

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DA INFORMAÇÃO E DO
CONHECIMENTO

LEANDRO DO NASCIMENTO DE SOUZA

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
EM BIBLIOTECONOMIA:**
um modelo para desenvolvimento de competências e gestão do conhecimento

NATAL / RN
2021

LEANDRO DO NASCIMENTO DE SOUZA

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
EM BIBLIOTECONOMIA:**

um modelo para desenvolvimento de competências e gestão do conhecimento

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação e do Conhecimento, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte para obtenção do grau de mestre, área de concentração Ciência da Informação.

Orientadora: Dra. Gabrielle Francinne de Souza Carvalho Tanus.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro Ciências Sociais Aplicadas - CCSA

Souza, Leandro do Nascimento de.

Aprendizagem baseada em projetos no Estágio Supervisionado em Biblioteconomia: um modelo para desenvolvimento de competências e gestão do conhecimento / Leandro do Nascimento de Souza. - 2021.

176f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão da Informação e do Conhecimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Gestão Da Informação e do Conhecimento. Natal, RN, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Gabrielle Francinne de Souza Carvalho Tanus.

1. Estágio supervisionado - Dissertação. 2. Aprendizagem baseada em projetos - Dissertação. 3. Metodologias ativas - Dissertação. 4. Bibliotecário - Dissertação. 5. Gestão do conhecimento - Dissertação. I. Tanus, Gabrielle Francinne de Souza Carvalho. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/UF/Biblioteca CCSA

CDU 005.94:378

LEANDRO DO NASCIMENTO DE SOUZA

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
EM BIBLIOTECONOMIA:**

um modelo para desenvolvimento de competências e gestão do conhecimento

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação e do Conhecimento, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte para obtenção do grau de mestre, área de concentração Ciência da Informação.

Dissertação apresentada e aprovada em 22/07/2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Gabrielle Francinne de Souza Carvalho Tanus – Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Mônica Marques Carvalho Gallotti – Examinadora Interna
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Nancy Sánchez Tarragó – Examinadora Interna
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Maria Giovanna Guedes Farias – Examinadora Externa
Universidade Federal do Ceará

AGRADECIMENTOS

“Então a nossa boca encheu-se de riso, e a nossa língua de cantos de alegria. Até nas outras nações se dizia: ‘O Senhor fez coisas grandiosas por este povo’. Sim, coisas grandiosas fez o Senhor por nós, por isso estamos alegres” (SALMOS 126: 2, 3).

Assim eu começo essa seção de gratidão, endereçando primeiramente ao meu Deus, que em toda minha jornada se faz presente, dando força, provisão e direcionamento nessa jornada da vida. Sem Ele nada disso poderia ser feito.

Agradeço profundamente a minha esposa Danielle e meu filho Ian, a base e motivação para toda essa produção. Minha família amada que me ama também. São eles que escutam minhas ideias, apoiam minhas empreitadas, lutam e sofrem comigo, e se alegram em cada pequena vitória que conquisto. Glórias a Deus pela vida deles em minha vida.

Nessa jornada do mestrado fui muito abençoado por poder contar com a força de muita gente boa mesmo, que deram incentivo para seguir nessa proposta, desde antes mesmo de ser aprovado, dentre este destaque Gustavo Henn, Amanda Souza, Marcelo Marinho, Lia Bevilaqua.

Muito feliz e grato a todo corpo docente do PPGIC-UFRN e demais componentes, alguns dos quais só ouvia falar, mas durante o curso tive a honra de poder ser aluno, em especial a Profa. Andrea Carvalho, Profa. Luciana Moreira, Prof. Pedro Alves, Prof. Monica Gallotti, Profa. Nancy Sánchez Tarragó. Agradeço por toda disponibilidade e acolhimento durante as aulas e fora delas também.

Grato demais a minha querida orientadora Profa. Gabrielle Tanus, verdadeira mestra para mim, que me direcionou com toda paciência, atenção, cuidado e compreensão durante todo esse tempo. Atributos fundamentais para o meu desenvolvimento como pesquisador e pessoa. Agradeço a Deus por poder vivenciar essa parceria altamente produtiva.

E registro aqui minha gratidão especial aos estudantes com os quais tive a honra de poder conviver e aprender como supervisor de estágio, especialmente a Deivid Andrier, Allana Emylle, Aline Oliveira, Amanda Indio, Leide Jane Vieira e Leticia Vilela. Dedico esta pesquisa a vocês, que foram fonte de inspiração e companheiros nesse processo de produção desde o começo até o fim.

A todos e todas um grande abraço!

“Meu filho, para você aprender tem que ser assim: faça e refaça até ficar perfeito, porque na vida tudo tem que ser bem-feito”.

Maria da Penha do Nascimento de Souza ([20--], informação verbal)

RESUMO

Na sociedade contemporânea o conhecimento construído por indivíduos e organizações é tido como um componente essencial no processo de desenvolvimento social, e a aprendizagem, uma via para o desenvolvimento pessoal, cultural e econômico dos cidadãos. Neste contexto o bibliotecário, profissional da informação, tem papel determinante nas organizações, atuando como intermediador entre a necessidade informacional e o usuário. Este profissional também pode eventualmente atuar, como educador, no papel de supervisor de estágio, especificamente, estudantes de graduação do curso de Biblioteconomia. Na visão de inovação educacional para formação profissional, pode-se apontar as metodologias ativas de aprendizagem como possíveis alternativas para o alcance dos objetivos do estágio supervisionado. Assim, esta pesquisa objetiva a proposição de um modelo para condução das atividades desempenhadas em estágios supervisionados em Biblioteconomia, que viabilize a gestão do conhecimento, alinhado ao monitoramento da aprendizagem e desenvolvimento de competências profissionais no desempenho de atividades do estágio, fundamentado na metodologia ativa de aprendizagem baseada em projetos. Quanto aos procedimentos metodológicos da pesquisa, esta caracteriza-se quanto a seu objetivo como exploratória, com abordagem qualitativa e quantitativa, de natureza aplicada. Os procedimentos de coleta de dados aplicados incluem a pesquisa bibliográfica, por meio da revisão sistemática da literatura, a pesquisa documental e a entrevistas feitas aos estudantes de Biblioteconomia que estagiaram na biblioteca do Tribunal da 21ª região (TRT-RN). Este tribunal está localizado na cidade de Natal, no estado do Rio Grande do Norte, sendo a Biblioteca Procurador Miguel Josino Neto e as práticas de estágio supervisionado o foco deste trabalho. A análise de dados, foi realizada utilizando-se o método de análise de conteúdo. Com base nos resultados pôde-se concluir que o estágio supervisionado (obrigatório ou não) é fundamental para a formação mais integral do estudante de Biblioteconomia, envolvendo a consolidação da prática e da teoria. A partir dos relatórios e das entrevistas o processo de construção de conhecimentos fica evidente, o que é reforçado pelo papel do supervisor enquanto um mediador/educador. A dialogicidade durante o estágio, em uma relação mútua de cooperação entre as partes envolvidas potencializa o ensino e aprendizagem. Percebeu-se uma centralidade nas questões comportamentais dos estagiários e menor ênfase nos objetivos da aprendizagem e nas competências enquanto uma dimensão de análise, o que acarreta um problema quanto a clareza dessas questões. É apresentado o Modelo 6F inspirado na metodologia ativa de aprendizagem baseada em projetos, voltado para o desenvolvimento do estágio a partir da proposição de 6 etapas: criação do projeto de aprendizagem, identificação de competências profissionais; levantamento de fontes de informação; definição do plano de ação; aplicação do plano e avaliação; conclusão do projeto e registro. Os artefatos para subsidiar esse processo são também apresentados: projeto de aprendizagem; lista de competências; portfólio e relatório ampliado. Espera-se que esse modelo possa ser implementado no contexto da Biblioteca do TRT-RN, e também adaptado e utilizado em outros estágios supervisionados do curso de Biblioteconomia, sendo uma ferramenta positiva apoiada na metodologia ativa e na gestão do conhecimento e potencialmente útil a capacitação profissional proporcionada pelo estágio supervisionado, dentro do ciclo de formação do bibliotecário.

Palavras-chave: estágio supervisionado; aprendizagem baseada em projetos; metodologias ativas; bibliotecário; gestão do conhecimento.

ABSTRACT

In contemporary society, knowledge acquired by individuals and organizations and is seen as an essential component in social development, and learning process. It is also considered a path for personal, cultural and economic development of citizens. In this context, librarians, as information professionals, have a decisive role in organization of cultural facilities, acting as a information mediator between collections and the users. This professional may also eventually act, as an educator, in the role of internship supervisor, specifically on behalf of undergraduate students in the Librarianship Science course. In the view of educational innovation for professional training, active learning methodologies can be pointed out as possible alternatives to achieve the objectives of the supervised internship. Thus, this research aims to propose a model for conducting activities performed in supervised internships in Librarianship, which enables knowledge management aligned with the monitoring of learning and the development of professional skills in the performance of internship activities, based on project-based learning. As for the methodological procedures of the research, it is characterized in terms of its objective as exploratory, with a qualitative and quantitative approach, of an applied nature. The data collection procedures applied include bibliographic research, through systematic literature review, documentary research and interviews with Library Science students who interned at the library of the Tribunal Regional do Trabalho da 21^a region. Data analysis was performed using the content analysis method. Based on the results, it was possible to conclude that the supervised internship (mandatory or not) is essential for the most comprehensive training of the Librarianship student, involving the consolidation of practice and theory. From the reports and interviews, the knowledge construction process becomes evident, which is reinforced by the role of the supervisor as a mediator/educator. The dialogicity during the internship, in a mutual cooperative relationship between the parties involved, enhances teaching and learning. It was noticed a centrality in the interns' behavioral issues and less emphasis on the learning objectives and competences as a dimension of analysis, which brings a problem regarding the clarity of these issues. The 6F Model is presented based on the active learning methodology based on projects, aimed at the development of the internship from the proposition of 6 stages: learning project creation, professional competences identification; information sources survey; action plan definition; plan application and evaluation; project conclusion and registration. The artifacts to support this process are also presented: learning project; list of skills; portfolio and expanded reporting. It is hoped that this model can be implemented in the context of the TRT-RN Library, and also adapted and used in other supervised stages of the Librarianship course, being a positive tool supported by active methodology and knowledge management and potentially useful for training provided by the supervised internship, within the librarian training cycle.

Keywords: supervised internship; project-based learning; active methodologies; librarian; knowledge management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Conteúdo do conhecimento criado pelos quatro modos	43
Figura 2 – Novo modelo <i>Gold Standard PBL</i>	53
Figura 3 – Modelo 6F	125
Figura 4 – Fase 1 – Criação do projeto de aprendizagem	128
Figura 5 – Fase 2 – Identificação de competências profissionais	129
Figura 6 – Fase 3 – Levantamento de fontes de informação	130
Figura 7 – Fase 4 – Definição do plano de ação.....	132
Figura 8 – Fase 5 – Aplicação do plano e avaliação	133
Figura 9 – Fase 6 – Conclusão do projeto e registro	135
Figura 10 – Artefatos sugeridos por fases	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências centrais e habilitadoras SLA.....	35
Quadro 2 – Competências e habilidades do curso de Biblioteconomia (MEC).....	36
Quadro 3 – Dois tipos de conhecimentos.....	41
Quadro 4 – Os sete passos do modelo ABP.....	52
Quadro 5 – Guia de pontuação dos elementos de design do projeto <i>Gold Standard</i>	54
Quadro 6 – Serviços da Biblioteca Procurador Miguel Josino Neto (TRT-RN)	59
Quadro 7 – Expressões de busca por língua.....	63
Quadro 8 – Base de dados selecionadas – 1ª revisão	64
Quadro 9 – Base de dados selecionadas – Competências profissionais.....	66
Quadro 10 – Resultados da Pesquisa – Metodologias ativas	70
Quadro 11 – Resultados por expressões de busca – Metodologias ativas	71
Quadro 12 – Publicações selecionadas – Metodologias ativas	72
Quadro 13 – Publicações selecionadas que abordam as competências profissionais	79
Quadro 14 – Competências gerais do bibliotecário	81
Quadro 15 – Competências específicas do bibliotecário	82
Quadro 16 – Relação de estagiários com tipo de relatório final	85
Quadro 17 – Atividades realizadas no estágio supervisionado.....	87
Quadro 18 – Relação de participantes das entrevistas	103
Quadro 19 – Competências profissionais do bibliotecário	138

