

APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE BIBLIOTECONOMIA

EL APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DEL TRABAJO: CONTRIBUCIONES A LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE BIBLIOTECA

LEARNING IN THE CONTEXT OF WORK: CONTRIBUTIONS TO CONTINUING TRAINING OF LIBRARY TEACHERS

Dayanne da Silva Prudêncio*

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Resumo

Apresenta proposições para o desenvolvimento das trilhas de aprendizagem dos professores de Biblioteconomia brasileiros. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de natureza exploratório-descritiva (quanto ao seu objetivo), e, do ponto de vista da análise dos dados e demonstração dos resultados, com abordagem qualitativa. Descreve abordagens teóricas sobre a formação pedagógica dos professores de Biblioteconomia no contexto nacional, discute as práticas de aprendizagem no contexto do trabalho à luz da teoria da aprendizagem situada. Os resultados apresentam a participação em comunidades de prática, o desenvolvimento de repositórios de recursos educacionais abertos e a produção e gestão de Produção e gestão massive open online course como recursos de ações formativas complementares para que os docentes aperfeiçoem sua formação e práticas de ensino.

Palavras-chave: Formação docente; Biblioteconomia e aprendizagem; Formação continuada.

Resumen

Presenta propuestas para el desarrollo de las rutas de aprendizaje de los profesores de Bibliotecas brasileñas. Se trata de una investigación bibliográfica, de carácter exploratorio-descriptivo (en cuanto a su objetivo), y, desde el punto de vista del análisis de datos y demostración de resultados, con un enfoque cualitativo. Describe enfoques teóricos sobre la formación pedagógica de los profesores de Bibliotecología en el contexto nacional, analiza las prácticas de aprendizaje en el contexto del trabajo a la luz de la teoría del aprendizaje situado. Los resultados muestran la participación en comunidades de práctica, el desarrollo de repositórios de recursos educativos abiertos y la producción y gestión de Producción y gestión masiva de cursos abiertos online como recursos de acciones formativas complementarias para que los docentes mejoren sus prácticas formativas y docentes.

Palabras clave: Formación de profesores; Bibliotecología y aprendizaje; Educación continua.

Abstract

It presents proposals for the development of learning paths for Brazilian Library teachers and professors. This research is bibliographic, exploratory-descriptive in nature (regarding its objective), and, regarding data analysis and demonstration of results, with a qualitative approach. It describes theoretical approaches on the pedagogical training of Librarianship teachers and professors in the national landscape, discusses learning practices in the context of work in the light of situated learning theory. The results show the participation in communities of practice, the development of repositories of open educational resources, and the production and management of massive open online courses as resources for complementary training actions for teachers and professors to improve their teaching practices.

Keywords: Teacher training, Librarianship and learning, Continuing education

1. INTRODUÇÃO

A formação e as práticas profissionais de qualquer grupo vão, no decorrer de cada época, manifestadas por diferentes atividades e artefatos. Estas ações foram sendo influenciadas pelas abordagens teóricas que sustentavam o ofício, pelas tecnologias disponíveis, pelo conhecimento produzido pelos pares e para os pares e – não menos importante – pelo contexto político, histórico e social.

Essa perspectiva de formação e prática abre a possibilidade para pensarmos que existe uma construção sobre o que é ser um profissional ou sob a perspectiva da sociologia bourdieusiana ter um *habitus* profissional. No caso da pesquisa em tela, enveredamos pela análise da construção do professor de Biblioteconomia a partir de seus processos de aprendizagem.

Esse olhar e reflexão podem ser direcionados para diferentes elementos, tais como o perfil, competências, conhecimentos e habilidades, entre tantos outros. Não rara é a associação da identidade de uma categoria profissional ao seu campo de trabalho.

Diferentes elementos, que numa categoria genérica vamos denominar como contexto social, implicam observações distintas de trajetórias, reconhecimento, atuação, pertencimento e engajamento de uma profissão. Essa orientação talvez explique a diferença entre as práticas profissionais de acordo com o contexto em que se situam. Nesse enquadramento, a aprendizagem desenvolvida por um grupo profissional é a que mais nos intriga e sobre a qual tecemos abordagem nesta comunicação.

De acordo com Lave (2015), por muito tempo a aprendizagem esteve associada a duas orientações. Uma ligada ao resultado da transmissão do conhecimento. A segunda como um desdobramento cognitivo do ensino, alicerçada nos atos do conhecimento. Por considerar as duas como insuficientes para explicar um processo complexo como a aprendizagem, o autor dedicou-se a observar como este processo ocorria em comunidades de alfaiates – onde não havia escolas dedicadas ao ensino do ofício – e chegou às proposições que orientam a teoria da prática social. Ou seja, a aprendizagem como um ato da prática que somava os dois anteriores.

A partir desta observação social, os autores desenvolvem a concepção de que toda atividade – o que inclui a aprendizagem situada – é feita por e é parte das relações entre pessoas, contextos e práticas, dando origem, assim, à Teoria da Aprendizagem Situada (LAVE; WENGER, 1991).

Assente neste fundamento, a pesquisa em tela propõe-se a debater o contexto do trabalho como ambiente de aprendizagem, bem como se haveria artefatos capazes de contribuir no fomento desta prática e na produção de conhecimentos.

No bojo desta e de outras reflexões, questões emergem sobre a formação continuada de quem forma este bibliotecário. Em outras palavras, a pesquisa se desdobra a partir da seguinte questão: Ações formativas complementares podem ser desenvolvidas no contexto profissional? Como a formação complementar pode contribuir para que estes docentes desenvolvam suas práticas de ensino?

Para nos auxiliar na resposta desta questão, alguns objetivos foram fixados, a saber:

- Discutir a perspectiva social da aprendizagem;
- Apresentar elementos para o desenvolvimento das trilhas de aprendizagem dos professores de Biblioteconomia brasileiros;

O propósito deste trabalho é apresentar o tipo de aprendizagem situado sócio-historicamente, culturalmente, e produzido nas práticas, que deve aparecer no rastreamento das trilhas de aprendizagem dos professores de Biblioteconomia deve ser alvo de interesse e aprofundamento teórico na produção científica da área.

Justifica-se o desenvolvimento deste trabalho ao perceber que ainda há pouca pesquisa sobre a formação dos professores de Biblioteconomia e, de alguma forma, essa ausência tem impactado o desenvolvimento teórico e empírico da área e os processos de ensino aprendizagem.

