isso é extremamente prejudicial ao estudante, pois, como afirma MOURÃO (1979, p.121), quando alerta o profissional bibliotecário sobre a importância da profissão, “colocar este estagiário em constantes serviços de rotina, cansativos às vezes para o bibliotecário, é bitolá-lo, e não permitir que ele cresça, impedindo assim o crescimento da classe.”

Apesar de o bibliotecário executar, no seu dia-a-dia, serviços de rotina, o estudante necessita passar por todo tipo de experiência técnica e administrativa (não ficando apenas nos serviços rotineiros), analisando os pontos positivos e negativos que lhe permitirão implantar e administrar novas unidades de informação, colocando em prática toda a teoria adquirida, não deixando em segundo plano nenhum conhecimento aprendido. Desta forma, ele terá uma visão completa da profissão e de todas as atividades que o profissional pode desenvolver e não pensará que existem apenas serviços de rotina, mas também outros. Isto permitirá que o aluno, após se formar, tenha um leque de atividades para desenvolver com as quais melhor se identifica.

Não tendo adquirido a prática que o estágio bem planejado e dirigido pode lhe proporcionar, o estudante, provavelmente, não terá condições de enfrentar todos os problemas técnicos e administrativos com que venha a se deparar e

poderá cometer falhas, podendo passar uma imagem errada do profissional de biblioteconomia. Para melhor ilustrar, vale ressaltar a posição de OLIVEIRA (1991, p.50), em seu artigo sobre o estágio como forma do profissional vivenciar os problemas, quando escreve:

enquanto uma técnica de ensino, o estágio deve possibilitar ao aluno a execução de ações próprias ou típicas do profissional (avaliar o efeito de suas ações, por exemplo), numa etapa de aplicação de conhecimento e de aperfeiçoamento de habilidades que conduzirão a uma atuação profissional mais crítica com discernimento das variáveis envolvidas na prática profissional e julgamento das ações mais adequadas ao controle dessas variáveis.

A mesma autora continua:

quando o estágio não proporciona a experimentação próxima à realidade do futuro profissional, o aluno não aprende uma parte importante da sua formação: testar as soluções propostas, avaliar sua eficácia e mudar a atuação dos dados obtidos com essa avaliação. Essa prática deveria ser constantemente avaliada com colegas e professores para garantir uma maior compreensão do campo de trabalho. Se aplicado, esse procedimento (prática em campo e avaliação em campo e sala de aula) possivelmente facilitará as primeiras atuações profissionais do recém-formado e lhe dará uma maior e melhor percepção e segurança do que é a atuação profissional e de como, onde e através do que pode ser exercida, melhorada etc. (OLIVEIRA, 1991, p.51).

Além da presença de um profissional para o bom desempenho do aluno quando da realização da prática em campo, o modelo de estágio curricular adotado pelo curso exerce influência importante na formação do futuro profissional, uma vez que isto permite a interface teoria e prática. Portanto, o modelo do estágio adotado no currículo deve realizar esta inter-relação da melhor forma possível e permitir que todo o conhecimento teórico adquirido seja colocado em prática.

A escola orienta o aluno, através do estágio curricular, para a realidade compatível com seus conhecimentos, não permitindo um choque entre a teoria adquirida e a prática. Nesse sentido, SILVA (1987, p.125), em seu trabalho sobre

o estágio nos cursos de serviço social, coloca que vários pontos críticos estão envolvidos, a saber:

a questão da relação teoria e prática; a precariedade da supervisão; a tendência de que os estágios se configurem um atrativo setor de fornecimento de mão-de-obra de baixo custo ao mercado de trabalho; a questão de convênios e termos de compromisso de estágio entre as unidades de ensino e as unidades que concedem vagas; as dificuldades das unidades de ensino em acompanhar de modo sistemático as ações que se desenvolvem nos estágios.

Além disso, vale ressaltar o que escreve PIMENTA (1994, p.73-4):

O estágio não se resume à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria. A prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. O estágio é um processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade.

Como a função do estágio é colocar em prática a teoria adquirida, torna-se necessária uma análise da relação entre a teoria e a prática. Para tal, buscaram-se, na literatura, as definições de práxis, de teoria e a relação entre elas, tópicos a serem tratados no próximo item.

A Relação Teoria- Prática na Organização Curricular

Como foi visto anteriormente, o estágio permite a articulação entre a teoria e a prática na formação profissional do aluno. Então, torna-se necessário compreender esta relação para melhor se entender o papel do estágio.

Todo profissional de nível superior deve receber dois tipos de formação: a teórica e a prática. De acordo com a carreira a ser seguida, diferentes metodologias serão empregadas, tanto na formação teórica, quanto na formação

prática. Sob este aspecto, SANTOS FILHO (1982) propõe três tipos complementares de integração entre a formação teórica e a prática, a saber:

- As classes teóricas são complementadas por um programa de atividades práticas;
- Os trabalhos práticos adquirem um caráter globalizador e a forma de um programa concreto de ação;
- A realização de um período intensivo de prática, sob a forma de residência, no final do período de formação.

No caso do curso de biblioteconomia, esses procedimentos são realizados sob a forma do estágio curricular desenvolvido ao longo do mesmo, permitindo, assim, que o aluno, ao terminá-lo, já tenha adquirido sua formação prática.

Nos trabalhos de vários autores, tais como SANTOS FILHO (1995), SANCHÉZ GAMBOA (1995), CARR e KEMMIS (1988), foram verificadas, pelo menos, quatro formas básicas de se conceber a relação teoria e prática, aplicáveis à organização curricular de cursos de formação profissional em nível superior: a positivista, a fenomenológico-hermenêutica, a crítica. A estas três convém acrescentar uma quarta – pragmatista – em decorrência da influência de teóricos como Donald Schön, que fundamentam em John Dewey suas propostas de articulação entre teoria e prática. Desse modo e baseando-se nesses autores, procurou-se, na literatura, trabalhos que discutissem a relação teoria e prática da mesma forma, não significando que os autores citados nesta pesquisa sejam adeptos, ou defendam as formas sob o mesmo fundamento filosófico. O objetivo foi verificar de que forma se dá a articulação entre teoria e prática, na organização e implementação de cursos superiores de caráter profissional, segundo essas correntes filosóficas.

Relação Teoria-Prática sob a Visão Positivista

A visão positivista, também chamada empírico-analítica, fica bem definida por MARTUCCI (1998, p.1), quando escreve:

As abordagens empírico-analíticas embasam-se no pensamento positivista, priorizam referenciais hipotético-dedutivos, os métodos analíticos e as técnicas quantitativas, delimitando o objeto de estudo como um todo, isolando e controlando suas partes e o conhecimento é produzido identificando-se as partes e relacionando-as entre si pelos princípios da causalidade que permitem explicar o objeto.

SANTOS FILHO (1995, p.26) escreve que, na abordagem positivista, “a teoria é a fonte de princípios desinteressados que funcionam como guias da ação eficaz”. E o mesmo autor continua afirmando que, segundo a visão positivista, “o conhecimento teórico é a única fonte da prática ilustrada que precisará de habilidades ou regras especiais para sua aplicação (engenharia)” (SANTOS FILHO, 1995, p.14). Ou seja, na concepção positivista, a teoria e a prática são separadas. Elas são dissociadas, sendo que a teoria é o ponto de partida e a prática é o final da formação profissional, ficando por último.

CARR e KEMMIS, citados por SANTOS FILHO (1995, p.21), apontam dois postulados positivistas da relação entre teoria e prática:

O primeiro é o de que os objetivos, os conceitos e os métodos das ciências naturais são aplicáveis às pesquisas nas ciências sociais. O segundo é o de que o modelo de explicação utilizado nas ciências naturais proporciona as normas lógicas que fundamentam as valorações das explicações dadas pelas ciências sociais. Assim a identidade estrutural entre explicação e predição utilizada na pesquisa nas ciências da natureza, por analogia, são válidas também na pesquisa educacional. Donde a explicação científica de um processo educativo fornece o conhecimento preciso para prever seu aparecimento e proporcionar os meios para seu controle prático.

Para esses mesmos autores, segundo o planejamento positivista da organização curricular,

a teoria se considera uma fonte de princípios desinteressados que proporcionam um guia para a ação eficaz e que, uma vez decididos os objetivos da ação, podem adaptar-se como prescrições para a mesma, no sentido de que podem definir-se os meios mais eficazes para um determinado fim (CARR e KEMMIS, 1988, p. 164).

Observa-se que, sob esta visão, existe apenas uma integração linear entre teoria e prática. Tudo parte da teoria, que é tida como verdade absoluta, e a prática nada mais é do que uma aplicação da primeira.

Esta perspectiva positivista instaurou a hegemonia da racionalidade técnica, como reconhecem ZEICHNER (1993), SCHÖN (1992), GONÇALVES (1998) e PÉREZ GOMES (1995). Na racionalidade técnica, a teoria é privilegiada em relação à prática. Isso fica claro quando ZEICHNER (1993, p. 21), referindo-se à formação de professores, constata que:

as teorias existem exclusivamente nas universidades e a prática existe apenas nas escolas. Segundo esse ponto de vista, o professor deve *aplicar* a teoria produzida nas universidades à sua prática na escola. Não há, portanto, qualquer reconhecimento do saber implantado na prática do professor ou das práticas existentes nas universidades.

Como observa SCHÖN (1992, p.9), nessa ótica positivista, a competência profissional é considerada “como a aplicação do conhecimento privilegiado aos problemas instrumentais da prática”, seguindo o modelo de racionalidade técnica.

No modelo positivista, PÉREZ GÓMEZ (1995, p. 96) constata que:

A atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área de ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando os princípios gerais e conhecimentos específicos derivados da investigação.

O mesmo autor reconhece ainda que a racionalidade técnica

impõe, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que as condições para o isolamento dos profissionais e para a sua confrontação corporativa (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.97).

Neste sentido, aparece uma hierarquia nos níveis de conhecimento e também uma derivação lógica entre os mesmos. SCHEIN (1972) aplica essa teoria ao propor seu modelo positivista tripartite de componentes curriculares da formação profissional, a saber:

- 1) Um componente de *ciência básica* ou *disciplina subjacente*, que serve de suporte à prática;
- 2) Um componente de *ciência aplicada* ou *engenharia*, do qual derivam os procedimentos cotidianos de diagnóstico e de solução de problemas;
- 3) Um componente de *competências e atitudes*, que se relacionam com a intervenção e atuação a serviço do cliente, utilizando o conhecimento básico e aplicado que lhes está subjacente.

A maioria dos currículos dos cursos profissionais adota esse modelo. Assim, a prática só aparece ao final do curso, depois que toda a teoria básica e a aplicada foram ensinadas. Isso fica bem claro em SCHEIN (1972, p. 44), quando ele descreve a estrutura curricular dos cursos profissionais:

geralmente, o currículo profissional baseia-se num corpo central de ciência comum e básica, seguido dos elementos que compõem as ciências aplicadas. Os componentes das competências e atitudes profissionais, que se costumam designar por *practicum* ou *trabalho clínico*, podem ser trabalhados em simultâneo ou posteriormente aos componentes das ciências aplicadas.

Essa mesma maneira de se conceber a estrutura curricular, em vigor na maioria dos cursos superiores de formação profissional das universidades, desde o início do século XX, é constatada por SCHÖN (1992) lembrando que, nesta

visão, as disciplinas de conteúdos específicos são ministradas antes da parte prática, em momentos distintos do curso e, via de regra, ficando esta para o final do curso, quando a maioria dos conteúdos teóricos já foi estudada. De modo semelhante, GONÇALVES (1998) e MARTUCCI (1998) colocam que:

Nesse modelo (da racionalidade técnica) está entendida a compreensão de que, conhecendo a parte teórica, o indivíduo pode melhor apreender a técnica para utilizá-la na solução de problemas, no desempenho de sua função profissional, pois os professores estariam “instrumentalizados” para resolvê-los (GONÇALVES, 1998, p.114).

A lógica dos programas de formação profissional segue a lógica da racionalidade técnica: os currículos são normativos, com a seqüência de conhecimento dos princípios científicos relevantes, seguido da aplicação destes princípios e de um “practicum”, cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada (MARTUCCI, 1998, p.27).

O currículo dos cursos de biblioteconomia adota esse pressuposto, como observa MARTUCCI (1998, p.27) “a estrutura dos programas de formação profissional na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação também segue o modelo da racionalidade técnica”. É o mesmo modelo já observado em SCHEIN.

As ciências humanas lidam com vários fatores envolvidos, tais como comportamento humano, psicologia, relações interpessoais, não sendo possível prever as reações do homem nem, conseqüentemente, ficar preso puramente às técnicas, como bem observa GONÇALVES (1998, p. 114):

os eventos na área das Ciências Humanas, na qual estamos inseridos, não são fenômenos puramente técnicos. A singularidade das diferentes situações de prática advém, pois, da singularidade das situações-problema encontradas na prática educativa, que requerem soluções adequadas e específicas para cada uma. Essa singularidade é incompatível com os tratamentos meramente técnicos, exigindo reflexões e soluções adequadas.

A mesma constatação é confirmada por PÉREZ GÓMEZ (1995, p. 99), quando escreve:

os limites e lacunas da racionalidade técnica são profundos e significativos. A realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico ou processual. A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: *complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores*.

Concluindo, e de acordo com SANTOS FILHO (1995), a visão positivista, desde longa data, tem sido utilizada na teoria e prática da organização curricular dos cursos profissionais de nível superior. Praticamente, todos os cursos de formação profissional, em nível de graduação e de pós-graduação, têm adotado proposta teórica de articulação da teoria com a prática.

Relação Teoria-Prática sob a Visão Fenomenológico-Hermenêutica

A visão fenomenológico-hermenêutica é sinteticamente definida por MARTUCCI (1998, p. 1) nos seguintes termos:

As abordagens fenomenológico-hermenêuticas embasam-se, especialmente, no pensamento fenomenológico, com referenciais indutivos, utilizam métodos interpretativos e técnicas qualitativas, iniciando o processo a partir da parte (ou das diversas formas de manifestação do fenômeno) e caminhando em direção à recuperação do todo e o conhecimento é produzido quando o sentido do fenômeno é captado em seu contexto natural e/ou cultural.

SANTOS FILHO (1995, p.27), que também chama essa visão de interpretativa, diz que nessa abordagem “as teorias são apenas prescrições para a ação a serem completadas pelo uso do juízo prático no contexto de uma situação específica.” Desse modo, entende-se que a relação entre a teoria e a prática se dá numa seqüência que se inicia com a teoria, passando por uma reflexão contextualizada de uma situação concreta, para terminar numa prática específica.

BENGTSSON (citado por SANTOS FILHO, 1995, p.26), afirma que na visão interpretativa, a integração entre teoria e prática pode ser feita através de dois passos: no primeiro, “o agente pode reconhecer-se a si mesmo e a sua prática no conhecimento teórico *sobre ela*”; no segundo passo, “o conhecimento teórico é praticado.”

Para CARR e KEMMIS (1988, p. 105), o modelo interpretativo incorpora postulados sobre a relação teoria-prática, na medida em que constitui a interpretação teórica válida da ação humana e da vida social. Seu propósito é “revelar o significado das formas particulares da vida social mediante a articulação sistemática das estruturas de significado subjetivo que regem as maneiras de atuar dos indivíduos típicos em situações típicas”.

De acordo com essa visão é criada, através de duas formas, a possibilidade de uma mudança prática. Para CARR e KEMMIS (1998, p.105) essas formas são:

- 1) Reduzir o problema de comunicação entre aqueles cujas ações se interpretam;
- 2) Conseguir influir na prática, quando afeta as maneiras pelas quais os participantes entendem a si mesmos e à sua situação.

Porém, para os mesmos autores, existem três problemas nessa visão, que são:

- 1) O modelo interpretativo não questiona as origens, as causas e os resultados das ações, descuidando dos problemas cruciais dos conflitos e das mudanças sociais;
- 2) Não há uma preocupação com a conseqüência das ações, fazendo com que os indivíduos envolvidos nelas não se dêem conta do que fizeram e, conseqüentemente, não consigam controlá-las;
- 3) Como toda explicação da ação só é aceita quando dada pelos indivíduos envolvidos nela, ficam sem explicação todas as situações em que seja

ilusória ou enganosa a percepção que têm as pessoas sobre o que estão fazendo (CARR e KEMMIS, 1988, p.108-109).

Aplicando a visão interpretativa à prática, CARR e KEMMIS (1988, p. 164) escrevem:

O planejamento interpretativo não fornece prescrições para ação: pelo contrário, as interpretações meramente informam ao instrutor sobre a natureza, conseqüências e contexto das ações passadas; o aluno é convidado a usar seu próprio juízo prático para decidir como atuar.

Observa-se que a fenomenologia tenta romper com a visão positivista da relação entre a teoria e a prática, acrescentando a perspectiva humanista no currículo. Mas, como observa SANTOS FILHO (1995), essa abordagem tem sido discutida, mas nunca efetivamente implementada na prática. Mais recentemente, a utilização da abordagem qualitativa, da questão de reflexão na ação, da perspectiva humanística no currículo, tem possibilitado a incorporação de elementos desta abordagem na prática curricular.

Relação Teoria-Prática sob a Visão Crítico-Dialética

Sobre essa visão, também chamada de dialética, MARTUCCI (1998, p. 2), escreve:

as abordagens crítico-dialéticas embasam-se no pensamento marxista, no método da economia política, com referenciais na temporalidade e historicidade, priorizam as técnicas historiográficas e o conhecimento é produzido pela explicação da gênese e evolução do fenômeno no contexto histórico.

Nessa abordagem de inspiração marxista, a relação entre teoria e prática é sintetizada pelo conceito de *práxis*, muito utilizado na literatura sobre este tema. No grego antigo, este termo significa “ação para levar a cabo algo” (SANCHÉZ

GAMBOA, 1995, p.32). Em aprofundado estudo sobre este tema, SANCHEZ VASQUEZ (1977) tece considerações esclarecedoras. Diz ele: “Toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*” (p.185). A *práxis* é “uma atividade adequada a objetivos, cujo cumprimento exige certa atividade cognoscitiva” (p.193). De acordo com o autor, a atividade prática é caracterizada por um caráter real, objetivo, se dá na matéria-prima em que se atua, mediante os meios ou instrumentos com os quais a ação é exercida.

SANCHEZ VASQUEZ (1977, p.194) ainda acrescenta:

o objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem como ser social.

SANCHÉZ VASQUEZ distingue ainda quatro formas de *práxis*:

- *Práxis produtiva*: é a relação material e transformadora que o homem estabelece – mediante o seu trabalho – com a natureza;
- *Práxis política*: é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado;
- *Práxis criadora*: é a produção ou criação de obras de arte;
- *Práxis científica*: é a atividade científica experimental que satisfaz, primordialmente, as necessidades da investigação teórica, e, em particular, as da comprovação de hipóteses.

Diante de todo esse comentário sobre a *práxis*, como fica a teoria? Para o mesmo autor, a atividade teórica não é *práxis*, “pois em si não modifica realmente o mundo – mesmo que mudem nossas idéias a respeito dele – não nos parece legítimo falar em *práxis* teórica” (SANCHEZ VASQUEZ, 1977, p.204).

SANCHEZ VASQUEZ (1977, p. 204) escreve ainda, a propósito da teoria:

Se chamamos de práxis a atividade prática material, adequada a finalidades, que transforma o mundo – natural e humano – não cabe incluir atividade teórica entre as formas de práxis, porquanto lhe falta a transformação objetiva de uma matéria através do sujeito, cujos resultados subsistam independente de sua atividade.

Em relação à dimensão subjetiva da prática, SANCHEZ VASQUEZ (1977, p.243) afirma:

a passagem do subjetivo ao objetivo, do ideal ao real, só faz demonstrar, ainda vigorosamente, a unidade entre o teórico e o prático na atividade prática. Esta, como atividade ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, como unidade do teórico com o prático na própria ação, é transformação objetiva, real, na matéria através da qual se objetiva ou realiza uma finalidade.

Quanto à abordagem crítica, SANTOS FILHO (1995, p.26) esclarece que “a teoria está imanente na própria prática, requerendo dos participantes a ação e reflexão permanentes e a participação ativa e colaborativa.” Para o autor, embora a teoria e prática sejam diferentes entre si,

elas se interpenetram e interagem de tal modo que são interdependentes. Assim, a prática instiga a pesquisa que pode tornar-se teórica. Por outro lado, os resultados da pesquisa teórica levam a modificações do organismo e do ambiente humano. A ciência aparece como a codificação e produto da acumulação de *know-how* prático (SANTOS FILHO, 1995, p.13).

CARR e KEMMIS (1988, p.174) propõem a pesquisa-ação para integrar teoria e prática, onde ela é definida como: “uma forma de indagação auto-reflexiva que realizam os participantes em situações sociais tendo em vista melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, seu entendimento das mesmas e as situações dentro das quais elas têm lugar.”

Nessa mesma perspectiva crítica, FÁVERO (1996, p.65) corrobora

de acordo com a concepção dialética, teoria e prática são consideradas, na proposta curricular, o núcleo articulador da formação do profissional, na

medida em que os dois elementos são trabalhados de forma integrada, constituindo uma unidade indissociável. A teoria não se apresenta como um conjunto de regras e normas. É formulada e trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta. Quanto à prática, ela é o ponto de partida e também o de chegada.

De modo semelhante, para BURIOLLA (1995, p.89) a prática

marca as condições que tornam possível a passagem da teoria à prática e assegura a íntima unidade entre uma e outra. Portanto, a teoria deve estar vinculada às necessidades práticas; a teoria é prática na medida em que determina as ações como guia de ação, ao esclarecer os objetivos, as possibilidades, o conhecimento da realidade social e as forças sociais. Deve ser uma teoria baseada num conhecimento da realidade social, da própria estrutura da sociedade, no movimento da história, na contradição entre as forças produtivas e as relações de produção. Isto significa que o conhecimento científico da realidade, qualquer que seja seu objeto, tem sua origem na prática histórica do homem, e que esta 'teoria se torna prática quando penetra na consciência dos homens'.

Portanto, entende-se que a prática deixa de ser teoria quando o aluno toma consciência da primeira e efetua uma ação, objetivando algo e refletindo sobre a ação. CANDAU e LELIS (1983, p.15) ilustram este ponto quando afirmam que “por ser transformadora da realidade, a prática é *criadora*, ou seja, diante das necessidades e situações que se apresentam ao homem, ele cria soluções, sendo esse processo criador imprevisível e indeterminado, e o seu produto único e irrepetível.”

FÁVERO (1996, p.65) reforça de modo enfático o valor e a importância da prática, quando escreve:

prática (análise teórica da prática) é o ponto de partida e de chegada. A consequência disso é que ninguém se tornará profissional apenas porque “sabe sobre” os problemas da profissão, por ter estudado algumas teorias a respeito. Não é só com o curso que o indivíduo se torna profissional. É sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma.

Na biblioteconomia, “o que fazer” e “o como fazer” devem ser articulados ao “para quem” e “para que”, expressando assim, a unidade entre os conteúdos teóricos e os instrumentos do currículo.

Concluindo, SANTOS FILHO (1995) afirma que a perspectiva crítica, nestas duas últimas décadas, possibilitou a introdução de uma nova prática da articulação entre teoria e prática na organização dos currículos de alguns cursos de graduação.

Relação Teoria-Prática sob a Visão Pragmatista

O pragmatismo é caracterizado, segundo ABBAGNO e VISALBERGHI (citados por LALANDA e ABRANTES, 1996, p.43) pela “acentuação conferida ao valor instrumental do conhecimento (e do pensamento em geral) na resolução das reais situações problemáticas da nossa existência.”

De acordo com LALANDA e ABRANTES (1996, p.43), John Dewey, seguindo a corrente acima, entendia que:

A escola, como centro de educação primordial, devia preparar os alunos para a resolução dos problemas com que deparavam no seu ambiente físico e social. A escola devia surgir como um prolongamento da vida e, ao mesmo tempo, esta devia ser destinatária das aprendizagens escolares adquiridas. Opondo-se à organização curricular por disciplinas, Dewey concebeu um programa aberto, funcionando como instrumento capaz de coordenar projetos de atividades concebidos para atingir a resolução de situações problemáticas cotidianas.

CAMPOS e PESSOA (1998, p.187) entendem que Dewey considera que “está continuamente reconstruindo a experiência concreta”. Ele defendia o ensino pela ação e não pela instrução.

Segundo as mesmas autoras, para Dewey, a experiência concreta de vida surge

sempre ao nos depararmos com problemas, e a educação deve tomar para si essa condição, enfrentando-a com uma atitude ponderada, cuidadosa, persistente e ativa para garantir o melhor desenvolvimento do educando. Segundo ele, diante de algum problema há uma série de cinco estágios no ato de pensar. Assim, o problema enfrentado nos levaria a pensar sobre esses pontos: 1) uma necessidade sentida (problema); 2) a análise da dificuldade; 3) as alternativas de solução do problema; 4) a experimentação de várias soluções, até que o teste mental aprove uma delas; 5) a ação como prova final para a solução proposta, que deve ser verificada de maneira diferente“ (CAMPOS e PESSOA, 1998, p.190).

Quanto ao ato de pensar, LALANDA e ABRANTES (1996, p.45), escrevem que:

Pensar é algo que acontece naturalmente e de pouco vale tentar ensinar a outro ou fazê-lo exatamente. Apenas nos é facultada a possibilidade de descrever, nos seus aspectos gerais, as várias maneiras pelas quais pensamos e avaliar a eficiência que resulta da adoção de uma outra forma de pensamento.

Porém, qual é a diferença entre apenas agir e agir reflexivamente? Para DEWEY (1953), a ação rotineira, ou seja, apenas o agir, é orientada pelo impulso, tradição e autoridade. Ao passo que na ação reflexiva estão atreladas entre si a lógica da razão e a da emoção, caracterizando-se pela ampla visão de perceber o problema. Segundo o mesmo autor, existem três atitudes na ação reflexiva:

- 1) *Abertura de mente ou do espírito*: a pessoa com a mente aberta está sempre com a disposição de observar e atuar ativamente sobre vários pontos de vista e permanece atenta para as possibilidades de erro até mesmo sobre aquelas posições que lhe pareçam mais simpáticas e

coerentes com o contexto que está vivenciando. Resumindo, a pessoa está mais disposta a ouvir mais de uma opinião e admitir a possibilidade de erro;

- 2) *Responsabilidade*: o sentido da atitude responsável vai além do utilitarismo imediato das questões estreitas dos objetivos e finalidades alcançados pelo professor. Envolve três questionamentos: O quê? Como? e Para quem? Ou seja, os professores se perguntam se do modo que estão fazendo algo, está dando resultados e para quem;
- 3) *Dedicação ou sinceridade*: uma ação reflexiva implica uma atitude deliberada na qual acontece o contínuo exame dos próprios conceitos, crenças e os efeitos das ações que foram realizadas, com cuidado criterioso e persistente, aproximando esses resultados à situações novas, com uma visualização aberta para outras posições.

Dessa forma, DEWEY (1953, p.13) define o pensamento reflexivo como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva.”

Para LALANDA e ABRANTES (1996, p.46), uma observação ou percepção, na organização do pensamento reflexivo,

dá origem a um série de idéias que permanecem ligadas em cadeia e em movimento continuado com vista a um determinado fim. A observação, feita diretamente por quem reflete ou a partir de observações feitas noutras circunstâncias ou mesmo por outras pessoas, está intimamente presente no processo reflexivo. Assim, como elos seguidos da cadeia, podemos determinar dois termos na formulação do pensamento: o fato observado ou percebido e a idéia que a partir dele emerge. As condições que afloram à mente são os dados ou fatos, a matéria-prima da reflexão.

Para as mesmas autoras, “os dados e as idéias são as duas pedras basilares do processo reflexivo, porque da interação entre eles há de surgir uma conclusão” (LALANDA e ABRANTES 1996, p.47).

A partir do enfrentamento das dificuldades, segundo CAMPOS e PESSOA (1998, p.190), os professores iniciam o processo de reflexão. Desse modo, elas escrevem:

A instabilidade gerada perante essas situações leva-os a analisar as experiências anteriores. Sendo uma análise reflexiva, envolverá a ponderação cuidadosa, persistente e ativa das suas crenças e práticas à luz da lógica da razão que a apóia.

Desse modo, para uma ação reflexiva, “a lógica da razão e a da emoção estão atreladas entre si e se caracterizam pela visão ampla de perceber os problemas” (CAMPOS e PESSOA, 1998, p.191). As alternativas viáveis, apresentadas aos profissionais, são examinadas criteriosamente e eles não ficam presos a uma só perspectiva.

De acordo com CAMPOS e PESSOA (1998, p.193), Dewey lançou as bases para o ensino reflexivo. Isso fica claro quando escrevem:

Apesar de Dewey pouco ter considerado as condições sociais e políticas que afetam a ação docente, ele lançou as bases teóricas para o ensino reflexivo, suas proposições constituem uma parte importante para a nossa compreensão sobre o ensino reflexivo.

Dessa forma, e através dos trabalhos de SCHÖN (1983, 1992, 1995), que se baseou em Dewey, origina-se um novo questionamento sobre a formação de profissionais, principalmente profissionais práticos.

Para melhor compreensão do tema, resolveu-se discuti-lo em seção à parte, apesar de o pensamento de Schön ter por base filosófica a influência de Dewey.

A Formação de Profissionais Reflexivos

Na última década, várias são as discussões sobre a formação de profissionais reflexivos, preocupados em buscar soluções para os problemas do dia-a-dia, com o objetivo de provocar mudanças na sociedade. Tais discussões originaram-se com os trabalhos de SCHÖN (1983, 1992), que baseou seus estudos no pensamento de Dewey, sobre a formação de arquitetos no Massachusetts Institute of Technology. Suas idéias encontram-se muito bem explicitadas na obra de CAMPOS e PESSOA (1998). Dessa forma, cabe transcrever a síntese que as autoras apresentaram desses livros:

O primeiro [livro de Schön] segue uma linha de argumentação a favor de uma nova epistemologia da prática, centrada no saber profissional, tomando como ponto de partida a reflexão na ação, que é produzida pelo profissional ao se defrontar com situações de incertezas, singularidades e conflitos. É nessa obra que Schön coloca em questão a estrutura epistemológica da pesquisa universitária que, ao tomar a racionalidade técnica como paradigma, acredita que a competência profissional esteja na aplicação desses conhecimentos produzidos pela academia. O profissional competente seria aquele que, na prática, aplica seus conhecimentos científicos como uma atividade técnica.