LISTA DE ABREVIATURAS

ABP	Aprendizagem baseada em projetos
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BibEaD	Curso Nacional de Bacharelado em Biblioteconomia na modalidade a distância
BN	Biblioteca Nacional
BRAPCI	Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CFB	Conselho Federal de Biblioteconomia
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCPSP	Departamento de Cultura de São Paulo
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
GC	Gestão do Conhecimento
GI	Gestão da Informação
GIC	Gestão da Informação e do Conhecimento
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LISA	<i>Library and Information Science Abstracts</i>
MAA	Metodologias Ativas de Aprendizagem
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OIT	Organização Internacional do Trabalho
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais brasileiras
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SLA	<i>Special Libraries Association</i>
SNBU	Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias
TRT-RN	Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Objetivo Geral	15
1.1.1	Objetivos específicos	15
1.2	Justificativa	15
1.3	Estrutura da Dissertação	17
2	ENSINO DA BIBLIOTECONOMIA NO BRASIL	19
2.1	Características do estágio supervisionado	27
2.2	O estágio supervisionado em Biblioteconomia	29
3	O BIBLIOTECÁRIO E SUAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS	32
3.1	Competência em Informação	37
4	A GESTÃO DO CONHECIMENTO E AS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM	40
4.1	Metodologias ativas de aprendizagem	46
4.2	A metodologia ativa da aprendizagem baseada em projetos	49
5	PERCURSO METODOLÓGICO	57
5.1	Caracterização da pesquisa	57
5.2	Procedimentos de coleta de dados	60
5.2.1	Pesquisa bibliográfica	60
5.2.2	Pesquisa documental	67
5.2.3	Entrevista	67
5.3	Procedimentos para análise dos dados	68
5.3.1	Análise da Revisão Sistemática da Literatura – MAA e Competências	68
5.3.2	Análise de Conteúdo – Pesquisa Documental e Entrevistas	68
6	ANÁLISE DOS RESULTADOS	70
6.1	Resultados da Revisão Sistemática – Metodologias ativas para formação em Biblioteconomia	70
6.1.2	Considerações acerca do uso MAA para formação em Biblioteconomia	76
6.2	Resultados RSL – Competências profissionais para o bibliotecário	78
6.2.1	Considerações acerca das competências profissionais para o bibliotecário	83
6.3	Resultados da pesquisa documental nos relatórios finais de estágio supervisionado	84
6.3.1	Considerações acerca da pesquisa documental	101

6.4	Resultados da análise das entrevistas	103
6.4.1	Considerações acerca da análise das entrevistas	121
7	PROPOSTA DE MODELO PARA ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM BIBLIOTECONOMIA	123
7.1	Objetivos do Modelo	124
7.2	Apresentação do Modelo 6F	125
7.3	Fases do Modelo 6F	127
7.3.1	Criação do Projeto de Aprendizagem	127
7.3.2	Identificação de competências profissionais	129
7.3.3	Levantamento de Fontes de Informação	130
7.3.4	Definição do Plano de Ação	132
7.3.5	Aplicação do Plano e Avaliação	133
7.3.6	Conclusão do Projeto e Registro	135
7.4	Sugestões de artefatos para aplicação do Modelo	136
7.4.1	Projeto de aprendizagem	137
7.4.2	Lista de competências profissionais	137
7.4.3	Portfólio	138
7.4.4	Relatório de estágio ampliado	139
7.5	Conclusões sobre o Modelo	140
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
	REFERÊNCIAS	146
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA	163
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	164
	APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS)	166
	APÊNDICE D – RELATÓRIO DE ESTÁGIO AMPLIADO	168
	ANEXO A – RELATÓRIO DE ESTÁGIO	171
	ANEXO B – RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO – UFRN ..	173

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea a informação e o conhecimento apropriado e construído por pessoas e organizações, são considerados componentes essenciais para os indivíduos e para a própria sociedade, mormente, nomeada de Sociedade da Informação e/ou Sociedade do Conhecimento. As constantes mudanças ocorridas neste âmbito, ressaltam a importância do aprendizado contínuo, o que abre espaço para a identificação da sociedade atual como “Sociedade da aprendizagem”, onde o aprender, além de uma exigência social crescente, é também uma via indispensável para o desenvolvimento pessoal, cultural e econômico dos cidadãos (POZO, 2007). Nessa cultura de aprendizagem, as exigências não se limitam a necessidade de aprender, mas também a demanda de inovação e de criação de alternativas para o uso da informação, para que os cidadãos, possam conceber novas formas de aprender e gerir o conhecimento, em uma perspectiva cognitiva ou social (POZO, 2007).

Em uma parcela desse espectro social, atuando diretamente no contexto sócio-informacional, localiza-se o bibliotecário, que tem papel determinante na organização (ou no equipamento cultural), cuja força de trabalho é voltada para o conhecimento, atuando como intermediador entre a necessidade informacional e o usuário. Além de cooperar com o desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento, eventualmente, ele pode vir a assumir responsabilidades de educador, participando ativamente no processo de formação profissional de outros indivíduos. Especificamente, no papel de supervisor de estágios supervisionados, para estudantes de graduação do curso de Biblioteconomia.

O estágio supervisionado é o momento em que o estudante do curso de Biblioteconomia, tem a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, para ampliação da aprendizagem e o desenvolvimento de competências específicas, valendo-se da orientação do bibliotecário, que assume a função de mediador, educador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, a tarefa de supervisor de estágio dentro da unidade de informação, parece carecer de direcionamentos mais padronizados para o ato educacional do bibliotecário, o que abre oportunidade para implementação de ações alternativas que se alinhem a proposta de educação profissional e alcance os objetivos do estágio que caminha na direção de um saber-fazer. Assim, dentre as propostas atuais para a inovação educacional, pode-se apontar as metodologias ativas de aprendizagem (MAA) como possíveis estratégias educacionais, para o alcance dos objetivos do estágio supervisionado (BACICH; MORAN, 2018).

Desta forma, as metodologias ativas de aprendizagem, servem ao desenvolvimento da autonomia do indivíduo no processo de aprendizagem, favorecem o estímulo ao engajamento do aprendiz na busca para a solução para seu problema, sendo assim aplicáveis em diversos níveis de formação do indivíduo (GONÇALVES; SILVA, 2018; LORENZIN; ASSUMPCÃO; BIZERRA, 2018; PAIVA, 2016; ROCHA, J., 2018; VALENTE, 2018). Em uma perspectiva mais ampla, as MAA podem ser compreendidas como alternativas pedagógicas ao ensino tradicional, este que é centralizado no educador, como o detentor de todo o saber, direcionando o foco do processo de ensino e de aprendizagem ao aprendiz, colocando-o como protagonista de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências, proporcionando experiências para o desenvolvimento do conhecimento através da descoberta, investigação ou resolução de problemas (VALENTE, 2018).

Nessa perspectiva de MAA, o educador/supervisor assume um papel importante com características diferenciadas do ensino tradicional, atuando tanto como um curador de conteúdos necessários ao desempenho da atividade em questão, quanto como um cuidador, baque apoia o aprendiz, acolhe suas ideias, que estimula, valoriza, orienta e inspira (MORÁN, 2015). O educador também atua como um orientador polivalente no processo de aprendizagem, tendo que ser “[...] competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas)” (MORÁN, 2015, p. 24).

Moran (2015) ainda enfatiza que o uso de MAA oferece a possibilidade de propor problemas e projetos em modelos disciplinares mais abertos, em uma construção mais participativa e processual, permitindo o uso de modelos mais roteirizados, com definição prévia e execução flexível, focando no acompanhamento do desenvolvimento e participação do aprendiz. O que contrasta com o ensino tradicional, que tem o educador como o único detentor do conhecimento, sujeitando o discente a condição de receptor passivo. Essa visão conservadora pode ser também inferida aos supervisores de estágio que, de modo tradicional, acabam limitando a prática a uma transmissão dos conhecimentos e da rotina laboral sem uma perspectiva de construção junto aos discentes.

Um outro aspecto importante tem relação com o gerenciamento do conhecimento desenvolvido no estágio supervisionado, pois, a gestão do conhecimento pode ser conceituada como a “busca por modelos e metodologias que viabilizem a colaboração e o aprendizado, como parte da questão do estímulo à produção de conhecimento e inovação de produtos, serviços e processos, em qualquer tipo de organização” (BETTENCOURT; CIANCONI, 2012, p. 18). Tal gestão pode ser executada através de processos de socialização e

explicitação da aprendizagem desenvolvida por meio de atividades laborais (TAKEUCHI; NONAKA, 2008).

Desse modo, a explicitação do conhecimento adquirido no estágio, pode ser indicada na composição dos relatórios finais de estágio supervisionados, redigidos ao fim do processo pelo estudante e entregues às instituições envolvidas no processo – a saber, a instituição de ensino da qual o estudante faz parte, e a organização onde se realizará o estágio supervisionado (BRASIL, 2008). Porém, especificamente tratando-se de estágios supervisionados em Biblioteconomia no Brasil, é possível identificar uma variedade de modelos utilizados para registro da experiência estabelecido por instituições de ensino superior, bem como inconsistências na forma como estes resultados são registrados e apresentados (GOMES; ALBUQUERQUE, 2009).

Posto isto, considera-se que o estágio supervisionado traz também enormes desafios e obstáculos para a sua condução, que figuram como fatores que influenciaram a busca na literatura por maiores esclarecimentos sobre o tema. Assim, esta pesquisa surge do contexto profissional deste pesquisador, que atua como bibliotecário desde o ano de 2011, na Biblioteca Procurador Miguel Josino Neto, que é uma seção pertencente à Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região (Ejud21). Também atua como supervisor de estágio de estudantes do curso de Biblioteconomia, vinculados à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tendo supervisionado onze estagiários, em programas de estágio obrigatório e não obrigatório. Essa quantidade de supervisões de estágios está associada ao período compreendido entre os anos de 2017 e 2020. Foi apenas no ano de 2017 que o TRT-RN retomou as contratações de estágio para a seção de Biblioteca.

Logo, a partir das reflexões proporcionadas pelas vivências de supervisão de estágio, durante o período citado pode-se inferir que a falta de um modelo e/ou sistematização para a condução do estágio supervisionado compromete a prática ativa do estágio, conformando mais em uma transmissão de conteúdo do que a construção colaborativa do conhecimento e desenvolvimento de competências profissionais pelos estudantes.

Assim, propõe-se o seguinte problema de pesquisa: como alinhar o estágio supervisionado em Biblioteconomia à gestão do conhecimento e à prática da metodologia ativa, com vistas ao desenvolvimento de competências profissionais e práticas mais significativas?

Dessa maneira, diante do exposto pôde-se traçar a seguinte hipótese para o desenvolvimento desta pesquisa: a aplicação da metodologia ativa de aprendizagem baseada

em projetos pode contribuir para a condução do processo de supervisão de estágio com vistas ao alcance do desenvolvimento de competências e da gestão do conhecimento.

1.1 Objetivo Geral

Analisar os estágios supervisionados realizados na Biblioteca do Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região (TRT-RN) para a proposição de um modelo fundamentado na metodologia ativa baseada em projetos, articulando a gestão do conhecimento e desenvolvimento de competências profissionais.

1.1.1 Objetivos específicos

Visando o alcance do objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Identificar a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem (MAA) no ensino e no estágio supervisionado em Biblioteconomia;
- 2) Identificar na literatura científica competências que caracterizam o profissional bibliotecário no Brasil;
- 3) Investigar os estágios supervisionados realizados na Biblioteca do Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região (TRT-RN) durante o período de 2017-2020;
- 4) Propor um modelo para condução das atividades desempenhadas em estágios supervisionados em Biblioteconomia a partir da metodologia ativa baseada em projetos, articulando com a gestão do conhecimento.

1.2 Justificativa

Como dito, esta pesquisa visa compreender o universo do estágio supervisionado em Biblioteconomia, analisando aspectos que envolvem o processo de aprendizagem por meio da prática em um ambiente organizacional, identificando-se a partir da literatura as competências que caracterizam o bibliotecário, o papel deste como educador, a importância da gestão do conhecimento nesta etapa de formação do estudante. Ressaltando que o tema, estágio em Biblioteconomia, carece de maior aprofundamento e produção científica, sendo pouco pesquisado na área, conforme percebido pelo levantamento bibliográfico.

Tal proposta justifica-se inicialmente pela ausência de ferramentas sistematizadas que auxiliem o bibliotecário em sua atuação como supervisor de campo, no alcance dos objetivos educacionais do estágio para a formação profissional. Nesse sentido, essa investigação embasou para construção de uma proposta de modelo, para condução de estágio e monitoramento do desempenho de atividades, tendo como fundamento teórico a MAA de aprendizagem baseada em projetos, visando inicialmente a aplicação no próprio ambiente de trabalho do pesquisador, uma biblioteca jurídica especializada. Mas que também possa servir como um modelo generalizável e adaptável a outros perfis de unidades de informação onde ocorram estágios supervisionados (obrigatórios e não-obrigatórios) de Biblioteconomia.