Por fim, a realização desta pesquisa pode encorajar os professores a comunicar suas práticas, debater questões ainda não enfrentadas na área sobre técnica e ensino, apresentar suas metodologias de ensino e, quiçá, propiciar o desenvolvimento de um plano de formação continuada por gestores educacionais que possuam o curso de Biblioteconomia em suas organizações.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos uma breve introdução, trazendo um plano de fundo da pesquisa, os objetivos, a questão norteadora e sua justificativa. A seguir, exibimos uma contextualização da formação do professor de Biblioteconomia brasileiro e nos aproximamos da sustentação teórica principal, ou seja, da Teoria da Aprendizagem Situada. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados. Posteriormente, discutimos como os constructos aprendizagem e práticas de trabalho se relacionam a partir da revisão de literatura realizada. Em seguida, apresentamos nossas proposições a partir de uma seleção de práticas, recursos e artefatos que podem ser empregados para promover a formação continuada e o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos docentes de Biblioteconomia no contexto do trabalho. Em sequência, expomos nossas considerações finais acerca do tema estudado, apontando caminhos que pretendemos percorrer em outras pesquisas e as perspectivas que se abrem. No item final, relacionamos as fontes bibliográficas que deram sustentação teórica para o desenvolvimento da pesquisa.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO AO TEMA: BREVES DISCUSSÕES SOBRE O PROFESSOR DE BIBLIOTECONOMIA NO BRASIL

No Brasil, o exercício da profissão de bibliotecário é regulamentado pela Lei nº 4.084, de 30 de junho de 1962, e exige diploma expedido por escolas de Biblioteconomia de nível superior, oficiais, equiparadas, ou oficialmente reconhecidas. Neste contexto, o inciso a do art. 6 do citado normativo estabelece que o ensino de Biblioteconomia é atribuição dos bacharéis em Biblioteconomia.

Sob tal perspectiva, o que se verifica em diversas escolas brasileiras de nível superior de Biblioteconomia, é a atuação de bibliotecários com mestrado e/ou doutorado em diversas áreas do conhecimento atuando como docentes (PRUDENCIO, 2015; SPUDEIT, ROMEIRO; SILVA, 2018). Todavia, cumpre informar que em diferentes escolas, a depender da área ou subárea de ensino, o título de bacharel em Biblioteconomia não aparece como condição *sine qua non* para exercício da atividade docente.

Em outras palavras, há escolas que exigem o título de bacharel em Biblioteconomia para o ensino de disciplinas apontadas como nucleares da área, como Catalogação, Classificação, Formação e desenvolvimento de Coleções e delegam à docentes com formação interdisciplinar o ensino de disciplinas correlatas à atuação do bibliotecário como Arquitetura da Informação, Técnicas de recuperação e disseminação da informação entre outras. Trata-se de uma decisão organizacional e de demarcação política e sociológica do campo.

Desta forma, se analisarmos a formação dos docentes atuantes nas escolas de Biblioteconomia em território nacional, observaremos formações variadas tanto em nível de graduação como pós-graduação, revelando, assim, conhecimentos heterogêneos, flexíveis, desenvolvidos muitas vezes a partir de seus contextos de aplicação. Tal se dá, portanto, numa clara orientação ao chamado “modo 2” de produção de conhecimentos previsto por Gibbons et al (1994).

Na visão de Gibbons et al (1994), há um reconhecimento de que, nos dias atuais, produzir conhecimento e fazer ciência englobando apenas uma área do conhecimento é insuficiente frente às demandas e aos interesses operados no trinômio empresas, governo e sociedade civil. Nesse sentido, a saída encontrada pelo modelo produtivo foi utilizar o conceito de transdisciplinaridade.

A transdisciplinaridade emerge a partir de um contexto de aplicação particular e significa a mobilização de uma série de perspectivas teóricas e práticas metodológicas próprias para resolver problemas. A transdisciplinaridade ao contrário da inter e da multidisciplinaridade não necessariamente deriva de disciplinas. (GIBBONS et al, 1994, p. 168).

Em outras palavras, a transdisciplinaridade representa um esforço coletivo e consensual entre diferentes disciplinas para enfrentar e propor soluções a problemas. Essa diligência é desenvolvida e sustentada no domínio da aplicação. Outrossim, pode demandar a articulação de componentes teóricos e empíricos, bem como método de pesquisa e práticas distintas. Por fim, cumpre informar que a construção do conhecimento transdisciplinar envolve ações de comunicação e *feedback* entre todos os envolvidos, da mesma forma que os resultados das pesquisas empreendidas são compartilhados (PRUDENCIO, 2019).

Desta forma, no modo 2 a produção do conhecimento necessariamente exige novas práticas, abordagens, conceitos, métodos. Nesse novo modo, diferentes instituições (academia, governo, empresas) com diferentes especialistas de distintas áreas do conhecimento podem produzir um conhecimento que não se adapta a nenhum destes domínios, mas encontra terreno fértil para sua aplicação em outro campo.

Entretanto, demarca-se que nem sempre a construção dessa abordagem é livre de tensão, haja visto que ali se encontram diferentes interesses, onde cada agente luta pelo seu protagonismo. Mais que isso, esse novo modo de produção de conhecimento não apresenta garantias, porque, ao mesmo tempo em que parece indicar uma autonomia e endereçamento ao aprender a aprender, necessários aos interesses do mercado, não pode garantir o aprender para a emancipação dos indivíduos.

Especificamente no campo da Biblioteconomia, Spudeit, Romeiro e Silva (2018, p. 4) apresentam a importância que as associações de classe como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciência da Informação (ABECIN), a Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários e Cientistas da Informação (FEBAB), a Associação Brasileira de Profissionais da Informação (ABRAINFO), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBP), o Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB), o Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ), o Conselho Federal de Museologia (COFEM), entre outros, têm e tiveram para a reflexão e empreendimento de discussões curriculares e pedagógicas dos cursos de Biblioteconomia no Brasil. Verifica-se, portanto, o papel importante que os grupos profissionais e comunidades de prática exercem para o desenvolvimento do campo científico e para as práticas nela desenvolvidas.

No desenvolvimento das práticas transdisciplinares, cada domínio e grupo profissional oferece seus saberes e modos de ver o mundo. Ao mesmo tempo, ocorre uma interrelação visando solucionar problemas das mais diferentes ordens e relativos a distintos sujeitos. Ressalta-se que essa cooperação pode ocorrer tanto no nível individual quanto no institucional.

Signorini e Cavalcanti (1998, p. 13) chamam a atenção para o fato de que os “percursos transdisciplinares de investigação produzem e não simplesmente consomem teoria no campo aplicado”. Isso significa que essa abordagem gera configurações e contribuições teórico-metodológicas próprias.

Nesta direção, inferimos que os desafios do mundo do trabalho colocados ao campo da Biblioteconomia demandam, quiçá exigem, que os docentes, ao desenvolverem suas práticas de ensino, sejam capazes de demonstrar, aos discentes em formação, que as práticas informacionais desenvolvidas serão cada vez mais transdisciplinares e que demandarão acionamentos de diferentes conhecimentos e práticas.

Nossa crença é que as organizações contemporâneas necessitam de profissionais criativos, que, além de dominar as técnicas especializadas de sua profissão, saibam trabalhar

coletivamente, estejam engajados em colaborar em equipes multidisciplinares e que sejam responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional.

3. MÉTODOS

A pesquisa se caracteriza como sendo um estudo bibliográfico, de natureza exploratório-descritiva (quanto ao seu objetivo), e, do ponto de vista da análise dos dados e demonstração dos resultados, com abordagem qualitativa.