No segundo estudo, Schön argumenta que os Centros Superiores de Formação Profissionais deveriam tomar como referencial de preparação da prática o que acontece no ensino da arte, desenho, música, dança e educação física, que têm em comum a formação tutorada e onde a aprendizagem se processa a partir da reflexão na ação.

SCHÖN, em seus trabalhos, critica o atual modelo de formação profissional, em nível de graduação, que se baseia na racionalidade técnica, que, como já discutido em tópico anterior, tem sua origem no positivismo. ALARCÃO (1996, p.11) deixa bem clara a posição de Schön, quando, referindo-se ao pensamento dele, escreve:

A formação do futuro profissional deve incluir uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais. É esta, segundo ele, a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam.

Entende-se que a epistemologia da prática está baseada na reflexão-nação. É necessária uma reflexão por parte do profissional quando está em contato com a realidade e esta se apresenta complexa, influenciada por fatores psicológicos e sociais e em constante mutação. Desse modo, só a técnica não será capaz de solucionar os problemas que se apresentam. Isso fica claro quando PÉREZ GOMEZ (1995, p.102-3) constata que:

a vida cotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante sua própria ação. Sob a pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor ativa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos.

O que PÉREZ GOMÉZ aplica ao professor, pode ser transferido ao profissional bibliotecário, uma vez que a formação de ambos é similar, porque no currículo de ambas as profissões, a prática tem vindo depois da teoria.

Nesse sentido, o processo de reflexão é fator muito importante na formação profissional e a natureza desse processo é esclarecida por KEMMIS, (citado por PÉREZ GOMEZ 1995, p. 103):

- 1) A reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente, nem é pensamento puro, antes expressa uma orientação para a ação e refere-se às relações entre o pensamento e as ações nas situações históricas em que nos encontramos.
- 2) A reflexão não é uma forma individualista de trabalho mental, quer seja mecânica ou especulativa, antes pressupõe e prefigura relações sociais.
- 3) A reflexão não é nem independente dos valores, nem neutra, antes expressa e serve aos interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares.
- 4) A reflexão não é indiferente nem passiva perante a ordem social, nem propaga meramente valores sociais consensuais, antes reproduz ou transforma ativamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.
- 5) A reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas idéias, antes é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na ação social.

Na concepção de MARCELO GARCÍA (1995, p. 64), existem quatro formas de reflexão:

- 1) Introspecção: reflexão interiorizada, pessoal, mediante a qual o professor reconsidera os seus pensamentos e sentimentos numa perspectiva distanciada relativamente à atividade diária e cotidiana. Esta forma de reflexão pode ser apreendida graças a entrevistas em profundidade ou biográficas, a diários ou a construtos pessoais.
- 2) Exame: implica uma referência do professor a acontecimentos ou ações que ocorreram ou que podem ocorrer no futuro. Esta forma de reflexão está mais próxima da ação, na medida em que exige uma referência a acontecimentos passados, presentes ou futuros da vida escolar. A atividade reflexiva pode desenvolver-se nas discussões de grupos realizadas pelos professores no âmbito de seminários monográficos onde sejam apresentados documentos do tipo diários pessoais.
- 3) Indagação: está relacionada com o conceito de investigação-ação e permite aos professores analisar a sua prática, identificando estratégias para a melhorar. Neste sentido, a indagação introduz um compromisso de mudança e de aperfeiçoamento que as outras formas de reflexão não contemplam.
- 4) Espontaneidade: esta forma encontra-se mais próxima da prática. Donald Schön chamou-lhe reflexão-na-ação, pois se reporta aos pensamentos dos professores durante o ato de ensino, permitindo-lhes improvisar, resolver problemas, tomar decisões e abordar situações de incerteza e de instabilidade na sala de aula.

Para ZEICHNER (1993, p.25-26), existem três características na prática reflexiva crítica que são:

- 1) O professor volta sua atenção tanto para dentro, à própria prática, como para fora, ou seja, às condições sociais onde se situa sua prática;
- 2) Nas decisões do professor sobre questões que levam a situações de desigualdades e injustiças sociais dentro da sala de aula, existem tendências democráticas e emancipatórias;
- 3) Compromisso com a reflexão enquanto prática social.

Ou seja, existe sempre uma preocupação com a realidade social, política e econômica na prática do profissional. Não há apenas a preocupação com a técnica, ou a melhor forma de aplicá-la, mas uma reflexão *crítica e contextualizada* da prática.

As atividades do profissional bibliotecário estão inseridas num contexto social, econômico e histórico, tendo como personagens, de um lado, o bibliotecário e de outro, o usuário com necessidades de informação que devem ser resolvidas pelo primeiro, levando em conta o ambiente em que estão envolvidos. Portanto, a reflexão que o profissional deve exercer, de acordo com PÉREZ GOMEZ (1995, p. 103),

implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão não é um conhecimento 'puro', mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.

Em relação a essa realidade em que estamos inseridos, GONÇALVES & GONÇALVES (1998, p.114) acrescentam:

Ocorre, entretanto, que os eventos na área das Ciências Humanas, na qual estamos inseridos, não são fenômenos puramente técnicos. A singularidade das diferentes situações de prática advém, pois, da singularidade das situações-problema encontradas na prática educativa, que requerem soluções adequadas e específicas para cada uma. Essa singularidade é incompatível com os tratamentos meramente técnicos, exigindo reflexões e soluções adequadas.

Vale lembrar que a biblioteconomia faz parte da área de ciências humanas. Dessa forma, o bibliotecário também está inserido numa realidade semelhante à do professor, quando se depara com problemas específicos dos usuários de unidades de informação. Muitas vezes, a solução dos problemas não depende de esquemas já pré-determinados, como bem lembra GIMENO SACRISTÁN (1995, p. 79), quando se refere ao professor: "O ofício de quem ensina, consiste basicamente na disponibilidade e utilização, em determinadas situações, de *esquemas práticos* para conduzir a ação. São rotinas orientadas para a prática." Porém, como a parte prática da formação profissional, tanto do bibliotecário, quanto do professor, é limitada, o autor continua: "Os procedimentos de auto-análise, de observação crítica da prática e a investigação na ação procuram

favorecer a compreensão crítica da atividade docente, e não uma mera reprodução de esquemas preestabelecidos” (p.80).

Nesse sentido, existem situações inéditas no dia-a-dia de um profissional bibliotecário e, dessa forma, os esquemas pré-estabelecidos não serão suficientes para solucionar os problemas. Portanto, como bem reconhece PERRENOUD (1997, p.23), “é preciso *improvisar*, tomar uma decisão sem ter tempo ou meios de a fundamentar de forma racional. Então, o professor serve-se da sua personalidade, do seu *habitus*, mais do que do raciocínio ou de modelos.” Para PERRENOUD, o professor é comparado a um clínico, que

é o que perante uma situação problemática complexa, possui as regras e dispõe dos meios teóricos e práticos para:

- a) avaliar a situação;
- b) pensar numa intervenção eficaz;
- c) pô-la em prática;
- d) avaliar a sua eficácia aparente;
- e) corrigir a pontaria.

Ensinar não consiste em aplicar cegamente uma teoria nem em conformar-se com um modelo. É, antes de mais nada, resolver problemas, tomar decisões, agir em situação de incerteza e, muitas vezes, de emergência. Sem para tanto afundar no pragmatismo absoluto e em ações pontuais. Como é que é feita a formação neste tipo de função? Essencialmente através da prática. Mas não uma prática qualquer! Uma prática enquadrada, bem organizada, para que os problemas a serem resolvidos estejam à altura das pessoas em formação (1997, p.130).

Desse modo, o bibliotecário também pode ser considerado como um clínico, uma vez que o exercício da profissão não consiste em apenas aplicar uma teoria, mas em resolver problemas, agir com rapidez e eficiência e tomar decisões frente a situações inusitadas. SCHÖN (1992, p.20), a propósito, reforça esse entendimento ao afirmar: “quando um prático reconhece uma situação como única, não pode tratá-la somente mediante a aplicação de teorias e técnicas derivadas do seu conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há metas claras e consistentes que guiem a seleção técnica dos meios.”

Toda a importância da reflexão na formação do profissional, bem como do pensamento prático, ficam claros em SCHÖN (1983, 1992, 1995), quando ele supera a racionalidade técnica e propõe uma nova maneira de formar profissionais baseada na racionalidade prática. Ou seja, a reflexão na ação, o aprender fazendo. Essa nova prática é centrada em três idéias básicas:

- 1) *Conhecimento na ação* – é o conhecimento demonstrado na execução da ação, também visto como componente inteligente que orienta a atividade humana e se manifesta no *saber fazer*. SCHÖN (1983, p.54) afirma: “existem ações, recognições e julgamentos que sabemos executar espontaneamente; nós não temos que pensar sobre eles antes ou durante seu desempenho”;
- 2) *Reflexão na ação* – é o pensar sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que atuamos, sem a interrupção da ação. “Algumas vezes pensamos sobre o que estamos fazendo” (SCHÖN, 1983, p.54). É considerado o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional. Para esse componente, ele deve se revelar flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática. Assim, o mesmo “constrói uma nova teoria do caso singular, não separa o pensamento da ação, raciocinando sobre o meio de tomar a decisão que se transformará em ação” (SCHÖN, 1983, p.68-69);
- 3) *Reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação* – é a análise que o profissional realiza, *a posteriori*, sobre as características e processos da sua própria ação. Utiliza-se o conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores. SCHÖN (1995, p.83) a define como o olhar retrospectivo e reflexão *sobre* a reflexão na ação. E acrescenta: “Refletir *sobre* a reflexão na ação é uma ação, uma observação e uma descrição.” Esse componente ajuda a determinar ações futuras do profissional, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções.

Nesse sentido, o componente da prática é fundamental na formação do profissional, devendo ser o mais importante nos currículos (ALARCÃO, 1996, p.24). Dessa forma, os cursos formarão o profissional reflexivo e são caracterizados por SCHÖN (1995, p.89) como “um tipo de *aprender fazendo*, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão fazendo. Nos *ateliers de design* arquitetônico, por exemplo, os alunos começam por desenhar, antes de saberem o que é o *design*.” Para essa formação, o aluno deve atuar “num mundo virtual, relativamente livre de pressões e riscos e onde podem controlar alguns constrangimentos que na vida profissional dificultam uma reflexão na ação, podendo assim olhar o mundo profissional numa situação de prisma através do qual possam ver a utilidade do que aprenderam nos cursos” (ALARCÃO, 1996, p. 24). Então, “num estágio deste tipo os alunos aprenderão a refletir na ação e verão que a simples aplicação da regra é insuficiente, desenvolverão novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas” (ALARCÃO, 1996, p.25).

Na formação do *practicum* reflexivo, SCHÖN (1995, p.89) esclarece que “os alunos praticam na presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras e desempenhos.” O tutor, de acordo com o próprio SCHÖN (1992, p.114),

deve aprender formas de mostrar e dizer que se ajustem às características peculiares do aluno que tem diante de si, aprender a ler quais são suas dificuldades e capacidades a partir dos esforços que leva a cabo durante a execução da tarefa, e a descobrir e comprovar o que retira de suas próprias intervenções como tutor. O estudante deve aprender a escutar de um modo operativo, a imitar reflexivamente, a refletir sobre seu próprio conhecimento na ação, e a interpretar os significados do tutor.

Do mesmo modo, aplicando as idéias de Schön ao contexto da formação do professor, PÉREZ GÓMEZ (1995, p.110-111) escreve:

a *prática* adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do *pensamento prático* do professor. A *prática* encontra-se sempre num equilíbrio difícil e instável entre a

realidade e a simulação: por um lado, deve representar a realidade da aula, com suas características de incerteza, singularidade, complexidade e conflito; por outro lado, deve proteger o aluno-mestre das pressões e riscos da aula real, que excedem a sua capacidade de assimilação e reação racional. Em resumo, deve ser um espaço real onde o aluno-mestre observa, analisa, atua e reflete sem a inteira responsabilidade do prático sobre os efeitos geralmente irreversíveis das suas ações.

A referência à formação do professor pode ser substituída pela do bibliotecário, uma vez que a prática é também componente essencial na sua formação. Dessa maneira, a prática deve representar a realidade de uma unidade de informação e, ao mesmo tempo, proteger o aluno das pressões e riscos que possam exceder sua capacidade de assimilação.

Assim, o estágio na formação profissional do estudante de biblioteconomia é fator de suma importância, uma vez que permite ao aluno aprender fazendo, assim como o coloca na realidade de uma unidade de informação, possibilitando-lhe enfrentar os problemas do dia-a-dia, que exigem uma reflexão para sua solução e não apenas uma mera aplicação da técnica.

CAPÍTULO II

MÉTODO

Caracterização dos Cursos

Neste trabalho foram estudados os cursos de biblioteconomia do Estado de São Paulo, oferecidos pelas seguintes instituições de ensino superior: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), funcionando junto ao Centro de Educação e Ciências Humanas; Universidade de São Paulo (USP), vinculado à Escola de Comunicações e Artes; Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), junto à Faculdade de Filosofia e Ciências, como Departamento de Biblioteconomia e Documentação; Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), como Faculdade de Biblioteconomia; Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESP), funcionando na Faculdade de Biblioteconomia e Ciência da Informação; Faculdades Integradas Teresa D'Ávila de Santo André (FATEA), como Faculdade de Biblioteconomia. Apesar de existirem mais dois cursos, nas Faculdades Teresa Martin e Faculdades Integradas Teresa D'Ávila de Lorena, eles não foram objeto de estudo do presente trabalho, pois pararam de funcionar durante alguns anos, só voltando recentemente a ter novas turmas, não havendo alunos de últimas séries para responderem ao questionário.

Na UFSCar, o estágio é desenvolvido no 6º semestre do curso (2º semestre da 3ª série), depois de o aluno ter cursado as disciplinas de fundamentação profissional. No referido semestre, o aluno deverá dedicar-se exclusivamente ao

estágio, cursando apenas a disciplina de Administração para Bibliotecas e Centros de Informação. O estágio deve ser realizado em 300 horas, assim distribuídas: 150 horas para estágio em centros de informação social (bibliotecas públicas ou escolares) e 150 horas para centros de informação especializada (bibliotecas universitárias ou especializadas). Após a realização do estágio, o aluno terá mais dois semestres de disciplinas que dão ênfase à informação social ou à informação tecnológica e empresarial, ficando a critério do aluno escolher qual linha seguir.

Na USP, o aluno deve cumprir 300 horas de estágio curricular. É obrigatório que o aluno cumpra metade dessas horas em bibliotecas públicas ou escolares e a outra metade em bibliotecas especializadas ou universitárias. Para os alunos, tanto do período matutino quanto do noturno, o estágio em bibliotecas públicas ou escolares deve ser realizado durante o 6º semestre (2º semestre da 3ª série), sendo que eles têm outras disciplinas a serem cursadas no mesmo semestre. O estágio em bibliotecas universitárias ou especializadas ocorre durante o 7º semestre para os alunos do período matutino e no 9º semestre para o período noturno, também existindo outras disciplinas a serem cursadas durante os referidos semestres.

NA UNESP, a carga horária do estágio curricular é de 270 horas, que devem ser cumpridas no 5º ou 6º semestre (2ª ou 3ª série) do curso. Ele é dividido em quatro modalidades, que devem ser cumpridas obrigatoriamente:

1. Modalidade A – bibliotecas públicas, escolares e comunitárias;
2. Modalidade B – bibliotecas universitárias e centros de documentação;
3. Modalidade C – arquivos e museus;
4. Modalidade D – centros informatizados.

Na PUC-Campinas, o estágio curricular é composto de 270 horas, que são distribuídas ao longo do curso, iniciando-se no 3º semestre (1º semestre da 2ª série) e está constituído da seguinte forma:

- 2ª série – 1º semestre – estágio em bibliotecas públicas (30h)
 - 2º semestre – estágio em bibliotecas escolares (30h)
 - estágio em arquivos (30h)
- 3ª série – 1º semestre – estágio em bibliotecas universitárias na área de humanas (30h)
 - estágio em bibliotecas universitárias na área de biomédicas (30h)
 - 2º semestre – estágio em bibliotecas universitárias na área de exatas (30h)
- 4ª série – 1º e 2º semestres – estágio em bibliotecas especializadas (45h)
 - estágio em centros/serviços de informação (45h)

Na FESP, são destinadas 250 horas ao estágio curricular, divididas em 4 módulos, acompanhando o desenvolvimento teórico do curso. Os módulos são os seguintes:

- 1ª série – Visitas aos seguintes tipos de unidades de informação (25h):
 - Biblioteca pública
 - Biblioteca escolar
 - Biblioteca universitária
 - Biblioteca especializada
 - Centro de Documentação
 - Desenvolver atividades no setor de atendimento de uma unidade de informação (a critério do aluno) (25h)
- 2ª série – Desenvolvimento de atividades (processamento técnico) na Biblioteca Laboratório do curso (50 horas)
- 3ª série – Desenvolvimento de atividades (organização administrativa, processamento técnico, planejamento e serviço de referência) em uma unidade de informação, ficando a critério do aluno a escolha do tipo de unidade. (120 horas)

- 4ª série – Participação em eventos, cursos, palestras, seminários da área ou estágio em alguma unidade de informação, ficando a critério do aluno a escolha do tipo de unidade. (30 horas)

Na FATEA, a carga horária mínima do estágio curricular é de 300 horas, tendo início na 2ª série do curso, ficando a critério do aluno a escolha da unidade de informação. Porém, deve ser diferente daquela em que porventura o aluno trabalhe ou faça estágio extra-curricular.

Nos dois primeiros cursos, UFSCar e USP, o aluno é obrigado a realizar o estágio em apenas dois tipos de unidade de informação. Na UNESP, o aluno deve cumprir as horas de estágio em quatro tipos de unidades de informação. Na FESP, o desenvolvimento das atividades é realizado em apenas um tipo de unidade de informação, a critério do aluno. Já no caso da PUC-Campinas, o aluno deve efetuar o estágio em oito tipos diferentes de unidades de informação. Na FATEA não existe a obrigatoriedade de realizar o estágio por tipo de unidade de informação, mas sim de realizá-lo em outra instituição, caso já trabalhe em alguma unidade de informação.

Em todos os cursos o aluno deve apresentar um relatório ao final do estágio, que servirá para a sua avaliação.

Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do último ano de cada curso de biblioteconomia já citado, os ex-alunos dos mesmos cursos e os professores responsáveis pelo estágio curricular em cada curso.

Razões pertinentes justificaram a escolha dos sujeitos. Os alunos de última série já cumpriram, em alguns casos, as horas obrigatórias de estágio, ou estão terminando de realizá-lo, tendo condições de formar uma opinião sobre o estágio curricular. Por esse motivo optou-se por aplicar um dos questionários apenas aos alunos da última série. Os ex-alunos, por já terem experiência profissional, podem opinar, de forma mais clara, sobre a contribuição do estágio à sua formação. Os professores responsáveis pelo estágio curricular convivem diariamente com os problemas e dificuldades enfrentados pelos alunos, sendo que por sua experiência, tentam contornar esses problemas e sempre estão à procura de formas para aprimorar o estágio curricular.

Foram aplicados 90 questionários para os alunos, sendo 15 para cada curso de biblioteconomia. Obteve-se um retorno de 71 questionários o que corresponde a 79%. Em relação ao total de questionários que retornaram, a proporção por instituição foi de: PUC-Campinas e UFSCar, retorno de 21,1% do total; FESP, de 18,3%; FATEA de 7%; USP de 15,5% e, na UNESP, de 16,9%. A participação proporcional de alunos de cada instituição está indicada na Figura 1.

Em relação aos ex-alunos, foram escolhidos os profissionais que se formaram nos últimos cinco anos, por já terem uma certa experiência profissional e ainda se lembrarem das atividades desenvolvidas no estágio. Quanto aos ex-alunos, foram enviados 15 questionários para cada curso, exceto no caso da UFSCar, para onde se enviaram apenas 12, pois o curso é relativamente novo e só existiam 12 ex-alunos. Assim, foi enviado um total de 87 questionários. Obteve-se um retorno de 35, o que corresponde a 40,22%. Na PUC-Campinas houve um retorno de 42,9% do total; na FESP o retorno foi de 17,1%, na FATEA de 5,7%, na USP, na UNESP e na UFSCar 11,4% para cada uma delas. A participação proporcional de ex-alunos de cada instituição está indicada na Figura 2.

Os outros sujeitos estudados nesta pesquisa foram os professores responsáveis pelo estágio dos cursos FATEA, FESP, UFSCar, UNESP e USP,

que foram entrevistados, perfazendo um total de 05 entrevistas. O professor da PUC-Campinas não foi entrevistado, pois existe apenas um responsável pelo estágio nesse curso, que é a pessoa que desenvolveu a presente pesquisa. Todos eles têm mais de 10 anos de experiência como professores responsáveis pelo estágio curricular, à exceção do professor da USP que está responsável há apenas três anos. Assim, pode-se considerar que possuem uma vasta experiência e conhecimento sobre o assunto, inclusive dos problemas e das dificuldades enfrentados pelos alunos.

Instrumentos da Pesquisa

Foram dois os instrumentos utilizados no presente estudo: o questionário e a entrevista. Foram elaborados dois questionários para serem aplicados aos alunos (anexo 2) e aos ex-alunos (anexo 3) dos cursos de biblioteconomia. A entrevista semi-estruturada foi realizada junto aos professores.

Nos dois questionários, foram elaboradas questões relacionadas a: atividades desenvolvidas durante o estágio; existência de articulação entre a teoria e a prática; planejamento do estágio curricular; dificuldades para a realização do estágio; contribuição do estágio para a formação profissional e experiências vividas pelos sujeitos. A seleção das questões se baseou na revisão teórica deste trabalho, levando-se em conta a importância que o estágio tem na formação do aluno e a constatação de que o modelo de estágio pode estar baseado na racionalidade técnica ou na racionalidade prática, como detectado na literatura.

Os questionários, tanto dos alunos quanto dos ex-alunos, foram estruturados de forma semelhante, com perguntas fechadas e abertas. A questão 1 referia-se à caracterização dos sujeitos, as questões 2 e 3 ao estágio por tipo de

biblioteca e a 4 às atividades desenvolvidas durante o estágio. Nas questões de 5 a 10 foram feitas perguntas sobre a relação entre teoria e prática. As questões de 11 a 15 foram sobre o planejamento do estágio curricular e as dificuldades e problemas enfrentados durante o estágio. Nas questões de 16 a 18 as perguntas foram sobre a contribuição do estágio para a formação profissional. A última pergunta foi sobre a pior e a melhor experiência vivenciadas durante o estágio.

Além da aplicação dos questionários aos alunos e ex-alunos dos cursos de biblioteconomia, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com os professores responsáveis pelo estágio em cada um dos cursos. Estabeleceu-se previamente um roteiro (anexo 4), onde se procurou abordar as dificuldades encontradas pelos alunos para a realização do estágio; seu planejamento; a relação entre a teoria e a prática; a ocorrência ou não de reflexão, por parte do aluno, durante a prática; a forma de estágio ideal. Durante a entrevista, o entrevistado ficou livre para responder às perguntas, o que o levou muitas vezes a responder a várias questões de uma só vez.

Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada entre novembro de 1999 e junho de 2000. Foi agendada uma entrevista com o professor responsável pelo estágio curricular de cada curso de biblioteconomia do Estado de São Paulo, exceto na PUC-Campinas, pois nessa instituição existe, como já dito anteriormente, apenas um professor responsável pelo estágio que é esta pesquisadora. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra.

Quando da entrevista, os questionários dos alunos foram deixados com cada professor, para que fossem aplicados, orientando para distribuí-los aos

alunos do último ano. Na mesma ocasião, foi solicitada a relação dos ex-alunos e seus respectivos endereços. O único curso que não forneceu essa relação foi o da FESP, sendo necessário recorrer ao Conselho Regional de Biblioteconomia do Estado de São Paulo que nos forneceu a relação dos ex-alunos do referido curso. O questionário aos ex-alunos foi enviado pelo correio, sendo devolvido da mesma forma.

Análise dos Dados

A análise das entrevistas foi feita de acordo com os pressupostos da pesquisa qualitativa. Segundo MINAYO (1997, p.21-22), a pesquisa qualitativa

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

BOGDAN & BIKLEN (1994, p. 11) entendem a pesquisa qualitativa como uma investigação que “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”.

TAYLOR & BOGDAN (1992, p.20), se referem à pesquisa qualitativa como “a investigação que produz dados descritivos: as próprias palavras das pessoas, faladas ou escritas, e a conduta observável”. Para estes autores, a pesquisa qualitativa é indutiva, sendo que os pesquisadores “começam seus estudos com interrogações vagamente formuladas.”

A pesquisa qualitativa é rica em dados descritivos. Para TAYLOR & BOGDAN (1992, p. 153) “os estudos descritivos se caracterizam por um mínimo

de interpretação e conceitualização. Estão redigidos de modo tal que permitem aos leitores extrair suas próprias conclusões e generalizações a partir dos dados.”

Os questionários foram tabulados e os dados analisados quantitativamente nas questões fechadas e qualitativamente nas questões abertas. Tal procedimento é possível na pesquisa qualitativa, pois de acordo com BOGDAN & BIKLEN (1994, p. 194) “os dados quantitativos podem ter utilizações convencionais em investigação qualitativa. Podem também fornecer informação descritiva acerca da população”, sendo que estes dados “podem abrir novos caminhos a explorar e questões a responder.” Na pesquisa qualitativa, os dados quantitativos são incluídos “sob a forma de estatística descritiva”.

Para as questões abertas dos questionários foram estabelecidas categorias após a coleta dos dados e, posteriormente, quantificadas. Trabalhar com categorias, de acordo com GOMES (1997, p.70), significa “agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”.

O fato de se quantificar as questões dos questionários não invalida a pesquisa qualitativa, como bem escreve ANDRÉ (1998, p.24)

posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo. O número ajuda a explicitar a dimensão qualitativa.

Em relação às entrevistas, foi elaborado um roteiro a ser seguido. De acordo com BOGDAN & BIKLEN (1994, p. 135), mesmo se utilizando de um guia, “as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.”

Apesar de ter sido elaborado um roteiro para se entrevistar os professores, não houve uma rigidez para controlar o conteúdo das respostas. O entrevistado ficava livre para contar suas experiências e expor suas idéias sobre os temas abordados. Dessa forma, como observa BOGDAN & BIKLEN (1994, p.135), “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”. Diante disso, após a transcrição na íntegra das gravações, foram levantados os tópicos abordados na pesquisa, sendo colocadas no presente trabalho as falas consideradas de maior relevância para a compreensão do tema estudado.

A seguir são analisadas as questões respondidas pelos alunos, pelos ex-alunos e a opinião dos professores sobre os tópicos abordados.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo é analisada a opinião dos envolvidos na pesquisa, ou seja, os alunos e ex-alunos dos cursos de biblioteconomia e os professores responsáveis pelo estágio curricular em cada um dos cursos. Para melhor comparação, procurou-se separá-la por temas e, dentro deles, foi colocada primeiramente a opinião dos alunos, seguida da opinião dos ex-alunos e, por último, os comentários dos professores.

Para facilitar a leitura, as figuras encontram-se em anexo e as tabelas estão colocadas junto ao texto.

Realização do Estágio por Tipo de Biblioteca

Em relação à opinião dos alunos quanto à realização do estágio por tipo de biblioteca, a maioria considerou muito bom ou bom e apenas 2,8% consideraram como péssimo. Esse resultado mostra que, apesar da preocupação sempre sentida enquanto professora responsável pelo estágio, a qual levou à presente pesquisa, os alunos gostam de realizar estágio por tipo de biblioteca (Figura 3).

Nessa pergunta, solicitou-se aos alunos que apontassem o motivo pelo qual consideram o estágio por tipo de biblioteca muito bom, bom, regular ou péssimo. Os alunos que responderam à questão alegaram que os principais motivos para

considerarem muito bom ou bom realizar o estágio por tipo de biblioteca, foram: conhecer várias realidades, possibilitando experiências diversificadas; compreender melhor as funções do bibliotecário; definir com segurança a área de atuação. Alguns depoimentos foram: “tenho chance de conhecer o funcionamento de cada uma delas”, “nos dá uma noção do trabalho realizado em cada tipo de biblioteca e do tipo de usuário”, “podemos vivenciar a realidade de cada biblioteca”, “assim é possível adquirir experiência com atividades diversificadas e ter uma visão ampla dos vários tipos de bibliotecas”, “porque adquirimos experiência diversificada” . Os principais motivos alegados pelos alunos que consideraram como regular o estágio por tipo de biblioteca foram: o fato de ser obrigado a estagiar onde nunca irão trabalhar; a falta de interação com o profissional; uma melhor supervisão e a carga horária muito extensa são alguns dos motivos pelos quais o estágio por tipo de biblioteca é considerado regular. O motivo para o estágio por tipo de biblioteca ser considerado péssimo foi o fato de serem obrigados a estagiarem onde não tinham interesse (Tabela 1).

Tabela 1 – Motivos para os alunos considerarem o estágio por tipo de biblioteca ser muito bom, bom, regular ou péssimo

| Motivos para os alunos considerarem muito bom | N | % |
|---|-----------|------------|
| Conhecer várias realidades | 20 | 77 |
| Compreender melhor o exercício das funções do bibliotecário | 3 | 11,5 |
| Aprender a prática, usando a teoria | 1 | 3,8 |
| Não responderam | 2 | 7,7 |
| Total | 26 | 100 |

| Motivos para os alunos considerarem bom | N | % |
|---|-----------|------------|
| Mostrar várias realidades | 20 | 74,1 |
| Possibilitar o aperfeiçoamento no tratamento dado a materiais específicos | 3 | 11,1 |
| Aprender a prática, usando a teoria | 2 | 7,4 |
| Não responderam | 2 | 7,4 |
| Total | 27 | 100 |

| Motivos para os alunos considerarem regular | N | % |
|--|-----------|------------|
| Supervisão deveria ser melhor | 4 | 30,8 |
| Obrigatoriedade de estagiar onde nunca trabalharão | 2 | 15,4 |
| Carga horária muito extensa e falta de tempo para cumpri-la | 2 | 15,4 |
| Separação muito grande entre os tipos de estágio, privilegiando somente um | 2 | 15,4 |
| Não responderam | 3 | 23 |
| Total | 13 | 100 |

| Motivos para os alunos considerarem péssimo | N | % |
|--|----------|------------|
| Obrigatoriedade de estagiar onde nunca trabalharão | 1 | 50 |
| Não informaram | 1 | 50 |
| Total | 2 | 100 |

De uma maneira geral observa-se que a obrigatoriedade de estagiar por tipo de biblioteca tem suas vantagens e desvantagens. Uma das grandes vantagens é mostrar as várias realidades existentes em diversos tipos de unidades de informação, fornecendo subsídios para o aluno definir sua futura área de atuação e levando-o a conhecer atividades que só existem em alguns tipos de biblioteca. Uma grande desvantagem é a dispersão que ocorre nas atividades, devido ao pouco tempo de estágio em cada tipo de unidade de informação, não permitindo ao aluno aprofundar-se na execução das atividades. Até a presente data, não foram encontrados na literatura específica trabalhos sobre essa questão.