Também se justifica como uma proposta inovadora e interdisciplinar para o alcance dos objetivos do estágio em Biblioteconomia, por meio da aplicação das referidas metodologias para o incentivo ao protagonismo do aprendiz e a autonomia na busca de informação para aprendizagem em situações reais, análogas aos contextos de trabalho profissional (MORÁN, 2015), que se aproximam da proposta de ensino prático do estágio, através de atividades em um ambiente de trabalho real (BRASIL, 2008). Ressalta-se que, uma proposta inicial dentro dessa perspectiva foi aplicada pelo autor deste projeto, para acompanhamento e supervisão de estágio por meio da metodologia de aprendizagem baseada em problemas para o desenvolvimento de um plano de marketing dessa biblioteca jurídica. Tal iniciativa teve como propósito a capacitação e o desenvolvimento de competências, por meio do oferecimento de desafios de aprendizagem coerentes a formação de estudantes de Biblioteconomia (SOUZA, *et al*, 2019).

A proposta desta pesquisa, igualmente, adequa-se aos objetivos propostos pela gestão do conhecimento, que “busca modelos e metodologias que viabilizem a colaboração e o aprendizado, como parte da questão do estímulo à produção de conhecimento e inovação de produtos, serviços e processos, em qualquer tipo de organização” (BETTENCOURT; CIANCONI, 2012, p. 18). Objetiva-se também a proposição de um modelo, visando o planejamento e acompanhamento do estágio, ou seja, as situações em que o conhecimento é produzido, registrado, organizado, compartilhado, disseminado e utilizado de forma a possibilitar melhores decisões para as organizações envolvidas (BARBOSA, 2008), neste caso, o TRT-RN e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Ainda assim, apresenta potenciais benefícios para a área da Gestão da Informação e do Conhecimento (GIC), pois projeta a proposição de soluções por meio da pesquisa científica, que colaborem para a gestão da informação e do conhecimento desenvolvido dentro das instituições, valendo-se, da interdisciplinaridade entre a Biblioteconomia, Educação e a

Gestão do conhecimento (ARAÚJO, 2003; BARBOSA, 2008). Almeja-se, pois atender aos objetivos educacionais do fazer bibliotecário no desenvolvimento de competências profissionais no estudante de Biblioteconomia, assim como, a gestão do conhecimento produzido no processo de aprendizagem profissional, servindo aos principais atores envolvidos, o estagiário, o supervisor de estágio, a organização concedente e a universidade que permite o estágio. Tal conhecimento devidamente registrado e estruturado terá potencial de ampliar a avaliação do processo de estágio, e, conseqüentemente, de apoiar a tomada de decisão no sentido de aprimorar a forma de atuação para o alcance dos objetivos (ARAÚJO, 2014).

Também é possível citar motivações na esfera do desenvolvimento social, ao entender que o estágio é um dos componentes curriculares dessa formação, e pode oferecer melhores condições de desenvolvimento da aprendizagem e de competências durante o processo do estágio. Decerto, um estágio supervisionado realizado a partir da condução de metodologias ativas contribui para a melhoria no processo de formação mais integral, com potencial de cooperação para o surgimento de melhores profissionais atuando na sociedade, tendo em vista o desenvolvimento de sua criticidade e autonomia.

Por fim, as vivências do processo de estágio influenciam na forma de ver a atuação profissional, mas certamente, na forma do agir pessoal, tendo em mente que a ação de supervisão de estágio depende das competências comportamentais dos sujeitos envolvidos. E como o tema aprendizagem é uma das áreas de interesse deste pesquisador, poder desenvolver uma pesquisa com potencial de agregar valor científico, trazer melhorias para o fazer profissional, com potencial de influenciar diretamente na formação de bibliotecários, tornam-se razões que motivam ainda mais o desenvolvimento desta pesquisa, e geram, conseqüentemente, maior engajamento e realização pessoal.

1.3 Estrutura da Dissertação

Para contextualização da pesquisa, o capítulo 2 aborda o ensino da Biblioteconomia no Brasil, apresentando sua origem e principais marcos legais que subsidiaram a trajetória do ensino superior para formação do profissional de Biblioteconomia. Em seguida, é realizada uma leitura acerca da temática do estágio supervisionado, considerando-o como uma etapa no processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências profissionais, sua definição, caracterização com base na lei 11.288/08 (BRASIL, 2008), seu surgimento no curso de Biblioteconomia e estado atual de acordo com a literatura.

Seguindo o processo compreensão dos elementos de formação do profissional de Biblioteconomia, o capítulo 3 tem como tema o bibliotecário e suas competências, apresentando conceitos sobre competências profissionais gerais e específicas, conceituando a competência em informação, como uma das principais competências profissionais relacionadas aos bibliotecários.

O quarto capítulo, apresenta o conceito de gestão do conhecimento, sua relação com a aprendizagem, seu alinhamento com a proposta de modelo para condução de estágio fundamentado em uma MAA que fundamenta a proposta de modelo a ser indicado ao final da pesquisa.

No capítulo 5 é feita a exposição do percurso metodológico estabelecido, iniciando com a caracterização da pesquisa e o local onde será realizada a pesquisa. Foram utilizados como métodos a pesquisa bibliográfica, a revisão sistemática da literatura (RSL), a pesquisa documental e realização de entrevistas. Os dados coletados foram analisados por meio da técnica análise dos dados de conteúdo de Laurence Bardin (2011), que possibilitou a criação de cinco categorias: 1) Atividades executadas durante o estágio; 2) Aprendizagens adquiridas durante o estágio; 3) Competências desenvolvidas durante o estágio; 4) Atuação do bibliotecário como supervisor de estágio; 5) Dificuldades, pontos negativos e sugestões.

Em seguida, é apresentado no capítulo 6, os resultados obtidos a partir das revisões sistemáticas da literatura direcionadas ao uso de metodologias ativas para a formação em Biblioteconomia e para a identificação de competências ligadas ao profissional bibliotecário. Também apresenta a análise dos dados da pesquisa documental oriunda dos relatórios de estágio supervisionado e das entrevistas realizadas com estagiários autores destes relatórios.

No capítulo 7, apresenta a proposta de modelo para estágio em Biblioteconomia, com a apresentação do Modelo 6F, seus objetivos, o detalhamento das fases para sua aplicação, acompanhado das sugestões de artefatos para implementação do modelo direcionado a projetos de aprendizagem estágios supervisionados em Biblioteconomia.

Por fim, no capítulo 8, estão elencadas as considerações finais relativas a esta pesquisa e ao modelo aqui proposto. Seguido das referências bibliográficas que forneceram a base teórica para esta pesquisa, apêndices e anexos.

2 ENSINO DA BIBLIOTECONOMIA NO BRASIL

O decreto 8.835, de 11 de julho de 1911, estabeleceu a criação do primeiro curso para formação de bibliotecário no Brasil na Biblioteca Nacional (BN). O curso teve apoio de Manoel Cícero Peregrino da Silva, que neste momento era diretor da BN, e foi pioneiro no planejamento da documentação bibliográfica, e responsável pela atualização da Biblioteca Nacional seguindo o modelo europeu. Porém, é somente, no ano de 1915, que, realmente, ocorre a inauguração da primeira turma com 26 estudantes (MUELLER, 1985; TANUS, 2014; SÁ, 2013).

A influência do modelo europeu de Biblioteconomia vinha principalmente da França, especificamente, da *École Nationale des Chartes*, sendo percebida na estrutura curricular inicial que demonstrava um caráter humanista (MUELLER, 1985; SÁ, 2013). Esse momento inicial de influência da escola francesa de Biblioteconomia é compreendido como a primeira fase do ensino da Biblioteconomia no Brasil. (MUELLER, 1985; TANUS, 2014).

O curso de Biblioteconomia da BN tinha um ano de duração, e era composto pelas disciplinas de Bibliografia, Paleografia, Diplomática, Iconografia e Numismática. Estas disciplinas correspondiam às seções da BN, e eram ministradas pelos próprios diretores das respectivas seções componentes da Biblioteca Nacional, caracterizando-se como um curso que visava atender as exigências da instituição onde era ministrado (MUELLER, 1985; OLIVEIRA; CARVALHO; SOUZA, 2009).

Em 1922, através o decreto 15.596 de 2 de agosto de 1922, houve a inauguração do Curso Técnico do Museu Histórico Nacional, que tinha como objetivo formar profissionais para atuarem na BN e no Arquivo Nacional, mas dada a restrição legal que estabelecia o aproveitamento de funcionários disponíveis, tal curso nunca chegou a funcionar. O curso de Biblioteconomia da BN funcionou até o ano 1922, quando foi extinto devido à ausência de recursos financeiros necessários à sua continuidade, vindo a ser reaberto somente nove anos depois (OLIVEIRA; CARVALHO; SOUZA, 2009). Em 1931, devido ao decreto 20.673, de 17 de novembro, foi restabelecido o curso na BN, trazendo mudanças no currículo, que passou a ter duração de dois anos, e incluiu as disciplinas de Cartografia e História Literária (MUELLER, 1985; OLIVEIRA; CARVALHO; SOUZA, 2009).

A fase da Biblioteconomia marcada pela influência francesa durou até 1944, pois, no mesmo ano, sob os efeitos do Decreto 6.440 de 27 de abril, ocorreu outra reforma em sua estrutura, que passou a formar profissionais que atuassem em qualquer tipo de biblioteca, e não somente para a BN. Sob a nova denominação de Cursos da Biblioteca Nacional (CBN), o

ensino desdobrou-se em 3 níveis: Curso Fundamental de Biblioteconomia, Curso Superior e Cursos Avulsos. Essa mudança ocorreu devido à influência do modelo norte-americano de ensino, devido à pressão externa principalmente do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) de São Paulo, que estabelecia a formação de profissionais de Biblioteconomia capacitados para atuar em qualquer tipo de biblioteca (MUELLER, 1985; OLIVEIRA; CARVALHO; SOUZA, 2009).

Naquele momento, em paralelo ao modelo de ensino com inspirações francesas que ocorreu no Rio de Janeiro, o segundo curso de Biblioteconomia no Brasil teve início no ano de 1929, no estado de São Paulo, patrocinado pelo então Instituto Mackenzie, liderado pela bibliotecária norte-americana Dorothy Muriel Gedds Gropp. Era um curso que se distinguia pela forte influência do estilo norte-americano de formação, e demarcou a segunda fase do ensino da Biblioteconomia no Brasil (MUELLER, 1985; OLIVEIRA; CARVALHO; SOUZA, 2009).

A vinda de Dorothy ao Brasil teve como finalidade a reorganização do acervo bibliográfico do Instituto, e a introdução de novos processos para os catálogos e a localização de livros. Ela também ministrou no curso de Biblioteconomia que tinha duração de dois anos com disciplinas de caráter técnico, tais como: Catalogação, Classificação, Referência e Organização. A instauração do modelo norte-americano de ensino da Biblioteconomia contribuiu para a expansão dos cursos em outras localidades do Brasil, fato que favoreceu a absorção dos egressos nas bibliotecas públicas municipais e estaduais (MUELLER, 1985; OLIVEIRA; CARVALHO; SOUZA, 2009; TANUS, 2014). Por fim, Dorothy também apoiou a formação de uma bibliotecária brasileira, Adelpha Rodrigues de Figueiredo, que participou do curso de especialização na Universidade da Columbia, nos Estados Unidos. Em seu retorno ao Brasil, em 1931, pôde substituir Dorothy dando continuidade nas atividades locais e ministração no curso de Biblioteconomia.

No ano de 1935, o curso do Mackenzie, em São Paulo, é extinto, e outro curso no mesmo estado é criado e dirigido por Rubem Borba e Adelpha Figueiredo, vinculado ao Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo (DCPSP). Em 1940, este curso apoiado por Mário de Andrade, é anexado à atual Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), que segue em funcionamento (OLIVEIRA; CARVALHO; SOUZA, 2009; TANUS, 2014).