O material utilizado na investigação foi do tipo bibliográfico. Abaixo indicamos as fontes bibliográficas consultadas, áreas de domínio e termos de busca.

Quadro 1 – Fontes de informação

Base de dados	Área de domínio	Termo
BRAPCI	Ciência da Informação	Atuação do bibliotecário; competências do professor de Biblioteconomia; prática biblioteconômica; prática profissional.
SciELO e Web of Science	Interdisciplinar	Prática informacional; prática profissional; professor de Biblioteconomia; prática biblioteconômica.
Eric	Educação	Aprendizagem situada; aprendizagem pela experiência; teoria da prática; modelos de aprendizagem; formação continuada; competências; teoria da aprendizagem; recurso educacional aberto; objeto educacional.

Fonte: Autora (2020).

A investigação que realizamos tem como orientação teórico-metodológica o compreensivismo, especialmente em sua manifestação do interacionismo simbólico (MINAYO, 2012, p. 23).

O compreensivismo se preocupa em compreender “relações, atitudes, crenças, hábitos, práticas e representações a partir de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade” (MINAYO, 2012, p. 24). Em nosso cenário de pesquisa, nossa matéria prima são as proposições para desenvolvimento das trilhas de aprendizagem dos professores de Biblioteconomia.

Lüdke e Andre pontuam que a abordagem qualitativa possui algumas características, a saber:

pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
os dados coletados são predominantemente descritivos;
a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 38.)

Neste sentido, nossa opção se justifica pelo fato que a abordagem qualitativa foi determinante para compreender o objeto de estudo proposto nesta investigação, ou seja, recomendar recursos e práticas que possam contribuir para o desenvolvimento das trilhas de aprendizagem dos professores de Biblioteconomia a partir do contexto profissional.

4. APRENDIZAGEM E PRÁTICAS DE TRABALHO: ABORDAGENS TEÓRICAS

De acordo com o estudo de Spudeit, Romeiro e Silva (2018), a quantidade de docentes atuantes no curso de Biblioteconomia brasileiros com formação pedagógica ainda é reduzida e necessitaria ser ampliada. Os resultados da pesquisa evidenciam que, assim como em muitas outras áreas do conhecimento, os professores de Biblioteconomia são profissionais com formação em nível de mestrado e doutorado, na área ou em área correlatas, que exercem atividades docentes em paralelo às suas atividades de pesquisa e extensão universitária.

Para uma readequação desse quadro empírico, as autoras (2018) sugerem que disciplinas obrigatórias de didática sejam oferecidas nos programas de pós-graduação ou que sejam abertos programas de especialização promovidos pelas instituições onde estes docentes atuam. Para além destas considerações, que consideramos pertinentes, a pesquisa em tela propõe um caminho alternativo, a chamada aprendizagem no contexto do trabalho.

Neste contexto, a aprendizagem é assumida como um processo dinâmico, arquitetável e social. Desse modo, torna-se possível observar diferentes possibilidades de abordagens teóricas para o processo de aprendizagem. Nesta pesquisa, vamos nos ater à teoria da aprendizagem situada (LAVE; WENGER, 1991).

Lave e Wenger (1991) inferem em sua abordagem uma compreensão de que a aprendizagem pode ser constituída a partir das práticas situadas e pelas formas com as quais os trabalhadores aprendizes adquirem essas práticas e se relacionam com os mais experientes no ambiente de trabalho.

Nesta linha, o aspecto central é a compreensão de que a aprendizagem ocorre quando os indivíduos participam de uma prática social, tal como é o processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, os aprendizes (docentes em nosso plano de pesquisa) aprendem com seus colegas, supervisores, discentes, enfim com todos que participam da comunidade de prática em que estão inseridos. Lave e Wenger (1991) descrevem que essa troca é possível porque os atores participantes negociam e renegociam significados e objetos.

Inclusive, para os autores, a negociação ocorrida na comunidade impacta a própria ideia de aprendizagem do indivíduo, haja vista que é essencial reconhecer sua efetiva inserção e participação na comunidade para o desenvolvimento de práticas, inclusive a de aprendizagem. Em outras palavras, pertencimento não é condição para aprender; todavia, aprender a prática da comunidade é uma condição para pertencer.

Exemplificando a aprendizagem que profissionais desenvolvem ao atuar como docentes, pode-se citar o planejamento didático – ação até então desconhecida em sua *práxis*. Novos jargões são incorporados em suas práticas, tais como: ementa, plano de aula, programa, transposição didática, entre outros.

A ideia de inserção e reconhecimento da participação em uma comunidade é associada ao domínio de habilidades, compartilhamento de uma linguagem ou jargões comuns e posse de competências assumidas como típicas dos membros da comunidade. Dessa forma, quando o indivíduo desenvolve tais elementos, considera-se que sua participação se tornou legítima.

A compreensão da aprendizagem nos termos da participação concentra-se na evolução desta e no conjunto de relações que é constantemente renovado. [...] Ao mesmo tempo, há de se considerar que pessoas, ações e o mundo estão implicados em todos os pensamentos, expressões, conhecimento e aprendizagem. (LAVE; WENGER, 1991, p. 50; 52).

Especialmente sobre a linguagem como elemento de participação, cumpre destacar que autoras como Gherardi, Nicolini e Odella (1998, p. 5) concebem-na como elemento central de qualquer processo de aprendizado. Trata-se de algo de uso contínuo e o aprendizado está sempre associado a alguma prática contínua.

Essa perspectiva supera a ideia do aprendiz como mero receptor passivo de conhecimentos e, ao mesmo tempo, combate a dicotomia entre abstração e experiência. Portanto, a participação do aprendiz é real, ativa, influenciando o que se encontra ao seu redor e sendo influenciado por isso (LAVE; WENGER, 1991).

Assim, a aprendizagem abarca o âmbito social, interpessoal, pessoal e profissional. Pelo exposto, fica evidente que subsidiar a aprendizagem apenas pelos atos de acumulação de conhecimentos é insuficiente. Deste modo, busca-se superar a ideia da aprendizagem como processo individual.

Aprender é mais que possuir conhecimento e possuir técnicas específicas de sua profissão. Nas palavras de Gherardi, Nicolini e Odella (1998, p. 274), “saber é ser capaz de participar com o requisito de competência em uma rede complexa de relacionamentos de pessoas e atividades”. O núcleo da aprendizagem é orientar o desenvolvimento de uma formação integral do indivíduo numa comunidade de praticantes.

Se assumimos que o processo de aprendizagem é uma prática social desenvolvida a partir de relações entre as pessoas em um contexto social, deve-se notar que tanto o contexto quanto a aprendizagem são flexíveis e mutáveis, de forma que, nesta perspectiva, quando se modifica a participação e compreensão da prática, a aprendizagem também se altera (LAVE, 2013, p. 229). O autor ainda acrescenta que as mudanças no conhecimento e na ação são centrais para o que entendemos por aprendizagem.