Como nem todos os ex-alunos eram obrigados a estagiar em mais de um tipo de unidade de informação, perguntou-se como o estágio se deu, ou seja:

- por tipo de biblioteca, de acordo com as disciplinas que eram ministradas;
- por tipo de serviço, de acordo com as disciplinas que eram ministradas;
- por tipo de biblioteca, sem preocupação com as disciplinas que eram ministradas;
- por tipo de serviço, sem preocupação com as disciplinas que eram ministradas.

Com essas alternativas, 34,3% dos ex-alunos responderam que foi por tipo de biblioteca, de acordo com as disciplinas que eram ministradas; 31,4% afirmaram que o estágio foi realizado por tipo de biblioteca, sem preocupação com as disciplinas que eram ministradas; 11,4% informaram que foi por tipo de serviço, sem a preocupação com as disciplinas que eram ministradas; apenas 2,9% disseram que era por tipo de serviço, de acordo com as disciplinas que eram ministradas; 11,4% afirmaram que não foi nenhuma das alternativas apresentadas e 8,6% não responderam (Figura 4).

Pode-se observar que independente de o estágio ser ou não por tipo de biblioteca, na maioria das vezes não houve uma preocupação com a teoria que foi ministrada em sala de aula, o que é preocupante, pois fica clara a dissociação entre teoria e prática, constatando-se o que foi observado na revisão teórica deste trabalho (CANDAU e LELLIS 1983, FÁVERO 1996, SANTOS FILHO 1995, CARR e KEMMIS, 1988). O currículo de biblioteconomia está baseado na racionalidade técnica, seguindo a tradição do positivismo, no qual a teoria está dissociada da prática, vindo a primeira antes desta última. Em alguns momentos verifica-se que a teoria está separada da prática, sendo até opostas. Em outros momentos, a teoria está separada da prática, porém não como pólo oposto (CANDAU & LELIS, 1983, p.13).

Atividades Desenvolvidas Durante o Estágio

Em relação às atividades desenvolvidas durante o estágio, os alunos efetuam tanto as atividades-meio como as atividades-fim que existem em uma unidade de informação, ou seja, desde o tratamento do material bibliográfico, quando o mesmo chega à biblioteca, até o atendimento aos usuários, passando também pelas atividades administrativas e de planejamento. Porém, como foi observado, as atividades de processamento técnico (tombamento, classificação,

catalogação e indexação) são realizadas com mais freqüência em relação às tarefas ligadas diretamente ao atendimento de usuários (empréstimo entre bibliotecas, comutação bibliográfica, acesso a bases de dados). A freqüência diminui mais ainda nas atividades relativas à administração e planejamento. Isso mostra que o aluno quase não fica frente às situações que exigem reflexão, pois quando do atendimento ao usuário, o aluno deve ser ágil, eficiente e preciso para resolver rapidamente o problema que geralmente o usuário traz. Isso exige que o aluno reflita sobre suas ações (Figura 5).

Pode-se observar o mesmo para os ex-alunos, em relação às atividades que foram desenvolvidas no estágio. Porém, há uma concentração maior na parte de processamento técnico (atividade-meio em uma unidade de informação) e menor participação nas atividades de planejamento. Quanto às tarefas relativas ao atendimento de usuários, observa-se que foram mais desenvolvidas pelos ex-alunos do que pelos alunos (Figura 6).

Os professores, de maneira geral, também são de opinião de que se desenvolvem mais atividades na área de processamento técnico do que nas demais. Existe uma falha na parte administrativa e de planejamento. Quanto ao atendimento de usuários, muitas vezes o aluno fica apenas no balcão de empréstimo, deixando de prestar-lhes um auxílio mais efetivo.

Tanto nas atividades desenvolvidas pelos alunos quanto pelos ex-alunos, nem todos os serviços existentes em uma biblioteca são conhecidos pelos sujeitos, como, por exemplo, as rotinas administrativas, que seria de suma importância que fossem realizadas pelos alunos. Aqui fica claro o que foi escrito por STUMPF (1979), ao identificar as funções latentes e as funções manifestas do estágio, como já foi visto na revisão teórica deste trabalho. O aluno acaba realizando tarefas de um auxiliar de bibliotecário, tais como tombamento e preparo físico do material bibliográfico. Essas atividades devem ser realizadas, porém com menor

freqüência, devendo-se priorizar o processamento técnico, o atendimento aos usuários e as tarefas administrativas e de planejamento.

A experiência mostra que as atividades administrativas e de planejamento são pouco desenvolvidas pelo estagiário. Isso influencia a formação do futuro profissional, na medida em que o aluno não toma conhecimento do todo em uma unidade de informação, ficando o conhecimento prático incompleto.

Outro aspecto importante se refere às atividades voltadas para os usuários. É no contato com estes que o aluno se depara com situações imprevistas e onde interagem os fatores psicológicos e sociais, exigindo-se mais reflexão e onde não se pode ficar preso somente às técnicas (GONÇALVES, 1998, p.114). Essas atividades não são realizadas com a mesma freqüência que o processamento técnico, o que pode ocasionar deficiência na formação prática do futuro profissional.

Relação entre Teoria e Prática

Como já foi destacado na revisão da literatura, um dos pontos importantes durante o estágio é o aluno conseguir relacionar a teoria à prática. Muitas vezes, nesse momento, o aluno é levado a refletir sobre suas ações e buscar soluções para os problemas que surgem no dia a dia de uma unidade de informação. Nesse sentido, procurou-se colher as opiniões dos sujeitos pesquisados a respeito da relação entre a teoria e a prática. Assim, serão analisadas a seguir as questões relativas a esse tópico.

Como nem sempre os alunos, durante a execução das tarefas, conseguem relacionar a teoria com a prática, considera-se que a realização de reuniões periódicas em sala de aula é importante para se discutirem todos os problemas

enfrentados no estágio. Assim, quando perguntados se existem reuniões para discussão sobre o estágio, 57,7% dos alunos afirmaram que não são realizadas tais reuniões; 40,8% responderam que elas ocorrem e 1,4% não respondeu (Figura 7).

No caso dos ex-alunos, 60% afirmaram que houve reuniões para se discutir sobre estágio e 40% responderam que não ocorreram tais reuniões (Figura 8).

A porcentagem de sujeitos que responderam que não ocorrem (ou ocorreram) reuniões para discussão sobre estágio foi significativamente elevada, contrastando com as afirmações dos professores que na entrevista declararam haver, de uma forma ou de outra, um contato constante com o aluno, quer seja mediante reuniões formais, informais, ou acompanhamento do aluno 'in loco', sendo este procedimento muito útil para se refletir sobre o estágio. Esta contradição se explica pelo fato de a maioria dos alunos não comparecer às reuniões, por mais que se enfatize a importância das mesmas.

A posição dos professores sobre a realização de reuniões fica clara a partir de alguns depoimentos, como pode ser observado a seguir:

“Nós temos que acompanhar enquanto professores, a gente tem que estar ali discutindo com ele. A gente só vai ter esse retorno, se a gente discutir, não adianta falar pra você, o aluno ele não tem essa visão. Precisamos discutir com ele. Aqui nós temos isso, porque a gente conversa muito, no nosso departamento eu converso com os professores para ficarem conversando com os alunos.” (Professor da FATEA)

Na FESP, não existem reuniões formais, mas sim plantões, como fica claro pela entrevista:

“Com relação a reuniões periódicas, não existem reuniões periódicas com o professor responsável. Existe um plantão. Um plantão semanal. Porque aí é livre para eles procurarem para resolverem as dúvidas, trazerem problemas, discutirem casos, entendeu? Mas não há uma reunião assim, na classe para discussão das coisas, não. Existe só esse plantão semanal.”

Na UFSCar, o professor é contratado em tempo integral o que possibilita uma integração informal, além do agendamento com os alunos:

“Não há, pelo que eu saiba, reuniões formais entre orientadores e alunos. Há em geral, como nós somos tempo integral, dedicação exclusiva, a gente marca com os alunos e há uma interação muito grande na informalidade também. Porque às vezes a gente está dando aula para esse aluno e a gente também vai conversando com ele na informalidade. Mas na formalidade, são reuniões aqui no gabinete, não reuniões coletivas. Reunião, atendimento individualizado.”

Em relação à UNESP, ocorre o mesmo que na UFSCar, pois o professor é contratado em tempo integral e está em constante contato com o aluno:

“Quando nós colocamos o aluno, o contato com ele é permanente, não é? Porque a gente está sempre em sala de aula com eles. Você vê, aqui eles vem todo instante. Eles estão aqui.”

Na USP, o contrato do professor também é de tempo integral, facilitando o contato com o aluno:

“Por que eles passam aqui, entram para discutir, trazem os problemas, as dificuldades, às vezes sentam aqui a gente fica batendo papo, e mesmo nas visitas também, fica conversa, e aquelas coisas todas, cria uma intimidade salutar, e aí você começa a ter o pessoal mais à mão.”

A experiência mostra que mesmo sendo agendadas formalmente reuniões mensais para troca de experiências entre os alunos e para se tratar das dificuldades e problemas enfrentados pelos mesmos, a frequência dos alunos é mínima. Por mais que se coloque a importância de se ter um horário e local para a realização de discussões sobre o estágio, os alunos comparecem muito pouco.

Quando perguntados se as reuniões são úteis para refletir sobre a relação entre a teoria e a prática, 80,9% dos alunos responderam afirmativamente e 19,1% responderam que não (Figura 9).

Solicitou-se que os alunos explicassem porque as reuniões são úteis para refletir sobre a relação entre teoria e prática. Desse modo, as principais explicações apresentadas foram: esclarecer dúvidas, trocar experiências, refletir e comparar a teoria e a prática. Foram vários os motivos, sendo que constaram de alguns depoimentos: “são úteis principalmente no esclarecimento de dúvidas e pela diferença que existe entre a teoria e a prática” ; “expomos o que estamos fazendo no estágio” ; “discutimos o que falta no estágio” ; “as variáveis apresentadas na prática, muitas vezes não são apresentadas na teoria” ; “podemos colocar a nossa opinião, dúvidas e expectativas” ; “reflete-se sobre o papel do estagiário, pois sempre que se acha erros no estágio é possível consertá-los” ; “vê-se a opinião dos outros” ; “são apresentadas propostas para lidar com situações específicas” ; “pode-se expor as dificuldades e receber orientação do professor”; “ tirar dúvidas, fazer comparação entre a teoria e a prática”. Quanto aos alunos que afirmaram que as reuniões não são úteis, alguns depoimentos foram: “a teoria já deveria ser uma prática”; “não abrangem o que está sendo trabalhado no estágio”; “não se discute a teoria”; “o que se vê na prática não é dado em aula” (Tabela 2).

Tabela 2 – Motivos alegados pelos alunos para as reuniões sobre estágio serem úteis, ou não

| Motivos para sim | N | % |
|---|-----------|------------|
| Esclarecimento de dúvidas | 28 | 48,7 |
| Troca de experiências | 6 | 8,1 |
| Possibilidade de refletir e comparar a teoria e a prática | 3 | 2,7 |
| Não responderam | 21 | 35,1 |
| Total | 58 | 100 |

| Motivos para não | N | % |
|--|-----------|------------|
| Existência da falha de não haver discussão | 3 | 22,2 |
| Reuniões superficiais | 3 | 22,2 |
| Não responderam | 7 | 55,6 |
| Total | 13 | 100 |

Na resposta dos ex-alunos a essa mesma questão, observou-se que 87% responderam que as discussões eram úteis para refletir sobre a relação teoria e prática, e apenas 13% indicaram a sua inutilidade (Figura 10).

Quando perguntados se a teoria que está sendo ministrada em sala de aula é aplicada no estágio, 81,7% dos alunos afirmaram que é aplicada parcialmente, 12,7% responderam que a teoria é aplicada plenamente; apenas 4,2% afirmaram que ela não é aplicada em nada e 1,4% não respondeu. O primeiro percentual é muito alto, pois uma das funções do estágio, como visto na literatura, é aplicar a teoria e isto está ocorrendo de forma parcial, ou seja, o estágio não está cumprindo totalmente uma de suas funções (Figura 11).

Perguntados se durante a realização do estágio havia uma associação explícita entre a teoria e a prática, 68,6% dos ex-alunos responderam afirmativamente; 20% informaram que não existia tal associação e 11,4% não responderam (Figura 12).

Mesmo havendo uma associação das atividades desenvolvidas no estágio com a teoria que está sendo ministrada em sala de aula, muitas vezes o aluno não consegue relacioná-la ou sente dificuldade para tal. Assim, perguntados se conseguiam relacionar a teoria com a prática durante o estágio, 22,5% dos alunos manifestaram que conseguem estabelecer plenamente uma relação entre ambas e 71,8% responderam que estabelecem parcialmente essa relação. Este último índice foi muito elevado, levando-se em consideração que o estágio deve permitir a associação entre teoria e prática, o que não está ocorrendo integralmente. Os alunos que não conseguem estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, corresponde a 4,2% e 1,4% não respondeu (Figura 13).

São vários os motivos alegados pelos alunos para conseguirem ou não estabelecer uma relação entre a teoria e a prática durante o estágio. Os alunos que responderam que conseguem relacionar plenamente a teoria e a prática explicaram que estabelecem um paralelo entre elas ou que a maioria das atividades são conhecidas. Citando alguns depoimentos: “creio que isso é básico, mas falta um pouco mais, no que se refere à área de arquivo”; “sempre trabalhei em biblioteca”; “graças às técnicas aprendidas nas disciplinas, pude exercer de maneira satisfatória as atividades no estágio”; “procuramos sempre fazer um paralelo entre a teoria e a prática”; “conforme as tarefas vão sendo executadas, ocorre a confirmação das idéias adquiridas durante o aprendizado da teoria”; “o que se vê na teoria em sala de aula é visto na íntegra no estágio”. As principais explicações para quem relaciona parcialmente a teoria e a prática é que não há aplicação de toda a teoria, a realidade é diferente, muita coisa só se vê na prática. Alguns depoimentos foram: “não há aplicação de toda teoria”; “é possível estabelecer um paralelo, porém não passa disso”; “as tarefas passadas são aquelas que ninguém quer fazer”; “no estágio usamos métodos mais novos”; “às vezes temos que adaptar as teorias às realidades das bibliotecas”; “faltam metodologias de estágio que verdadeiramente relacionem a prática à teoria”; “a realidade acaba sendo mais complexa”; “a teoria, em muitos casos, está ultrapassada”; “surgem situações em que a teoria não é aplicável”; “o bibliotecário não deu abertura”; “existem coisas que utilizo no estágio e que não foram aprendidas como deveriam em sala de aula”. Os alunos que não conseguiram relacionar em nada a teoria e a prática responderam que os principais motivos são que: não desenvolvem as atividades propostas; efetuam apenas uma atividade todo o tempo, ou que muita coisa só se vê na prática (Tabela 3).

Tabela 3 – Motivos para os alunos relacionarem a teoria e a prática plenamente, parcialmente ou em nada

| Motivos por que conseguem relacionar plenamente | N | % |
|---|----|------|
| Estabelecimento de um paralelo entre a teoria e a prática | 8 | 50 |
| Experiências concretas possibilitadas pela teoria | 2 | 12,5 |
| Não explicaram | 6 | 37,5 |
| Total | 16 | 100 |
| Motivos por que conseguem relacionar parcialmente | | |
| Não aplicação de toda a teoria | 10 | 20 |
| Diferença da realidade em relação à teoria | 8 | 16 |
| Não coincidência da prática com a sala de aula | 8 | 16 |
| Simple assimilação das explicações do profissional | 3 | 6 |
| Não explicaram | 22 | 42 |
| Total | 51 | 100 |
| Motivos por que não conseguem relacionar | | |
| Realização de tarefas não propostas | 2 | 66,6 |
| Não coincidência da prática com a sala de aula | 1 | 33,4 |
| Total | 3 | 100 |

Nota-se que alguns motivos estão presentes tanto para quem consegue relacionar plenamente a teoria com a prática, como para quem consegue relacionar parcialmente, ou não consegue.

Perguntados sobre essa mesma questão, 45,7% dos ex-alunos conseguiram relacionar plenamente a teoria e a prática durante o estágio; 34,3% conseguiu pouco e 20% não responderam. Considera-se o segundo índice muito elevado, já que é no estágio que deve ficar clara a relação teoria e prática (Figura 14).

Os ex-alunos que explicaram porque conseguiram relacionar plenamente, ou pouco, a teoria com a prática, apontaram vários motivos para tal. Dentre os motivos para conseguirem relacionar plenamente, pode-se destacar o fato de a prática ser condizente com a teoria; de terem iniciado o estágio logo no início do curso ou de que a prática é melhor do que a teoria. Alguns depoimentos constaram do seguinte: “toda atividade exercida já havia sido dada antes em sala de aula, colocando a teoria na prática”; “aprendi primeiro no estágio e depois fui acompanhando o curso, achei de extrema importância a realização do estágio”; “como comecei fazendo estágio, logo no segundo ano, muitas coisas tive conhecimento antes da teoria, quando comecei a aprender na universidade ficou mais fácil fazer a relação teoria e prática”; “através da prática do estágio era possível aplicar a teoria e aprender além dela com situações inusitadas que, nem sempre a teoria pode resolver”; “o estágio reforçava o que eu tinha na teoria”. Os principais motivos para os que conseguiram relacionar pouco a teoria com a prática, foram: o fato de nem sempre se aplicar a teoria na prática; a prática ser melhor do que a teoria; iniciar o estágio logo no início do curso. Dentre as várias explicações, pode-se destacar: “em alguns estágios a rotina não condizia 100% com a teoria dada em sala de aula, por uma questão de método de trabalho”; “eu estava iniciando a disciplina de catalogação e no estágio não conseguia fazer essa relação de imediato, já em outros setores, como atendimento ao usuário, havia mais facilidade”; “na teoria tudo parece perfeito, mas nem sempre é possível aplicá-la na prática, o que se tenta é aproximá-las, visando um bom desenvolvimento das atividades/serviços a serem realizados”; “a teoria é boa, mas a prática é melhor”; “algumas disciplinas não dão base alguma para a prática” (Tabela 4).

Tabela 4 – Motivos para os ex-alunos relacionarem a teoria e a prática plenamente, ou pouco

| Motivos por que conseguiam relacionar plenamente | N | % |
|---|-----------|------------|
| Coincidência entre a prática e a teoria | 5 | 31,25 |
| Estágio logo no início do curso | 4 | 25 |
| Superioridade da prática em relação à teoria, muitas vezes auxiliando esta última | 4 | 25 |
| Desenvolvimento de todas as disciplinas práticas com afinco | 1 | 6,25 |
| Não explicaram | 2 | 12,5 |
| Total | 16 | 100 |

| Motivos por que conseguiam relacionar pouco | N | % |
|--|-----------|------------|
| Não aplicação sistemática da teoria na prática | 8 | 66,8 |
| Superioridade da prática em relação à teoria | 2 | 16,6 |
| Estágio logo no início do curso | 2 | 16,6 |
| Total | 12 | 100 |

O mesmo que ocorreu no questionário dos alunos, ocorreu nas respostas dos ex-alunos sobre os motivos de relacionarem ou não a teoria com a prática, ou seja, alguns motivos estão presentes tanto para quem conseguiu relacionar plenamente, quanto para quem conseguiu relacionar pouco a teoria à prática. Outro fato que chamou a atenção foi que iniciar o estágio logo no início do curso não significa que o aluno terá mais facilidade para relacionar a teoria com a prática, pois esse motivo é apontado tanto por quem as relacionou plenamente, quanto por quem as relacionou pouco. Porém, um dos motivos alegados pelos ex-alunos para relacionar plenamente a teoria à prática foi ter iniciado o estágio logo no início do curso. Isso pode ser relacionado com a racionalidade prática citada por PÉREZ GÓMEZ (1995), PERRENOUD (1997), MARCELO GARCÍA (1995), GIMENO SACRISTÁN (1995), ALARCÃO (1996) e SCHÖN (1983, 1992), quando analisam a prática realizada antes da teoria como forma de refletir sobre a ação.

Observa-se que, muitas vezes, a teoria e a prática não estão associadas, independentemente de se ter uma ou outra primeiro. Nesse ponto o estágio está deixando a desejar, já que visa ao desenvolvimento do aluno em nível teórico-prático, conforme observa RODRIGUES (1995, p.44).

De uma maneira geral, na ótica dos professores, os alunos conseguem relacionar a teoria à prática durante o estágio, como se pode notar pelas respostas dadas por eles durante a entrevista.

Para o professor da FATEA, através dos relatórios dos alunos, a maioria afirma que realiza a prática, que não tem durante o curso. Então, quando o aluno afirma isso, segundo o professor:

“se a faculdade é muito teórica, então significa que ele teve uma comparação. Agora aquele aluno que aproveita bem o seu estágio ele compara, ele conversa sobre isso, mas não é a maioria. Nós identificamos junto aos alunos aqueles que realmente estão tendo um bom aproveitamento. Então, eu acho que ele tem... ele faz esse confronto, porque ele precisa de, pelo menos, um mínimo de teoria pra conversar alguma coisa com um bibliotecário. Quando um bibliotecário pergunta pra ele: você sabe sobre isso? Não, então, ele não vai responder, ele fala só não, ele não vai se sentir bem, então ele precisa ter a noção dessa teoria, é importante, não vejo como ele vai começar a comparar, a não ser uma pessoa muito leiga, né?. Então eu acho que interfere tanto... precisa dessa comparação, ele faz essa comparação sim. Por que eles nos respondem, eu acho interessante, todos, quase todos, relatórios: A faculdade é teórica e o estágio é prático. Então ele começa a associar o que aprendeu nas diferentes disciplinas, e aí compara.”

A professora da FESP também é de opinião que o aluno consegue relacionar a teoria à prática durante o estágio:

“Eu acho que consegue. A parte técnica é onde eu sinto mais. E na parte de serviços ao usuário. Porque a gente dá um enfoque muito grande aqui na faculdade de serviços ao usuário, entendeu? O que deve ser feito, como se deve trabalhar... Então eu sinto pelo relatório que é feedback que eu tenho, mais individual, que são os blocos que eles mais sabem escrever. Então para mim é o que ele mais entendeu, o que ele mais percebeu. Por exemplo, a gente fala assim ‘Olha tem que fazer isso, isso, isso com o usuário, etc...’ Então no relatório é bem assim ‘tem esse serviço, esse serviço é feito desse jeito..’ Então eles quase que vão buscar na prática se está acontecendo aquilo que a gente falou que deveria acontecer.”

Na UFSCar, o professor coordenador do estágio acredita que o aluno consegue fazer a relação entre teoria e prática durante o estágio. Isso fica claro quando ele diz:

“Olha, eu acredito que sim. Mas eles percebem a grande diferença entre a sala de aula e a realidade. ‘Puxa, na sala de aula eu aprendi assim e lá é assado.’ Não é? Tem muito disso. Eles questionam muito. Então, isso também tem que ser objeto de análise em sala de aula. Porque na sala de aula a gente não consegue reproduzir a realidade. Mesmo a gente tendo laboratórios, isso, aquilo, é, veja, é um ambiente planejado para fazer aquilo. Não corresponde ao que de fato acontece na prática. Eu acho que eles conseguem relacionar sim. Agora, eu não tenho uma avaliação formal do quanto a sala de aula está ajudando no estágio. Em quanto o estágio está ajudando na sala de aula. Entendeu? Mas eu acho que há uma forte relação sim. Não sei, na minha prática docente em sala de aula, eles me trazem muito do trabalho que fazem, porque tem gente que é funcionário e também dos estágios. Eles trazem até informações novas assim como eu passo informação para onde eles trabalham. Tipo assim: na sala de aula, outro dia tinha uma lá falando ‘Ah, o prefeito quer tirar da biblioteca pública o nosso xerox.’ Porque ela é funcionária. ‘Por causa da lei de direitos autorais, não sei o que.’ Eu já repassei para ela toda aquela parte do convênio com a ABDR (Associação Brasileira de Direitos Reprográficos). E assim como elas trazem coisas... Nós estamos discutindo ‘não sei o que’ em sala de aula ‘Ah, trouxeram aquelas estantes deslizantes...’ que ninguém conhecia na sala, então é uma troca grande. Eu acho que conseguem relacionar sim.”

Para o professor da UNESP, os alunos conseguem estabelecer uma relação entre teoria e prática, pois existe um plano de trabalho, como se pode verificar:

“Conseguem porque é feito um plano antes. Nós fazemos um plano de trabalho junto com a bibliotecária. Então, por exemplo, aqui na UNIMAR, né, eu vou dar um exemplo, nós fazemos o plano junto com a bibliotecária porque antes eles contratavam alunos nossos, estagiários, e eles só faziam atendimento. Só atendimento. Porque eles têm 5.000 alunos. E eles faziam atendimento o tempo inteiro. Então nós fomos lá e mudamos isso. ‘Olha... se for assim, nós não vamos mais alocar estagiários aqui. Porque o estagiário vem aqui para aprender’. Então agora eles têm 20 horas para cada serviço. 60 horas o total, né? Mas eles têm assim, eles passam por três modalidades, por três tipos de serviço: atendimento eles vão cumprir 20 horas. Cumprem muito mais. Eles acabam cumprindo porque eles acabam gostando. Isso é, o aluno gosta de fazer o atendimento porque eles crescem muito no atendimento. Ele cresce bastante. E aí eles passam 20 horas pelo serviço técnico e eles passam 20 horas na referência. Sabe, então eles completam

as 60 horas. Isso nós conversamos bastante lá, para eles fazerem esse tipo de trabalho.”

Para o professor da USP, como não há um acompanhamento “in loco” do estagiário, fica difícil saber se o aluno consegue de fato estabelecer uma relação entre teoria e prática. Porém, pelos seminários que acontecem nota-se que o aluno consegue aplicar o que aprendeu no curso. Isso fica claro quando o professor diz:

“Eu acho que existe uma dissociação no sentido real do acompanhamento do estágio. Porque na verdade, como a gente não está ali acompanhando o estágio a gente não está vendo se o aluno está efetivamente aplicando aquilo que aprendeu. Então, pelo relatório que a gente recebe ele tem assim, uma visualização mas não é uma visualização conceitual, quer dizer, ‘ah, tem isso, tem acervo, tem a catalogação, que sistema que usa...’ Essas coisas todas. Mas se efetivamente se ele interferiu naquilo, se ele exerceu alguma coisa, a gente não tem como. É por isso que nos seminários que a gente pede para o aluno explicar, ele fala o que ele fez e eu sempre pergunto para ele ‘O que você aprendeu no curso te serviu para o estágio?’. De maneira geral 70% sim. Veja bem, essa é uma visão minha. Eu não tenho elementos metodológicos para dizer ‘funciona tanto’. Falta esse ferramental de fazer uma avaliação mais sistematizada mas pelo menos 70%, 75% é fundamental. Eles dizem que se não tivessem feito aquilo eles não conseguiriam desempenhar o estágio. Agora aqueles 30% que sobram porque efetivamente eles não encontraram um profissional que saiba utilizá-los. Aí a queixa que eles falam ‘Olha, eu fui fazer estágio e só ficava fazendo isso.’ ‘Só guardei livro’. ‘Eu cumpri o horário, mas disso daí o que eu extraí... muito pouco.’ Por isso que a gente vai trabalhando. ‘Então mude, se não está de acordo, mude. Saia. Vá fazer um estágio em que o teu potencial possa ser de alguma forma explorado ou você possa sentir que há uma relação enriquecedora. Caso contrário, saia.’ Mas a realidade também é de que, às vezes você prepara o aluno, mas o estágio não te dá um resultado efetivo. Porque na verdade o resultado deve ser pelo aluno, quer dizer, ele é que tem sentir se isso está sendo ótimo, foi bom para ele ou é essencial para ele ou não. E eu acho que é talvez uma outra deficiência do estágio é não ter esse acompanhamento ‘in loco’. Instrumentos mais consistentes de medição se é que se possa medir isso.”

Acredita-se que os alunos conseguem fazer uma relação entre a teoria e a prática, pois inclusive, questionam quando o local de estágio está adotando edições antigas dos instrumentos biblioteconômicos ou não são seguidas à risca as normas e procedimentos ensinados no curso, ou quando, em função do rápido avanço tecnológico, a faculdade ainda não conseguiu atualizar seu laboratório

com equipamentos mais modernos. Nesse sentido, observa-se que a maioria dos alunos consegue relacionar a teoria com a prática. Porém, como na maioria dos cursos não existe um acompanhamento “in loco” do aluno durante o estágio, a observação de que o aluno as relaciona feita através dos relatórios, das reuniões periódicas que são efetuadas com os alunos e de discussões em sala de aula.

Planejamento do Estágio

Outro aspecto pesquisado foi o planejamento do estágio. Como foi visto na revisão da literatura e como mostra a experiência desta pesquisadora, o planejamento do estágio curricular é fator importante para que seus objetivos sejam atingidos. Uma vez que é o primeiro contato que o aluno tem com a realidade, programar o estágio de forma que ele a vivencie da melhor forma possível, não frustrará o futuro profissional.

Desse modo, foi perguntado aos alunos e ex-alunos se o estágio curricular foi bem ou mal planejado. Observa-se que 53,5% dos alunos consideraram o estágio bem planejado; 45,1% afirmaram que não é bem planejado e 1,4% não respondeu. A segunda porcentagem é muito elevada, se for considerada a importância do planejamento para o sucesso do estágio (Figura 15).