Em 1940, o DASP determinou a divisão da carreira com a definição dos cargos de Bibliotecário e Bibliotecário Auxiliar. Por meio da promulgação do Decreto-lei 2.166 de maio de 1940 e do Decreto-lei 6.416 de outubro de 1940, instituiu o novo curso que durou até o ano

de 1944; seu sucesso influenciou a reformulação do curso que já existia na Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro (MUELLER, 1985). De 1943 a 1948 as atividades na Biblioteconomia foram aumentadas com o apoio da *Rockefeller Foundation* que concedeu 9 bolsas de estudo para participantes de vários estados do Brasil, o que favoreceu a difusão do modelo norte-americano de Biblioteconomia no país.

Após a conclusão de sua formação como bibliotecários, ao retornarem a seus estados de origem estes puderam criar os cursos de Biblioteconomia, como foram os casos dos cursos de Biblioteconomia inaugurados em Salvador, Porto Alegre, Recife e Manaus. Esses participantes foram responsáveis pela expansão do ensino da Biblioteconomia no Brasil (MUELLER, 1985). Porém, naquele momento, décadas de 1950-1960, a expansão geográfica do ensino da Biblioteconomia veio acompanhada pela ausência da padronização do ensino o que levou profissionais a posicionarem-se na direção da busca pela uniformidade dos conteúdos ministrados, dando início a discussão acerca de um currículo mínimo (OLIVEIRA; CARVALHO; SOUZA, 2009).

A década de 1950 é marcada pela luta dos bibliotecários para firmarem-se como profissionais de nível superior e pela expansão de cursos no país. Neste período, foram realizados importantes congressos que confirmavam a expansão da Biblioteconomia no Brasil, tais como a Conferência sobre o desenvolvimento dos Serviços de Bibliotecas Públicas na América Latina, em 1951, em São Paulo; o 1º Congresso de Bibliotecas do Distrito Federal; e o 1º Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, na cidade do Recife, em Pernambuco, em 1954, entre outros eventos científicos que passam a ser realizados no país.

Esse cenário de grande desenvolvimento trouxe à tona a necessidade de formulação de um currículo com disciplinas e conteúdos que atendessem às demandas do cenário nacional (MUELLER, 1985; TANUS, 2014). Este objetivo foi alcançado com a aprovação da Lei nº 4.084 em 16 de dezembro de 1962, que regulamentou o exercício da profissão de bibliotecário, elevando ao nível de profissão de nível superior. Um fruto do trabalho em conjunto de profissionais, com destaque para a atuação da bibliotecária Laura Russo. A lei também estabeleceu os critérios para a criação do Conselho Federal de Biblioteconomia e demais Conselhos Regionais de Biblioteconomia, e possibilitou também a uniformização e maior diversidade na formação cultural dos graduandos de Biblioteconomia (LEMOS, 1973; MUELLER, 1985).

Surgia assim o chamado currículo mínimo para cursos de Biblioteconomia, que passou a ser adotado obrigatoriamente por todas as escolas no ano seguinte ao da sua vigência. Era composto por disciplinas obrigatórias e eletivas, estabelecendo prazo mínimo e máximo para

sua conclusão podendo ser integralizado sob a forma de diferentes habilitações ou ênfases (OLIVEIRA; CARVALHO; SOUZA, 2009). Este currículo carregava um caráter conciliador ao buscar generalizar a experiência de ensino na Biblioteconomia, que passou a ter duração mínima de 2.025 horas de atividades didáticas, trazendo em seu bojo, um “um superdimensionamento do conteúdo das disciplinas técnicas, principalmente Catalogação e Classificação, a fim de preencher o tempo disponível” (LEMOS, 1973, p. 52). Tal currículo, por seu turno, fora objeto de diversas críticas, o que reflete nas produções e eventos acadêmicos desse momento da década de 1960 e 1970.

Além disso, pode-se citar como acontecimento importante para o desenvolvimento da Biblioteconomia a criação da Associação Brasileira de Escolas de Biblioteconomia e Documentação (ABEBD), em 1967, visando o fomento de discussões sobre as técnicas e metodologias de ensino da Biblioteconomia brasileira. Desde 2001, passou a ser denominada Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN), seguindo em funcionamento até hoje, sendo inclusive responsável pela edição de livros e da Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação (REBECIN).

Posteriormente, a década de 1970 caracterizou-se pelo fortalecimento e crescimento dos cursos, tendo em 1971 dezessete cursos em funcionamento, e até 1977 onze novos cursos de bacharelado em Biblioteconomia foram instalados (MUELLER, 1985). Esta também foi uma década marcada pelo descontentamento com o currículo mínimo e pelas discussões acerca de sua reformulação, registradas em trabalhos que expunham a situação do ensino no país. Tais críticas feitas aos conteúdos dos programas e métodos de ensino versavam a respeito do direcionamento a aquisição de prática no uso de normas e tabelas, como aspectos reforçados pela quantidade excessiva de carga horária a disciplinas. A julgar pelos programas de disciplinas oferecidas até 1980, a motivação maior parece ter sido a organização de documentos e, em menor grau, da informação e socioculturais (MUELLER 1985; OLIVEIRA; CARVALHO; SOUZA, 2009)

Para Lemos (1973, p. 53) as disciplinas chamadas culturais, devido às limitações nas metodologias de ensino da época, eram apresentadas como “aparatos pretensamente enciclopédicos de temas que certamente poderiam ser abordados em função das atividades profissionais do bibliotecário”. Ele ainda cita a aparente tentativa de demonstração do valor da profissão do bibliotecário por meio da exibição de uma cultura meramente superficial, em vez de demonstrar seu valor apontando seu potencial de cumprimento de objetivos sociais deste profissional.

Lemos (1973) observou na estrutura curricular vigente forte predominância do pragmatismo, acompanhado de tendências no ensino da Biblioteconomia no Brasil, tais como:

- a) predominância do ensino prático e tecnicista em detrimento dos aspectos teóricos e fundamentais dos problemas biblioteconômicos;
- b) ausência de uma abordagem integrada das atividades e serviço, no uso de técnicas de análise de sistemas e que compreendesse as disciplinas como um todo orgânico;
- c) fidelidade dogmática a códigos de catalogação, normas de documentação e sistemas de classificação, muitas vezes idolatrados com cegueira, sem vislumbrar os fins a que deveriam servir, e ignorando o processo de entropia em face da dinâmica documental, dos avanços tecnológicos e da psicologia dos usuários;
- d) esforço no sentido de incorporar informação sobre as inovações tecnológicas, mas sem propor alteração à estrutura global dos cursos.

Nesse contexto, durante o 6º Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, em 1971, foi incluída uma recomendação a ABEBD, para reformulação do currículo mínimo com a inclusão das disciplinas: Metodologia do Trabalho Intelectual e Introdução aos Computadores (MUELLER, 1985). Esta associação foi responsável pela promoção de cursos, treinamentos e encontros de professores que fomentaram discussões sobre a mudança do Currículo Mínimo. E, em abril de 1976, em uma reunião da ABEBD, foi determinado a apresentação de um anteprojeto, que deveria ser desenvolvido pelos cursos de Biblioteconomia das Universidades Federais dos estados de Minas Gerais (UFMG), do Paraná (UFPR) e de Pernambuco (UFPE) (MUELLER, 1985).

As propostas elaboradas resultaram na aprovação de um novo currículo multidisciplinar publicado pelo CFB na Resolução nº 08/82, em 1982, causando a modificação da duração do curso para quatro anos e modificando a própria estrutura curricular. Assim, as disciplinas aprovadas passaram a se dividirem em: Matérias de Fundamentação Geral; Matérias Instrumentais; Matérias de Formação Profissional (OLIVEIRA; CARVALHO; SOUZA, 2009). Mesmo com a incorporação das mudanças sugeridas, o segundo currículo mínimo de 1982 surgiu acompanhado de críticas referentes à formação do bibliotecário, ora por ser percebido como generalista, por não ater-se a linhas específicas de trabalho; ora por ser considerado tecnicista, dada a ausência de atenção ao usuário, e suas necessidades ligadas ambiente social em que este está inserido (OLIVEIRA; CARVALHO; SOUZA, 2009).

Dentre os vários marcos no trajeto histórico do ensino da Biblioteconomia, destaca-se a importância demonstrada pela ABEBD, que desde o ano de 1989 a 1992, atuou como agente

mobilizador do início do estudo curricular, promovendo um encontro nacional de ensino, para a discussão sobre as perspectivas relativas à carga pedagógica e atualização do docente, e também sobre a relação com os discentes (SOUZA, 2011).

A década de 1990 é marcada pela mudança na estrutura curricular trazida pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases para educação nacional inclusive no ensino superior (BRASIL, 1996). Conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), esta viabilizou maior autonomia às universidades para a definição de seus cursos e das disciplinas que compunham os currículos, eliminando a necessidade de definição de um currículo mínimo. Pois, as diretrizes curriculares nacionais não mais definiam os conteúdos mínimos, mas sim diretrizes para os cursos de Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, os quais formam a denominação de “profissional da informação” (OLIVEIRA; CARVALHO; SOUZA, 2009).

Novamente, no final da década de 1990, iniciaram-se novas discussões para reformulação dos conteúdos dos currículos. Momento marcado pela mudança de estrutura, que anteriormente definia o currículo em si, e que agora passaria a estabelecer conteúdos mínimos como referência para a definição dos currículos pelos próprios cursos. No ano de 2000, uma comissão designada para a área de Ciência da Informação, após consulta a professores de Biblioteconomia brasileiros e a ABEBD, apresentou uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Biblioteconomia (ALMEIDA, 2012). No ano seguinte foi aprovado o Parecer CNE/CES nº 492/2001, em 3 de abril de 2001 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Biblioteconomia e outros cursos. Especificamente, na parte referente a Biblioteconomia, o documento é composto das seguintes partes: 1. Perfil dos Formandos; 2. Competências e Habilidades (gerais e específicas); 3. Conteúdos Curriculares; 4. Estágios e Atividades Complementares; 5. Estrutura do Curso; 6. Avaliação Institucional.

De acordo com Tanus (2014) essa mudança pode ser interpretada como uma maior flexibilidade aos cursos quanto a sua estrutura. Há também um alerta para a importância e a manutenção das temáticas ligadas a questões sociais e culturais nos currículos, de forma a não reduzi-las ao pragmatismo e ao tecnicismo, encontrados nas propostas curriculares anteriores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) trouxe então uma importante mudança no ensino da Biblioteconomia, em prol de um direcionamento para o desenvolvimento de competências e habilidades, como pode ser observado no Parecer CNE/CES 492/2001 (BRASIL, 2001).

É importante sinalizar que através do Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre o Programa do Governo Federal de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais brasileiras (REUNI) foram implantados mais 2 cursos de Biblioteconomia, um deles na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e o outro na UNIRIO (RJ), sendo este último o único na modalidade de licenciatura, que visa a formação de docentes com fundamentação didático-pedagógica integrada aos conhecimentos de Biblioteconomia, divergindo da classificação dos demais cursos que são de bacharelado (TANUS, 2014). Atualmente, de acordo com o Conselho Regional de Biblioteconomia da 6ª Região, são oferecidos 39 cursos, sendo 26 em universidades federais e 13 em faculdades particulares (CONSELHO REGIONAL DE BIBLIOTECONOMIA DA 6ª REGIÃO, [20--]).

Mais recentemente, pode-se observar a criação do Curso Nacional de Bacharelado em Biblioteconomia, na modalidade de ensino a distância (EAD), Universidade Aberta do Brasil (UAB), fruto de uma parceria estabelecida entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB) (BRASIL, 2014).

Para a criação da graduação na modalidade EAD, a primeira reunião sobre o tema ocorreu no ano de 2009, na CAPES. No mesmo ano ocorreu a definição da Comissão Técnica e assinatura do Acordo de Cooperação entre a UAB/CAPES e o CFB. No ano de 2010, por meio da Portaria CAPES nº 117/2010, foi constituída a Comissão Técnica de Biblioteconomia direcionada ao acompanhamento do curso (BRASIL, 2010), e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ficou responsável pelo desenvolvimento do material didático e de apoio do curso que se encontra em funcionamento (BRASIL, 2014).

No ano de 2018, com a publicação da Convocação de Adesão para as instituições públicas de ensino superior (IPES), que possuíam cursos de graduação em Biblioteconomia presencial, interessadas em ofertar na modalidade a distância, foram contempladas 14 instituições. E, em março de 2018, ocorreu o lançamento do Curso Nacional de Bacharelado em Biblioteconomia na modalidade a distância (BibEaD) (BRASIL, 2014).