No âmbito da teoria da aprendizagem situada, as comunidades são de fundamental importância. Isso porque assume-se que há uma relação dinâmica e indissociável entre esta, o mundo exterior e os aprendizes (WENGER, 1998).

Apoiados nos postulados de Lave e Wenger (1991), Gherardi, Nicolini e Odella (1998) concebem que existe um relacionamento entre conhecimento e prática, especialmente no que tange à transmissão do conhecimento tácito e do conhecimento ação. Portanto, as autoras compreendem que se trata ao mesmo tempo de um processo social e cognitivo. Lave e Wenger (1991, p. 98) reforçam a importância das comunidades ao argumentar que “uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência de conhecimento, porque fornece o apoio interpretativo necessário para dar sentido à sua herança” (LAVE; WENGER, 1991, p. 98).

A ideia de comunidades de prática envolve elementos humanos, não humanos, atividades, grupos, práticas compartilhadas, relações de poder e legitimação (LAVE; WENGER, 1991; GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012), entre outros.

atividades, tarefas, funções e entendimentos não existem isoladamente, eles são parte de sistemas mais amplos de relações nos quais possuem significado. Esses sistemas de relações surgem e são reproduzidos e desenvolvidos em comunidades sociais que são, em parte, sistemas de relações entre pessoas. (LAVE; WENGER, 1991, p. 53).

Sendo assim, é fundamental compreendermos que uma comunidade de prática não é definida apenas por seus membros. Ou seja, também importa a maneira compartilhada pela qual se fazem as coisas, interpretam eventos, desenvolvem relações entre si e com outros, com as atividades de trabalho e com outras comunidades. Desta forma, é um conceito forte e que agrega os processos sociais relacionados à realização e perpetuação de uma prática (LAVE; WENGER, 1991; GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

Portanto, em uma comunidade de prática, as interações ocorrem de diversos modos, como por exemplo: “a comunidade de prática interage com o aprendiz, os jovens mestres com aprendizes, os jovens mestres com os veteranos, os veteranos com novatos” (LAVE; WENGER, 1991, p. 56). Estes diferentes modos de interação em algum grau determinam a divisão do trabalho, sua posição na comunidade, seu poder de influência e de ser influenciado e, por fim, mas não menos importante, o seu pertencimento à comunidade.

As orientações e relações de poder são aspectos que merecem ser brevemente discutidos aqui. Isso porque ambas interferem na rigidez das relações hierárquicas existentes, no nível de interação intra e extra comunidade e, por fim, influenciam a capacidade de resistência de domínio/exclusividade sobre as práticas que moldam a comunidade (PARÉ; LE MAISTR, 2015).

Esse aspecto é especialmente importante em áreas como a Biblioteconomia, que tem em seu objeto de estudo e trabalho – a informação – um elemento interdisciplinar que tangencia áreas como a Ciência da Informação, o Jornalismo, a Arquivologia, entre outras (ORTEGA, 2008; JANUÁRIO, 2010).

Neste sentido, toda comunidade possui fronteiras e sua fluidez depende das relações de poder estabelecidas entre membros e o contexto social. Entre os fatores que interferem nas fronteiras estão a reificação, ou seja, a coisificação da experiência (status, titulação,) e a própria noção de participação (formas de participação) (WENGER, 1998). Por consequência, isso impacta o compartilhamento de membros, artefatos e práticas entre as comunidades.

Além do aspecto em torno das relações de poder, a própria noção de comunidade implica o delineamento de fronteiras. Wenger (1998) anuncia que tais fronteiras são manifestadas sob três formas:

- Engajamento mútuo – há ligações entre membros que são tão fortes que evitam a entrada de novos membros.

- Empreendimento comum – pode exigir uma compreensão complexa inatingível para não membros;
- Repertório compartilhado – a falta de referências comuns pode tornar o repertório ininteligível para um não membro.

De acordo com Prudencio (2019), essas interações com comunidades “aliadas” ocorrem bastante em instituições onde o trabalho interdisciplinar é comum, como em hospitais, institutos de pesquisa e universidades. Ou seja, diferentes profissionais interagem constantemente pelo mesmo fim. Wenger (1998) denomina essas interações como “encontros limitados ou de cooperação”. Embora estas interações sejam oportunidades de aprendizagem para ambos os grupos, apresentam dada dificuldade, ainda que nenhum conflito formal seja estabelecido. Isso porque “as comunidades diferentes têm valores diferentes, objetivos diferentes, práticas diferentes e, com efeito, linguagens diferentes” (PARÉ; LE MAISTR, 2015, p. 375, tradução nossa). Neste sentido, as práticas de instrução e oportunidades para além das fronteiras dos comuns são um grande diferencial no cenário multidisciplinar contemporâneo.

Seguindo esta linha de pensamento, afiançamos que os professores devem experimentar práticas de aprendizagem extra formação formal, ou seja, devem assumir que seus ambientes profissionais e seu lançamento ao campo podem subsidiar processos de aprendizagem mais efetivos e que, conseqüentemente, aumentam sua competência e capacidade de ação pedagógica.

Para compreender a forma com que um aprendiz desenvolve a sua participação, Lave e Wenger (1991) lançam mão da noção de currículo de aprendizado, em oposição à imagem de currículo de ensino. Trata-se de um conjunto de disposições que representam o padrão de oportunidades de aprendizagem oferecidas aos recém-chegados em uma comunidade específica no interior de uma organização específica. Ao defenderem a ideia de currículo de aprendizagem, as autoras chamam atenção para o fato de que o currículo de aprendizado não pode ser analisado de modo isolado ou descontextualizado da comunidade em que se desenvolve.

Contudo, na compreensão de autoras como Gherardi, Nicolini e Odella (1998, p. 5), quando Lave e Wenger (1991) exploram a noção de currículo de aprendizado, este não fica restrito às oportunidades de aprendizagem oferecidas aos aprendizes pelos veteranos no âmbito da organização de trabalho. Para as autoras, tal noção inclui também o currículo de ensino, ou seja, as aplicações teóricas, o conhecimento escolar, os manuais de instruções obtidos na fase

de escolarização, as políticas de formação e outras ocasiões formais e informais de aprendizagem, como os treinamentos, universidades corporativas, entre outras (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998, p. 5).

Seguindo esta linha de pensamento e para melhor explicar sua abordagem, bem como retornar à perspectiva de unicidade do currículo, Gherardi, Nicolini e Odella (1998, p. 5) propõem o conceito de currículo situado. Este enfatiza o conteúdo específico relacionado às práticas que o aprendiz desenvolve ou desenvolverá na sua comunidade. Explicam as autoras que se trata do padrão ordenado de atividades e tarefas que instruem o processo de socialização de novatos em um contexto de atividades de trabalho em andamento visando que este se torne um membro efetivo de comunidade.