Solicitou-se aos alunos que explicassem porque consideram o estágio bem ou mal planejado. Os que responderam que o estágio foi bem planejado, alegaram como principais motivos: é possível aprender um pouco de tudo; a prática é imediatamente após a teoria; a carga horária é extensa. Os depoimentos foram: “o programa compreende todos os aspectos do trabalho da biblioteca”; “dá oportunidade de se desenvolver atividades variadas”; “aprendemos um pouco de tudo”; “abrange os serviços de cada setor da biblioteca”; “pela abrangência e a

prática imediata da teoria”; “o planejamento depende da determinação do aluno”; “são muitas horas a serem cumpridas”. Os alunos que alegaram que o estágio não foi bem planejado apontaram como principais motivos: falta de uma programação do curso com o local do estágio; falta de acompanhamento mais detalhado; carga horária extensa; o planejamento fica a critério do aluno ou do local do estágio. Podem-se citar algumas explicações: “o estágio deveria ser acompanhado pelo professor e melhor planejado quanto ao horário”; “não adianta termos o planejamento unilateral, só por parte da universidade”; “as escolas de biblioteconomia poderiam manter convênios com algumas instituições”; “a faculdade deveria manter contato e cobrar da biblioteca uma programação”; “não há envolvimento da instituição”; “serviços de auxiliar”; faltou mais orientação e a presença do orientador”; “falta um acompanhamento mais detalhado e mais tempo”; “falta organização por parte dos professores”; “a carga horária torna-se complicada, uma vez que o aluno precisa faltar no serviço para fazer o estágio”; “deveria ser na própria instituição”; “algumas aulas teóricas são ministradas após o estágio”. Pela Tabela 5, pode-se visualizar melhor.

Tabela 5 – Motivos para os alunos considerarem o estágio bem planejado, ou não

| Explicações para o estágio ser bem planejado | N | % |
|---|----------|----------|
| Aprendizagem diversificada | 6 | 15,7 |
| Aplicação imediata da teoria | 3 | 7,9 |
| Grande extensão da carga horária | 1 | 2,7 |
| Planejamento a critério do aluno ou do local de estágio | 1 | 2,7 |
| Não responderam | 27 | 71 |
| Total | 38 | 100 |

| Explicações para o estágio não ser bem planejado | N | % |
|--|----------|----------|
| Falta de uma programação do curso com o local de estágio | 9 | 28,2 |
| Falta de acompanhamento mais detalhado | 6 | 18,75 |
| Grande extensão da carga horária | 6 | 18,75 |
| Planejamento a critério do aluno ou do local de estágio | 2 | 6,2 |
| Teoria subseqüente à prática | 1 | 3,1 |
| Não responderam | 8 | 25 |
| Total | 32 | 100 |

Pela Tabela 5, alguns fatores foram considerados pelos alunos como um bom planejamento, outros alunos já os consideraram como ruins. No caso da carga horária, alguns alunos consideraram a carga horária extensa como sendo bom, outros já consideraram que não. O fato de o planejamento ficar a critério do aluno, para alguns é bom, para outros é ruim. Um dos motivos que chama a atenção foi o de não haver um acompanhamento mais detalhado do estágio, o que corrobora as constatações de ELENA (1985) e de SILVA (1987), apontadas na revisão teórica. Porém, esta situação é complicada, pois onde existe um profissional bibliotecário, fica difícil o professor interferir, devido a questões de ética profissional.

Em relação a essa mesma questão, 54,3% dos ex-alunos afirmaram que houve um planejamento prévio para realizar o estágio; já 40% responderam que não e, 5,7%, não responderam. O segundo percentual é muito alto, tendo em vista que o planejamento é um ponto importante para o sucesso ou não do estágio (Figura 16).

Várias foram as opiniões dadas pelos ex-alunos que consideraram o estágio bem planejado, podendo-se destacar os seguintes depoimentos: “acho importante o planejamento prévio para a realização do estágio, para se estabelecer metas, objetivos e tarefas desenvolvidas pelo estagiário”; “acho fundamental para qualquer atividade um planejamento, ainda mais em se tratando de um estágio”; “considero muito importante, pois facilita o acompanhamento do estágio”; “é muito importante para que o aluno saiba exatamente o que e por que vai realizar o estágio”; “é importante haver um planejamento para que o estagiário possa passar pelos vários serviços oferecidos por uma biblioteca, pois assim não se corre o risco de fazer apenas o que será útil às bibliotecas, mas também ao seu aprendizado profissional”; “no meu curso é obrigatória a realização em dois tipos diferentes de unidades de informação, isso faz com que escolhamos os lugares para a realização dos estágios”; “o planejamento foi para programar o período disponível”. Em resumo, as principais alegações para os ex-alunos considerarem o estágio bem planejado foram: a existência do planejamento sem o qual não seria possível saber o que fazer; ser obrigado a estagiar em dois tipos diferentes de unidades de informação; realizar o estágio de acordo com a conveniência do ex-aluno; existir uma relação das atividades a serem desenvolvidas. Os principais motivos alegados pelos ex-alunos que responderam que o planejamento do estágio não era bom, foram: o estágio era realizado de acordo com a conveniência do ex-aluno; não sabia o que fazer sem o planejamento. Citando algumas opiniões: “é como se o professor jogasse para o ar esse assunto e o aluno que faça as horas”; “tudo me parecia muito solto, eu atribuía este fato não à competência do professor responsável, mas a uma falta de planejamento da própria coordenação da faculdade”; “como conhecia a bibliotecária, pedi para estagiar no local”; “deve haver um melhor acompanhamento por parte das escolas”; falta de planejamento é fundamental para afastar o sucesso de qualquer empreendimento” (Tabela 6).

Tabela 6 – Motivos para os ex-alunos considerarem o estágio bem planejado, ou não

| Motivos para o estágio ser bem planejado (ex-alunos) | N | % |
|---|-----------|------------|
| Ausência de planejamento das atividades | 10 | 52,6 |
| Obrigatoriedade de se realizar o estágio em dois tipos diferentes de unidades de informação | 2 | 10,5 |
| Realização do estágio de acordo com a conveniência do ex-aluno | 3 | 15,8 |
| Dependência do local do estágio | 1 | 5,3 |
| Não explicaram | 3 | 15,8 |
| Total | 19 | 100 |

| Motivos para o estágio não ser bem planejado | % |
|--|------------|
| Realização do estágio de acordo com a conveniência do ex-aluno | 57,1 |
| Ausência de planejamento das atividades | 28,6 |
| Não explicaram | 14,3 |
| Total | 100 |

Constata-se nas respostas dos ex-alunos o mesmo que ocorreu nas respostas dos alunos, ou seja, os ex-alunos consideraram certos fatores como um bom planejamento, outros consideraram os mesmos fatores como sendo ruins. Foi o caso da realização do estágio de acordo com a conveniência do ex-aluno. Alguns ex-alunos consideraram a conveniência como um fator de bom planejamento, outros já acharam que não, sendo essa a opinião da maioria. Isso mostra que nem sempre é bom deixar o planejamento a cargo do aluno, pois ele precisa de uma orientação que o norteie.

Como já verificado na revisão teórica (MACAMBYRA & AMBRÓZIO, 1984; MOURÃO, 1979; OLIVEIRA, 1991), o planejamento é fator importante para o sucesso do estágio. Informações sobre as atividades que o aluno deve desenvolver, desde as mais simples até as mais complexas; a escolha do local do estágio, com um profissional consciente do seu papel e a carga horária compatível com o desenvolvimento de todas as atividades previstas, são alguns dos fatores que devem estar previstos no planejamento e que determinam o sucesso do estágio.

Para os professores dos cursos, de maneira geral, quanto ao planejamento, o aluno deve realizar o estágio em local onde exista um profissional bibliotecário, acompanhado de perto pelo professor.

Para o professor da FATEA, quando o aluno faz estágio extra-curricular em uma boa unidade de informação, esse estágio é válido também como curricular. Eis seu depoimento:

“a gente chega também àquela velha orientação que nós temos, no sentido de que eles precisam fazer um estágio num bom local, na boa biblioteca. E a boa biblioteca o que é? É onde tem bons profissionais, onde tem bons serviços, e muitos estágios são pedidos aqui, nós controlamos isso e não medimos isso se realmente é uma boa biblioteca, a gente sabe, pelos contatos que nós temos, por exemplo, o estágio do Banespa que nós temos aqui, espera-se que seja um bom local. Um bom local, de realização de estágio, mas lá dentro é a realidade do Banespa tanto na parte de serviços do pessoal, dos profissionais que estão lá e aquilo que os estagiários vão realizar. Agora, se você definir no seu regulamento onde deve começar o estágio extra curricular. Porque é esse que pega mais, né? O extra curricular ele faz... algumas escolas acho que faz assim - façam onde vocês quiserem - então, nós aqui não fazemos assim, nós tentamos controlar dentro desses dois tipos de unidades. Onde você tem aquilo que eu expliquei no início, primeiro o aluno faz uma área pública ou escolar se for possível nada imposto, a gente pede, mas como aí entra o outro lado econômico, social, não tem jeito de ‘controlar’, então aí você tem que acompanhar todo o estágio do aluno.”

Na FESP, os alunos têm quatro módulos a serem cumpridos e há um controle de onde eles estão fazendo estágio. Caso o aluno já trabalhe em algum

tipo de unidade de informação, ele é obrigado a fazer estágio em outro tipo diferente. Isso fica claro quando o professor diz:

“Módulo 1, 2, 3 e 4, com objetivos diferentes e operacionalização diferente. O primeiro tem objetivo de conhecimento das unidades da informação. Eles são obrigados a fazer visitas, depois tem todo o controle. O segundo estágio é um estágio laboratório e o objetivo é estar preparando um pouco eles, assim para lançar no mercado de trabalho mais preparados, o objetivo é mais técnico, com um professor, um supervisor, como se fosse mesmo uma aula. Eles têm um espaço, eles vão executar tarefas técnicas. O objetivo é mais técnico. No terceiro, que é o grande bloco de estágio, eles são colocados no mercado, em bibliotecas diferentes das unidades de informação que eles trabalham. A gente cobra que seja diferente. Trabalha na universitária, vai fazer na pública. Trabalha na pública, vai fazer na especializada. Para eles terem a oportunidade de conhecer pelo menos uma outra realidade. O que eu faço é um controle, um levantamento para saber onde eles estão trabalhando, que tarefas eles realizam, ter um controle e aí eu oriento. Olha, você deveria estar fazendo.... mas é assim uma abertura para eles ficarem mais atentos. Mas eles têm a liberdade de escolher pelo interesse. Baseado no interesse e eu acho isso absolutamente importante porque às vezes tem gente que quer continuar na mesma área. O quarto módulo é o seguinte: sobram 30 horas só. Essas 30 horas têm duas possibilidades, elas podem ser preenchidas com cursos, participação em seminários, congressos. Como nós temos vários módulos, para cada módulo eles têm coisas a cumprir. Para cada módulo a gente tem um roteiro de acompanhamento, objetivos que eles têm que atingir quando não tem programa mesmo, temos objetivos a serem atingidos.”

Na UFSCar, o curso é por crédito e não existe um período fixo de oferta de estágio, podendo o aluno realizá-lo antes ou depois do sexto semestre. O professor da UFSCar considera o estágio de uma forma mais ampla, pois desde o segundo semestre muitos alunos prestam serviços na Biblioteca Comunitária da Universidade, apesar de não ser um estágio sistematizado. Desse modo, o aluno já está com uma prática. Além disso, o planejamento é flexível, atendendo às necessidades do aluno. Segundo o professor:

“Aqui na universidade também temos uma bolsa chamada bolsa-atividade, que é para aluno carente de primeiro ano. Os alunos da biblioteconomia, eles vão principalmente na biblioteca comunitária. Então, eu tenho alunos que não é de fato um estágio sistematizado, mas já no segundo semestre, ele já está com uma prática profissional muito diferenciada. Então o que eu ando considerando estágio? Eu ando considerando estágio de uma maneira mais ampla atualmente. Por quê? Porque desde o mês de março, o primeiro

mês de aula, já tem aluno na prática. Então eu estou vendo e estou assumindo essa concepção. Eu até tenho um programa junto com a biblioteca comunitária, que se chama “Programa de Iniciação Profissional”. Eu percebi o seguinte perfil do nosso aluno: tem muitos que não trabalham e por ser um curso noturno, eles ficavam logo no início do curso, sem ter o que fazer durante o dia. Até, isso era um motivo para um certo desestímulo. Mas, na verdade, o planejamento é feito por cada professor-orientador. Por ser uma disciplina, cada professor do departamento, ele tem a sua turma de estagiários. Às vezes o aluno faz a matrícula com um determinado professor, mas eu que vejo o local que ele vai fazer estágio, ou oriento o tipo de atividade que ele vai desenvolver e depois o professor-orientador entra. Mas, em geral, o planejamento é feito junto com o professor-orientador. É necessário um plano de trabalho, mas é um plano flexível. Porque como os alunos têm feito muitas atividades práticas, eles, às vezes no estágio curricular obrigatório, pegam alguma área que eles não tiveram ainda formação. Então tem aluno que quer fazer seu estágio só na área de ação cultural, outro só quer no acesso à base de dados, o outro só quer no processamento técnico, outro só na área de referência. Então na verdade, o planejamento é muito flexível. A gente procura atender muito mais os interesses do aluno do que algo estabelecido pelo curso. Então, é uma parte, o estágio, integrante da trajetória pessoal do aluno. É ele em geral que define onde ele quer ir.”

Na UNESP, o planejamento é feito pelo professor supervisor, juntamente com o professor que coordena o estágio no curso, como constatado durante a entrevista:

“O estágio curricular é sempre sob a supervisão de um professor e este professor, por exemplo, se não for bibliotecário, mas ele tem que pertencer ao departamento, mas tem sempre o bibliotecário junto. Está sempre o bibliotecário ao lado. Nós dividimos os quatro estágios com oito coordenadores. E para cada modalidade eles têm que apresentar um relatório. Só que esse relatório é um único relatório. Não há necessidade de que cada aluno apresente um relatório porque o plano de trabalho é um só. Que é feito pelo supervisor. É um plano para aquela turma. A gente optou para que o aluno fique, por exemplo, 90 horas fazendo a mesma coisa. A gente teve aquela preocupação pedagógica dele ir passando por todos os serviços. É, então isso é muito bem orquestrado entre o coordenador nosso e o dirigente da biblioteca. Isso é um princípio para nós, até para evitar qualquer problema. Instituições que têm bibliotecário, a gente faz a supervisão. Mas aí a gente não faz a supervisão quinzenalmente. A gente faz uma vez por mês só. Porque tem o bibliotecário, então é questão de ética, senão fica lá interferindo muito, é desagradável. onde tem bibliotecário a gente não interfere muito. Agora quando não tem, aí o trabalho nosso é bem maior.”

Na USP, segundo o professor responsável pelo estágio, o planejamento acontece da seguinte forma:

“O planejamento na verdade você tem aqui a disciplina, você tem uma estrutura geral do que é o estágio curricular, mas o professor tem a liberdade de desenvolver o trabalho que ele quiser. Então, isso facilita ou dificulta dependendo de como você vai ver isso, mas isso dá uma possibilidade de trabalho muito grande. Eu tanto posso trabalhar um texto, um conceito, como eu também posso trabalhar uma dramatização dinâmica, e aí a gente sempre procura trabalhar com os dois aspectos. Eu sempre procuro trabalhar algum texto que dramatize alguma realidade. Agora, o planejar é... difícil! Por que você corre o risco de talvez não dar certo, né? Às vezes você planeja, marca, agenda, que nem aquele... mesmo aqui com esse planejamento todo às vezes a visita não acontece, o palestrante falha, às vezes você vai na visita... são fatores externos. Às vezes você acha que isso vai dar um resultado positivo você chega lá é uma tremenda de uma fria, o cara que você tinha uma expectativa de falar não fala, não coloca, né? Então está sujeito a isso.”

Observa-se que, em alguns cursos, não existe a obrigatoriedade do aluno estagiar em determinado momento do curso, pois as disciplinas são oferecidas através de créditos. Desse modo, o aluno está livre para estagiar quando lhe convier, o que muitas vezes vai interferir no estabelecimento de uma relação entre a teoria e a prática, podendo prejudicar sua formação. Em alguns cursos o estágio extra-curricular acaba sendo considerado como curricular, o que também interfere no seu planejamento.

Ainda em relação ao planejamento, observa-se que, mesmo o estágio sendo bem planejado, muitos alunos encontram dificuldades para realizá-lo. Assim, foi importante verificar se as dificuldades existem de fato e quais são elas. Nesse sentido, perguntou-se aos alunos se existiam dificuldades para realizar o estágio e 52,1% deles responderam que não existiram dificuldades para realizar o estágio, mas 46,5% afirmaram que estas existem, número considerado alto, já que não se deveria ter dificuldades para realizar o estágio. Como visto na questão anterior, o fato de haver muitos alunos que não consideram o estágio bem planejado, justifica o alto índice de dificuldades (Figura 17).

Os alunos que responderam ter dificuldades para executar o estágio, alegaram vários motivos, podendo-se, dentre eles, destacar: “horário e compreensão dos bibliotecários”; “excesso de carga horária”; exigência quanto à quantidade de horas em um período curto de tempo”; “pouco tempo para assimilação de tudo”; “não temos muito tempo disponível para cumprir o horário de estágio”; “há muitas horas”; “horário, se nós estudamos no período noturno é porque trabalhamos em período integral”; “falta de horário disponível e má vontade de algumas instituições em aceitar estagiários”; “problemas relacionados com a política da instituição”; “falta de lugares adequados e de profissionais que nos aceitem de bom grado”; “muitas vezes o profissional tem medo que o estagiário fique com sua vaga”; “falta bolsa”; “faltam estágios remunerados”; “não há visitas dos professores orientadores”. Em resumo, os principais motivos são: falta de tempo e dificuldades com as instituições e/ou profissionais bibliotecários (Tabela 7).

Tabela 7 – Motivos das dificuldades dos alunos para realizarem o estágio

| Dificuldades | N | % |
|---|----------|----------|
| Falta de tempo | 19 | 57,7 |
| Dificuldade com as instituições e/ou profissionais bibliotecários | 8 | 24,3 |
| Falta de visitas dos professores orientadores | 1 | 3 |
| Quantidade insuficiente de campos de estágio | 1 | 3 |
| Dificuldades financeiras | 1 | 3 |
| Não responderam | 3 | 9 |
| Total | 33 | 100 |

Como se pode observar pela Tabela 7, a maior dificuldade é a falta de tempo. Acredita-se que esta seja a principal razão que levou os alunos a responderem que a carga horária do estágio é extensa. Geralmente o aluno do curso de biblioteconomia trabalha e estuda, não tendo tempo disponível para realizar o estágio

curricular. O outro fator, dificuldade com as instituições e/ou profissionais bibliotecários, confirma o constatado por ELENA (1985) e SILVA (1987), quando observam que muitas instituições não têm condições de oferecer estrutura e manifestam desconfiança em relação ao estagiário. Muitas vezes esse problema torna-se difícil de ser resolvido pelo professor, pois envolve questões de ética. O aluno deve evitar instituições onde é visto como mão-de-obra de baixo custo, bem como locais onde o bibliotecário não esteja ciente da importância de seu papel na formação do aluno, uma vez que será esse profissional que supervisionará as atividades, corrigindo os erros que porventura sejam cometidos por ele e mostrando seu real papel perante a sociedade.

Diante das dificuldades que o aluno tem para realizar o estágio, é compreensível que ele não consiga cumprir todas as etapas do programa proposto. Assim, perguntados se conseguiam cumprir todo o programa do estágio curricular, 74,6% dos alunos responderam que conseguem cumpri-las, apesar de terem dificuldades para realizá-lo, mas 26,8% deles reconhecem que não conseguem desenvolver todas as atividades e 1,4% não respondeu (Figura 18).

Vários são os motivos alegados pelos alunos para não conseguirem cumprir todas as etapas do programa. Dentre os vários depoimentos, pode-se destacar: “falta de programação e mais dedicação dos profissionais”; “às vezes os trabalhos de rotina são mais urgentes e acabam ocupando todo o tempo”; “não existe um programa de estágio”; “existe muito o que fazer”; “cumprimos as tarefas de acordo com os serviços que já são desenvolvidos na biblioteca”; “os profissionais não passam as tarefas previstas no programa”; “algumas etapas não são executadas nas bibliotecas”; “às vezes depende do tempo de duração do estágio”; “pouco tempo para cumprir todas as etapas”; “os responsáveis não nos habilita”. Resumindo, os principais motivos foram: o fato de todas as etapas do programa não serem desenvolvidas na biblioteca onde realizam o estágio; a falta de planejamento; o grande número de atividades que devem ser desenvolvidas e o tempo de duração do estágio (Tabela 8).

Tabela 8 – Motivos para os alunos não cumprirem o programa de estágio

| Motivos | N | % |
|--|----------|----------|
| Não desenvolvimento das etapas do programa na instituição | 8 | 47 |
| Falta de planejamento | 4 | 23,5 |
| Duração do estágio | 2 | 11,8 |
| Falha dos profissionais responsáveis pela habilitação dos alunos | 1 | 5,9 |
| Não responderam | 2 | 11,8 |
| Total | 17 | 100 |

Apesar de sempre os coordenadores de estágio procurarem estabelecer um programa que seja cumprido na sua totalidade, ou pelo menos em quase toda sua totalidade, como se constatou acima, nem sempre o programa é cumprido, na maior parte das vezes, porque a instituição não desenvolve todas as atividades, fato que poderia ser contornado se o aluno fizesse o estágio em uma instituição que desenvolvesse, senão todas, pelo menos a maioria das atividades propostas. Um motivo alegado pelos alunos que não conseguem cumprir todas as etapas do estágio é o fato de o bibliotecário responsável não permitir tal coisa. Acredita-se que isso seja muito grave, pois a partir do momento em que o bibliotecário aceita estagiários ele deve estar aberto a habilitar os alunos a realizarem todas as tarefas propostas e não tê-los como executores de tarefas rotineiras e maçantes. O bibliotecário deve estar ciente de seu papel como supervisor de estagiários, como lembram ROQUE & OHIRA (2000).

Na opinião dos professores, são várias as dificuldades para se realizar o estágio. Para o professor da FATEA, a distância e o fato de o aluno fazer do estágio um emprego, e de os bibliotecários explorarem apenas o lado técnico do aluno, são algumas dificuldades, como se pode verificar quando diz:

“Não seria bem uma dificuldade, o aluno procura fazer do estágio também, como se fosse um emprego, se tem bolsa, se tem transporte, se tem alimentação, isso na questão de necessidades do aluno. Vendo o lado da empresa, experiência é uma coisa que eles não solicitam, mas que conheçam pelo menos informática e também uma língua, inglês normalmente, são alguns requisitos. Isso pra mim é dificuldade. E também a questão da distância do estágio. O pessoal que é daqui, eles preferem estágio aqui na região, mas a maioria das solicitações de estágios vêm de São Paulo. Ele é explorado esse lado técnico do aluno, aliás é demais explorado, né? Aquele poder de gerenciar, de planejar é muito pouco. Então, é isso que fica faltando quando o aluno sai do estágio, é esse lado de planejamento, de gerenciamento, porque? Porquê não tem muita tomada de decisão, no seu nível de função, conforme ele tem, eu acho que se complementa. Isso falta. Mas, eu acho ainda muito difícil que o estágio seja todo ele uma coisa mais global sem ter essa questão de gerenciamento e planejamento, muito difícil. Por que essa totalidade você não vai alcançar. Não acredito muito não, que a gente alcança essa totalidade de aproveitamento do aluno. Vai depender muito dele também, do bibliotecário do estágio. Então não adianta o estágio só não depende da atividade em si, depende do aluno, depende do que a biblioteca está oferecendo, do que o bibliotecário está entendendo o porque do estagiário ali, é só um complemento de trabalho para ele, uma mão de obra barata, então, vai muito daquilo. A partir do momento em que o aluno tem uma proposta de trabalho, eu acho que ele pode ser muito bem aproveitado, o bibliotecário poderia aproveitar muito bem o estagiário. Nós temos alguns que são muito bem aproveitados, mas, a maioria não.”

Para o professor da FESP, o tempo é a grande dificuldade enfrentada pelo aluno no estágio, e também o fato de ele não efetuar todas as atividades constantes no programa, como se observa a seguir:

“Às vezes, dentro do estágio, mesmo tendo o programa, quando eles chegam lá, a pessoa não deixa eles passarem por todos os setores, eles acabam trabalhando para um setor às vezes em atraso, não é? Nesse momento às vezes eu telefono porque como não tem um vínculo com esses locais eu não posso cobrar nada. Nessas grandes bibliotecas sempre tem um ex-aluno e aí eu falo ‘Ah, é Evanda que está telefonando e a gente está com um aluno aí que está com dificuldade.’ Entendeu? Então aí entra o não formal e a amizade resolvendo assim 50% dos problemas. Eu recorro a isso e sou muito bem recebida. Aí resolve tudo. As dificuldades encontradas para realização do estágio curricular aqui em São Paulo é: tempo. Tempo, tempo, tempo. Trabalham o dia inteiro, estudam à noite ou estudam de manhã e trabalham até às 10 horas da noite. Então essa é uma dificuldade grande. Aí eu entro para ajudar esses alunos que não têm tempo nenhum, aí entro mesmo arrumando.. colocando eles de sábado à tarde... Mas não é um bom estágio. Porque aí já não tem nada de técnico, é mais atendimento,

disseminação na informação. É aí já é um cumprimento de horas. Entendeu? Já não gosto mais.”

Na UFSCar, as dificuldades são semelhantes às do curso da FESP, como se verifica a seguir:

“No estágio curricular obrigatório, um grande problema que eu vejo são os alunos que trabalham oito horas por dia e estudam a noite. Então, ele não tem disponibilidade de fazer estágio no período diurno e a universidade tem que proporcionar o estágio no período noturno porque consta da grade curricular no horário escolar. Então, eu tenho que fazer um planejamento junto com a biblioteca comunitária de atendimento desses alunos no período noturno. E as bibliotecas, à noite, quem fica na equipe de trabalho são os atendentes de referência, da circulação. Então, o estágio às vezes, fica muito pobre para esse aluno que tem esse tipo de dificuldade. Em outras instituições também tem esse problema de não ter o profissional no horário noturno. Complicado. Às vezes o aluno vai aos sábados. Em geral eu tenho orientado muito para que esses alunos iniciem o estágio ou façam o estágio no período de férias do trabalho. Outra dificuldade que eu vejo também no estágio curricular destas pessoas e de outras também, às vezes eles têm muita dúvida em relação aonde fazer estágio. Vamos sentar e vamos resolver. Olha, aqui é assim, assim, assado, aqui é assim, explico e tal, mas o aluno às vezes fica um pouco inseguro. Ele não sabe bem aonde ir. No fim ele acaba decidindo. Mas, é uma dificuldade. Outra dificuldade que eu vejo do estágio curricular obrigatório é o seguinte: como ele não é remunerado, ele é obrigatório, a instituição vai receber então esse estagiário para ele realizar aquele plano de trabalho e tem instituições que não querem pagar o seguro obrigatório, o seguro contra acidentes pessoais.”

Para o professor da UNESP, não existem dificuldades, pois todos os professores sempre estão à disposição para resolver os problemas, principalmente dúvidas técnicas. O grande problema é o de relacionamento, como se constata a seguir:

“Eu acho que não existem dificuldades. Porque quando nós colocamos o aluno, o contato com o aluno é permanente, não é? Porque a gente está sempre em sala de aula com eles. Você vê, aqui eles vêm a todo instante. Eles estão aqui. E o aluno, ele tem um contato direto com a gente e então a gente obriga ele trazer todos os problemas. Um problema assim, vamos supor, mais grave, é com relação a relacionamento de encarregado da biblioteca com estagiário que gera um ciúmes danado, não é? Mas são problemas assim, considerados um pouco mais graves. Problema técnico, não. Isso a gente resolve na hora. As vezes eles ligam aqui ‘Oh, eu estou com um problema...’A gente acaba saindo daqui e vai lá e já soluciona. Então essa parte técnica não tem tido problema não. É só problema mesmo, assim, mais internos, problemas pessoais que, às vezes eles trazem. “

Na USP, de acordo com o professor, sempre existem dificuldades, semelhantes às apontadas pelos professores dos cursos da FESP e da UFSCar, como fica claro, quando diz:

“Dificuldade existe. Primeiro é a carga horária, que eles sempre reclamam que tem que cumprir. Como eles trabalham não dá para cumprir. Então, vai usar o período de férias para fazer. Segundo, o local, muitos bibliotecários não oferecem estágio ou não aceitam o estagiário mesmo que seja de graça, para não ter problema de estágio, o horário oferecido é ruim. O cara quer fazer no sábado, a biblioteca não funciona no sábado. Durante a semana só funciona de dia, ele estuda durante o dia e quer fazer à noite. E terceiro, é ir fazer o estágio e ficar limitado ao bibliotecário. O bibliotecário acha que o estagiário deve ficar só na referência, e mesmo só na referência não é só um serviço de atendimento, é um serviço de empréstimo. Ou então, quando vai para processos técnicos só fica na digitação, alguns reclamam, eu estou lá e só fico digitando, nem trabalho na elaboração, eu só fico na digitação, fico guardando livro, fico no empréstimo. - Olha, para auxiliar eu estou perfeito. Se precisa de um auxiliar de biblioteca ou técnico de biblioteca estou ótimo! Agora de gestão e supervisão, não! - Então essas são assim algumas dificuldades básicas. Mas é realmente essa comunicação com o bibliotecário. Essa é uma dificuldade que eles sentem bastante. Comunicação com o bibliotecário. Já aconteceu de pessoas ligarem e reclamarem de estagiário, a falta de responsabilidade profissional do estagiário, por que na verdade é um acerto, ele tem uma atividade a cumprir ele tem um horário, e ele entra dentro da rotina de trabalho dentro da instituição, isso eu coloco para eles: você é um estagiário, mas você tem que se situar como se fosse um estagiário, você tem horários, você tem programas a serem realizados. Então, não é levar assim na flauta. A gente tem também dificuldade de alunos que não cumprem os horários, profissional que assina por que é amiguinho, fulano estudou aqui e meu amigo assinou, você não tem legalmente como punir.”