Na década de 2020, pode-se observar usos de alternativas educacionais, proporcionadas pelas metodologias ativas de aprendizagem nas disciplinas da graduação. Como aborda o trabalho de Barcellos e Carvalho (2018), que sugere o uso das metodologias ativas como uma alternativa pedagógica no ensino Biblioteconomia, para a formação do profissional e o desenvolvimento de competências visando o atendimento às demandas do mercado. Como um exemplo nesse direcionamento, Lessa (2019) relatou o uso da metodologia ativa de aprendizagem na disciplina Fontes de Informação, do curso de

Biblioteconomia e Documentação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Esta iniciativa permitiu aos discentes, por intermédio de uma abordagem interdisciplinar, a vivência de uma das práticas cotidianas do profissional bibliotecário.

Um outro exemplo prático é o de Prudencio, Oliveira e Matos (2019), que abordou o uso de metodologia ativas, como aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem baseada em pesquisa e a gamificação, na disciplina Gestão Estratégica da Informação e do Conhecimento do curso de bacharelado em Biblioteconomia. Essas estratégias, como o uso da problematização na educação cooperaram para a “motivação, instrumentalização e capacitação dos futuros profissionais para a resolução de problemas reais” (PRUDENCIO; OLIVEIRA; MATOS, 2019, p. 83).

Em mais uma amostra de inovações educacionais na Biblioteconomia, cita-se a pesquisa de Garcia (2020) que tratou do ensino da inteligência competitiva em disciplinas optativas direcionadas graduandos de um curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação, através de MAA, como alternativa de ensino voltada ao desenvolvimento das competências, com vistas ao sucesso profissional.

Estas publicações servem para demonstrar que a formação de profissionais de Biblioteconomia no Brasil, traz como características a adaptabilidade e inovação no direcionamento em prol de constantes mudanças. Elementos percebidos no percurso indicado nessa noção breve da história do ensino da Biblioteconomia brasileira são úteis como um indicativo da reflexão crítica direcionada às transformações ocorridas nos modelos de ensino nacionais, acerca de suas influências e tendências, e para o aprimoramento na formação do profissional bibliotecário que parece despontar para o uso de metodologias ativas.

Por fim, o ano de 2020 é marcado pelo início da pandemia de COVID-19, que trouxe impactos negativos diretos na educação no Brasil, inclusive no ensino em nível superior das universidades públicas, causando o impedimento das aulas presenciais nas universidades. Esse impedimento das práticas presenciais, acompanhadas da transição abrupta para práticas a distância, trouxe aos docentes e discentes uma carga adicional de dificuldade e *stress* causados pela demanda de adaptação imediata não programada. Como principal alternativa, utilizou-se o ensino remoto emergencial (ERE), que se distingue do EAD, por não ser concebido através de escolhas pedagógicas e metodológicas direcionadas ao modelo suportado por tecnologias digitais (SOUSA *et al*, 2011). O ERE surge como uma alternativa de adaptação curricular temporária para garantir a continuidade das atividades acadêmicas apesar do acometimento de circunstâncias impeditivas, como no caso da pandemia de COVID-19 (ARRUDA, 2020; RODRIGUES, 2020; JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

A pandemia de COVID-19 também fez com que as aulas nos cursos de Biblioteconomia no Brasil, que eram ministradas presencialmente, fossem suspensas e substituídas por aulas em meio digital enquanto durasse a situação pandêmica. Tal mudança foi implementada com portaria nº 343, de 17 de março de 2020, e com prorrogação da suspensão até o dia 31 de dezembro de 2020 através da portaria nº 544/2020, Ministério da Educação, promulgada em 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020).

O curso de Biblioteconomia, do Departamento de Ciência da Informação da UFRN, também teve suas atividades presenciais suspensas por força da portaria nº 452/2020-R, de 17 de março de 2020 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2020). E até o presente mês não se tem nenhum planejamento de retorno das atividades presenciais, isto porque para conter a pandemia é preciso isolamento e distanciamento social. Enquanto não for assegurado condições sanitárias, sendo a vacina a proteção mais efetiva, o modelo remoto perdurará.

Diante da caracterização do ensino da Biblioteconomia no Brasil no decorrer dessas décadas, é perceptível a tendência por mudanças e adaptações em resposta às demandas de capacitação para a contextualização da preparação para a atuação profissional relevante à sociedade. E dentre os diversos componentes das estruturas curriculares para a formação em Biblioteconomia, o estágio supervisionado destaca-se por promover a prática laboral nos mais variados contextos de trabalho do bibliotecário. Assim, visando uma melhor compreensão no processo de formação de estudante, fazem-se úteis os esclarecimentos apresentados a seguir, em particular quanto ao estágio supervisionado que é um dos componentes previstos na estrutura curricular dos cursos de Biblioteconomia no país.

2.1 Características do estágio supervisionado

Para esta pesquisa também é pertinente o detalhamento do estágio supervisionado da graduação em Biblioteconomia, por meio do esclarecimento sobre o estágio como um todo, dos mecanismos legais que o regulam, os objetivos do estagiário e o papel do profissional supervisor de estágio supervisionado.

O estágio configura-se como uma etapa crucial na formação do estudante de graduação como um todo, uma oportunidade de aplicação do conhecimento teórico e orientação acadêmica adquirida em sala de aula. Tal prática permite o refinamento e desenvolvimento de competências, e a aquisição de conhecimentos novos e alinhados à realidade, úteis à entrada no mercado de trabalho de forma geral, visando à preparação para o

agir proficiente e criativo diante dos problemas relativos à sua prática profissional (BRASIL, 2001).

O período de estágio tem expressiva relevância na profissionalização do graduando, em paralelo com a aquisição do conhecimento teórico e orientação acadêmica por parte de seus professores no âmbito universitário, pois é durante o estágio que o aprendiz poderá aplicar e evidenciar o conhecimento na prática. Este processo de aprendizagem é fundamental para a entrada no mercado de trabalho em seu sentido mais amplo de possibilidades, que demandará ao estudante o desempenho de habilidades e de competências para resolução de problemas advindos do cotidiano de sua profissão.

Nesse processo de capacitação do estágio é necessária a presença de um profissional experiente para o acompanhamento em sua prática, ensinando e oferecendo desafios e oportunidades para a sua formação. A base legal que fundamenta essa etapa da formação encontra-se na lei 11.788 de 2008, que define em seu primeiro artigo que o estágio tem função escolar educativa e que objetiva o preparo para o trabalho produtivo de estudantes frequentadores regulares de instituições de ensino “superior, de educação profissional, de ensino médio [...]”, alinhado ao projeto pedagógico do curso permitindo a integração com “o itinerário formativo do educando” (BRASIL, 2008, p. 1).

A lei também trata em seu capítulo 1, artigo 1º, inciso 2º, do desenvolvimento de competências “próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008, p. 1). T. P. da Rocha (2018, p. 29) indica que na Lei 11.788 de 2008 foi apresentado “um caráter mais pedagógico à atividade de estágio, obrigatório e não obrigatório”, pois “[...] o estágio, seja obrigatório ou não obrigatório, deve estar vinculado ao projeto pedagógico do curso e ser supervisionado, portanto, todo estágio é curricular e supervisionado”.

No cenário universitário, para as duas modalidades de estágio supervisionado (obrigatório e não obrigatório), capítulo 3, inciso 1º da Lei 11.788 há a indicação da obrigatoriedade de supervisão em ambas as modalidades. De acordo com T. P. da Rocha (2018), é na modalidade obrigatória que essa orientação é mais respeitada — por se tratar de componente essencial para obtenção de diploma por parte do educando —, com designação previa do roteiro de atividades a serem desenvolvidas. A proposta do roteiro é útil tanto para o alcance de melhores resultados advindos da prática profissional real, fundamentadas pela teoria vista em sala de aula durante o curso, bem como para a realização do acompanhamento através de relatórios finais para avaliação por parte dos supervisores. Diante disso, como já

dito, é intenção olhar para ambos os estágios (obrigatório e não obrigatório) com vistas a demonstrar sua importância no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

2.2 O estágio supervisionado em Biblioteconomia

Na Biblioteconomia a figura do estágio supervisionado surge por volta da década de 1960, junto com o currículo mínimo. Tal modalidade de capacitação pode ser observada também na Resolução nº 152, de 6 de março de 1976, que dispõe sobre normas de conduta do Bibliotecário quando em atividade de supervisão de estágio de estudantes de Biblioteconomia, revogada, posteriormente, pela Resolução nº 192 de 12 de dezembro de 2017 (CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA, 1976; CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA, 2017).

Desde a resolução anterior, já podia ser observado a importância do estágio e da necessidade de uma supervisão cuidadosa por parte do bibliotecário supervisor, porém sem estabelecer orientações que auxiliassem o profissional quanto à forma adequada de ensino ou capacitação. Quanto a este aspecto específico não foi possível encontrar qualquer dispositivo legal que dê suporte ao fazer do supervisor.

Assim, o estágio supervisionado, dentro do contexto curricular do curso de Biblioteconomia, é concebido como um momento de capacitação, ou seja, um espaço de aprendizagem de um fazer concreto, onde várias atividades de aprendizagem profissional se apresentam para o estagiário, tendo em vista a sua formação. (GOMES; ALBUQUERQUE, 2009). De acordo com o Parecer CNE/CES nº 492/2001, no ensino da Biblioteconomia os estágios são:

4. Estágios e Atividades Complementares

Mecanismos de interação do aluno com o mundo do trabalho em sua área, os estágios serão desenvolvidos no interior dos programas dos cursos, com intensidade variável segundo a natureza das atividades acadêmicas, sob a responsabilidade imediata de cada docente. Constituem instrumentos privilegiados para associar desempenho e conteúdo de forma sistemática e permanente.

Além disso, o colegiado do curso poderá estabelecer o desenvolvimento de atividades complementares de monitoria, pesquisa, participação em seminários e congressos, visitas programadas e outras atividades acadêmicas e culturais, igualmente orientadas por docentes (de preferência em regime de tutoria) a serem computadas como carga horária (BRASIL, 2001, p. 33).

L. N. Souza *et al* (2019) reforça a relevância educacional do estágio, enfatizando a necessidade do acompanhamento exercido pelo profissional bibliotecário, para capacitação e oferecimento de desafios de aprendizagem coerentes a sua formação, especificamente em um estágio que ocorra em bibliotecas de configuração variada, pois “[...] quando o estágio curricular obrigatório acontece em uma biblioteca onde não há departamentalização, a possibilidade de desenvolver outras competências pouco exploradas depende unicamente da iniciativa do supervisor da parte concedente” (SOUZA, L. N. *et al*, 2019, p. 3).

Durante o decurso do estágio supervisionado, é possível a ocorrência de obstáculos que dificultam o processo de formação por meio do desempenho das atividades em uma unidade de informação. Gomes e Albuquerque (2005) em sua pesquisa, sobre o estágio supervisionado de cursos de Biblioteconomia de universidades do nordeste brasileiro, relataram a ocorrência de circunstâncias capazes de comprometer tanto a gestão da informação, devido à falta de padronização dos relatórios e instrumentos de acompanhamento do estágio, quanto a avaliação do desenvolvimento, dada as especificidades de cada universidade pesquisada. Levando os autores a conclusão de que “não existe de fato uma política de estágio condizente com uma nova perspectiva profissional” (GOMES; ALBUQUERQUE, 2005, p. 1).

No mesmo direcionamento, a pesquisa de Alentejo, Gouvin e Marinho (2010) demonstra a relação entre os componentes do campo de estágio curricular e o impacto nos resultados de avaliações da aprendizagem no estágio. Os autores identificaram deficiências no aprendizado prático dos estagiários “[...] essa deficiência sobre avaliação de conteúdo no ambiente de estágio é resultado de o grupo não deter metodologia ou procedimento padronizado com vistas a promover interações com a universidade, alunos e empresas” (ALENTEJO; GOUVIN; MARINHO 2010, p. 9). É importante destacar a necessidade do desenvolvimento de outras competências além das tecnicistas, pois o formando em Biblioteconomia, futuramente inserido no ambiente de trabalho deverá “[...] assumir a gestão de uma unidade de informação (biblioteca), como sendo responsável por gerenciar produtos e serviços informacionais, coordenar uma equipe a partir do relacionamento interpessoal, dentre outros” (ALVES; OLIVEIRA, 2016, p. 71).

As autoras destacam que o estágio também favorece ao desenvolvimento de sua rede de contatos profissionais (*network*), importante para o seu ingresso no mercado de trabalho, funcionando como uma ponte entre a academia e a sociedade (ALVES; OLIVEIRA, 2016).

O bibliotecário também deve estar ciente que além da disposição em receber o estagiário, o profissional passa a assumir o papel de educador neste processo de supervisão.