Na visão de Felstead *et al* (2005) o local de trabalho oferece uma perspectiva mais ampla de oportunidades de aprendizagem que outros locais, na medida em que nele há maior abundância de recursos materiais (infraestrutura computacional, acervo e etc.) e humanos (colegas mais experientes, supervisores, usuários), entre outros. Na pesquisa em tela, concordamos com os autores e acrescentamos que este ambiente se diferencia pela capacidade de experimento, ou seja, de aprender algo por fazê-lo e não somente por ler sobre ou ouvir falar sobre.

Além da argumentação de pertencimento, a ideia de participação periférica permite explorar outras dimensões sobre o modelo de aprendizagem desenvolvido nas organizações. Desloca-se a ênfase da instrução para a experiência da aprendizagem. Experiência que idealmente deve respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, exigir o engajamento do aprendiz, bem como sugerir uma análise da complexidade da situação e uma observância à relevância funcional do que vai ser ensinado. Em síntese, orienta-se pela perspectiva do aprender a aprender (ZABALA; ARNAU, 2010). Esta orientação de estratégias que possibilitam a aquisição de novas aprendizagens coaduna com a ideia de Schon (1983 apud GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998, p.4, tradução nossa) segundo a qual “a maior parte do conhecimento relevante que distingue um especialista de um novato é adquirida no dia-a-dia, agindo e refletindo, ou seja, pensando sobre o que estamos fazendo e por quê, e, ao mesmo tempo, conversando sobre isso com os outros”. Na mesma diretriz, Lave e Wenger (1991, p. 94, tradução nossa) argumentam que “o domínio não reside no mestre, mas na organização da comunidade de prática da qual o mestre faz parte”.

Ao direcionar a atenção para a prática social envolvida na ação de aprendizagem que ocorre nas organizações, há uma tendência em qualificar este processo como informal. Todavia,

Gudolle, Antonello e Flach (2012) sugerem que este é um equívoco e afirmam que a abordagem formal e a informal se integram, cada qual com seus atributos, implicações e contribuições.

Ao fim e ao cabo, a ideia de participação periférica legítima envolvida nos processos de aprendizagem também coopera com a noção de identidade que se desenvolve e manifesta na comunidade profissional. Lave e Wenger (1991) afirmam que a arquitetura dos processos envolvidos na prática de aprendizagem modifica os sistemas entre os indivíduos e envolve a construção de identidades.

A identidade é assumida no próprio engajamento na comunidade. Faz parte do desenvolvimento desta criar significado para as práticas, questionar outras. Handley *et al.* (2007 apud GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012, p. 23) argumentam que este mesmo engajamento que permite o desenvolvimento de uma identidade pode ocasionar “mudanças na identidade de um indivíduo e em suas práticas e estas influenciarem a procura por novas oportunidades de participação”. Essa concepção nos ajuda a compreender, por exemplo, práticas profissionais que emergem a partir de aprendizagem com bases em integração transdisciplinares, tais como o informacionista de pesquisa. Ou seja, há um desenvolvimento de identidades na prática e reprodução e transformação desta também na prática.

Nesse quadro, o aprendizado no contexto do trabalho não assume a dimensão somente de apropriação do conhecimento ou de partes do conhecimento com vistas a uma orientação ao trabalho, mas é compreendido como o desenvolvimento de uma nova identidade baseada na participação no sistema de práticas situadas (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998, p. 7, tradução nossa).

Outro conceito central na abordagem é o de participação periférica legítima. Esta deve ser compreendida como o conjunto de atividades pelo qual um aprendiz ou recém-chegado em uma comunidade obtém sua legitimação. Ou seja, assume as práticas compartilhadas desta e igualmente as reproduz (LAVE; WENGER, 1991).

Fundamental é a compreensão de que o recém-chegado não necessariamente detém menos importância na comunidade, isso porque em muitas das vezes o seu ingresso desperta dois polos de atitudes nos nativos. De um lado há os inseguros, que revelam animosidades diante da equipe e pouco engajamento no desenvolvimento da organização. Do outro lado, há os membros aglutinadores que demonstram interesse em compartilhar conhecimentos e práticas, refletem sobre as atividades desenvolvidas e a melhor maneira de realizar a transposição didática. Neste sentido, no segundo grupo desponta a preocupação de que as

práticas nas quais estão engajados sejam relevantes ao grupo de trabalho para o qual os novos membros estão sendo preparados ostensivamente (LAVE; WENGER, 1991).

É importante esclarecer que a participação periférica legitimada não é um padrão educacional, estratégia pedagógica ou técnica de ensino que idealiza desenvolver um processo de aprendizado. Trata-se de modo de compreensão da aprendizagem justaposto nas práticas sociais realizadas em uma comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991; GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012).

Dessa forma, a participação periférica é, na verdade, uma coparticipação, realizada a partir da interação social, colaboração e socialização com os demais atores envolvidos em algum nível na prática assumida no contexto do trabalho. Do ponto de vista de uma abordagem teórico-metodológica, a aprendizagem neste contexto aproxima o novato dos constructos de uma aprendizagem ativa, ou seja, engajado no seu processo e nas oportunidades de aprendizagem (PARÉ; LE MAISTR, 2015).

Cotejando essa perspectiva com nossa investigação, inferimos que os docentes recém-chegados, quer por recém admissão em concurso público ou exercendo a função de professor substituto, desenvolvem sua participação periférica legitimada através de um engajamento integral na comunidade, experimentando diversas tarefas e trocando experiências – com profissionais de sua área ou não – serão melhores sucedidos. Ou seja, o aprendiz deve desafiar-se continuamente no local de trabalho, ser proativo, dinâmico, flexível e estar atento às oportunidades de aprendizagem.

Todavia, envolver-se na transição e transformação de aprendiz para praticante é tarefa desafiadora, sobretudo, porque os recém-chegados precisam instrumentalizar os conhecimentos abstratos recebidos em formação educacional à realidade profissional que os cerca. Ademais, esse processo é conduzido por uma ruptura de um modelo passivo de aprendizagem, geralmente segmentado, sequenciado, deliberado e gerido pelo professor. Em oposição, na aprendizagem situada no ambiente de trabalho, o processo é ativo, funcional, aplicado quase que imediatamente ao contexto e prática, baseado em negociações situadas, e, finalmente, conduzido pelo aprendiz. Portanto, para além de engajar-se nas práticas compartilhadas das comunidades, o aprendiz precisa aprender a aprender (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998).

Declaramos que investigada, de forma percebida ou não, esta prática já é uma realidade em escolas de nível superior e na rotina de centenas de professores mundo afora. Professores de Biblioteconomia primeiro obtêm uma qualificação/certificação profissional em escolas

formais e diariamente percebem-se com lacunas de competências e habilidades e acabam aprendendo “no trabalho” com os supervisores, colegas e discentes o que precisam e como precisam (CLARKE THOMAS, 2011). Acrescentamos que essa aprendizagem [na prática] desenvolve uma vasta produção de conhecimento e aí tecemos uma crítica, porque esta produção tem sido pouco explorada na literatura e apresentada em eventos profissionais e científicos. Neste sentido, entendemos que os artefatos que manifestam esse conhecimento, tais como tutoriais, recursos educacionais variados, entre outros, precisam ser sistematizados e ficar disponíveis para fins de formação continuada. É por esta razão que propomos as aplicações da seção seguinte.