Como se pode observar, tanto para os alunos, ex-alunos ou professores, a maior dificuldade é a questão do tempo. A maioria dos alunos trabalham o dia todo, o que dificulta encontrar um local adequado para conciliar o horário e o programa a ser desenvolvido. Assim, muitas vezes o aluno acaba realizando o estágio em instituições que não desenvolvem todas as atividades ou ficam somente em determinados setores da biblioteca, prejudicando dessa forma sua formação. Outra dificuldade é encontrar uma unidade de informação onde o bibliotecário responsável tenha consciência da importância do estágio na formação profissional e do seu papel, quando aceita um aluno para estagiar. O bibliotecário acaba sendo um tutor para o aluno, devendo envolvê-lo em um

diálogo tanto de palavras, como de desempenhos (SCHÖN, 1995). Porém, muitos profissionais aceitam estagiários somente para se verem livres de determinadas rotinas maçantes, como constata MOURÃO (1979). Ao tentar contornar este problema, o professor esbarra no campo da ética e o aluno acaba não cumprindo o plano de trabalho. Esses são problemas determinantes do sucesso ou não do estágio.

Reflexão Sobre a Prática

Como já foi visto na revisão da literatura deste trabalho, um fator muito importante na formação do aluno, além da necessidade de vivenciar a realidade da profissão, é refletir sobre suas ações quando em contato com a realidade de uma unidade de informação. Diante disso, procurou-se analisar se existe uma reflexão do aluno sobre o estágio e como ele age diante de situações imprevistas.

Quanto à reflexão sobre o estágio, acredita-se que a mesma ocorra quando o aluno tem que fazer a relação entre a teoria e a prática. Desse modo, foram apresentadas as seguintes alternativas, para resposta do que provavelmente ocorre no desenvolvimento do estágio:

- 1) *apenas* uma aplicação da teoria
- 2) uma aplicação da teoria com uma reflexão sobre a prática, *depois* desta
- 3) uma aplicação da teoria com uma reflexão sobre a prática, *durante* a mesma
- 4) uma aplicação da teoria com uma reflexão sobre a prática, *antes* desta
- 5) uma reflexão *crítica* sobre a teoria e a prática.

Tais alternativas foram baseadas nos pontos de vista verificados na revisão teórica. A primeira alternativa refere-se à visão positivista da relação teoria – prática, uma vez que a teoria, nesse caso, é mais importante e vem antes da prática, não havendo uma associação entre ambas. A segunda, terceira e quarta alternativas são baseadas na visão fenomenológica, segundo a qual, apesar de a teoria e a prática serem associadas, não existe uma reflexão crítica sobre ambas. A última alternativa é baseada na visão crítico-dialética, ou seja, a prática é tão importante quanto a teoria, ambas interagem e existe uma reflexão crítica sobre elas.

Constatou-se que a maioria dos alunos assinalou a alternativa 5, ou seja uma reflexão crítica sobre a teoria e a prática. Em seguida, aparece a alternativa 3, uma aplicação da teoria com uma reflexão sobre a prática, durante a mesma. Em terceiro lugar, os alunos consideram que é uma aplicação da teoria com uma reflexão sobre a prática, depois desta. Em quarto lugar os alunos consideram que se dá uma mera aplicação da teoria, ou seja, não há reflexão alguma durante a realização do estágio. E, por último, eles consideram que há uma aplicação da teoria com uma reflexão sobre a prática, antes desta (Figura 19).

Nota-se que foram poucos os que não refletiram sobre o estágio. De acordo com as respostas dadas, a maioria possui uma postura reflexiva quando realizam o estágio e o mais importante é que se trata de uma reflexão crítica. Porém, existe uma contradição, uma vez que a maioria só consegue relacionar parcialmente a teoria com a prática, como foi constatado na questão 10. Desse modo, acredita-se que fica difícil existir uma reflexão crítica sobre o estágio.

A mesma questão foi colocada para os ex-alunos, seguindo as mesmas alternativas anteriores. Constatou-se que aparece em primeiro lugar a alternativa 5, ou seja, uma reflexão crítica sobre a teoria e prática. Em seguida, vem a alternativa 3, uma aplicação da teoria com uma reflexão sobre a prática, durante a mesma. Em terceiro lugar aparece a alternativa 2, uma aplicação da teoria com

uma reflexão sobre a prática, depois desta. Em quarto lugar vem a alternativa 1, apenas uma aplicação da teoria. E, por fim, aparece a alternativa 4, uma aplicação da teoria com uma reflexão sobre a prática, antes desta (Figura 20).

Pode-se notar que o comportamento, tanto dos alunos, quanto dos ex-alunos, quanto à reflexão sobre o estágio é o mesmo, de acordo com as respostas dadas por eles. Todos alegaram em maior proporção que fazem uma reflexão crítica sobre a teoria e a prática. Nesse sentido, pode-se deduzir que a formação do bibliotecário está se dando de tal forma, que o profissional é capaz de atuar em uma unidade de informação, levando em conta a sociedade que a influencia. Entretanto, conforme já respondido anteriormente, muitos não conseguem cumprir o programa integralmente e não existe uma relação efetiva entre a teoria e a prática. Desse modo, acredita-se que seja difícil existir uma reflexão crítica sobre o estágio, uma vez que é através de referenciais teóricos e da reflexão sobre a prática que emerge o conhecimento (OTT 1988). Isso é observado pelos professores de estágio, como será visto logo adiante, quando se pergunta sobre essa questão.

Ainda analisando a forma de atuação dos sujeitos da pesquisa, foi perguntado aos mesmos se eles se depararam com situações e/ou problemas que não conseguiram resolver. Assim, 71,8% dos alunos responderam que se depararam com situações que não conseguiram resolver com a teoria aprendida; 26,8% disseram que não e 1,4% não respondeu. O primeiro percentual é muito elevado, pressupondo-se com isso que a teoria e a prática estão totalmente dissociadas. Se houvesse uma associação entre ambas e se o aluno estabelecesse uma relação entre a teoria e a prática, esse índice poderia ser menor (Figura 21).

Para a mesma questão, no caso dos ex-alunos, 60% se depararam com situações e/ou problemas nos quais não conseguiram aplicar a teoria aprendida;

37,1% não se depararam com esse tipo de situação e 2,9% não responderam. A mesma observação feita para os alunos, aplica-se aos ex-alunos (Figura 22).

Caso os sujeitos tenham se deparado com alguma situação e/ou problema que não tenham conseguido resolver com a teoria aprendida, é importante saber qual foi sua atitude, pois isso mostra se estão aptos ou não para refletir e enfrentar a realidade de uma unidade de informação. Assim, foi perguntado aos alunos quais foram suas atitudes para resolverem os problemas. A maioria recorreu primeiro ao supervisor do estágio, em seguida aos colegas, depois realizou pesquisa para solucionar o problema e, por último, recorreu ao professor de estágio ou a algum outro professor do curso (Figura 23).

O fato de o aluno procurar primeiro o supervisor do estágio é esperável, pois o mesmo se encontra mais próximo no momento em que surge o problema. Pela mesma razão ele procura os outros colegas do curso. O motivo pelo qual nem sempre ele recorra à pesquisa para solucionar o problema, talvez se deva ao fato de o curso não enfatizar a formação de pesquisador no aluno. A explicação para o professor de estágio ou outros professores do curso serem procurados por último, talvez se deva ao fato de os mesmos não se encontrarem sempre disponíveis, sendo, em geral, grande a urgência para encontrar a solução do problema.

Quando perguntados que atitude tomavam para solucionar os problemas que surgiam e para aplicar a teoria aprendida, a maioria dos ex-alunos recorreu primeiro ao supervisor do estágio, depois aos colegas do curso, em terceiro lugar ao professor de estágio e, por último, realizavam alguma pesquisa ou recorriam a outro professor do curso (Figura 24).

Aqui se constata uma pequena inversão na ordem das respostas, ou seja, no caso dos alunos, eles sempre recorrem por último aos professores; no caso dos ex-alunos, a atitude é um pouco diferente: eles não recorriam ao professor de estágio como um dos últimos recursos.

Ainda sobre a questão de os sujeitos se verem frente a alguma situação que não tenham conseguido resolver, muitos responderam que isso não ocorreu. Tal fato causa preocupação, pois isso leva a alguns questionamentos, tais como:

- 1) Será que existe uma unidade de informação em tão perfeito funcionamento a ponto de não existirem problemas?
- 2) Será que o aluno está realmente consciente daquilo que faz?
- 3) Será que, pelo fato de o aluno não encontrar problemas, o estágio está sendo realizado como o esperado?

A experiência mostra que não existe uma unidade de informação perfeita e que sempre surgem incertezas e questionamentos durante o estágio.

Os professores, em sua maioria, acreditam que o aluno reflita sobre o estágio, porém somente no que se refere à parte técnica e não sobre a importância da profissão na sociedade. Isso pode ser verificado, começando pelo depoimento do professor da FATEA. Para ele, principalmente nas disciplinas mais técnicas, o aluno compara muito o que se ministra em sala de aula com o que é visto no estágio e, se o curso estiver passando o verdadeiro sentido do que é uma unidade de informação, o aluno questiona mais:

“O aluno questiona isso sim. Por exemplo, na área descritiva, o professor dá um embasamento teórico/prático de elaboração de todos os itens descritivos. E ele vê isso em alguns estágios, como uma forma mais simplificada. Então aí ele questiona, ‘puxa! passei fazendo isso, fazendo aquilo, né?’ Dependendo do conceito que ele tem, por exemplo, do que é a informação, aquele negócio, a informação certa, no tempo certo, na hora certa, no local certo... então ele começa a dar um outro valor, não só pra questão da atuação do bibliotecário, como um elemento só de processo, um elemento só de guardião de livro, mas ele sim uma pessoa que lida com informação. Se estiver passando isso pra ele, se a faculdade ficar passando informação de que a biblioteca é coisa de acervo ainda, então ele vai continuar com essa visão, mas quando você passa no curso, esse sentido de informação ele questiona mais.”

Na FESP, através dos relatórios que o aluno entrega ao final do estágio, o professor percebe que ele faz uma reflexão sobre a prática, principalmente em

relação à parte técnica. Porém, a conscientização que o aluno deve ter quanto à importância do papel da informação, está faltando. Somente quando existe uma discussão e o aluno é cobrado, ele se posiciona a respeito. Para o professor, isso deveria ser espontâneo:

“Eu acho que nessa parte técnica, eu acho que sim. Agora o papel da informação, a informação na sociedade, isso é o que eu não estou sentindo, que eles não estão se vendo como transformadores da sociedade. Está tudo funcionando direitinho, o que deveria ser feito está sendo feito, mas a importância eu não sinto isso no retorno via relatório. Aí na discussão, quando há chamada, há cobrança, aí sim, eles se expõem, eles colocam muito mais coisas do que conseguiram pôr. Mas você vê que não é espontâneo, tem que ser cobrado. E aí sim eles, e tem até posições boas, mas não foi espontâneo. Então, essa reflexão no sentido da importância da biblioteca é que eu não sinto. A reflexão sobre o processo sim. Isso sim. Quer dizer, eu cobro esse processo via roteiro, mesmo que eu fale não é obrigado, mas eu mandei eles observarem. Então isso eu recebo muito prontamente. Então eles refletem, eles criticam o detalhamento, ou conseguem ver que lá estão fazendo umas outras coisas, outras formas que está dando certo. Então eles analisam essa parte do processamento. Agora a parte reflexiva da importância da biblioteca, que o estágio também teria, eu acho que tem uma evoluçõzinha. Como eu já estou há muitos anos nessa área, eu faço algumas experiências. Por exemplo: eu tomo algumas horas para eles só observarem. Será que a hora que eles estão observando, eles estão se tornando um pouco mais críticos? Porque seria a lógica. Eu não estou fazendo nada, entendeu? Então eu estou cobrando isso. Vão observar todos os setores, olhem as pessoas atendendo, olhe o bibliotecário auxiliar, o estagiário atendendo, o comportamento do usuário que entra, se ele acha, se ele não acha, que cara ele faz quando ele não acha...’ Entendeu? Então eu estou implantando isso nesses últimos anos e já senti um retorninho. Um retorninho. Pequeno, pequeno.”

Para o professor da UFSCar, o aluno até faz uma reflexão pessoal. Porém, aquela reflexão crítica, a reflexão sobre a ação, o aluno geralmente não tem, e vai depender de seu repertório cultural e da trajetória na universidade. Isso fica claro quando o professor diz:

“Pelo modelo de todos os cursos, ele até pode fazer uma reflexão pessoal. Mas como isso não está numa concepção curricular diferenciada, eu questiono até que ponto ele faz essa reflexão. Por esses referenciais epistemológicos que eu tenho da teoria da prática ou das teorias da ação, a formação se daria, veja, com essa reflexão sobre a ação como parte do processo. Parte integrante do processo de formação. E não é assim. Então eu acho que há até uma reflexão que depende daquele conhecimento que o

aluno tem do repertório cultural, da sua trajetória aqui na universidade, mas eu não sei até que nível ele vai nessa reflexão para a sua formação. Eu acho que não é não é por aí o que nós fazemos. Então para formar, porque veja, um profissional reflexivo e artístico, que tem criatividade, flexibilidade, isso e aquilo outro, o eixo tem que ser o eixo da prática, que não é o nosso eixo, de ninguém... O eixo é a teoria. Então é um processo que não tem como ele sempre, a partir da situação concreta, ir refletindo aquela prática e ir melhorando sua prática. Até eu acho que tem alunos que podem chegar ao que a gente chama naquela rigidez do seu conhecimento, sabe? Conforme o nível de reflexão você pode chegar a ter um aluno que ele é altamente rígido, ele perde a mentalidade aberta, o entusiasmo, a curiosidade investigativa. A prática dele pode até se tornar mecânica, ainda no curso. Porque não há nem um modelo curricular, um modelo de formação adequada na concepção epistemológica como não há, um momento reflexivo conjunto. E ainda eu estou propondo um momento reflexivo no final, que não é isso. Deveriam ser momentos contínuos de reflexão. De troca de informação, de.... não é? É difícil, porque os referenciais que cada professor tem é muito diferente e a gente assumir uma concepção curricular em conjunto, ela é um processo difícil.”

Para o professor da UNESP, o aluno consegue refletir sobre a prática, pois ele já vai para o estágio cheio de dúvidas:

“Conseguem porque é feito um plano antes. Nós fazemos um plano de trabalho junto com a bibliotecária. Ele cresce bastante. Porque quando ele vai para o estágio ele já vai assim cheio de questões, de dúvidas. E ele cresce na sala de aula. A gente pede. Às vezes ele chega, você está dando aula...é muito gostoso no aluno falar ‘Professor, mas isso que o senhor está falando em tal lugar não é assim.’ Então vamos ver como é. E eu peço para eles ‘tragam, porque o que você vivencia vai ser útil para o seu colega.’ Isso é muito gostoso. O aluno que passa pelo estágio, ele tem outra visão.”

O professor da USP procura fazer com que o aluno reflita, mostrando, através das dificuldades, como um profissional não deve ser. Além disso, a reflexão efetiva do aluno depende de sua maturidade. Desse modo, o professor afirma:

“O professor cumpre o seu papel de também estar mostrando... o novo profissional, não é só o profissional que não é capacitado tecnicamente, é o profissional que tem uma visão da profissão e uma visão social dessa profissão dentro das organizações, dentro da sociedade de uma certa forma. E aí os alunos sentem isso quando eu falo: Olha a gente não vai conseguir visitar essa unidade por causa disso, disso, disso. E aí eles fazem uma reflexão. Depende da maturidade do aluno. Da vivência que ele traz para o próprio curso. Então, se o aluno.... os maduros aqui, eles formam essa relação rapidamente, tranqüilamente. Agora, aqueles alunos que recém saídos do curso básico entram na faculdade,19 anos, nem sabem o que

estão fazendo aqui. Eles estão ainda flutuando no mundo, não conseguem fazer relação de nada. Esses a dificuldade é muito maior. Eu acho que eles só vão se aperceber das coisas efetivamente depois de uma certa vivência do estágio. Eu acho que o estágio extracurricular em que ele sai, começa cedo a fazer. Aí ele começa a fazer uma ligação, isto é, se ele tiver um... vamos dizer, uma certa boa orientação onde ele estiver trabalhando e aos poucos ele vai fazendo. Mas se ele fica só durante o curso, ele sai do curso assim, como entrou. Foi só de passagem. Isso é um fato.”

Acredita-se que não são todos os alunos que conseguem refletir sobre suas ações durante o estágio. O que constata a professora da UFSCar, ou seja, o currículo de biblioteconomia é pautado pela racionalidade técnica, privilegiando a teoria. Acontece porém, na maioria dos cursos, apesar de se ter a preocupação de planejar o estágio de acordo com o que se está ministrando em sala de aula – para ao menos existir uma associação entre a teoria e a prática – que nem sempre o plano é cumprido. A experiência mostra que é válida a afirmação dos professores da USFCAR e da USP, quando disseram que depende da bagagem que o aluno já traz para o curso e de sua maturidade. Observa-se que os alunos com mais idade assumem uma postura crítica, o que não acontece com os mais jovens, com raras exceções. Muitas vezes é no estágio extra-curricular que o aluno acaba refletindo sobre suas ações e assumindo uma postura mais consciente e crítica sobre a profissão e sobre seu papel na sociedade, fato que deveria acontecer no estágio curricular, já que este é parte integrante da formação do aluno.

Papel do Estágio na Formação do Profissional

O estágio é um ponto muito importante na formação de qualquer profissional. Assim, procurou-se verificar junto aos alunos e ex-alunos qual é a visão deles sobre a profissão e como o estágio contribui ou não para a formação do profissional bibliotecário.

Nesse sentido, foi perguntado se a visão da profissão que os alunos tinham antes do estágio mudou quando da realização do mesmo. Para 73,2% deles a visão da profissão mudou, para 23,9%, não, e 2,8% não responderam. (Figura 25).

Procurou-se também saber os principais motivos que levaram os alunos a responderem sim ou não, quanto à mudança da visão sobre a profissão. Os alunos que afirmaram que a visão da profissão mudou após o estágio apontaram como fatores: o contato com a realidade; a possibilidade de ter uma ampla visão da profissão, conhecendo os campos de atuação e os problemas; superioridade da prática sobre a teoria. Alguns depoimentos foram: “tenho mais contato com a realidade”; “comecei a perceber a realidade”; “parecia tudo muito simples, mas não é”; “a teoria não relata totalmente a realidade”; “você consegue ter uma visão do que é ser um bibliotecário”; “não temos idéia do dia-a-dia de uma biblioteca, ela é bastante rica e gratificante”; “consegui ver a importância da profissão e das diversas áreas que podemos atuar”; “nos mostra um mundo da profissão bem diferente da teoria e nos dá mais vontade de exercer a profissão”; “a prática é muito melhor do que a teoria”; “a prática, geralmente, é completamente diferente da teoria”; “passei a valorizar mais a profissão”; “só se aprende realmente quando se faz na prática”. Os alunos que não indicaram mudança da visão sobre a profissão após a realização do estágio, alegaram os seguintes motivos: atuação prévia na área; contato com profissionais incompetentes e desmotivados; prévia visão ampla da profissão. Para aqueles que alegaram que não houve mudança sobre a visão da profissão, pode-se destacar os seguintes depoimentos: “já era da área”; “continuo otimista com a profissão, mas me deparei com alguns profissionais incompetentes e desmotivados”; “a parte técnica é a mesma em todo lugar”; “já tinha prática em várias atividades” (Tabela 9).

Tabela 9 – Motivos para os alunos terem mudado, ou não, a visão sobre a profissão após o estágio

| Motivos para mudarem a visão da profissão | N | % |
|--|----|------|
| Contato com a realidade | 13 | 25 |
| Visão ampla da profissão | 15 | 30 |
| Superioridade da prática sobre a teoria | 12 | 23 |
| Contato com profissionais incompetentes e desmotivados | 2 | 3,8 |
| Não responderam | 10 | 19,2 |
| Total | 52 | 100 |

| Motivos para não mudarem a visão da profissão | N | % |
|--|----|------|
| Atuação prévia na área | 5 | 29,4 |
| Contato com profissionais incompetentes e desmotivados | 2 | 11,8 |
| Visão ampla da profissão | 1 | 5,9 |
| Não responderam | 9 | 52,9 |
| Total | 17 | 100 |

Também aqui se verificou que o que é positivo para uns, outros consideram negativo, como por exemplo: ampla visão da profissão. Sempre se acreditou que possibilitar uma visão ampla da profissão ao aluno, dar-lhe-ia um leque maior de escolhas. Para adquirir uma visão mais aprofundada em determinadas áreas da profissão, o aluno precisa fazer cursos de extensão ou especialização. Em relação a isso, o estágio deveria exercer uma influência positiva e não negativa sobre a visão da profissão. Um aluno respondeu que só não abandonou o curso porque estava fazendo estágio extra-curricular. Outro ponto negativo, e já discutido em questões anteriores, é a postura de muitos profissionais que aceitam estagiários, mas passam uma idéia errada da profissão, ou seja, são desmotivados ou incompetentes, passando uma péssima imagem. A opinião desta pesquisadora é de que o estágio deveria ser fator motivador e não desmotivador.

Foi feita a mesma pergunta para os ex-alunos, sendo que 71,4% deles responderam que a visão da profissão mudou depois que realizaram o estágio; 25,7% permaneceram com a mesma visão e 2,9% não responderam (Figura 26).

Vários são os motivos alegados pelos ex-alunos para afirmarem que a visão da profissão mudou, ou não, após a realização do estágio. Para os que afirmaram sim, os principais motivos foram: reconhecimento do valor e importância do profissional bibliotecário; conhecimento do dia-a-dia de uma biblioteca; possibilidade de atuação em vários campos; mudança da visão dos serviços de uma biblioteca. De acordo com os depoimentos, podem-se destacar as seguintes explicações para os ex-alunos mudarem a visão da profissão: “aumentou meu senso crítico, podendo assim questionar mais o que era ensinado em sala de aula”; “através do estágio, vivencia-se o que realmente ocorre e o que deve ser feito para que uma biblioteca ou centro de informação possa oferecer seus serviços, passa-se a dar maior importância à profissão e aos serviços prestados pelo profissional”; “percebi que nessa profissão são vários os campos onde podemos atuar”; “verifiquei em que tipo de instituição gostaria de trabalhar”; “vi que muitas pessoas não têm consciência da importância deste profissional, consegui cada vez mais ter certeza de que tive sorte de escolher uma profissão que tem muito a crescer no mundo e especialmente no país”; “desmistifiquei o que o mercado de trabalho apregoa, de que a profissão é ultrapassada e sem perspectivas”. Os principais motivos alegados pelos ex-alunos que responderam que a visão da profissão não mudou, foram: posse prévia do perfil da profissão; diferença do serviço em apenas um tipo de estágio; mudança da visão dos serviços de uma biblioteca. Citando alguns depoimentos: “fiz estágio (3 anos) na mesma biblioteca; isto foi muito bom, pois consegui ver o desenvolvimento das atividades, acho que por este motivo, minha visão positiva da profissão ficou intensificada”; “talvez por eu já trabalhar em biblioteca antes do estágio”; “apenas em um estágio é que havia um tipo diferenciado de serviço” (Tabela 10).

Tabela 10 – Motivos para ex-alunos terem, ou não, mudado a visão da profissão após o estágio

| Motivos para mudarem a visão da profissão | N | % |
|---|----|-----|
| Reconhecimento do valor/importância do profissional bibliotecário | 9 | 36 |
| Possibilidade de atuação profissional em vários campos | 6 | 24 |
| Conhecimento do dia-a-dia de uma biblioteca | 7 | 28 |
| Desenvolvimento do senso crítico | 2 | 8 |
| Não responderam | 1 | 4 |
| Total | 25 | 100 |

| Motivos para não mudarem a visão da profissão | N | % |
|--|---|------|
| Perfil da profissão já estabelecido | 4 | 44,4 |
| Pouca diversificação do serviço nos vários estágios | 2 | 22,2 |
| Mudança na visão dos serviços de uma biblioteca | 1 | 11,1 |
| Não responderam | 2 | 22,3 |
| Total | 9 | 100 |

Aqui também aconteceu o mesmo que ocorreu nas respostas dos alunos, ou seja, o que é positivo para alguns pode ser negativo para outros. É o caso da mudança da visão sobre os serviços de uma biblioteca, o que mais uma vez reforça o que já se constatou anteriormente, ou seja, o estágio é uma experiência muito subjetiva. Outro ponto que chamou a atenção foi o fato de existir serviço diferente em apenas um tipo de biblioteca, o que reforça o questionamento levantado no início do trabalho: se a maioria dos serviços é semelhante em todos os tipos de unidades de informação, existe a necessidade de o aluno estagiar nos vários tipos de biblioteca?

Também se procurou verificar se o estágio contribuirá ou não para a vida profissional. Assim, para 68,2% dos alunos, o estágio curricular contribuirá muito para sua vida profissional; para 26,8%, contribuirá pouco; 4,2% afirmaram que não contribuirá em nada e 2,8% não responderam (Figura 27).

Foi solicitado aos alunos que explicassem a resposta dada. Desse modo, os que responderam que o estágio contribuirá em muito para a vida profissional, citando alguns depoimentos, explicaram que: “o estágio abre caminho para o mercado de trabalho, pois é a primeira experiência”; “estágio é a base de tudo”; “meu estágio foi um laboratório para minha profissão”; “quanto mais experiências tivermos, mais preparados estaremos para o mercado de trabalho”; “através do estágio, temos uma das principais oportunidades de lidar com a profissão”; “através do estágio, temos a oportunidade de conhecer a profissão”; “dá uma visão do que se vai encontrar pela frente”; “tem-se uma visão global, podendo-se optar por uma ou outra área de atuação”; “em nossa área a prática é extremamente necessária”. Os principais motivos expostos pelos alunos que responderam que a contribuição do estágio será pouca para a vida profissional, foram: o aprendizado foi pouco ou nenhum; teve uma ampla visão da profissão; não pretende atuar em todas as áreas; a duração do estágio é pouca. Os alunos que responderam que o estágio não trará nenhuma contribuição para a vida profissional, afirmaram que não aprenderam nada (Tabela 11).

Tabela 11 – Motivos para os alunos afirmarem que o estágio contribuirá em muito, pouco, ou em nada para a vida profissional

| Porque o estágio contribuirá muito na vida profissional | N | % |
|--|----------|----------|
| Estágio como abertura de caminho para o mercado de trabalho | 15 | 31,9 |
| Visão ampla da profissão | 11 | 23,4 |
| Vivência da realidade como definidora do campo de atuação | 8 | 17 |
| Enfrentamento de problemas e desafios e identificação de estratégias para solução dos mesmos | 4 | 8,6 |
| Não responderam | 9 | 19,1 |
| Total | 47 | 100 |

| Porque o estágio contribuirá pouco na vida profissional | N | % |
|--|----|------|
| Pouco ou nenhuma aprendizagem | 3 | 15,8 |
| Visão ampla da profissão | 5 | 26,3 |
| Ampliação dos conhecimentos através de cursos complementares | 2 | 10,5 |
| Pouca duração do estágio para obtenção de mais informações | 2 | 10,5 |
| Restrições quanto à atuação do profissional | 1 | 5,3 |
| Diferença da prática | 1 | 5,3 |
| Atuação prévia na área | 1 | 5,3 |
| Não responderam | 4 | 21 |
| Total | 19 | 100 |

| Porque o estágio não contribuirá em nada na vida profissional | N | % |
|--|---|------|
| Não aprendeu nada | 1 | 33,3 |
| Não responderam | 2 | 66,7 |
| Total | 3 | 100 |

Nessa questão também houve controvérsia: o que para uns é ponto positivo, para outros é negativo, como o motivo de se ter uma ampla visão da profissão, assunto já discutido na questão anterior. Houve alunos que consideraram que a possibilidade de se ter uma ampla visão da profissão em muito contribuirá para a sua vida profissional, outros já acharam que contribuirá muito pouco. Outro ponto é a carga horária, considerada muito pouco para se obterem maiores informações, fato que já havia sido motivo de críticas em indagação anterior.

Também foi perguntado aos ex-alunos se o estágio curricular contribuiu para sua vida profissional. Assim, para 68,6%, o estágio contribuiu muito para sua vida profissional e, para 25,7%, contribuiu pouco. Apenas 5,7% dos ex-alunos responderam que não contribuiu em nada (Figura 28).

Os motivos alegados pelos ex-alunos que afirmaram que o estágio curricular contribuiu muito para sua formação profissional foram vários, podendo-se destacar os seguintes: permitiu conhecer várias áreas de atuação; só se aprende praticando; aprendeu a buscar soluções para o dia-a-dia. Citando alguns depoimentos: “o estágio era a única maneira que tive de estar no dia-a-dia de uma biblioteca”; “se não fosse o estágio, com certeza teria desistido, pois não tivemos muitas aulas que contribuíssem com a formação”; “nada como a experiência”; “o estágio nos dá base para sermos bons profissionais”; “você tem a oportunidade de encarar a realidade das bibliotecas”; “através do estágio, descobri quais as áreas da biblioteconomia em que posso atuar e aquelas que eu me identifiquei”; “aprendi a buscar novas soluções para os problemas do dia-a-dia”. Os ex-alunos que afirmaram que o estágio contribuiu pouco, alegaram que: já trabalhavam em biblioteca; faltou planejamento e acompanhamento dos orientadores; o tempo foi insuficiente em cada biblioteca. Alguns depoimentos foram: “já trabalhava em biblioteca”; “o estágio curricular não passou de algumas poucas visitas a bibliotecas variadas com o professor de estágio e os colegas”; “não foram passados os serviços essenciais”; “o tempo para desenvolver o estágio em cada biblioteca foi insuficiente para conhecer todos os serviços”. Os motivos apontados para considerarem que o estágio não contribuiu em nada, foram: faltou planejamento e acompanhamento dos orientadores e já trabalhava em biblioteca (Tabela 12).