Pois, o momento do estágio configura-se em uma oportunidade de formação e desenvolvimento de competências, desde as técnicas até as competências comportamentais através da relação profissional entre bibliotecário e estudante (OLIVEIRA; FARIAS, 2020).

Destaca-se nesse ponto, o papel do bibliotecário como um mediador para a formação, apoiando-se na perspectiva de Almeida Junior (2009, p. 92) que conceitua a mediação como:

[...] toda ação de interferência - realizada pelo profissional da informação – direta ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural, individual ou coletiva; que propicia a apropriação de informação que satisfaça, plena ou parcialmente, uma necessidade informacional.

Esta mediação ocorre por meio da comunicação, onde as partes envolvidas atuam como emissores e receptores, em um processo dialógico para o compartilhamento de saberes e vivências com vistas a capacitação durante o desempenho de atividades (GOMES; PRUDÊNCIO; CONCEIÇÃO, 2010; OLIVEIRA; FARIAS, 2020). Esta relação entre supervisor e estudante, sedimenta-se na troca de experiências entre o bibliotecário e o estagiário, uma relação potencialmente saudável ao orientador, pois, é inclusive útil como atualização e ajuste de suas visões e concepções profissionais (ALVES; OLIVEIRA, 2016).

Neste ponto, é útil ao estudante a demonstração proativa no ambiente de estágio, pois este, não deve ser mais visto como mero executor de orientações do supervisor de estágio, mas como um sujeito que agrega valor ao ambiente, e que demonstra uma postura profissional nas relações interpessoais. Assim, recomenda-se que o estagiário possa ser proativo, flexível e criativo, pois este estudante é “convidado constantemente a empoderar-se do seu desenvolvimento intelectual, cognitivo e social” (OLIVEIRA; FARIAS, 2020. p. 35).

Por fim, o estágio é um elemento importante da formação profissional e alinha-se as novas propostas curriculares dos cursos de graduação, pois visa o desenvolvimento de competências para a aplicação em situações reais (BENITO *et al*, 2012). Sendo assim, neste momento faz-se oportuno um maior esclarecimento sobre os conceitos de competências e suas relações com o campo profissional da Biblioteconomia.

3 O BIBLIOTECÁRIO E SUAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Para fins de definição, de acordo com a versão atual de 2010 da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), aprovada na portaria nº 397, de 9 de outubro de 2002, publicada pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), o bibliotecário pertence a classe 2612 de “profissionais da informação”, responsáveis pela disponibilização e disseminação informacional para a geração do conhecimento, nos seus mais variados suportes e formatos, bem como a gestão unidades de informação - bibliotecas, centros de documentação e outros. Em termos práticos, são capazes de aplicar o tratamento técnico necessário a desenvolvimento de recursos informacionais; desenvolver estudos e pesquisas, realizar difusão cultural e desenvolver ações educativas (BRASIL, 2002).

É possível identificar uma diversidade de frentes de atuação para o profissional bibliotecário, dependendo do tipo de organização ou unidade de informação que desempenhe suas atividades, que levam a categorias específicas dentro da mesma profissão, como nos exemplos do bibliotecário universitário, bibliotecário jurídico, bibliotecário escolar, bibliotecário médico (CORREA *et al*, 2002; CUNHA, 2010; GALVÃO, 2008; PASSOS, 2019), dentre outros.

Além da variedade de categorias, realiza ações que transcendem a ideia de gestão de unidades de informação como um todo, ou processamento técnico bibliográfico. Executando atividades como gestor de projetos, coordenador de equipes, gestor de contratos até mesmo como educador, dentre outras (OLIVEIRA; FARIAS, 2020). Na descrição de Carvalho (2002) o bibliotecário que originalmente concentrava-se na guarda de acervos, se expandiu em suas competências, passando a atuar nas diversas frentes que compõe o ciclo de informação. Na visão da autora, o profissional bibliotecário “[...] é o humano multifacetado que busca incessantemente redimensionar as suas funções no complexo universo da informação que tem na biblioteca a sua base” (CARVALHO, 2002, p. 3).

Nessa perspectiva, a descrição do conceito de competências como um todo, para uma a compreensão das competências que distinguem e caracterizam o Biblioteconomia é adequada a construção do percurso que propõe esta pesquisa.

O debate acerca da concepção do termo competência no contexto organizacional e profissional, data do início da década de 1970. No decorrer dos anos, vários autores apresentaram definições sobre o conceito de competência no âmbito profissional, sendo o psicólogo David McClelland frequentemente citado como fundador do movimento moderno de competência, pela publicação artigo *Testing for competence rather than for intelligence*

(MCCLELLAND, 1973), em que discute a validade de testes de aptidão e inteligência utilizados na época. O conceito de competência também foi definido por Lloyd McLeary (1973, p. 1, tradução nossa) como “[...] indicação de conhecimento, habilidade ou outras características identificáveis necessárias para executar a tarefa ou função”.

Fleury e Fleury (2001) conceitua competência como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) que estejam relacionados ao potencial de desempenho na realização de uma determinada atividade, que sejam perceptíveis como recurso pertencente a um indivíduo. Para o autor ser competente “[...] implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado” (FLEURY; FLEURY 2001, p. 187).

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2004), na recomendação 195, ao tratar aprendizagem permanente com fins do desenvolvimento profissional, esclarece que a aplicação do termo competências se estende aos conhecimentos, as aptidões profissionais e ao saber-fazer que um determinado indivíduo manifesta e aplica em um contexto profissional específico.

Pode-se notar o impacto de uso desse conceito no âmbito organizacional, onde a ideia de competência ganhou força dentro das propostas de capacitação e formação profissional para o desenvolvimento de competências. Principalmente dentro de instituições, que nos seus setores de recursos humanos, tem adotado os modelos de gestão de pessoas por competências (CARBONE, 2013).

Pensar no desenvolvimento profissional por meio da perspectiva das competências é determinante ao profissional, diante do cenário de transformações imprevisíveis no mercado de trabalho, como no exemplo recente dos impactos globais que ocorreram devido à pandemia do vírus da COVID-19, suscitando a adaptação urgente e definições de novas estratégias para organizações e trabalhadores (AVENI, 2020). Nesse direcionamento de adaptabilidade, é necessária a compreensão das competências profissionais como:

[...] o somatório de conhecimentos adquiridos no decorrer da vida, capazes de moldar-se às diversas situações do cotidiano, para que seja possível reagirmos de modo diferenciado em cada situação, permitindo-nos uma solução adequada para cada situação, de modo a possibilitar-nos realizar diversas atividades (CARVALHO; ALVES, 2006, p. 185).

Tratando-se do campo profissional da Biblioteconomia, competências específicas são necessárias para o atendimento de seu papel na sociedade e no mercado de trabalho, e ratificam a relevância da identificação de propostas de classificação de competências do

profissional bibliotecário. Nessa direção, Mata (2009) apresenta uma estrutura de classificação que organiza as competências em básicas, genéricas e específicas – baseada na proposta de Martínez Comeché *et al* (2006).

Competências básicas são consideradas essenciais para a vida e o desenvolvimento em sociedade (MARTÍNEZ COMECHÉ *et al*, 2006), pode-se citar a capacidade de interpretação, argumentação e formulação de propostas. As competências genéricas são comuns a várias profissões, enquadram-se a aptidão ao "[...] trabalho em equipe, a gestão da informação, a compreensão sistêmica, a resolução de problemas e a organização do trabalho" (MATA, 2009, p. 80). A autora ainda ressalta como competência genérica essencial ao bibliotecário, a didática, para o ensino e orientação da comunidade e educação de usuários (MATA, 2009).

Essa visão pode ser corroborada pela perspectiva apresentada por Sánchez Tarragó (2005), que enfatiza a importância do profissional da informação como protagonista ativo no cenário da capacitação para competência em informação de seus usuários, e que para tal função demanda do conhecimento específico para o ensino. A autora ainda indica que a necessidade do conhecimento sobre teorias da aprendizagem, métodos pedagógicos, habilidades e experiência na docência que sirvam de base para criação de programas de treinamento e letramento informacional de usuários.

Já as competências específicas podem ser compreendidas como próprias de uma determinada profissão (MARTÍNEZ COMECHÉ *et al*, 2006). Para a Biblioteconomia por exemplo, são os saberes variados relacionados ao tratamento e organização da informação, uso de fontes de informação através de diversos meios e formatos, aptidão para a seleção, aquisição, tratamento, disseminação da informação e sua recuperação (MATA, 2009).

Como um parâmetro para identificação de competências do profissional bibliotecário, pode-se citar a *Special Libraries Association* (SLA), uma associação que desenvolve conteúdo direcionado às atividades em bibliotecas especializadas, que em sua lista de competências atual categoriza competências do bibliotecário em dois grupos: 1) competências centrais (*core competencies*); 2) competências habilitadoras (*enabling competencies*), como podemos observar no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Competências centrais e habilitadoras SLA

COMPETÊNCIAS CENTRAIS	COMPETÊNCIAS HABILITADORAS
Serviços de Informação e Conhecimento – suprir necessidades informacionais de organizações e comunidades, oferecendo serviços baseados na compreensão do comportamento informacional e na avaliação holística da comunidade ou organização atendida.	Pensamento crítico, incluindo raciocínio qualitativo e quantitativo;
Sistemas e Tecnologia de Informação – utilizar tecnologias digitais para atendimento das necessidades informacionais de suas comunidades e organizações, projetando, desenvolvendo, implementando e operando sistemas de informação considerando as relações de custo e benefício para seu emprego.	Iniciativa, adaptabilidade, flexibilidade, criatividade, inovação e resolução de problemas;
Recursos de informação e conhecimento – conhecer recursos informacionais disponíveis para atendimento das necessidades das comunidades que atendem, incluindo todos os tipos de fontes e meios de comunicação possíveis, e avaliando sistematicamente os recursos de valor potencial para a priorização na aquisição.	Comunicação oral e escrita eficaz, habilidades de influência;
Análise e recuperação de dados e informação – descobrir e obter informações de forma eficaz de acordo com a necessidade de indivíduos e grupos em suas comunidades. bem como, conhecer funções dos mecanismos de busca úteis a realização de atividades complexas de recuperação de informações, análise de informações para extração de significados e percepções das informações recuperadas.	Construção de relacionamentos, <i>networking</i> e colaboração, fomentar inclusão e comunicação;
Organização de ativos de dados, informações e conhecimento – organizar e gerenciar ativos informacionais para localização e utilização ao longo de sua vida útil, estabelecendo políticas de organização, preservação e armazenamento desses ativos, considerando as necessidades operacionais de sua instituição.	Liderança, gestão e gerenciamento de projetos; marketing;
Ética da Informação – atuar de forma moral e ética em questões que ligadas à informação e ao conhecimento. bem como, conhecer e cumprir o código de ética de seu empregador, modelando o comportamento ético da informação para outras pessoas no local de trabalho, e também liderar o desenvolvimento de políticas e para promoção da ética da informação em suas organizações.	Educação continuada; design instrucional e desenvolvimento, ensino e mentoria;
	Ética de negócios.

Fonte: Adaptado de *Special Libraries Association* (2016).

Como pode-se observar competências centrais dividem-se em seis categorias: Serviços de Informação e Conhecimento; Sistemas e Tecnologia de Informação e Conhecimento; Recursos de Informação e Conhecimento; Análise e recuperação de dados e informação; Organização de ativos de dados, informações e conhecimento; Ética da Informação

(SPECIAL LIBRARIES ASSOCIATION, 2016). As competências habilitadoras, também são necessárias a profissionais de outras áreas associadas ao potencial de sucesso profissional e desenvolvimento de carreira, assemelhando-se às competências genéricas da classificação de Martínez Comeché *et al* (2006). Dentre as principais pode-se listar o pensamento crítico, iniciativa, criatividade, adaptabilidade, comunicação, liderança, gerenciamento de projetos, habilidades interpessoais, aprendizagem para toda vida, ética no trabalho dentre outras (SPECIAL LIBRARIES ASSOCIATION, 2016).

Para compreensão dessa perspectiva de competências do bibliotecário ao contexto nacional e enfatizando-se especificamente as competências e habilidades fomentadas em nível de graduação de Biblioteconomia, é possível encontrar uma outra classificação no documento Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura publicado pelo Ministério da Educação e da Cultura (BRASIL, 2001). Este documento serve ao direcionamento dos currículos das graduações, e em sua classificação, as competências e habilidades são divididas em gerais e específicas, como apresentadas no Quadro 2:

Quadro 2 – Competências e habilidades do curso de Biblioteconomia (MEC)

GERAIS	ESPECÍFICAS
Gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los.	Interagir e agregar valor aos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente;
Formular e executar políticas institucionais.	
Elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos.	Criticar, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação;
Utilizar racionalmente os recursos disponíveis.	Trabalhar com fontes de informação de qualquer natureza;
Desenvolver e utilizar novas tecnologias.	
Traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação.	Processar a informação registrada em diferentes tipos de suporte, mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos de coleta, processamento, armazenamento e difusão da informação;
Desenvolver atividades profissionais autônomas, de modo a orientar, dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres.	
Responder a demandas sociais de informação produzidas pelas transformações tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo.	Realizar pesquisas relativas a produtos, processamento, transferência e uso da informação.