Embora a teoria da aprendizagem situada de Lave e Wenger (1991) coloque ênfase nas abordagens do contexto social, e, portanto, em práticas situadas socialmente, há uma tendência de associação do aspecto situado ao ambiente de trabalho. Aqui não temos intenção de inferir qualificações acerca de adequação ou inadequação destas produções científicas. Contudo, o trabalho de Felstead et al (2005) merece destaque porque fornece importantes contribuições para o debate e parece haver dada aderência ao contexto dos professores de Biblioteconomia, nossa população de estudo.

De acordo com Felstead *et al* (2005) os estudos que tratam da aprendizagem no contexto do trabalho desenvolvem-se em duas dimensões, a primeira concebendo a aprendizagem como aquisição e a segunda a aprendizagem como construção.

A concepção geral da aprendizagem como aquisição envolve assumi-la como um produto com um resultado visível, identificável, muitas vezes acompanhado de certificação. Neste sentido, envolve 3 aspectos, a saber: o aprendiz individual é tido como um recipiente vazio a ser preenchido; a aprendizagem só ocorre quando novas ideias estão bem compreendidas e quaisquer inconsistências corrigidas; por fim, a aprendizagem envolve a posse do conhecimento autocontido no material de instrução (FELSTEAD *et al*, 2005).

No que tange à concepção de aprendizagem como construção, por outro lado, há a intenção de melhorar a performance no trabalho através da realização de atividades diárias que implicam em interagir com pessoas, ferramentas, materiais e formas de pensar e da apropriação destas nas suas práticas. Essa abordagem apresenta características como: a relação intrínseca entre ação e aprendizagem; a impermanência dos resultados da aprendizagem na ausência de prática regular (costumeiramente associada a um contexto); e, por fim, a premissa segundo a qual a aprendizagem nasce da interação com o mundo e com as pessoas com quem trabalhamos

e dialogamos, com as ferramentas e conceitos que usamos, bem como com as organizações com as quais fazemos contato (FELSTEAD *et al*, 2005).

Embora alguns estudos coloquem essas concepções em dualidade, nossa pesquisa não entende que há de fato um embate ou que uma exclui a necessidade ou adequação da outra. Isso porque não ignoramos que a aquisição também tem sua importância e pode ser apropriada em dados cenários. Sendo assim, privilegiamos na pesquisa em tela a visão e análise acerca de como os atores do processo de aprendizagem (professor e aprendiz) entendem o que é aprender. Portanto, revela-se a importância da atitude em relação ao que é aprender e, conseqüentemente, há uma influência sobre o processo de aprendizagem.

Desta forma, a principal diferença entre as abordagens da aprendizagem como aquisição ou como construção está na maneira com que o sujeito aprendiz reage e entende o processo de aprendizagem. No primeiro caso, tal processo é assumido como individual. No segundo, assume-se que o aprendiz é um ser social. Teoricamente, essas dimensões apoiam-se na Teoria da Aprendizagem Situada de Lave e Wenger (1991) e na Teoria da Aprendizagem Expansiva de Engeström (2001).

Retomando a perspectiva de Felstead *et al* (2005) relativa à aprendizagem no contexto do trabalho, os autores ressaltam que algumas condições são necessárias para que a aprendizagem se desenvolva com eficácia e as habilidades apreendidas sejam duráveis, tais como: ambiente orientado à gestão de mudanças, engajamento da alta gestão, extensas redes de profissionais, *feedback* por desempenho, gerenciamento e suporte de aprendizagem e recompensas de trabalho (SKULE, 2004 apud FELSTEAD *et al*, 2005, p. 365).

A fim de abordar o aspecto social e as oportunidades de aprendizado denotados nas trilhas de aprendizagem, apresentamos a teoria da aprendizagem situada (LAVE; WENGER, 1991) e seus relacionamentos com o contexto de trabalho a partir das visões de Engeström (2001) e Felstead *et al* (2005). A análise dos três grupos de autores nos permitiu compreender o processo de aprendizagem enquanto prática coletiva, situada socialmente, envolvida em um contexto histórico-social e construído por aprendizes ativos. Portanto, descumpre-se a perspectiva da aprendizagem enquanto processo objetivo e orientado à acumulação de conhecimentos. Reforça-se também o entendimento e a necessidade de dimensionar essa aprendizagem situada como produtora de conhecimentos relacionados ao *locus* onde ocorre.

Fazendo uma correlação entre esta teoria e os processos de aprendizagem dos docentes de Biblioteconomia, podemos assumir que esta aprendizagem ocorre a partir do relacionamento, negociação e renegociação com os sujeitos praticantes inseridos no contexto

social. Desenvolvendo essa abordagem, entendemos que, participando das práticas, os bibliotecários desenvolvem sua identidade profissional, conhecimento do domínio, aperfeiçoam práticas existentes e melhoram a performance no trabalho. Igualmente, verificou-se que a aprendizagem situada propicia o desenvolvimento de uma orientação ao desenvolvimento profissional contínuo, tido como quase obrigatório em algumas áreas como a da educação em nível superior. Neste sentido, inferimos que docentes devem engajar-se nesta mesma perspectiva. Caso contrário, correm o risco de perder credibilidade e status.

5. PROPOSIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DE DOCENTES NO CONTEXTO DO TRABALHO

A aprendizagem no trabalho ou aprendizagem profissional sob a perspectiva técnica e social pode ocorrer de maneira estruturada e não estruturada. É bem verdade que as ocasiões não estruturadas parecem ocorrer de maneira mais recorrente e contribuir de maneira mais significativa para o desenvolvimento de competências no trabalho (DAY, 2001; ENGSTRÖM, 2001; TYNJÄLÄ, 2010).

Essa classificação entre estruturada e não estruturada toma lugar quando queremos compreender características isoladas dos processos e/ou fazer algum tipo de qualificação. Apesar disso, é importante ressaltar que ambos os processos podem ocorrer no mesmo contexto.

Essa chamada aprendizagem profissional pode ser desenvolvida a partir de distintas estratégias, como por exemplo:

- Comunidades de prática – em que membros de grupos profissionais se relacionam e interagem em diferentes atividades, bem como se relacionam com o contexto externo e assim progridem em seu conhecimento e competência. Desta forma, aprendem a prática da sua profissão através da participação direta em uma comunidade (NARDI; WHITTAKER; SCHWARZ, 2000).
- Aprendizagem situada – membros de grupos profissionais desenvolvem negociações, relações com contexto de trabalho ou social e assim desenvolvem as práticas compartilhadas daquele grupo. Portanto, essa aprendizagem situada desenvolve-se a partir de um contexto específico e contribui para o sentido de pertencimento como membro daquela comunidade.