Tabela 12 – Motivos para os ex-alunos afirmarem que o estágio contribuiu em muito, pouco ou em nada para a vida profissional

| Porque o estágio contribuiu muito para a formação profissional | N | % |
|---|----------|----------|
| Conhecimento de várias áreas de atuação | 9 | 37,5 |
| Aprendizado pela prática | 6 | 25 |
| Busca de soluções para o dia-a-dia | 6 | 25 |
| Complementação da formação | 2 | 8,3 |
| Não responderam | 1 | 4,2 |
| Total | 24 | 100 |

| Porque o estágio contribuiu pouco para a formação profissional | N | % |
|---|---|------|
| Trabalho anterior em biblioteca | 3 | 33,4 |
| Falta de planejamento e acompanhamento dos orientadores | 2 | 22,2 |
| Tempo insuficiente em cada biblioteca | 3 | 33,4 |
| Não responderam | 1 | 11 |
| Total | 9 | 100 |

| Porque o estágio não contribuiu para a form. profissional | N | % |
|--|---|-----|
| Falta de planejamento e acompanhamento dos orientadores | 1 | 50 |
| Trabalho anterior em biblioteca | 1 | 50 |
| Total | 2 | 100 |

Observa-se que um ponto que influencia negativamente o estágio é a falta de planejamento. Como já foi constatado anteriormente, o planejamento do estágio é fator muito importante para seu sucesso. Não planejá-lo, ou não seguir o planejamento pré-estabelecido, só vem prejudicar a formação do aluno. Outro fator também já constatado anteriormente é a carga horária. Muitos a consideram insuficiente e isso influencia o estágio de modo negativo, não possibilitando ao aluno realizar tudo o que deve ser feito, por não permitir que ele acompanhe detalhadamente o dia-a-dia de uma unidade de informação.

Procurou-se saber dos alunos o que o estágio irá lhes proporcionar. Para tal, foram fornecidas as seguintes alternativas:

- 1) Experiências diversificadas
- 2) Espírito crítico sobre a prática da profissão, sabendo situar-se como profissional na sociedade
- 3) Espírito crítico sobre a teoria e a prática
- 4) Visão real da profissão
- 5) Espírito de pesquisa
- 6) Complementação do ensino

- 7) Embasamento para enfrentar o mercado de trabalho
- 8) Embasamento para ser um bom técnico

Observou-se que o estágio proporcionará ao aluno, em ordem decrescente: experiências diversificadas; visão real da profissão; espírito crítico sobre a prática, sabendo se situar como profissional na sociedade; embasamento para enfrentar o mercado de trabalho; espírito crítico sobre a teoria e a prática; complementação do ensino; espírito de pesquisa e embasamento para ser um bom técnico (Figura 29).

A mesma questão foi apresentada para os ex-alunos, com as mesmas alternativas. Desse modo, constatou-se que aparecem empatadas em primeiro lugar: experiências diversificadas e espírito crítico sobre a prática, sabendo como se situar enquanto profissional na sociedade. Em seguida vêm, também empatados: espírito crítico sobre a teoria e a prática e complementação do ensino. Depois aparecem, em ordem decrescente: embasamento para enfrentar o mercado de trabalho; visão real da profissão; espírito de pesquisa e embasamento para ser um bom técnico (Figura 30).

Verifica-se que o estágio, tanto para os alunos como para os ex-alunos, não proporciona um embasamento para o profissional ser um bom técnico. Os sujeitos afirmam que o estágio, acima de tudo, proporciona experiências diversificadas, o que pode ser muito útil no dia-a-dia de uma unidade de informação, pois possibilita a ampliação dos conhecimentos dos alunos. Para estes, diferentemente dos ex-alunos, a possibilidade de o estágio proporcionar a visão real da profissão é mais importante do que desenvolver o espírito crítico sobre a prática, ou sobre a teoria e a prática. Fornecer embasamento para o mercado de trabalho ocupa a mesma importância, tanto para os alunos como para os ex-alunos, ocorrendo o mesmo com o espírito de pesquisa. Mais uma vez se constata que os cursos não valorizam as habilidades de pesquisa na formação profissional. Aqui se comprova a contradição na resposta à questão sobre a reflexão sobre a prática, quando a

maioria respondeu que durante o estágio ocorre uma reflexão crítica sobre a teoria e a prática. Como isso pode ocorrer, se o estágio não proporciona, na grande maioria, o espírito crítico sobre a prática da profissão ou o espírito crítico sobre a teoria e a prática?

Para GUEDES (1976) e OLIVEIRA (1991) o estágio deve proporcionar, dentre outras coisas, a melhor formação profissional, incentivando o bibliotecário a atuar na sociedade; o domínio de habilidades técnicas; o conhecimento da profissão, através de uma prática efetiva; a proposição de soluções aos problemas etc. Portanto, seria natural que todos os sujeitos assinalassem todas as alternativas, se o estágio estivesse de fato cumprindo seus objetivos.

Esse ponto também corrobora o fato de o currículo de biblioteconomia ser pautado na racionalidade técnica. Durante a prática, o aluno não se conscientiza sobre seu papel na sociedade, não faz uma reflexão sobre a prática e não é levado a tomar consciência de sua importância perante a sociedade, enquanto futuro profissional, como indicado em ZEICHNER (1993), PÉREZ GÓMEZ (1995), PERRENOUD (1997).

Para os professores, o estágio é muito importante na formação do aluno, como se constata em seus depoimentos, começando pelo professor da FATEA:

“No meu modo de ver os alunos precisam ter esse contato com o lado mais prático e a comparação que eles nos fazem é justamente do teórico, que é a sala de aula, e o prático que normalmente é o estágio para eles. Eu já não enxergo assim, eu acho que tudo é uma mescla dentro de sala de aula o sujeito pode ter o teórico pode ter o prático, mas o estágio é a realidade, aí é diferente, realmente a realidade. Aí eles sentem aquilo que nós estamos falando e aquilo que é o dia-a-dia de uma biblioteca, de uma unidade de informação. E dentro dessa realidade tem a presença do bibliotecário, aí ele faz uma comparação dentro daquilo que ele está aprendendo e daquilo que estão se executando lá fora. Então eu acho que são duas realidades: a sala de aula que tem um teórico/prático, e o estágio uma coisa necessária. Que realmente eu acho que dá uma escolha para o aluno. O estágio é um momento de escolha do aluno, deveria ser assim no meu modo de ver, eu quero uma biblioteca especializada, eu quero...”

Para o professor da FESP, o estágio é importante e ainda se tenta encontrar o melhor caminho, como se vê a seguir:

“Passamos por várias fases tentando adaptar e estamos tentando ainda encontrar um caminho. Eu acho o estágio absolutamente importante. Os alunos inicialmente reclamam porque já trabalham e a gente exige ainda uma complementação, mas quando eles dão o depoimento final, eles sempre acharam que a oportunidade foi muito boa e gostaram de ter feito. A reclamação é no início e o elogio bem no final. Isso eu acho importante.”

O estágio é um dos componentes principais na formação profissional, como fala o professor da UFSCar:

“Eu acredito que o estágio curricular, na minha opinião, é um dos principais componentes da formação do profissional. Acho que quanto mais ele equilibrar a formação teórica com a formação prática, melhor profissional ele será. Então eu acredito até, eu tenho trabalhado muito com os modelos de formação baseados na epistemologia da prática, que dizem que a prática deveria ser o eixo do currículo. Então, essa prática para mim é essencial na formação.”

Na opinião do professor da UNESP, o estágio é complementação do ensino, como se pode verificar, quando diz:

“A coisa do estágio, eu acho que o mais importante é ficar muito claro que estágio é complementação de aprendizagem. É o que eu falo para eles, o primeiro de tudo estão os objetivos pedagógicos, depois as necessidades da instituição. O curricular. Porque senão você reverte a coisa, às vezes você vê aluno, por exemplo, ele é deslocado para fazer uma coisa que ele não teve suporte ainda no curso. porque você expõe o nome do curso, expõe o nome do aluno... para nós além de tudo, o estágio é um instrumento para a abertura de mercado. O aluno já sai daqui ‘Você tem que ser muito bom, tem que ser competente, tem que ser ético, você tem que provar que você é fundamental porque a hora que você sair vai gerar uma necessidade’. Isso a gente tem tentado assim... em algumas situações, até em supermercados. Muitas vezes o tema no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) surge de uma indagação, de uma “pulga atrás da orelha” que o aluno obteve no estágio. O estágio é fonte para pesquisa. O aluno no TCC ele investiga um problema e propõe uma solução para o local onde ele fez estágio. Então ele dá o *feedback*.”

Na opinião do professor da USP, o estágio deve transformar o indivíduo, sendo parte fundamental do curso, como pode ser verificado, quando diz:

“Eu acho que fundamental é que o estágio seja algo que transforme o indivíduo. Sempre falo para eles: o estágio é parte fundamental do curso é quando você vai materializar tudo aquilo que você aprendeu. E tem que ser isso. O mercado sempre pede experiência, aquela experiência, aquela vivência começa com o estágio. O estágio é tua primeira demonstração de experiência que você tem. É outra coisa que eu estava falando com eles aqui, façam vivências diversificadas. Por que normalmente por uma questão de comodismo eles querem fazer no único lugar todas as horas. Vivam outras realidades. E isso está aos poucos com aqueles alunos mais interessados ou que já perceberam a coisa, flui normal. Agora, tem sempre aquele que só vão se tocar realmente depois de se formar. eu considero o estágio, algo essencial, fundamental, e deve ser cuidado dentro de qualquer curso de biblioteconomia como algo assim, prioritário. Talvez até o envolvimento de todos os professores.”

Concorda-se com todos os professores. O estágio é parte essencial da formação do profissional. É onde ele pratica, conhece a realidade, reflete, torna-se crítico e percebe seu papel na sociedade. Sem o estágio, o aluno não teria condições de começar a exercer a profissão, é o ponto inicial da vida profissional.

Experiências Durante o Estágio

O estágio é parte importante da formação do profissional e fornece grande experiência, devendo ser uma atividade gratificante de se realizar, porém, nem sempre é uma experiência boa, tornando-se, muitas vezes, desmotivante. Daí a importância de se perguntar aos alunos e ex-alunos quais foram as melhores e as piores experiências vivenciadas durante o estágio. Desse modo, os alunos responderam, de maneira geral, que as melhores experiências foram: fazer estágio em uma unidade de informação com bons profissionais; estagiar em determinado tipo de biblioteca, no caso biblioteca escolar e biblioteca especializada; ter suas sugestões acatadas; conhecer cada atividade; poder desenvolver novos serviços (Tabela 13).

Tabela 13 – Melhores experiências dos alunos durante o estágio

| Melhores experiências para os alunos | N | % |
|---|----|------|
| Poder emitir sugestões | 18 | 25,4 |
| Estagiar em uma biblioteca com bons profissionais | 16 | 22,5 |
| Estagiar em determinado tipo de biblioteca | 16 | 22,5 |
| Estagiar em um local com bastante aprendizado | 11 | 15,5 |
| Ter experiências boas, não citando-as | 4 | 5,6 |
| Inexistência de melhor ou pior experiência | 6 | 8,5 |
| Total | 71 | 100 |

Para os ex-alunos, de modo geral, as melhores experiências foram: estagiar em um determinado tipo de biblioteca, no caso biblioteca especializada; desenvolver atividades na seção de referência; poder aprender coisas vistas apenas na teoria; poder dar sugestões (Tabela 14).

Tabela 14 – Melhores experiências dos ex-alunos durante o estágio

| Melhores experiências para os ex-alunos | N | % |
|--|----|------|
| Poder emitir sugestões | 7 | 20 |
| Estagiar em determinado tipo de biblioteca | 6 | 17,2 |
| Poder aprender coisas vistas apenas na teoria | 6 | 17,2 |
| Trabalhar na seção de referência | 3 | 8,6 |
| Inexistência de melhor ou pior experiência | 9 | 25,5 |
| Não respondeu | 4 | 11,5 |
| Total | 35 | 100 |

Pode-se constatar que algumas respostas são comuns, tanto para os alunos quanto para os ex-alunos, tais como: poder estagiar em determinado tipo de biblioteca, no caso biblioteca especializada; poder dar sugestões; ser reconhecido; relacionar-se com outros profissionais. Não surpreende que essas respostas sejam comuns, pois são fatores importantes. Quem não gosta de poder emitir opiniões quando está aprendendo ou praticando algo? Ser reconhecido é importante para todo ser humano, principalmente quando se é estudante. Ter um bom relacionamento com outros profissionais também traz satisfação e realizar estágio em uma biblioteca especializada geralmente é gratificante, pois é uma realidade mais dinâmica, que muitas vezes extrapola os serviços tradicionais de um outro tipo de biblioteca.

Em relação à pior experiência, os alunos apontaram, de maneira geral, o seguinte: ser considerado irresponsável ou mão-de-obra de baixo custo; realizar o estágio em determinado tipo de biblioteca, no caso biblioteca escolar, pública e arquivos; efetuar apenas um tipo de serviço; encontrar profissionais desmotivados; faltar tempo para efetuar as tarefas com profundidade (Tabela 15).

Tabela 15 – Piores experiências para os alunos durante o estágio

| Piores experiências para os alunos | N | % |
|--|----------|----------|
| Estagiar em determinado tipo de biblioteca | 17 | 24 |
| Ser visto como mão-de-obra de baixo custo | 14 | 19,7 |
| Realizar só um tipo de serviço todo o tempo | 8 | 11,3 |
| Não ter tempo suficiente para efetuar cada tarefa com profundidade | 8 | 11,3 |
| Estagiar em biblioteca com profissionais desmotivados | 6 | 8,4 |
| Todas as experiências foram ruins | 4 | 5,6 |
| Não responderam | 14 | 19,7 |
| Total | 71 | 100 |

Para os ex-alunos, as piores experiências foram, de maneira geral, as seguintes: ser considerado como mão-de-obra de baixo custo; ter medo de errar; não ter interação ou não ser respeitado pelos outros profissionais; só fazer um tipo de atividade; fazer estágio em determinado tipo de biblioteca, no caso biblioteca pública e escolar; haver pouca carga horária (Tabela 16).

Tabela 16 - Piores experiências para os ex-alunos durante o estágio

| Piores experiências para os ex-alunos | N | % |
|---|----------|----------|
| Ser considerado como mão de obra de baixo custo | 7 | 20 |
| Estagiar em determinado tipo de biblioteca | 4 | 11,5 |
| Estágio totalmente técnico | 4 | 11,5 |
| Medo de errar | 3 | 8,6 |
| Falta de integração/respeito dos outros profissionais | 3 | 8,6 |
| Carga horária pouca e horário ruim | 2 | 5,8 |
| Não responderam | 12 | 34 |
| Total | 35 | 100 |

Mais uma vez foram observados pontos em comum nas respostas dos alunos e dos ex-alunos, tais como: ser considerado como mão-de-obra de baixo custo; realizar só um tipo de serviço; constatar a postura negativa nos profissionais da biblioteca; não haver tempo suficiente; estagiar em determinado tipo de biblioteca, no caso biblioteca pública e escolar. Qualquer futuro profissional, encarado como mão-de-obra de baixo custo, sente-se desmotivado e acaba tendo experiências negativas no estágio. Tal fato não deveria ocorrer no estágio curricular ou no extra-curricular. Em muitas unidades de informação o estagiário é aceito para fazer a atividade a qual ninguém gosta ou algum serviço que está em atraso. Assim, o aluno acaba apenas cumprindo uma tarefa e o estágio se torna maçante. Infelizmente, as bibliotecas públicas e escolares sofrem um descaso das autoridades competentes, motivo pelo qual estão quase

abandonadas e deixando muito a desejar. Estagiar em um local desse tipo não é a melhor vivência, tornando-se muitas vezes uma péssima experiência. Muitos profissionais não conseguem visualizar seu papel de educadores, acabam desrespeitando o aluno, futuro profissional, e tendo uma postura de descaso em relação a ele.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados da pesquisa, as questões levantadas no início podem ser respondidas. A obrigatoriedade de o aluno estagiar por tipo de biblioteca é um ponto que muitas vezes o limita, mas permite que ele tome contato com várias realidades que diferem entre si. Porém, independentemente do modelo de estágio adotado, vários são os problemas que ocorrem, a começar pelas atividades que são desenvolvidas.

Os alunos não vivenciam todas as atividades existentes em uma unidade de informação. Geralmente ficam em atividades de processamento técnico, como catalogação, classificação, ou mesmo de registro de entrada ou de preparo do material para empréstimo (atividades destinadas aos auxiliares de biblioteca), além de desenvolverem tarefas na circulação, emprestando material ou cadastrando usuários, que são tarefas rotineiras. São poucos os alunos que se envolvem diretamente com o serviço de referência, onde estariam diretamente interagindo com usuários e tendo a chance de exercer maior reflexão sobre suas ações, pois é no contato com estes que surgem as questões sociais, psicológicas, econômicas etc. Os serviços administrativos e de planejamento também são relegados a segundo plano. Nessas atividades os fatores sociais e econômicos também estão presentes, sendo necessária uma reflexão dos alunos sobre suas ações, quando têm a oportunidade de realizar atividades administrativas e de planejamento.

A relação entre teoria e prática também é uma questão a ser considerada. Nem sempre o aluno coloca em prática a teoria aprendida ou consegue relacioná-la com a prática, durante o estágio. Vários fatores contribuem para isso. Primeiramente, a forma como o estágio curricular é tratado, ou seja, muitos acham que se trata de uma mera complementação do ensino. Pela experiência adquirida através de vários anos como responsável pelo estágio curricular da PUC-Campinas, acredita-se que isso não é verdade, pois o estágio é parte integrante da formação do aluno e não apenas uma complementação do ensino. O atual currículo de biblioteconomia está fundamentado na racionalidade técnica, na qual a teoria é privilegiada e, mesmo quando se tenta romper com essa visão, na medida em que os professores se esforçam por fazer com que a teoria e a prática caminhem juntas, não há muito sucesso. A teoria acaba, na maioria das vezes, sendo desvinculada da prática.

O planejamento do estágio é outro ponto importante e que muitas vezes não se dá a devida importância, ficando, em alguns casos, a critério da instituição campo de estágios, ou até mesmo do aluno. É claro que deve haver um controle da instituição de ensino, mas muitos alunos ou ex-alunos acham que é bom eles mesmos planejarem seu próprio estágio, enquanto outros são de opinião contrária. Uma forma de contornar essas opiniões divergentes é estabelecer um planejamento prévio, porém flexível, que possa satisfazer tanto às necessidades dos alunos, quanto dos cursos de biblioteconomia e das instituições que recebem os estagiários. O planejamento não deve ficar exclusivamente a cargo do próprio aluno ou da instituição campo de estágio, mas também do curso, em parceria com o local onde o aluno estagiará.

Uma das indagações iniciais do trabalho era quanto à relação entre a teoria e a prática. Nem sempre o aluno estabelece uma relação entre a teoria e a prática durante o estágio curricular. O que contribui, muitas vezes, para que o aluno estabeleça precariamente uma relação entre a teoria e a prática é o fato de muitas instituições não desenvolverem todas as atividades propostas. Uma forma de se

contornar esse problema é durante o planejamento. É necessário que o professor se reúna com o bibliotecário responsável, trace as atividades a serem desenvolvidas e verifique se a instituição oferece condições para que todas sejam efetuadas. Quando do planejamento, o professor deve assumir uma postura tal, que fique bem claro que ele está apenas ajudando, não só o aluno, como a própria instituição, para que não surjam problemas éticos.

Um fato que chamou a atenção durante a pesquisa e que aparece em vários momentos nas respostas, tanto de alunos, como de ex-alunos e professores, foi a postura do profissional bibliotecário. O fato de existirem profissionais bibliotecários que não valorizam o aluno e o tratam com descaso, como simples mão-de-obra de baixo custo e, portanto, não o respeitando como futuros profissionais, infelizmente é uma realidade. Não existe uma preocupação em seguir o planejamento estabelecido pelo curso de biblioteconomia. Muitos vêem no aluno simplesmente a pessoa que irá fazer os serviços mais maçantes e que ninguém mais na biblioteca quer fazer. O bibliotecário ainda não tomou consciência da importância de seu papel na formação do aluno. Uma maneira de contornar esse problema é não indicar para o aluno locais onde sabidamente exista esse tipo de profissional. Não será o curso que irá mudar a postura desses profissionais. Um fator que contribuiria para se evitar esse tipo de problema seria a não obrigatoriedade de se estagiar em vários tipos de unidades de informação, pois à medida que existe essa obrigatoriedade, o número de instituições campos de estágio fica limitado, porque não existem muitas unidades de informação, dependendo do tipo, como por exemplo, bibliotecas públicas.

Durante a pesquisa, um ponto que surgiu diversas vezes foi quanto à carga horária do estágio curricular. Muitos acham o estágio longo e não possuem tempo disponível para efetuar-lo. Outros acham que o tempo é insuficiente para desenvolver todas as atividades, principalmente quando vêem a obrigatoriedade de estagiar em vários tipos de unidades de informação, impossibilitando o aprofundamento nas atividades. A professora de estágio da FESP chamou a

atenção para contornar esse problema: segundo ela, o ano em que houve menos problemas com a questão tempo, foi quando o estágio esteve incluído na grade horária. E por que não fazer isso em todos os cursos? Tornar disponível um dia na semana para que o aluno só faça estágio? Porém, como ela mesma disse, por questões administrativas isto não foi mais possível. São muitas as disciplinas teóricas que preenchem todos os dias da semana, constatando-se mais uma vez o privilégio da teoria. O aluno acaba tendo que fazer o estágio aos sábados ou durante as férias e vai, muitas vezes, estagiar naquelas instituições que não desenvolvem todas as atividades previstas, ou com profissionais desmotivados. Muitos dirigentes também não valorizam o estágio como deveriam, já que é apenas uma complementação do ensino.

A falta de maior envolvimento do professor orientador do estágio também foi apontada por alguns alunos. Apenas em dois dos cursos pesquisados são vários os professores envolvidos diretamente com o estágio, caso da UNESP e da UFSCar, havendo ainda a figura do professor que coordena o estágio. Nos demais cursos, apenas um professor é responsável pelo estágio de todos os alunos. Considerando-se que exista uma média de 80 alunos (incluídos nesse número alunos de 2º, 3º e 4º anos) fazendo estágio ao mesmo tempo e que o professor não é contratado em tempo integral, é humanamente impossível haver um grande envolvimento do professor de estágio. Isso sem se considerar que muitas instituições campos de estágio não aceitam a interferência do professor, devido às questões de ética profissional. Até que ponto o professor pode ou não estar interferindo? Para que haja maior acompanhamento do estagiário, é necessário o envolvimento de todo o corpo docente dos cursos, sem o que o problema persistirá. Os cursos de biblioteconomia precisam deixar de ser omissos a esse respeito.

Os atuais modelos de estágio adotados pelos cursos de biblioteconomia permitem que o aluno tenha contato com várias realidades, vindo a enriquecer sua formação. Apesar de que o estágio desenvolvido em alguns tipos de unidades de

informação possa acabar se tornando uma experiência negativa, deve-se pelo menos esperar que o aluno tenha consciência do que não se deve fazer. Isso acaba enriquecendo o aluno, se ele tiver uma postura positiva. Enxergar os problemas, as dificuldades e os defeitos também contribui para sua formação.

Infelizmente, o estágio não está contribuindo de maneira efetiva para a formação daquele profissional crítico e consciente de seu papel perante a sociedade. Não se está dando condições de o aluno refletir sobre suas ações, na maioria das vezes. Ele apenas reproduz esquemas pré-estabelecidos, sem uma observação crítica da prática e sem uma investigação na ação. Uma unidade de informação sempre está inserida em um contexto social, econômico e histórico, na qual vários atores interagem e, muitas vezes, somente a técnica não resolverá os problemas.

Talvez o primeiro passo para que o estágio curricular cumpra suas funções integralmente, seja colocar o aluno em contato com as várias realidades desde o início do curso, atividades que envolvam os usuários, mas não somente em serviços de circulação, mas também no serviço de referência. Desse modo, talvez, ele tenha mais oportunidade de refletir sobre sua ação. Quanto às atividades de processamento técnico, elas poderiam ser desenvolvidas em qualquer tipo de unidade de informação, não havendo a obrigatoriedade de se estagiar em vários tipos de unidades de informação para realizar essas tarefas (catalogação, classificação, tombamento etc.), uma vez que esse tipo de atividade é semelhante, independente do tipo de biblioteca. Porém, é necessário que elas caminhem juntamente com a teoria, pois de outro modo o aluno terá muita dificuldade para desenvolvê-las, já que são extremamente técnicas. As atividades administrativas e de planejamento não devem ser jamais esquecidas ou deixadas de lado. Um bom momento para realizar essas atividades é mais ao final do curso, uma vez que o aluno já terá tido contato com as atividades-meio (processamento técnico) e atividades-fim (serviços aos usuários) de uma unidade de informação, podendo ter

uma visão do todo, o que proporcionará subsídios para desenvolver as atividades administrativas.

Outro ponto a ser considerado é a pesquisa no curso de graduação em biblioteconomia. Em todos os cursos, o aluno deve apresentar um trabalho de conclusão de curso, pressupondo-se, assim, o desenvolvimento de pesquisas. Porém, como constatado neste trabalho, o estágio não leva o aluno a desenvolver pesquisa. Acredita-se que seria extremamente salutar e importante fazer com que o aluno, através das indagações e inquietações surgidas durante o estágio, desenvolvesse pesquisas para responder a essas indagações surgidas durante a prática. Desse modo o aluno seria levado a se envolver significativamente com o estágio e também a refletir sobre a ação, fazendo com que existisse um ciclo, começando com a teoria, passando pela prática e voltando à teoria.

Conclui-se, através desta pesquisa, que se precisa discutir e estudar mais o estágio curricular nos cursos de biblioteconomia. Posturas e condicionamentos devem ser rompidos. Espera-se que este trabalho contribua para que sejam revistos os modelos de estágio adotados e sanados, se não todos, pelo menos grande parte dos problemas que existem, contribuindo para que se formem profissionais críticos e reflexivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. IN: _____ (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto : Porto Editora, 1996. p.9-39.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 2.ed. Campinas : Papyrus, 1998.

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

BRASIL. Lei n.º 6494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau e supletivo e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 9 dez. 1977.

BRASIL. Decreto n.º 87497, de 18 de agosto de 1982. Regulamente a Lei n.º 6494, de 7 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo nos limites que especifica e dá outras providências.

BRASIL. Conselho Federal de Biblioteconomia. Resolução nº 8, de 29 de outubro de 1982. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do Curso de biblioteconomia. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, v.120, n.211, p.20787, 8 nov. 1982. Seção 1.

BURIOLLA, Marta A. F. *O estágio supervisionado*. São Paulo : Cortez, 1995.

CAMPOS, S. de; PESSOA, V.I.F. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: GERALDI, C.M.G. et al (org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas : Mercado de Letras, 1998. p. 183-206.

CANDAU, Vera M. LELIS, Isabel Alice. A relação teoria – prática na formação do educador. *Tecnologia Educacional*, v.12, n.55, p.12-18, 1983.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona : Martinez Roca, 1988.

CORTES, Theresinha A. *Proposta de estágio supervisionado de orientação educacional: um processo desenvolvimentista como alternativa de prática social*. Curitiba : UFPR, 1993. 106p. (Dissertação de mestrado)

COSTIN, Áurea Maria. O estágio supervisionado e a integração entre o Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Paraná e as bibliotecas de Curitiba. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS; 8., 1994, Campinas. *Anais...* Campinas : UNICAMP/Biblioteca Central, 1994. p.201-215

DEWEY, John. *Como pensamos*. 2.ed. São Paulo : Nacional, 1953.

ELENA, Emilio. Estágio: a profissionalização. *Tecnologia Educacional*, v.14, n.66, p.75-78, 1985.

FÁVERO, Maria de L. de A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org.) *Formação de professores: pensar e fazer*. 4.ed. São Paulo : Cortez, 1996. p. 53-71.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional de professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto : Porto Editora, 1995. p.63-92.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 7.ed. Petrópolis, 1997. p. 67-80.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha V. Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta M.G. et al (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas : Mercado de Letras, 1998. p.105-134.

GUEDES, Marina Z. *Modelo referencial de habilidades profissionais do bibliotecário, para orientação do estágio supervisionado*. Curitiba : UFPR/Setor de Educação/Curso de Biblioteconomia, 1976. Não paginado. Mimeografado.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S.C.B. (coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas : Papirus, 1991.

LALANDA, M.C.; ABRANTES, M.M. O conceito de reflexão em Dewey. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores*. Porto : Porto Editora, 1996. p. 41-61.

MACAMBYRA, M.; AMBROZIO, S. Estágio: o trabalho dos estudantes. *Palavra Chave*, v.4, p.21-2, 1984.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1995. p.51-76.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia. *O conhecimento prático do bibliotecário de referência*. São Carlos : [s.n.], 1998. Tese (Doutorado) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, 1998.

MINAYO, Maria C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 7.ed. Petrópolis, 1997. p.9-29.

MOURÃO, J.L. et alii. A importância do estágio na formação profissional do bibliotecário. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 10., 1979, Curitiba. *Anais...* Curitiba : Associação Bibliotecária do Paraná, 1979. v.1, p.114-22.

OLIVEIRA, Maria W. de. Estágio: a prática aliada ao julgamento. *Tecnologia Educacional*, v.20, n.102/103, p.49-51, set./dez. 1991.

OTT, Margot Bertoluci et al. Buscando referenciais para o estágio curricular. *Tecnologia Educacional*, v.17, n.83/84, p.69-71, jul./out. 1988.

PAULINO, Evanda Verri et al. *A organização dos estágios nos cursos de graduação em biblioteconomia do Estado de São Paulo*. [S.l. : s.n.], [1994]. Não paginado. Mimeografado.

PENTEADO, Heloísa Dupas. O estágio em quatro tempos. *Série Documental: relatos de pesquisa*, Brasília : INEP, n.25, p.9-15, maio, 1995.

PÉREZ GOMÉZ, Angel. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1995. p.93-114.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação : perspectivas sociológicas*. 2.ed. Lisboa : Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo : Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *Cadernos de Pesquisa*, n. 94, p.58-73, 1995.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS. *Diretrizes gerais: uma proposta para o desenvolvimento do estágio na universidade*. Campinas : PUC-Campinas, 1998. p. 20-28. (Série Acadêmica, n.11).

_____. Assessoria Técnica de Estágios. *O estágio como etapa da formação de recursos humanos*. [S.l : s.n.], [198-] Não paginado.

_____. Faculdade de Biblioteconomia. *Regulamento do estágio supervisionado*. [S.l.: s.n.], [199-] Não paginado.

RODRIGUES, Rosângela R.J. Estágio supervisionado em psicologia organizacional: estudo preliminar. *Série Documental: relatos de pesquisa*, Brasília : INEP, n.25, p.44-47, maio, 1995.

ROQUE, Sônia I. da S.; OHIRA, Maria Lourdes B. O estágio curricular em biblioteconomia: relato de pesquisa. *Informação e Sociedade*, v.10, n.2, 2000. [<http://www.informacaoesociedade.ufpb.br/issuev10n2000.html>]. Acesso em 19/04/2001.