Fonte: Brasil (2001).

Com base nas informações apresentadas no Quadro 2, e dada a natureza das atividades do bibliotecário, pode-se observar a ênfase na proficiência para o trabalho com a informação e com o conhecimento, assim, a competência em informação é tida como uma das principais exigências deste profissional, que delineiam, portanto, este profissional da informação. Sendo o bibliotecário considerado o profissional ideal para trabalhar na formação de habilidades relacionadas ao processo de acesso e uso das fontes de informação (MATA, 2009).

Assim, devido a importância observada da competência em informação, e sua relação com o profissional bibliotecário nesta pesquisa, é conveniente trazer um maior esclarecimento e contextualização desse tema, por meio de uma breve conceituação desta competência apresentada a seguir.

3.1 Competência em Informação

Em uma perspectiva histórica, pode-se dizer que a primeira menção de competência em informação documentada na literatura ocorreu no ano 1974, quando Paul Zurkowski, então o presidente da *Information Industry Association* (IIA), preocupado com a capacidade de os indivíduos operarem a informação, lançou o conceito original de *information literacy*. Para Zurkowski (1974, p. 6, tradução nossa):

Pessoas treinadas na aplicação de recursos de informação ao seu trabalho podem ser chamadas de alfabetizados em informação. Eles aprenderam técnicas e habilidades para utilizar uma ampla gama de ferramentas de informação, bem como fontes primárias para moldar soluções de informação para seus problemas.

Apesar de sua especificidade, a proposta apresentada motivou o surgimento de pesquisas, tornando-se um tema amplamente documentado e estudado. No Brasil o surgimento das reflexões sobre competência informacional teve início na década de 2000 (VITORINO; PIANTOLA, 2011), trazendo também a questão da dificuldade de tradução adequada para representação da *information literacy* na língua portuguesa. Fazzioni (2018) registra que no XIII Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias (SNBU), realizado na cidade de Natal/RN, no ano de 2004, foi proposto a utilização do termo competência em informação pela comunidade científica nacional.

Goez e Araújo (2018) enfatiza que a evolução da Sociedade da Informação, de forma abrangente, pode ser auxiliada pelos estudos e práticas de competência informacional. De acordo com Dudziak (2008, p. 42), “[...] define-se a competência em informação como a

mobilização de habilidades, conhecimentos e atitudes direcionadas ao processo construtivo de significados a partir da informação, do conhecimento e do aprendizado”. A autora ainda defende a importância da capacitação em competências de informação em amplitude mundial com o “desenvolvimento de programas educacionais direcionados a bibliotecários e demais profissionais da informação, inclusão da competência em informação nos currículos da educação básica e também na educação continuada” (DUDZIAK, 2008, p. 43).

A relevância no contexto da sociedade da informação e sua importância para o desenvolvimento social em escala global foi registrada no documento produzido no Colóquio em Nível Superior sobre Competência Informacional e Aprendizado, no ano de 2005, ao declarar que “competência informacional e o aprendizado ao longo da vida são os faróis da Sociedade da Informação, iluminando os caminhos para o desenvolvimento, a prosperidade e a liberdade” (FARÓIS..., 2005, p. 1). Definindo ainda que a competência informacional “abrange as competências para reconhecer as necessidades informacionais e localizar, avaliar, aplicar e criar informação dentro de contextos culturais e sociais” (FARÓIS..., 2005, p. 1).

No que concerne a identificação e avaliação Catts e Lau (2008) traçam indicadores de competência em informação, que podem servir de parâmetro para sua avaliação em indivíduos. O primeiro é a necessidade de informação e a consciência de que a solução de problemas no local de trabalho requer informação. Seguido da capacidade de localizar e avaliar a qualidade da informação em fontes confiáveis. Outro aspecto é o do saber armazenar e recuperar informações para uso futuro. O quarto ponto é o fazer uso inteligente e ético da informação e a eficácia na inclusão em pesquisas de solução de problemas. E, por fim, a capacidade de usar a informação para criar e compartilhar conhecimentos possibilitando a criação e uso de novos conhecimentos por outras pessoas para a resolução de problemas.

A ideia de competência em informação também é compatível com o sentido educacional, em uma perspectiva de cidadania, ao proporcionar às pessoas independência e autonomia cognitiva, constituindo-se como uma capacitação para a libertação, que se conecta com a proposta de educação libertária de Paulo Freire (1987). Essa perspectiva emancipatória também é ressaltada por Gallotti (2014, p. 62, grifo do autor) ao afirmar que “o sujeito competente em informação também possui uma atitude internalizada de aprendizagem ao longo da vida e percebe que dominar e usar a informação é condição *sine qua non* para a sua sobrevivência em sociedade”. Assim, após a apresentação dos conceitos e exemplos relacionados às competências profissionais para a atuação do bibliotecário, é necessária também a compreensão do percurso que envolve o desenvolvimento dessas competências que

perpassa a compreensão da gestão do conhecimento dentro do percurso interdisciplinar proposto a ser apresentado no capítulo seguinte.

4 A GESTÃO DO CONHECIMENTO E AS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

A terceira Revolução Industrial proporcionou grandes transformações nas estruturas socioeconômicas em nível mundial, assim como nas relações econômicas de produção de bens, no uso da tecnologia para a criação, organização e uso do conhecimento desenvolvido pelos trabalhadores. Duarte *et al* (2015, p. 2) observou como tais mudanças no uso das tecnologias, comunicação e informação provocaram “uma revolução no saber-fazer no ambiente das organizações que sinaliza a Era do Conhecimento”.

Nesse contexto, ao tratar do surgimento da área temática da Gestão da Informação e do Conhecimento (GIC), Araújo (2014) afirma que essa área temática teve como origem os estudos norte-americanos que investigaram a relevância da informação presente em organizações, sob a perspectiva da importância dos recursos informacionais explorada desde o final da segunda guerra mundial. Souza, Dias e Nassif (2011), indica que essas transformações têm relação com o crescimento das pesquisas, da produção científica e a criação de serviços de informação para atendimento dessas novas demandas, principalmente dos profissionais da informação, que atuaram na produção de soluções e estratégias para o crescente problema informacional, que se estendeu às organizações no uso da informação e conhecimento disponível.

De acordo com o que afirma Souza, Dias e Nassif (2011, p. 67-68), é possível compreender a GIC como “um complexo de gestão de processos, que, em última análise, promovem o desenvolvimento de competências em informação e conhecimento, nas diversas esferas organizacionais, possibilitando a criatividade e a competitividade”. Eles ainda enfatizam a relação entre os processos de gestão da informação que levam ao “informar-se” e de ações de gestão do conhecimento que levam o indivíduo ao status “conhecer” (SOUZA; DIAS; NASSIF, 2011).

Silva e Ribeiro (2002, p. 37) destaca que a informação é compreendida como “[...] um conjunto estruturado de representações mentais codificadas (símbolos significantes), socialmente contextualizadas e passíveis de serem registradas num qualquer suporte material [...] e, portanto, comunicadas de forma assíncrona e multidirecionada”. Uma vez que a informação é contextualizada e interpretada através de um processo de reflexão pelo indivíduo que agrega valor pessoal, passa a ser considerada conhecimento, que pode ser compreendido também como uma sintetização de diversas fontes de informação (DAVENPORT, 2002). Souza, Dias e Nassif (2011, p. 60) ao tratar da dinâmica entre a

geração da informação e do conhecimento que ocorre na GIC, indica que os “dados geram informações e estas, por sua vez, geram conhecimentos”.

As diferentes concepções terminológicas também se estendem aos conceitos de gestão da informação (GI) e a gestão do conhecimento (GC), pois, eles apresentam certa proximidade em seus significados e aplicações, além de ambas as áreas compartilharem o potencial de relevância e transformação organizacional e social em suas práticas, a saber:

[...] o fenômeno central da gestão da informação é a informação ou o conhecimento explícito. Ou seja, a GI lida com o universo de documentos, dos mais diversos tipos, os quais são produzidos, armazenados e utilizados em um contexto organizacional. Por outro lado, o fenômeno central da gestão do conhecimento é o conhecimento pessoal, aquele que se encontra na cabeça das pessoas e que muitas vezes não é registrado nem é compartilhado (BARBOSA, 2008, p. 14).

O autor ainda afirma que a GI se liga à informação registrada e documentada, também entendida como conhecimento explícito, que depende de tratamento, organização, e avaliação de relevância à gestão estratégica e a cultura organizacional, e que mesmo que limitadamente é possível ser gerenciada, inclusive com auxílio de sistemas de informação (BARBOSA, 2008). Por outro lado, a GC relaciona-se às competências pessoais e ao conhecimento tácito, pertencente aos indivíduos de uma organização, de baixa visibilidade, dependente de processos de descoberta do conhecimento, com baixa possibilidade de gerenciamento, mas de importância para a estratégia organizacional (BARBOSA, 2008). Assim sendo, sua influência na cultura organizacional é alta, pois geralmente está relacionada a conceitos de capital intelectual, ativos intangíveis e aprendizagem organizacional.

O conhecimento, outro conceito central, para Takeuchi e Nonaka (2008, p. 19) “é formado por dois componentes dicotômicos e aparentemente opostos, fundamentais para a compreensão dos processos e modelos de GC – o conhecimento explícito e o conhecimento tácito”, como podemos observar no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Dois tipos de conhecimentos

Conhecimento tácito (subjetivo)	Conhecimento explícito (objetivo)
<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento da experiência (corpo) ● Conhecimento simultâneo (aqui e agora) ● Conhecimento análogo (prática) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento da racionalidade (mente) ● Conhecimento sequencial (lá e então) ● Conhecimento digital (teoria)

Fonte: Takeuchi e Nonaka (2008, p. 67).

Para os autores, o conhecimento explícito é aquele registrado em algum suporte informacional, armazenável, de fácil representação e que pode ser transmitido formalmente e sistematicamente. Já o conhecimento tácito é o conhecimento que se percebe através da demonstração de habilidades, técnicas ou competências que representam a aprendizagem, de difícil compartilhamento, algumas vezes traduzido como *know-how*, ou mesmo os *insights*.

Esses dois termos são amplamente abordados quando se busca conceituar a GC e as dinâmicas para sua gestão, para Takeuchi e Nonaka (2008) o reconhecimento da sinergia existente entre o conhecimento tácito e o explícito, pode auxiliar no estabelecimento de processos sociais – sejam estas políticas, projetos, modelos ou metodologias – que viabilizem a criação de novos conhecimentos por meio da conversão do conhecimento tácito em explícito, em um contexto organizacional.

Assim, a gestão do conhecimento pode ser compreendida como um processo sistemático de criar, manter e estimular uma organização ao uso otimizado do conhecimento individual ou coletivo, para alcance de seus propósitos corporativos. Para Bennet e Bennet (2004) o objetivo é o da conscientização quanto ao conhecimento contido na organização, e a possível adaptação para a utilização eficaz e eficiente.

Para Barbosa, Sepúlveda e Costa (2009, p. 14), a GC é o “conjunto de processos por meio dos quais as organizações buscam, organizam, disponibilizam, compartilham e usam a informação e conhecimento com vistas à melhoria do seu desempenho”. Alvarenga Neto (2005) apresenta a GC como a soma de ações aplicadas a promoção e a utilização do conhecimento organizacional, pelos participantes da organização visando a capacitação e o aumento da competitividade no alcance dos objetivos institucionais, ou seja, a GC pode ser entendida como “o processo pelo qual a organização gera riqueza, a partir de seu conhecimento ou capital intelectual” (WILLIAMS; BUKOWITZ, 2002, p. 17).