Os dois exemplos citados indicam que a aprendizagem profissional coaduna o contexto social, de trabalho e particular do aprendiz. Sendo assim, a ação de aprendizagem de cada grupo não é transferível pois só se realiza na participação da prática social que cada indivíduo desenvolveu a partir de normas, conhecimentos anteriores, valores, formação, entre outros.

Lave e Wenger (1991) descrevem algumas características que contribuem para a eficácia das ações de aprendizagem situadas no contexto do trabalho.

- A aprendizagem exige engajamento dos membros das comunidades, sendo necessária motivação ou interesse para tal;
- Os membros da comunidade precisam se esforçar, quer seja para progredir um conhecimento já existente, desenvolver novos, ou contribuir com outrem;
- A formação de identidade é um resultado aparente da participação na prática de trabalho.

Embora o argumento até aqui empreendido aponte no caminho da aprendizagem situada e relacionada às comunidades de prática, há autores como Dubar (1997), Nonaka e Takeuchi (1997), Carbone et al (2009), entre outros, que sustentam a ação de aprendizagem como produto da socialização.

A socialização pode ser compreendida como o processo de interação entre indivíduos e sociedade. Tal processo influencia a consciência acerca de valores, práticas, competências e representações sociais.

Na mesma direção, aquisição de competências, reconhecimento como membro de uma comunidade e desenvolvimento de identidade são algumas das ações decorrentes do processo de socialização segundo Dubar (2012).

Por e em um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira, que essas identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como “profissionais” (DUBAR, 2012, p. 354).

Assim, evidencia-se que a participação em processos de socialização vivenciados pelo indivíduo ao longo de sua trajetória profissional em uma comunidade de praticantes se constitui como um dos elementos de “iniciação e conversão identitária” (DUBAR, 2012). Evidentemente que esse percurso é influenciado por diferentes aspectos, tais como a legitimação de sua

participação naquela comunidade, o contexto social, econômico e político e os interesses que os membros da comunidade possuem.

Colocadas tais questões, a pesquisa em tela anuncia abaixo algumas proposições que podem ser empreendidas objetivando que atividades de aprendizagem aconteçam no ambiente profissional:

Desenvolvimento de Repositórios de Recursos Educacionais Abertos

Recursos educacionais abertos (REA) são recursos de ensino, aprendizagem e pesquisa livres de barreiras de custo e acesso, e que possuem permissão legal para uso aberto e adaptação (UNESCO, 2015).

Na gênese dos REAs estão 4 diretrizes, baseadas nos postulados das licenças *Creative Commons*, a saber: **Reusar**: ou seja, deve haver a liberdade de se usar o original, ou desenvolver uma nova versão com base neste; **Aprimorar**: envolve a liberdade de efetuar alterações visando adaptação e melhoria no recurso educacional de modo a atender as necessidades do utente; **Recombinar**: envolve combinar outros recursos e fazer misturas com outros REAs para o desenvolvimento de novos materiais; e, **Distribuir**: envolve ter autorização para fazer cópias e compartilhar os recursos educacionais originais que você e outros criaram. (UNESCO, 2015, grifo nosso).

Via de regra, todos os REAs devem ser licenciados em *creative commons*, não devendo jamais serem atribuídas licenças de restrições como ND (Não-a-obras-Derivadas).

Nesta linha, recomenda-se que os departamentos de ensino das escolas de Biblioteconomia desenvolvam iniciativas de seleção, armazenamento e compartilhamento de recursos educacionais abertos em repositórios digitais. Para povoamento desse repositório, adotaremos a estratégia de autoarquivamento, uma manifestação da *green road*, ou via verde, idealizada pela *Budapest Open Access Initiative* (BOAI), datada de 2001.

Produção e gestão de MOOC – Massive Open Online Course

Grainger (2013) apresenta os MOOCs como recursos abertos, gratuitos em sua maioria, que não possuem pré-requisitos e tampouco datas de início e término. Em geral estes cursos geram certificados em sua conclusão. Comumente estes cursos livres são indexados em sites agregadores, como Class Central, CourseBuffet, CourseTalk e MOOC List entre outros.

Nesta linha, inferimos que os docentes podem produzir e recomendamos que o façam, conteúdos livres sobre diferentes temas que envolvam o fazer docente, tais como: planejamento didático, transposição didática, entre outros, e que ofereçam em modalidades de cursos livres aos seus colegas. Estes cursos podem ser agregados em repositórios institucionais ou sítios eletrônicos de decanias e pró-reitorias de gestão de pessoas.

Entendemos que estes recursos atendem os princípios da economicidade e eficiência de seus recursos para fins de formação continuada. Deste modo, consideramos que as universidades precisam avançar mais, aproveitando o capital intelectual existente e promovendo assim o acesso e a formação continuada. Sendo assim, esta produção de conhecimento é orientada à aplicação suprimindo interesses da sociedade civil, instituições de pesquisa e governo.

Participação em comunidades de prática

Trata-se de “grupo de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou um interesse por um tópico, e que aprofundam seu conhecimento e especialização nessa área pela interação numa base continuada” (LAVE; WENGER, 1991, p. 54). Outros termos foram cunhados para o mesmo conceito, como “comunidade de aprendizagem”, “comunidade de conhecimento”, “comunidade de prática social”, e ainda “comunidade de saber”, cunhados, respectivamente, por Yi (2002), Antonello e Ruas (2005) e Valença e Associados (1995).

Nesta linha, entendemos que as comunidades de prática podem operar como espaços de socialização do conhecimento produzido dentro delas. Grupos docentes podem agrupar-se por subáreas de interesse e/ou pesquisa e desenvolver atividades de leitura compartilhada, proferir conferências, treinamentos internos, relatos de experiência, desenvolver tutoriais, cursos e especializações.

Contudo, é necessário pontuar que a prática aqui sugerida se diferencia de reuniões de grupo de pesquisa, pois envolvem, em alguma dimensão, tanto o treinamento em grupo, quanto o desenvolvimento de técnicas individuais e reflexivas através das quais o conhecimento adquirido pode ser assimilado e desenvolvido. Em ambos os cenários, há uma cooperação para integrar teoria à prática, bem como valorizar a iniciativa baseada do praticante ou baseada neste. Além disso, a prática reflexiva constitui uma estratégia eficaz para a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento da competência profissional.

Estas comunidades de prática podem auxiliar no planejamento de treinamentos, bem como identificam as áreas e temas que devem receber investimentos prioritários, inclusive no que tange à produção científica, formação formal por parte das organizações universitárias, sem deixar de lado as iniciativas de políticas públicas.

Estas são algumas das práticas de aprendizagem que podem ser oportunizadas pelo contexto de trabalho (ambiente, tecnologias, recursos humanos) ocorrendo por uma manifestação tanto da via informal quanto da formal. Em comum, as práticas cooperam para a chamada aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1968). Ou seja, estas práticas são potencialmente significativas e capazes de aprimorar o capital já existente.