SANCHÉZ GAMBOA, Sílvio. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. *Motrivivência*, v.7, n.8, p.31-45, dez. 1995.

SANCHÉZ VAZQUEZ, A. *Filosofia da praxis*. 2.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977.

SANTOS, Jahyra Correa. *Estágio e desempenho do aluno do curso de biblioteconomia*. 1975. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Diretrizes curriculares para a formação inicial do professor de escolas de 1º e 2º graus. *Educação e Sociedade*, n.13, p.83-100, 1982.

_____. Teoria e prática: a relação possível e necessária. *Motrivivência*, v.7, n.8, p.11-30, dez. 1995.

SCHEIN, Edgar H. *Professional education*. New York : McGraw-Hill, c1972.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York : Basic Books, 1983.

_____. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona : Paidós, 1992.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1995. p.77-91.

SILVA, Ademir Alves da. A questão dos estágios e o mercado de trabalho. *Serviço Social e Sociedade*, v.8, n.24, p.124-138, ago. 1987.

SOUZA, Paulo N.P. de, SILVA, Eurides B. *Como entender e aplicar a nova LDB: Lei nº 9394/96*. São Paulo : Pioneira, 1997.

STUMPF, Ida R.C. *Funções manifestas e latentes do estágio do Curso de Biblioteconomia da UFRGS e sua relação com os recursos humanos e tipos de bibliotecas*. 1979. 129p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-

graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TAYLOR, S.J.; BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona : Paidós, 1992.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa : EDUCA, 1993.

ANEXOS

ANEXO 1

FIGURAS

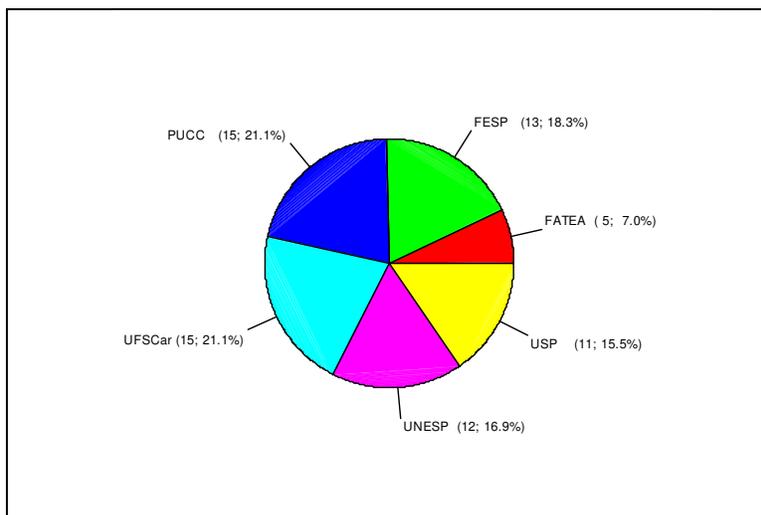


Figura 1 – Proporção de alunos, por instituição, na qual estudam

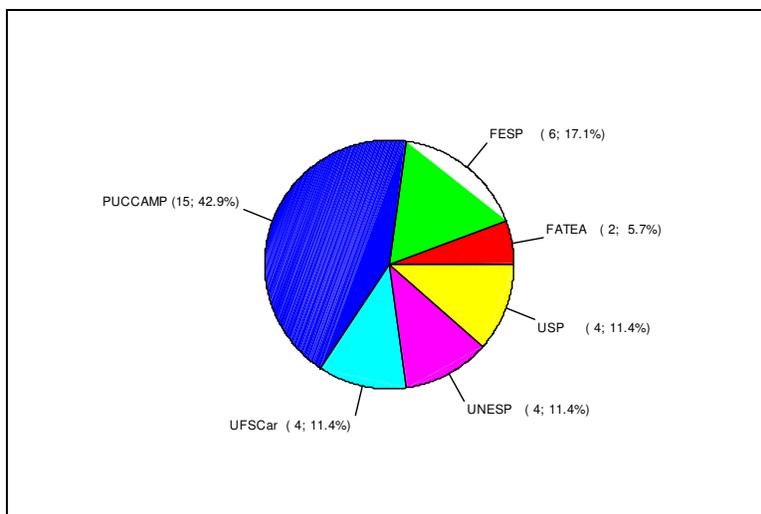


Figura 2 – Proporção de ex-alunos, por instituição, na qual se formaram

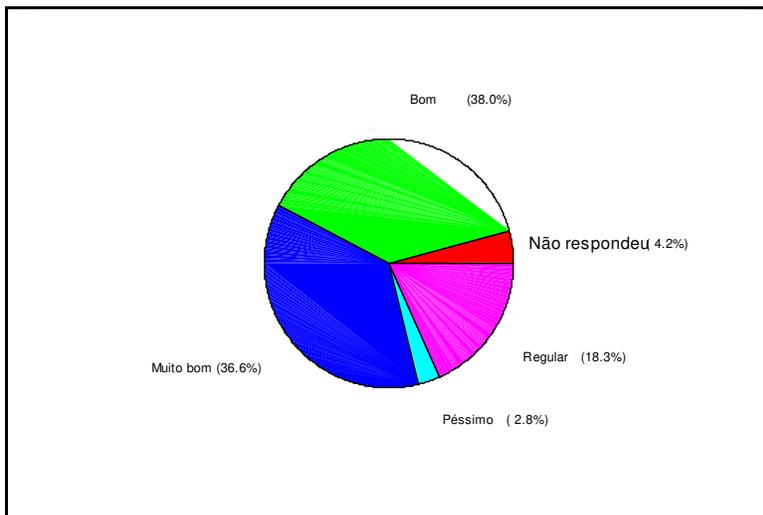


Figura 3 – Opinião dos alunos quanto à realização do estágio por tipo de biblioteca

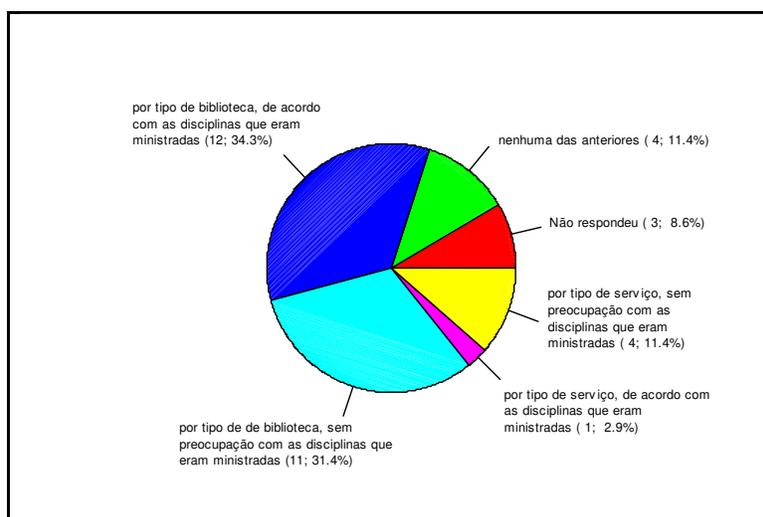


Figura 4 – Maneira como o estágio dos ex-alunos foi realizado

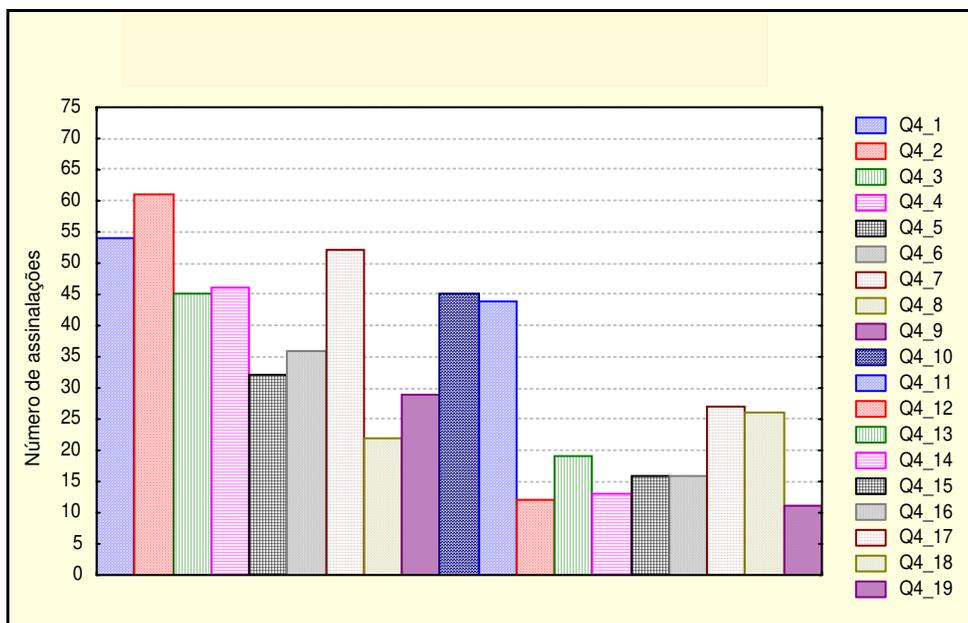


Figura 5 – Atividades desenvolvidas pelos alunos durante o estágio

Legenda: Q1 – Tombamento do material bibliográfico; Q2 – Preparo físico do material bibliográfico; Q3 – Catalogação; Q4 – Classificação; Q5 – Indexação; Q6 – Preparo de periódicos; Q7 – empréstimo de material bibliográfico; Q8 – Empréstimo entre bibliotecas; Q9 – Levantamento bibliográfico; Q10 – Acesso a bases de dados bibliográficos automatizados; Q11 – Orientação aos usuários quanto ao funcionamento da biblioteca; Q12 – Comutação bibliográfica; Q13 – Divulgação das novas aquisições e serviços da biblioteca; Q14 – Planejamento de atividades de extensão; Q15 – Participação no planejamento da biblioteca; Q16 – Participação na elaboração do relatório da biblioteca; Q17 – Coleta de dados estatísticos; Q18 – Tratamento de materiais especiais; Q19 – Outras.

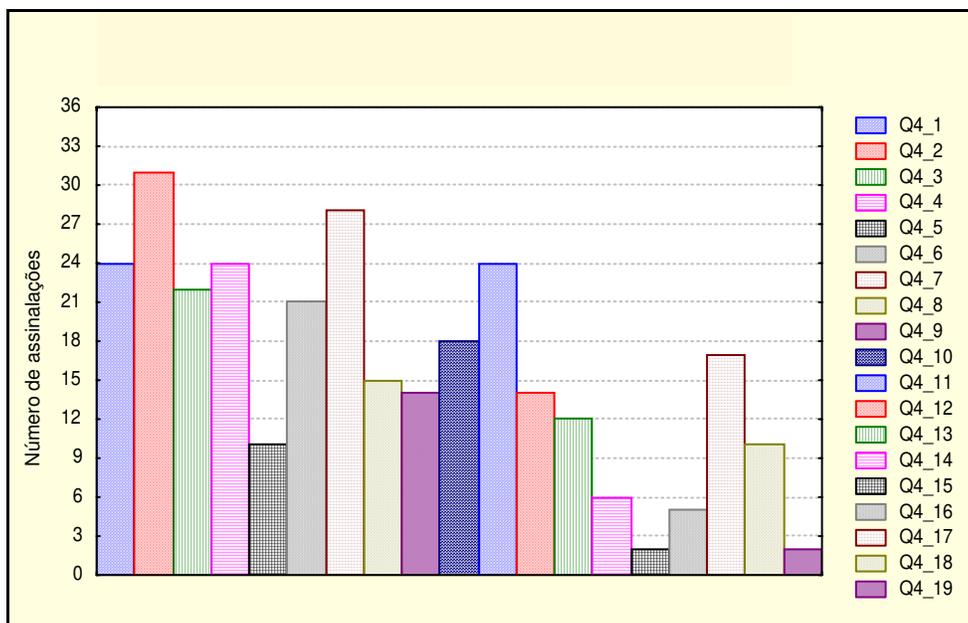


Figura 6 – Atividades desenvolvidas pelos ex-alunos durante o estágio

Legenda: Q1 – Tombamento do material bibliográfico; Q2 – Preparo físico do material bibliográfico; Q3 – Catalogação; Q4 – Classificação; Q5 – Indexação; Q6 – Preparo de periódicos; Q7 – empréstimo de material bibliográfico; Q8 – Empréstimo entre bibliotecas; Q9 – Levantamento bibliográfico; Q10 – Acesso a bases de dados bibliográficos automatizados; Q11 – Orientação aos usuários quanto ao funcionamento da biblioteca; Q12 – Comutação bibliográfica; Q13 – Divulgação das novas aquisições e serviços da biblioteca; Q14 – Planejamento de atividades de extensão; Q15 – Participação no planejamento da biblioteca; Q16 – Participação na elaboração do relatório da biblioteca; Q17 – Coleta de dados estatísticos; Q18 – Tratamento de materiais especiais; Q19 – Outras.

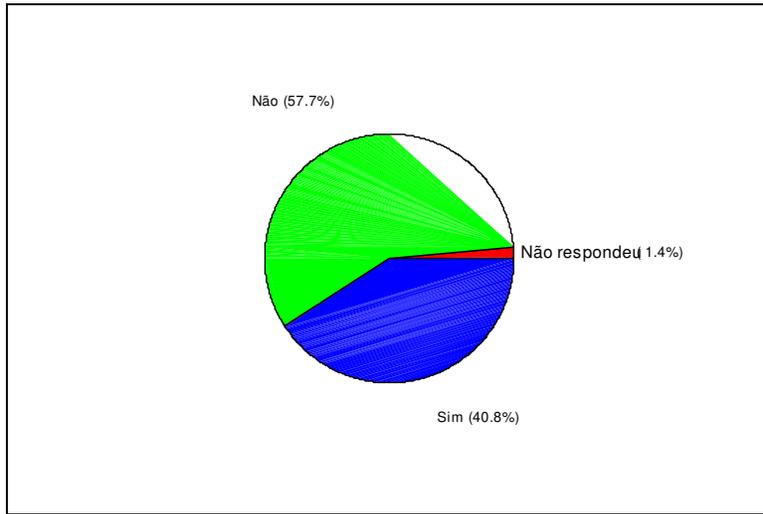


Figura 7 – Realização de reuniões para discussão sobre o estágio, segundo os alunos

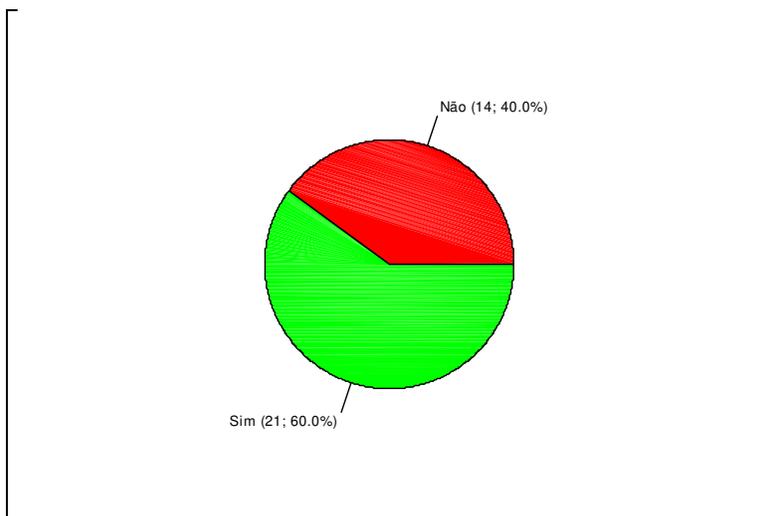


Figura 8 – Realização de reuniões para discussão sobre o estágio, segundo os ex-alunos

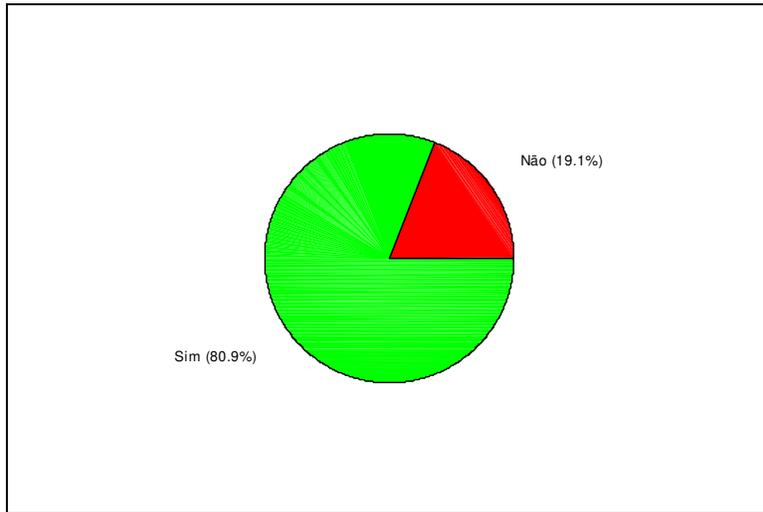


Figura 9 – Utilidade das reuniões para refletir sobre a teoria x prática, segundo os alunos

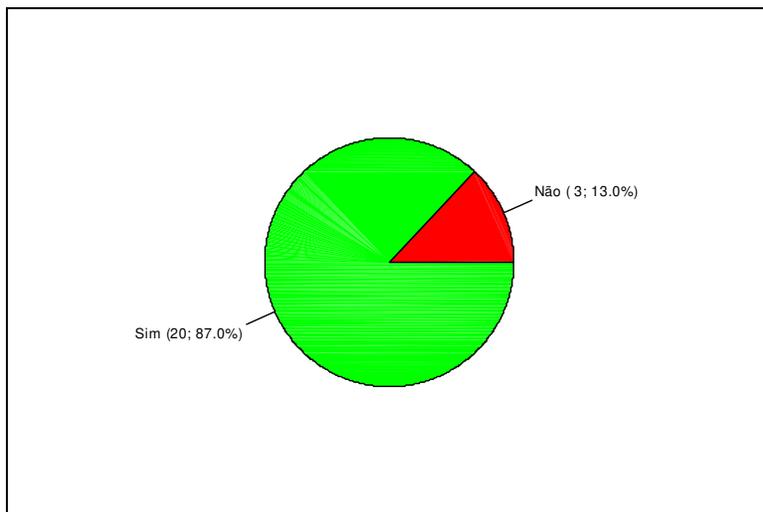


Figura 10 – Utilidade das reuniões para refletir sobre a teoria x prática, segundo os ex-alunos

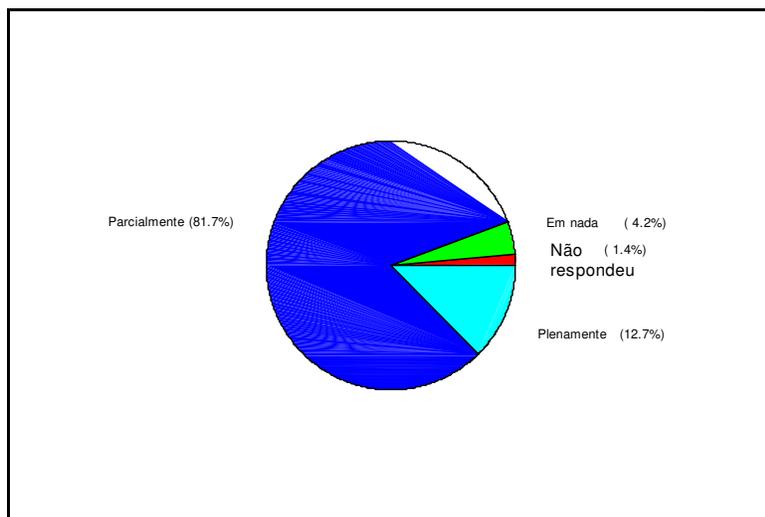


Figura 11 – Grau de associação da teoria com a prática durante o estágio, segundo os alunos

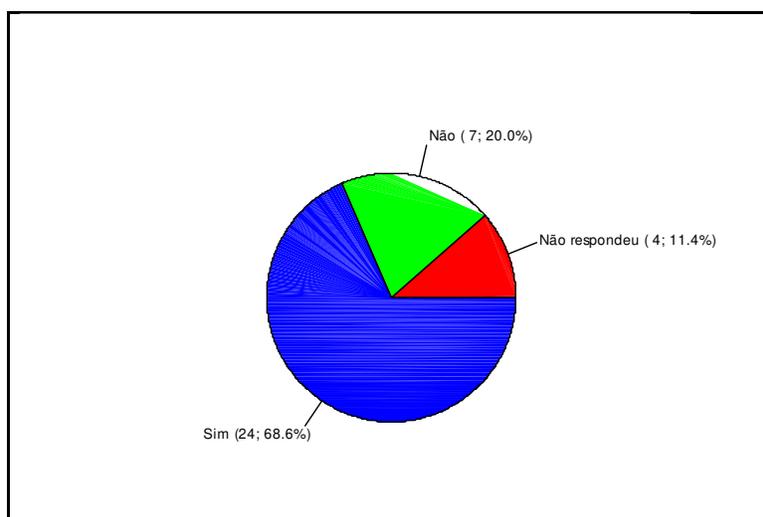


Figura 12 – Grau de associação da teoria com a prática durante o estágio, segundo os ex-alunos

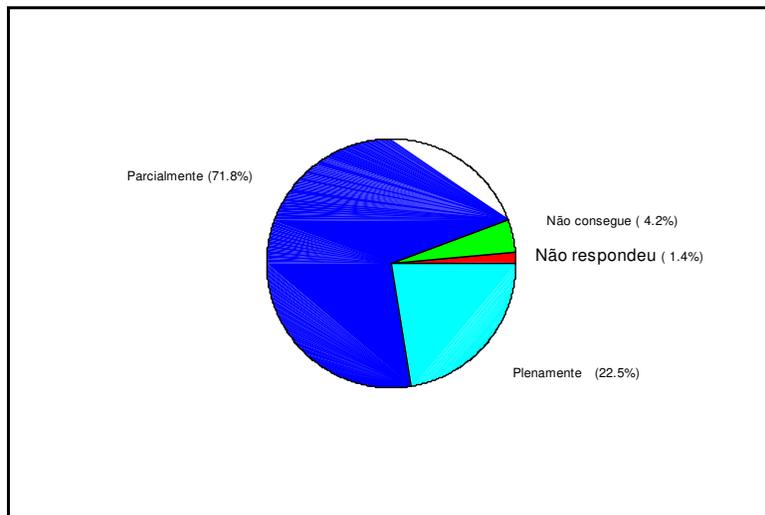


Figura 13 – Capacidade do aluno para estabelecer a relação entre teoria e prática durante o estágio

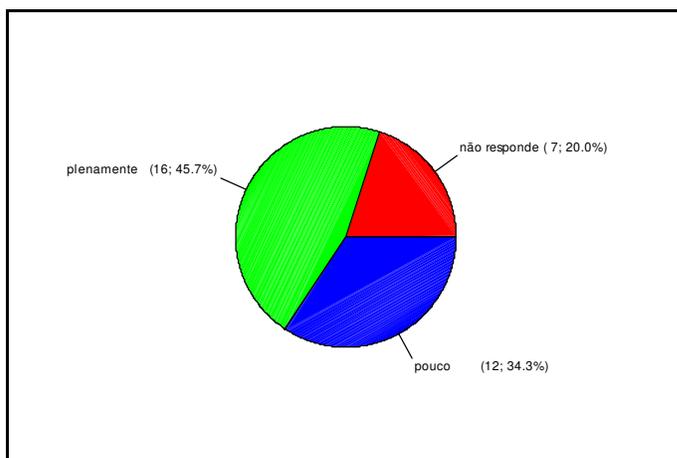


Figura 14 – Capacidade do ex-aluno para estabelecer a relação entre teoria e prática durante o estágio

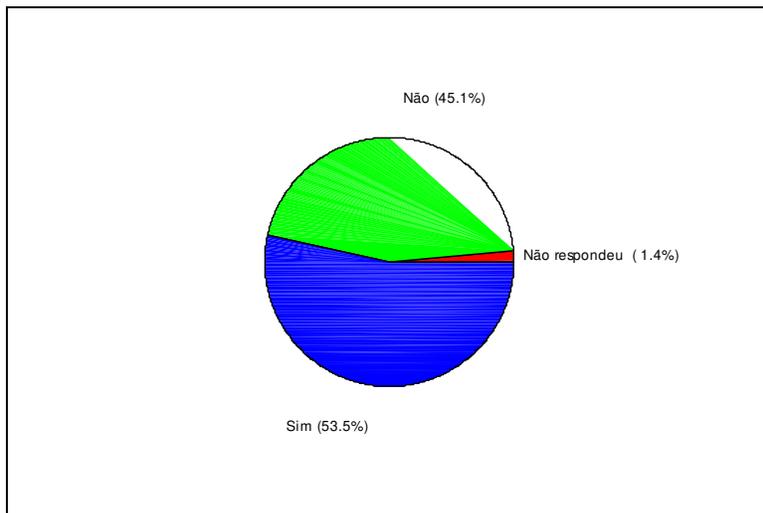


Figura 15 – Planejamento do estágio na opinião dos alunos

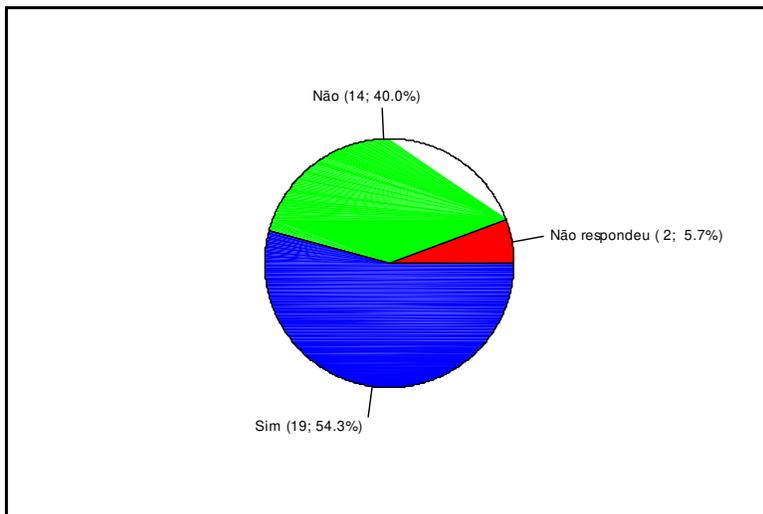


Figura 16 – Planejamento do estágio na opinião dos ex-alunos

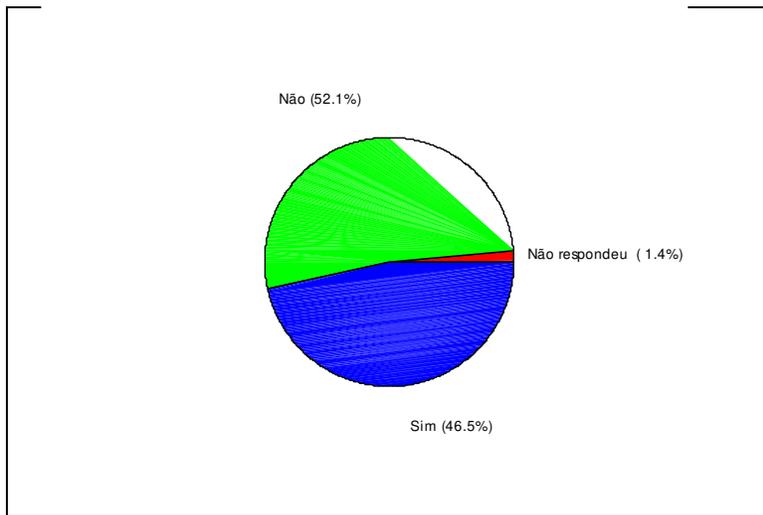


Figura 17– Existência de dificuldades para os alunos realizarem o estágio

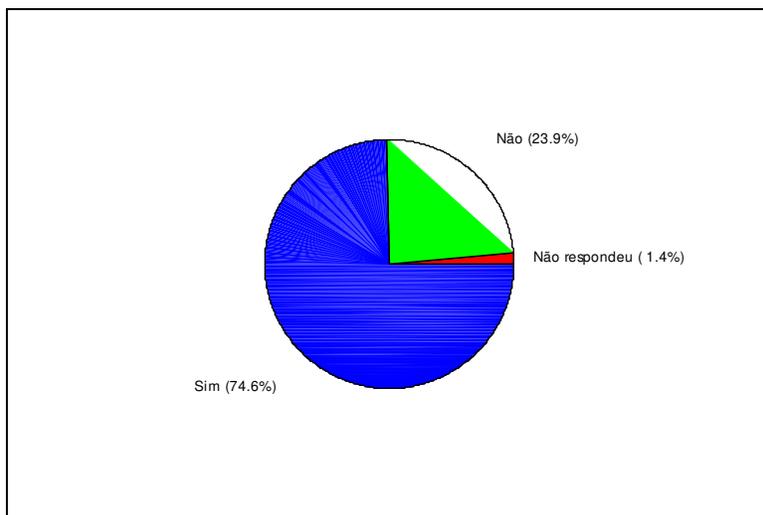


Figura 18 – Cumprimento de todas as etapas do estágio pelos alunos

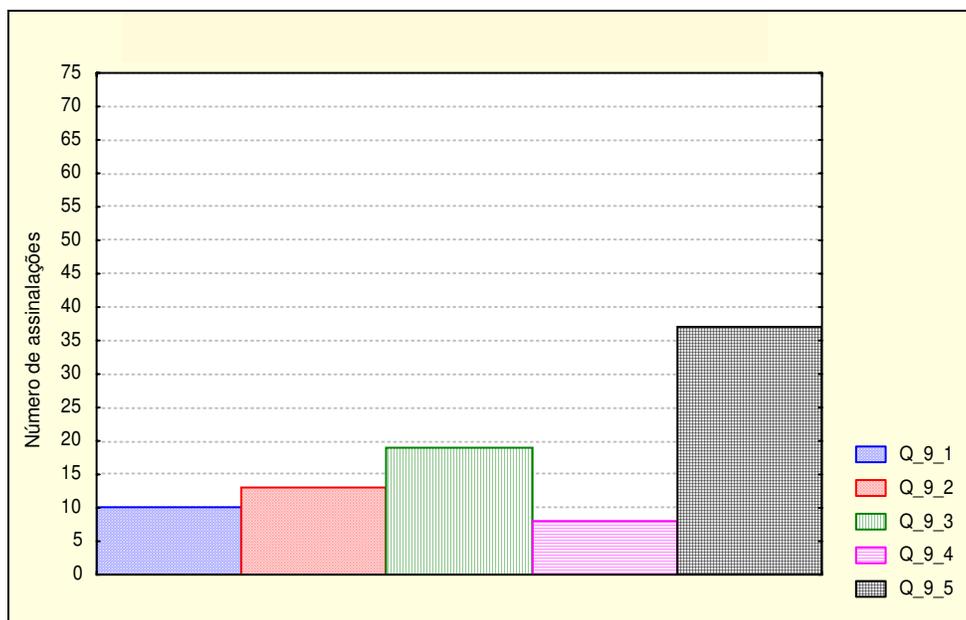


Figura 19 – Reflexão sobre a prática durante o estágio para os alunos

Legenda: Q1 – Apenas uma aplicação da teoria; Q2 – Uma aplicação da teoria com uma reflexão sobre a prática, depois desta; Q3 – Uma aplicação da teoria com uma reflexão sobre a prática, durante a mesma; Q4 – Uma aplicação da teoria com uma reflexão sobre a prática, antes desta; Q5 – Uma reflexão crítica sobre a teoria e a prática.