Entendemos a seleção de práticas de aprendizagem, ora apresentadas nesta pesquisa, operam para além de um esquema de atuação competente diante da análise de uma situação-problema. Ou seja, permite o desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades e atitudes. Promovendo, assim, uma efetiva melhoria das do conhecimento empírico e teórico da Biblioteconomia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tratou de investigar a relação entre a aprendizagem, o contexto de trabalho e como a formação complementar pode contribuir para que os professores de Biblioteconomia desenvolvam suas trilhas de aprendizagem e práticas de ensino.

A partir da revisão de literatura desenvolvida, fundamentalmente apoiada na teoria da aprendizagem situada, pudemos avaliar a aprendizagem como uma prática social que não pode ser deslocada da prática e que contribui para a sensação de pertencimento que os docentes desenvolvem nas comunidades em que estão inseridos. Ao mesmo tempo, permitiu verificar que as atividades de aprendizagem podem ser desenvolvidas, ao menos, em três grandes polos: aprendizagem formal, no contexto de trabalho e continuada.

Ao apresentar recursos, métodos e estratégias para que os professores de Biblioteconomia brasileiros desenvolvam suas trilhas de aprendizagem, a partir do viés do ambiente e contexto profissional, alcançamos os objetivos da pesquisa.

Respondemos nossa questão de pesquisa ao anunciar que os processos de aprendizagem e constituição da identidade do professor de Biblioteconomia podem alterar a intencionalidade das práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas por estes profissionais. Entre tais processos, podemos indicar a alteração da jurisdição profissional, a (res)significação da

identidade profissional, os novos perfis profissionais delineados, o relacionamento intra e extra comunidade de conhecimento.

Constatou-se que, diferentemente do que acontece no cenário internacional, no Brasil são raros os relatos de experiência, estudos de caso e revisões de literatura dedicados a tratar dos processos de aprendizagem dos professores de Biblioteconomia. O desafio de formar um bacharel que posteriormente desenvolverá estudos em pós-graduação e possivelmente atuará no ensino superior, demanda ampliação das discussões sobre estes processos formativos.

Outrossim, reconhece que órgãos de classe como a Associação Brasileira de Ensino em Ciência da Informação (Abecin) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação (Ancib) podem fazer – e recomendamos que façam – um planejamento de atividades de formação continuada para os docentes da área, bem como empreender esforços de produção de conhecimentos compartilhada que reflita as práticas situadas destes docentes.

Portanto, consideramos, nessa linha, a necessidade de orientar esforços individuais e coletivos no sentido de uma aprendizagem continuada, de preparação para o trabalho e de desenvolvimento pessoal. Uma aprendizagem que seja efetivamente significativa e cuja convergência caminhe para a produção de novos conhecimentos e não somente apropriação e reprodução dos já existentes.

A pesquisa aponta a necessidade de ampliar a discussão sobre a formação dos professores de Biblioteconomia nos eventos e fóruns científicos e profissionais da área, bem como de desenvolver produção científica nacional sobre a temática.

Idealizamos que a produção de conhecimentos aqui desenvolvida possa ser aplicada no desenvolvimento de estudos que relacionem aprendizagem e formação de professores de Biblioteconomia.

Pesquisas em temas ainda em desenvolvimento na produção científica da área, tal como os processos de aprendizagem dos docentes de Biblioteconomia, colocam-se como desafiadoras e, portanto, há limitações em sua análise e desenvolvimento. Desta forma, ainda há debates a serem realizados, instrumentos para coleta de dados para serem aperfeiçoados, projetos de investigação e de intervenção para serem tratados e novas aprendizagens para serem tecidas.

Para o futuro, sugere-se a realização de estudos sobre as áreas de formação dos professores que atuam no curso e ainda análises de suas percepções sobre as necessidades de formação continuada.

REFERÊNCIAS

- ANTONELLO, C. S.; RUAS, R. Formação gerencial: pós-graduação lato sensu e o papel das comunidades de prática. **Rev. adm. Contemp.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 35-58, abr./jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v9n2/v9n2a03.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.
- AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- CARBONE, P. P. et al. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- CLARKE, S.; THOMAS, Z. (2011). Health librarians: developing professional competence through a “legitimate peripheral participation” model. **Health Information & Libraries Journal**, v. 28, n. 4, p. 326–330, 2011. Disponível em: 10.1111/j.1471-1842.2010.00959.x. Acesso em: 20 jul. 2018.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 1997.
- DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tradução. Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.146, p.351-367, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.
- ENGESTRÖM, Y. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, New York, v. 14, n. 1, p.133-156, 2001. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080020028747>. Acesso em: 19 abr. 2019.
- GRAINGER, B. Massive Open Online Course (MOOC) Report, 2013. Disponível em: http://www.londoninternational.ac.uk/sites/default/files/documents/mooc_report-2013.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.
- GIBBONS, M. et all. **The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations: the notion of situated curriculum. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1350507698293002>. Acesso em: 20 set. 2018.
- GUDOLLE, L. S.; ANTONELLO, C. S.; FLACH, L. Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. **Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n. 1, jan./fev. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712012000100002. Acesso em: 4 jul. 2018.

LAVE, J. Aprendizagem como prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0037.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2018.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU; 1986. 99 p.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NARDI, B.; WHITTAKER, S.; SCHWARZ, H. It's Not What You Know, It's Who You Know: Work in the Information Age. **First Monday**, v. 5, n. 5. maio 2000. Disponível em: <https://firstmonday.org/article/view/741/650>. Acesso em: 20 abr. 2018.

NONAKA, I. TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

PARÉ, A.; MAISTRE, C. L. Active learning in the workplace: transforming individuals and institutions. **Journal of Education and Work**, v. 19, n. 4, p. 363-381, set. 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080600867141>. Acesso em: 12 jul. 2019.

PRUDENCIO, Dayanne da Silva. **Diretrizes curriculares nacionais e a construção de propostas curriculares inovadoras: um estudo de cotejamento dos projetos políticos pedagógicos da UNIRIO e UFMG**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em: http://www.ci.uff.br/ppgci/arquivos/Dissert/2015/DISSERTA%C3%87%C3%83O_DAYANNE%20DA%20SILVA%20PRUDENCIO.pdf. Acesso em: 24 ago. 2020.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. Introdução. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 7-19.

TYNJÄLÄ, P. Pedagogy for professional expertise development. In: COLLINS, K.; PALONIEMI, H.; TYNJÄLÄ, P. (Eds.). **Creativity, learning and professional expertise**: The perspectives of education and working life. Helsinki: WSOY (in Finnish), 2010. p. 79-95.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. New York: Cambridge University Press, 1998.

YI, J. Q. Facilitating learning and knowledge creation in community of practice: a case study in a corporate learning environment. In: COAKES, E.; WILLIS, D.; CLARKE, S. (ed.). **Knowledge management in the sociotechnical world**: the graffiti continues. London: Springer-Verlag, 2002.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.



Esta obra está licenciada sob uma
[Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)