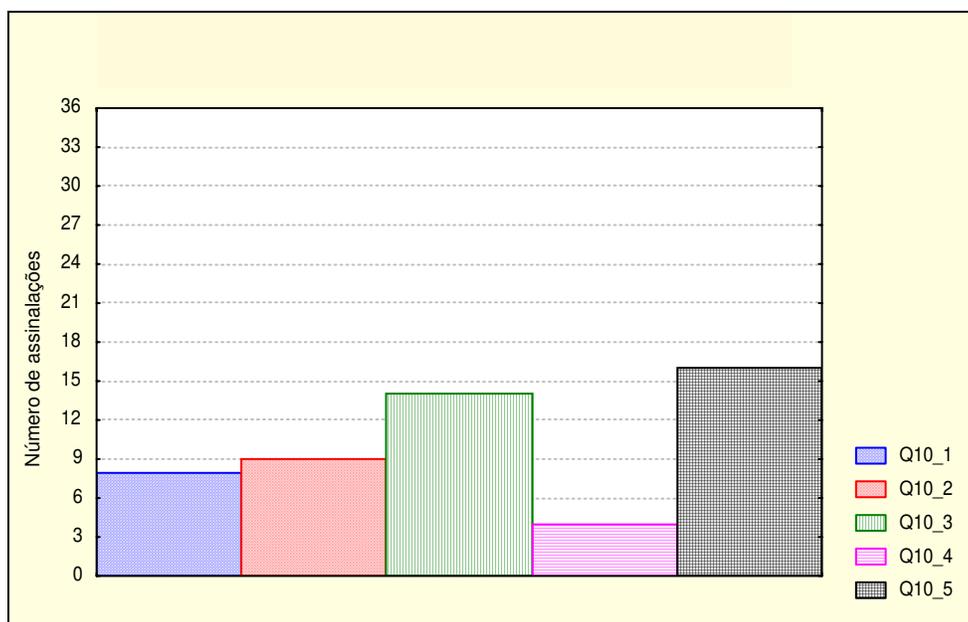


Figura 20 – Reflexão sobre a prática durante o estágio para os ex-alunos

Legenda: Q1 – Apenas uma aplicação da teoria; Q2 – Uma aplicação da teoria com uma reflexão sobre a prática, depois desta; Q3 – Uma aplicação da teoria com uma reflexão sobre a prática, durante a mesma; Q4 – Uma aplicação da teoria com uma reflexão sobre a prática, antes desta; Q5 – Uma reflexão crítica sobre a teoria e a prática.

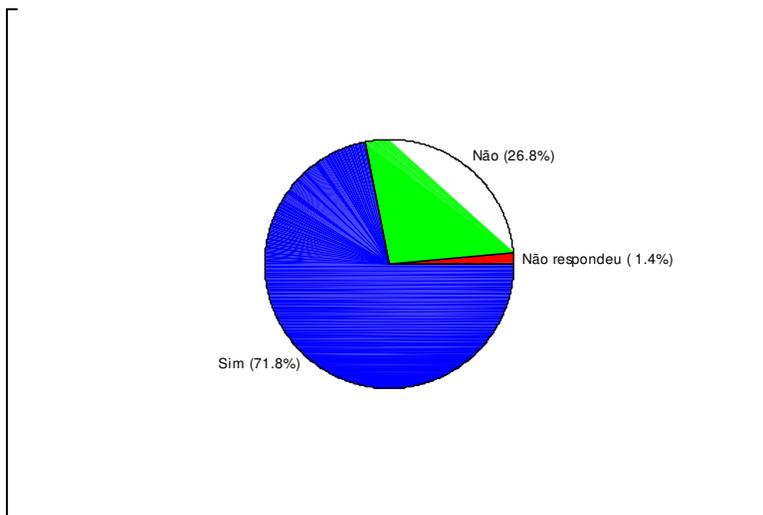


Figura 21 – Ocorrência de situações e/ou problemas que os alunos não conseguiram resolver durante o estágio

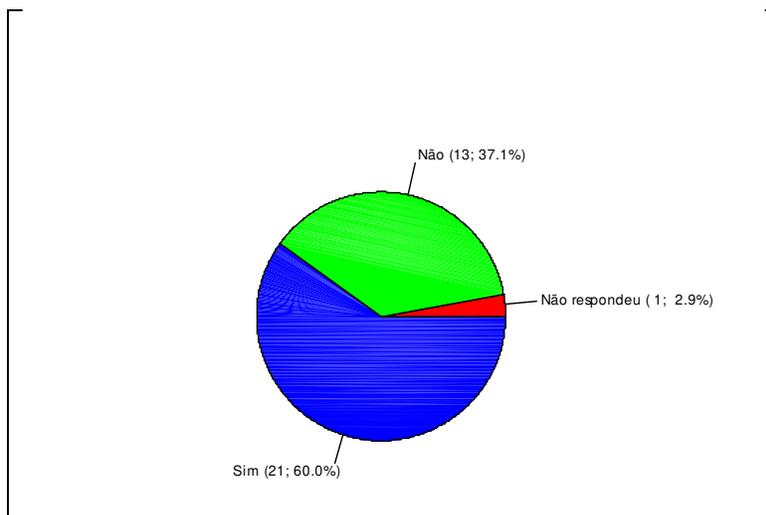


Figura 22– Ocorrência de situações e/ou problemas que os ex-alunos não conseguiram resolver durante o estágio

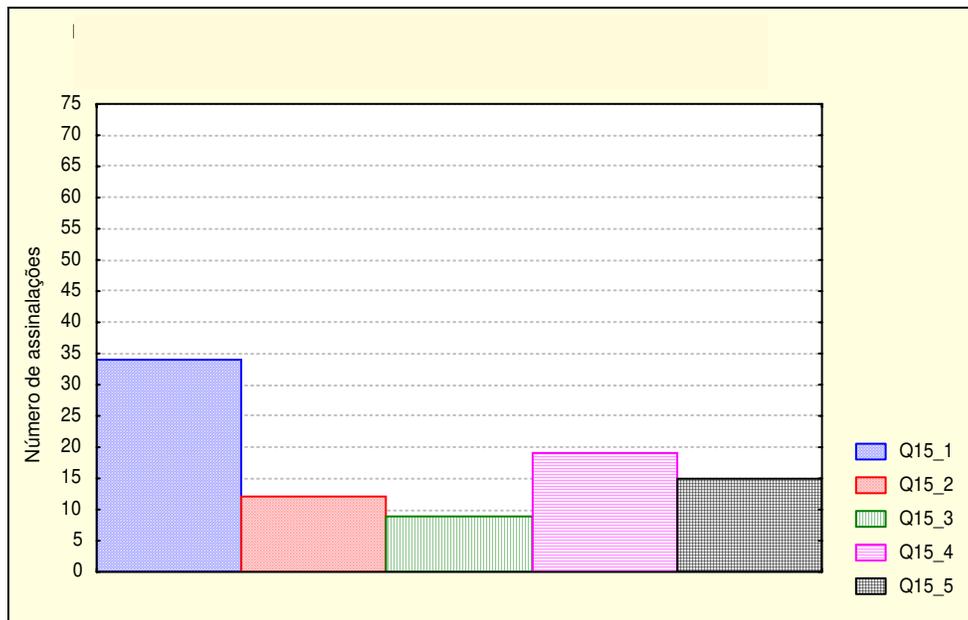


Figura 23 – Atitudes tomadas pelos alunos para solucionarem situações e/ou problemas surgidos durante o estágio

Legenda: Q1 – Recorreu ao supervisor de estágio; Q2 – Recorreu ao professor de estágio; Q3 – Recorreu a algum outro professor do curso; Q4 – Recorreu aos colegas; Q5 – Realizou uma pesquisa para solucionar o problema.

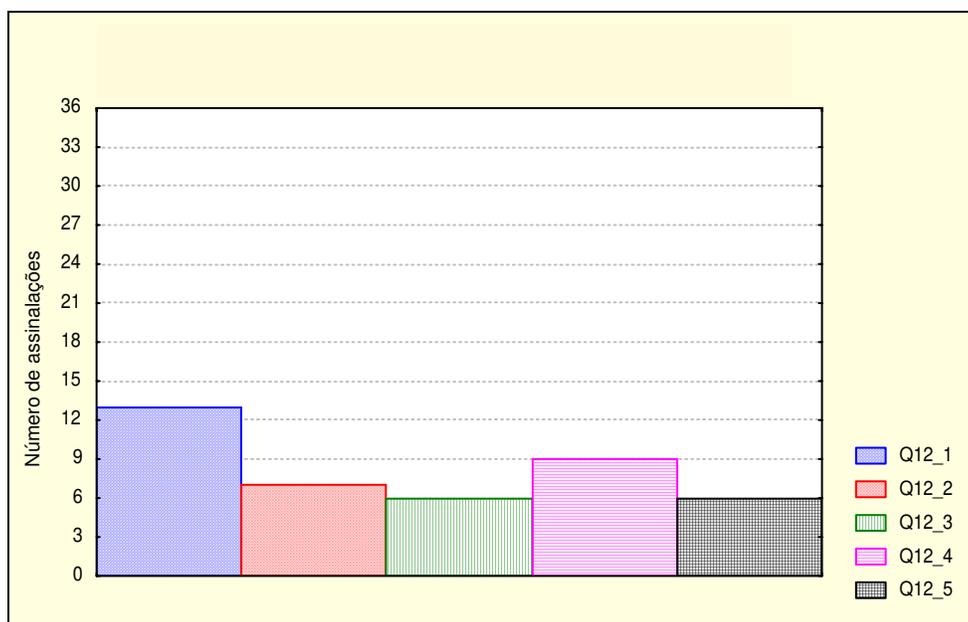


Figura 24 – Atitudes tomadas pelos ex-alunos para solucionarem situações e/ou problemas surgidos durante o estágio

Legenda: Q1 – Recorreu ao supervisor de estágio; Q2 – Recorreu ao professor de estágio; Q3 – Recorreu a algum outro professor do curso; Q4 – Recorreu aos colegas; Q5 – Realizou uma pesquisa para solucionar o problema.

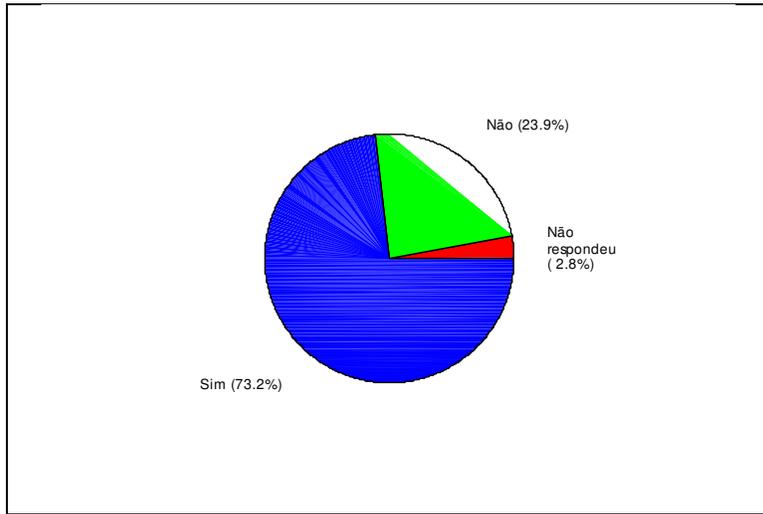


Figura 25 – Ocorrência de mudança da visão da profissão pelos os alunos, durante a realização do estágio

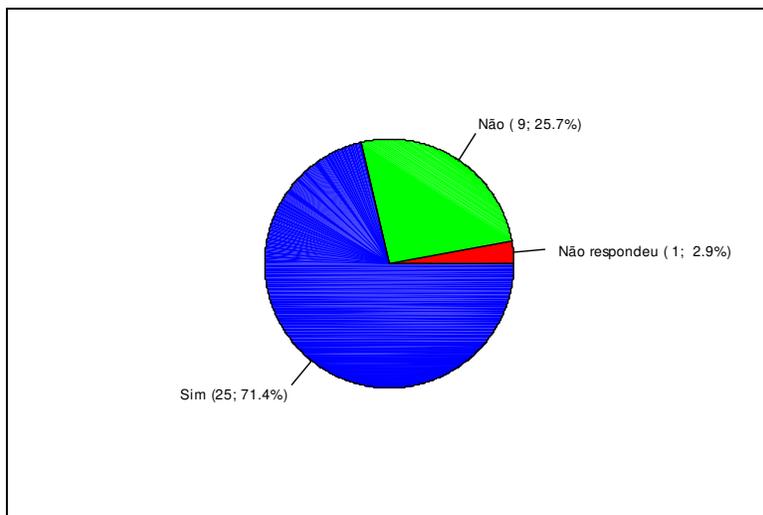


Figura 26 – Ocorrência de mudança da visão da profissão pelos ex-alunos, após a realização do estágio

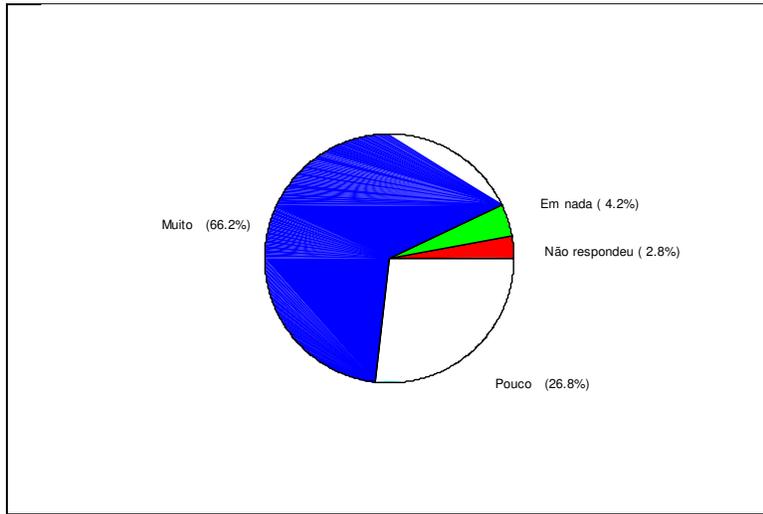


Figura 27 – Grau de contribuição do estágio para a vida profissional, segundo os alunos.

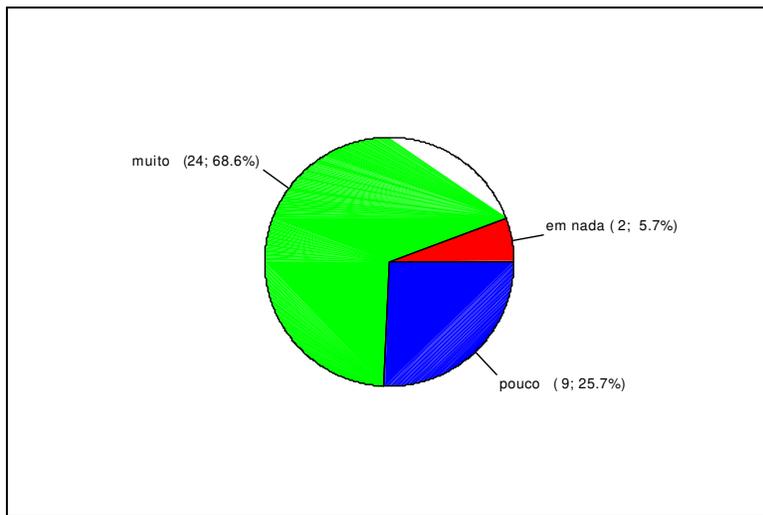


Figura 28 – Grau de contribuição do estágio para a vida profissional, segundo os ex-alunos

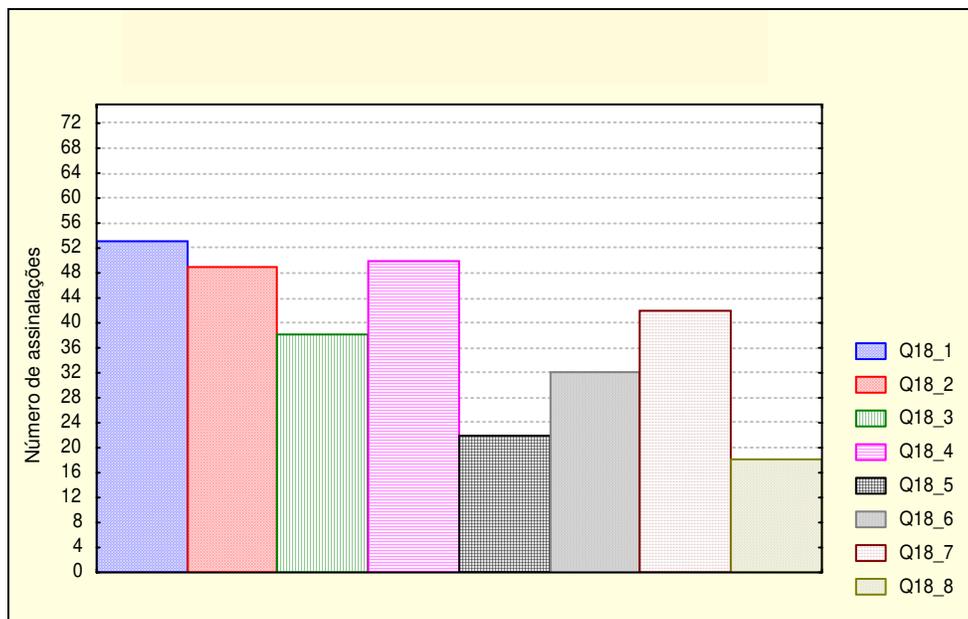


Figura 29 – Experiências proporcionadas pelo estágio, segundo os alunos

Legenda: Q1 – Experiências diversificadas; Q2 – Espírito crítico sobre a prática da profissão, sabendo situar-se como profissional na sociedade; Q3 – Espírito crítico sobre a teoria e a prática; Q4 – Visão real da profissão; Q5 – Espírito de pesquisa; Q6 – Complementação do ensino; Q7 – Embasamento para enfrentar o mercado de trabalho; Q8 – Embasamento para ser um bom técnico.

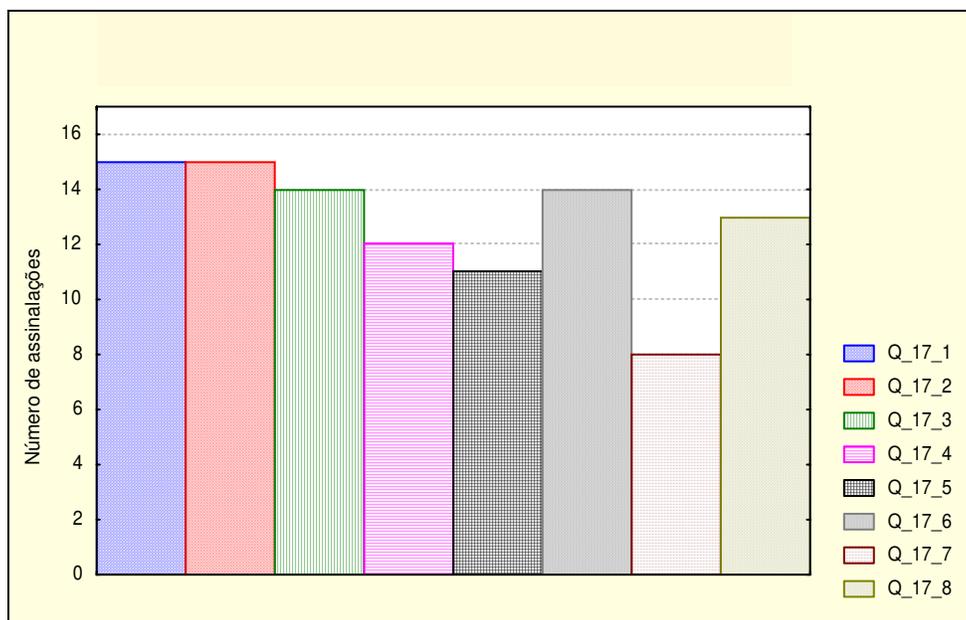


Figura 30 – Experiências proporcionadas pelo estágio, segundo os ex-alunos

Legenda: Q1 – Experiências diversificadas; Q2 – Espírito crítico sobre a prática da profissão, sabendo situar-se como profissional na sociedade; Q3 – Espírito crítico sobre a teoria e a prática; Q4 – Visão real da profissão; Q5 – Espírito de pesquisa; Q6 – Complementação do ensino; Q7 – Embasamento para ser um bom técnico; Q8 – Embasamento para enfrentar o mercado de trabalho.

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

1. Série que está cursando _____
Instituição _____

2. Na sua opinião, realizar o estágio por tipo de biblioteca é:
 muito bom bom regular péssimo
Por que? _____

3. Em que medida a teoria que está sendo ministrada em sala de aula é aplicada no estágio?
 plenamente parcialmente em nada

4. Assinale as atividades que você desenvolve no estágio:

- Tombamento de material bibliográfico
- Preparo físico do material bibliográfico (carimbos, etiquetas, cartões, etc.)
- Catalogação
- Classificação
- Indexação
- Preparo de periódicos
- Empréstimo de material bibliográfico
- Empréstimo entre bibliotecas
- Levantamento bibliográfico
- Acesso a bases de dados bibliográficos automatizadas
- Orientação aos usuários quanto ao funcionamento e uso da biblioteca
- Comutação bibliográfica
- Divulgação das novas aquisições e serviços da biblioteca
- Planejamento das atividades de extensão (feira do livro, hora do conto, exposições)
- Participação no planejamento da biblioteca
- Participação na elaboração do relatório das atividades da biblioteca
- Coleta de dados estatísticos
- Tratamento de materiais especiais
- Outras. Quais? _____

5. São realizadas reuniões para discussões sobre o estágio que está sendo realizado?
 Sim Não

6. Em que proporção você comparece a essas reuniões?
 entre 75% e 100%
 entre 50% e 74%
 entre 25% e 49%
 menos de 25%

7. As discussões são úteis para refletir sobre a relação entre teoria e prática?

Sim Não

Por favor, explique _____

8. O estágio curricular é compatível com o aprendizado teórico das disciplinas técnicas?

plenamente compatível

parcialmente compatível

não compatível

Por que? _____

9. Durante a realização do estágio, a relação entre a teoria e a prática é: (Assinale quantos itens julgar necessários)

apenas uma aplicação da teoria

uma aplicação da teoria com uma reflexão sobre a prática, *depois* desta

uma aplicação da teoria com uma reflexão sobre a prática, *durante* a mesma

uma aplicação da teoria com uma reflexão sobre a prática, *antes* desta

uma reflexão crítica sobre a teoria e a prática

10. Durante o estágio você consegue relacionar a teoria aprendida em sala de aula com as tarefas que são desenvolvidas:

plenamente parcialmente não consegue

Por favor, explique _____

11. Você considera o estágio curricular bem planejado?

Sim Não

Por que? _____

12. Existem dificuldades para realizar o estágio curricular?

Sim. Cite quais _____

Não

13. Você consegue cumprir todas as etapas do estágio que estão previstas no programa?

Sim

Não. Por que? _____

14. Em algum momento do estágio você já se deparou com situações e/ou problemas os quais não conseguiu resolver com a teoria aprendida?

Sim Não

15. Se sim, qual foi sua atitude para resolver as situações e/ou problemas? (Assinale quantos itens forem necessários)

- recorreu ao supervisor do estágio
- recorreu ao professor de estágio
- recorreu a algum outro professor do curso
- recorreu aos colegas
- realizou uma pesquisa para solucionar o problema

16. Quando você começou a realizar o estágio sua visão da profissão mudou?

- Sim
- Não

Por que? _____

17. Em sua opinião, o estágio curricular contribuirá para sua futura vida profissional:

- muito
- pouco
- em nada

Por que? _____

18. Você acha que o estágio lhe proporcionará (assinale quantos itens forem necessários):

- experiências diversificadas
- espírito crítico sobre a prática da profissão, sabendo onde situar-se como profissional na sociedade
- espírito crítico sobre a teoria e a prática
- visão real da profissão
- espírito de pesquisa
- complementação do ensino
- embasamento para enfrentar o mercado de trabalho
- embasamento para ser um bom técnico
- nenhuma das anteriores

19. Cite a melhor e a pior experiência já vivenciadas por você durante o estágio. _____

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EX-ALUNOS

1. Formação
Instituição na qual se formou _____
Ano de formatura _____

2. Em qual (is) semestre(s) ou série(s) do curso o estágio curricular foi realizado? _____

3. O estágio foi realizado:
 por tipo de biblioteca, de acordo com as disciplinas que eram ministradas
 por tipo de serviço, de acordo com as disciplinas que eram ministradas
 por tipo de biblioteca, sem preocupação com as disciplinas que eram ministradas
 por tipo de serviço, sem preocupação com as disciplinas que eram ministradas
 Nenhuma das anteriores

4. Assinale as atividades que você desenvolveu no estágio.
 Tombamento de material bibliográfico
 Preparo físico do material bibliográfico (carimbos, etiquetas, cartões, etc.)
 Catalogação
 Classificação
 Indexação
 Preparo de periódicos
 Empréstimo de material bibliográfico
 Empréstimo entre bibliotecas
 Levantamento bibliográfico
 Acesso a bases de dados bibliográficos automatizadas
 Orientação aos usuários quanto ao funcionamento e uso da biblioteca
 Comutação bibliográfica
 Divulgação das novas aquisições e serviços da biblioteca
 Planejamento das atividades de extensão (feira do livro, hora do conto, exposições)
 Participação no planejamento da biblioteca
 Participação na elaboração do relatório das atividades da biblioteca
 Coleta de dados estatísticos
 Tratamento de materiais especiais
 Outras. Quais? _____

5. Havia discussões sobre as atividades que eram desenvolvidas no estágio curricular?
 Sim Não

6. Se sim, as discussões se davam:
 em sala de aula, com o professor de estágio e demais colegas
 apenas com os colegas
 apenas com você e o professor de estágio

7. Essas discussões eram úteis para relacionar a teoria com a prática?
 Sim Não
8. Durante a execução do estágio, havia uma associação explícita entre a teoria e a prática?
 Sim Não
9. Se havia a relação da teoria com a prática durante o estágio, você conseguiu relacionar a teoria aprendida em sala de aula com as tarefas que eram desenvolvidas?
 plenamente
 pouco
 não consegui
Por favor, explique sua resposta _____

10. A relação entre a teoria e a prática, quando da realização do estágio, era: (assinale quantos itens julgar necessário)
 apenas uma aplicação da teoria
 uma aplicação da teoria com uma reflexão sobre prática, *depois* desta
 uma aplicação da teoria com uma reflexão sobre prática, *durante* a mesma
 uma aplicação da teoria com uma reflexão sobre prática, *antes* desta
 uma reflexão crítica sobre a teoria e a prática
11. Durante o estágio você se deparou com situações e/ou problemas em que não era possível aplicar a teoria aprendida?
 Sim Não
12. Se sim, qual foi sua atitude para resolver as situações e/ou problemas? (Assinale quantos itens forem necessários)
 recorreu ao supervisor do estágio
 recorreu ao professor de estágio
 recorreu a algum outro professor do curso
 recorreu aos colegas
 realizou uma pesquisa para solucionar o problema
13. Seu estágio curricular foi supervisionado:
 por um profissional bibliotecário
 pelo professor de estágio
 não teve supervisão
 por um profissional bibliotecário e pelo professor de estágio
14. Houve um planejamento prévio para realizar o estágio?
 Sim Não
Qual sua opinião sobre isso? _____

15. Na sua opinião, o estágio curricular contribuiu para sua formação profissional:

- muito
- pouco
- em nada

Por que? _____

16. Depois que você realizou o estágio sua visão da profissão mudou?

- Sim
- Não

Por favor, explique _____

17. Você acha que o estágio lhe proporcionou (assinale quantos itens forem necessários):

- experiências diversificadas
- espírito crítico sobre a prática da profissão, sabendo onde situar-se como profissional na sociedade
- espírito crítico sobre a teoria e a prática
- visão real da profissão
- espírito de pesquisa
- complementação do ensino
- embasamento para ser um bom técnico
- embasamento para enfrentar o mercado de trabalho
- complementação do ensino
- nenhuma das anteriores

18. Quais foram a melhor e a pior experiência vivenciadas por você durante o estágio? _____

ANEXO 4

ROTEIRO PARA ENTREVISTA DOS PROFESSORES DE ESTÁGIO

1. Há quantos anos você é professor de estágio?
2. O que você pensa, de maneira geral, sobre o estágio curricular?
3. Em que momento do curso o estágio é realizado?
4. Como é o planejamento do estágio curricular?
5. Acontecem reuniões periódicas entre os alunos e o professor de estágio?
6. O que, de maneira geral, se discute nessas reuniões?
7. Quais as dificuldades encontradas pelo aluno para realizar o estágio curricular?
8. Quais os problemas mais comuns no estágio curricular?
9. As atividades desenvolvidas no estágio curricular estão de acordo com as disciplinas ministradas no curso?
10. Você acha que o aluno consegue relacionar a teoria com a prática durante o estágio curricular?
11. Você acha que o aluno consegue refletir sobre a teoria e a prática durante o estágio?
12. Da maneira como o estágio é realizado atualmente, você acha que é o ideal?
13. Qual seria a forma ideal para o estágio curricular ser realizado?