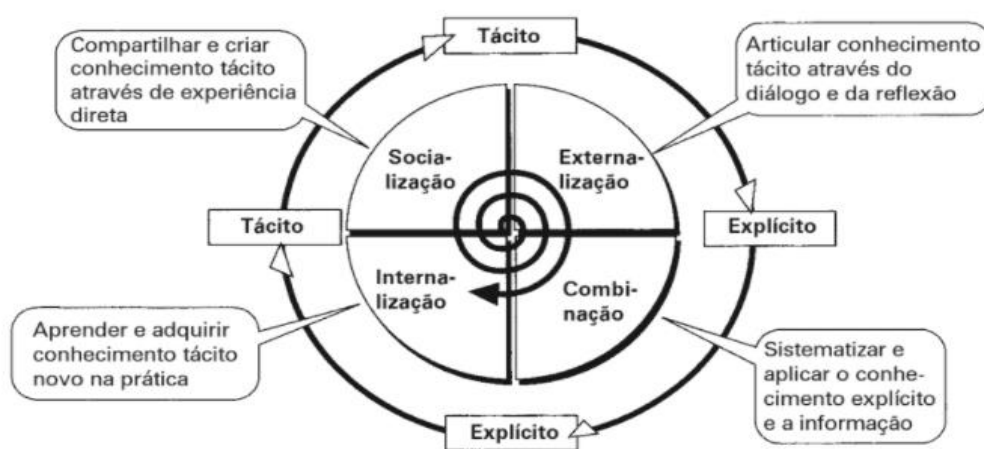
Barbosa (2008) ainda esclarece que as ações de GC não estão atreladas ao controle direto do conhecimento adquirido por um indivíduo

Significa, sim, o planejamento e controle do contexto, ou *ba*; enfim, das situações nas quais esse conhecimento possa ser produzido, registrado, organizado, compartilhado, disseminado e utilizado de forma a possibilitar melhores decisões, melhor acompanhamento de eventos e tendências externas e uma contínua adaptação da empresa a condições sempre mutáveis e desafiadoras do ambiente onde a organização atua (BARBOSA, 2008, p. 11).

Bettencourt e Cianconi (2012) esclarecem que o termo GC não deve ser compreendido de forma literal, mas apresenta como significado a proposta de gerenciar o ambiente por meio de processo, metodologias e ferramentas que facilitem a produção do conhecimento e o aprendizado. Os propósitos da GC podem também ser alcançados através da implementação de modelos, que tem como proposta a simplificação na representação da realidade, aplicado para facilitar a representação de relações complexas, servindo como um suporte e referencial para nortear as ações de GC nas organizações (CAJUEIRO, 2013; SANTOS, 2017).

Pode-se citar como um dos principais exemplos de modelos de GC o Modelo SECI, proposto por Ikujiro Nonaka e Hirota Takeuchi na década de 1990, que buscaram representar o processo de interação entre conhecimento explícito e conhecimento tácito, citados anteriormente. Nesse modelo os tipos de conhecimento passam do nível pessoal para o organizacional, e podem retornar para o sujeito novamente em um ciclo que se retroalimenta, como pode ser observado na Figura 1 abaixo:

Figura 1 – Conteúdo do conhecimento criado pelos quatro modos



Fonte: Takeuchi e Nonaka (2008, p. 24).

Essa é a proposta do modelo, que descreve essa conversão de conhecimento de quatro formas, nomeadas como Socialização, Exteriorização, Combinação e Internalização - por isso modelo SECI. Na Socialização, o conhecimento tácito é transmitido entre pares gerando conhecimento explícito, através do compartilhamento de experiências, da observação, imitação e prática para aprendizagem de novas capacidades; na Exteriorização, o conhecimento tácito é traduzido em conhecimento explícito por meio da explicação através de metáforas, analogias e modelos que favoreçam o registro, documentação e representação

do conhecimento; na Combinação, o conhecimento explícito gera conhecimento explícito, com a reunião e organização de várias fontes de informação de forma a gerar novas fontes de informação; por fim, na Internalização, o conhecimento explícito gera conhecimento tácito, pois se converte em hábitos e procedimentos de aplicação prática do conhecimento registrado (TAKEUCHI; NONAKA, 2008).

O modelo da espiral do conhecimento vai muito além do registro de informações, pois demonstra o potencial dinâmico do conhecimento que não se apresenta de forma estática, mas flui no ambiente, em permanente transformação de tácito para tácito, de tácito para explícito, de explícito para tácito, de explícito para explícito – sequencialmente ou simultaneamente (TAKEUCHI; NONAKA, 2008). Assim, o indivíduo figura-se como o principal ator na implementação e aproveitamento da gestão do conhecimento em organizações, pois é ele quem externaliza o seu conhecimento, que pode ser transformado em informação internalizada por outra pessoa e mais uma vez pode se transformar e gerar um novo conhecimento (BARBOSA, 2008).

Nota-se certa proximidade conceitual entre os objetivos da GC, demonstrados nas etapas do modelo SECI e a aprendizagem no processo de desenvolvimento do conhecimento pelo indivíduo. Tal proximidade é tratada no artigo de D. L. Souza *et al* (2013) que investigou a existência da relação conceitual entre as teorias da aprendizagem e a gestão do conhecimento. Hoffmann (2012) também indica a importância do fortalecimento de processos de aprendizagem para a GC em organizações ao relacionar o desenvolvimento cognitivo individual e sua possível conversão em conhecimento organizacional.

É possível identificar na literatura estudos que demonstram a aplicação da relação conceitual entre a gestão do conhecimento e metodologias de aprendizagem. Como no artigo da autora inglesa Maggi Savin-Baden (2014) foi proposto a aplicação da aprendizagem baseada em problemas como metodologia para o desenvolvimento do aprendiz sob vários focos ou padrões, chamados de constelações. A autora cita o uso da ABP para o desenvolvimento do senso crítico, de habilidades práticas, do potencial de transformação social, dentre outros aspectos. A primeira *constelação* citada é a da gestão do conhecimento, onde os estudantes são orientados a utilizarem a informação para a compreensão do conhecimento como meio para resolução do problema de aprendizagem proposto, além do estímulo a autopercepção como indivíduos capazes de receber, reproduzir, gerenciar, buscar o conhecimento, e através da ABP “desenvolver o entendimento da relação entre o conhecimento e suas aplicações práticas” (SAVING-BADEN, 2014, p. 6).

Oleg Tilchin e Mohamed Kittany (2016) também trataram do uso da ABP para universitários, subsidiada por uma abordagem de Gerenciamento Adaptativo do Conhecimento (*adaptive knowledge management*). Os autores afirmam que essa abordagem pode auxiliar na intensificação do processo de aprendizagem, orientação e facilitação do desenvolvimento do conhecimento, através do desenvolvimento de habilidades de prestação de contas e habilidades colaborativas. Nesta abordagem, o desenvolvimento do conhecimento é alcançado pela aquisição, compartilhamento e utilização do conhecimento, enquanto a estrutura conceitual determinada, molda o processo adaptativo de gestão do conhecimento (TILCHIN; KITTANY, 2016).

Nessas duas publicações, foi possível observar a demonstração da aproximação temática entre a gestão do conhecimento e as metodologias ativas de aprendizagem e que ambas, ao propor o uso de MAAs como uma alternativa de gestão do conhecimento, corroboram com a perspectiva de relação entre as duas áreas. Tal relação pode ser observada por meio da comparação de características pertencentes às duas áreas, o que permitiu a identificação de três pontos de convergência conceitual:

- 1) a visão humanista do processo – em que o indivíduo enquanto aprendiz e produtor do conhecimento, é o principal ator tanto no direcionamento do que está aprendendo como nas atitudes de gerenciamento do conteúdo aprendido;
- 2) a organização do processo em um modelo – com etapas identificáveis e controláveis, que estabelece a produção do conhecimento como resultado do processo de aprendizagem e objetivo final, em etapas de uma determinada MAA ou em etapas de um modelo de GC;
- 3) a importância da administração do processo – nesse ponto vemos a figura do educador-gestor tanto do processo de aprendizagem, do desenvolvimento e produção do conhecimento, no acompanhamento do indivíduo cognoscente.

Nesse sentido, vemos no uso direcionado da MAA, tanto uma opção para o atendimento dos objetivos de GC - que dentre outros aspectos, propõe o planejamento e gestão dos contextos em que o conhecimento pode ser produzido (BARBOSA, 2008; BENNET; BENNET, 2004), quanto uma ação para valorização do aprender, pois:

[...] o valor crescente do conhecimento, assim como sua gestão social em nossa sociedade, deveria revalorizar a importância dos processos de aprendizagem ou de aquisição de conhecimento, já que constituem uma das ferramentas mais poderosas para aplicação de metodologias ativas de aprendizagem tem sido evidenciada como tema educacional com relevância crescente, pois essas metodologias propõem a autonomia da aprendizagem,

maior rendimento, interação entre pares e o desenvolvimento de competências de maneiras não alcançadas pelos modelos tradicionais de aprendizagem (POZO, 2007, p. 36).

Por fim, a conclusão é de que a proposição de uma metodologia que auxilie no monitoramento da aprendizagem e aquisição do conhecimento é útil e viável em contextos educacionais e, possivelmente, extensível a ambientes organizacionais. Pois, existem pontos de relação que abrem margem à exploração e proposição de modelos que atendam que permitam a otimização dos processos de criação e gerenciamento do conhecimento, para utilização e transformação individual e social sendo essa uma combinação interdisciplinar, que apresenta oportunidades de pesquisas futuras e propostas de ações práticas.

Assim, com base nas exposições anteriores, é possível observar possibilidades de gestão do conhecimento por meio de metodologias ativas de aprendizagem. Essa possibilidade de relações pode-se estender aos objetivos de aprendizagem em estágios supervisionados de Biblioteconomia, considerando o potencial de desenvolvimento de competências e conhecimento através de projetos de aprendizagem ligados ao contexto profissional onde ocorre o estágio.

Considerando que a MAA focada nesta pesquisa é a da aprendizagem baseada em projetos e que esta encontra-se dentro de uma parte do campo temático da Educação, é conveniente propor uma localização temática em uma breve conceituação sobre a aprendizagem e o construtivismo como principal teoria relacionada às metodologias ativas, e conseqüentemente para a própria ABP.

4.1 Metodologias ativas de aprendizagem

A aprendizagem é considerada como um tema complexo, pois a capacidade humana de aprender pode ser compreendida por diversos pontos de vistas e teorias que foram desenvolvidas e experimentadas ao longo da história. Para Dias e Correia (2012, p. 2) a aprendizagem pode ser compreendida como “[...] um acumular de conhecimentos que exige memorizar e reproduzir, aplicar, perceber, ver, descobrir algo de modo diferente”. Rosário e Almeida (2005) expandem essa conceituação aproximando ao conceito de competência em informação e sua relação com aprendizagem ao longo da vida como habilidade essencial a vida em sociedade, no sentido de aquisição da autonomia na aprendizagem.

A aprendizagem deve, acima de tudo, significar construção de destrezas cognitivas e conhecimento, significando a apropriação de mecanismos de busca e seleção de informação, assim como de processos de análise e resolução de problemas, que viabilizem a autonomia progressiva do aluno no aprender e no realizar, os quais se prolongam por toda a vida (ROSÁRIO; ALMEIDA, 2005, p. 144).

Em um olhar pragmático, Hoffmann (2012) ressalta que é durante a aprendizagem que ocorre o processo de aquisição de conhecimento e desenvolvimento de competências que induzem a mudança de comportamento individual e coletivo, pois, a aprendizagem não é estacionária, ela se modifica enquanto se desenvolve:

A aprendizagem é hoje vista como um processo dinâmico e ativo, uma vez que não somos receptores passivos do conhecimento nem espectadores da nossa experiência. Somos processadores ativos da informação que decodificamos, processamos e recodificamos em termos pessoais (PINTO, 2003, p. 11).

Assim, podemos compreender a aprendizagem como o processo de exploração, investigação, busca, significação e ressignificação para o alcance de um objetivo pessoal, de uma mudança contextual e possivelmente de uma transformação social. O subsídio para essa mudança acaba sendo a informação em suas diversas formas de manifestação úteis para a produção e criação de novos produtos, sistemas e estruturas de pensamento, perceptíveis, registráveis, armazenáveis, transmissíveis e compartilháveis.

Nesse direcionamento, as teorias da aprendizagem construtivistas propõem que a aquisição do conhecimento ocorre com a oportunidade da descoberta e da criação, para a compreensão, onde o sujeito constrói ativamente o conhecimento, através da interação com o meio (BISSOLOTI; NOGUEIRA; PEREIRA, 2014). Ao tratar das teorias construtivistas, D. L. Souza *et al* (2013, p. 44) afirma que “[...] o conhecimento e os processos de aprendizagem só podem ser construídos por meio da ação humana, em contextos sociais”.

Além da interação com o meio, a interação com os semelhantes também é essencial para a aprendizagem, como no exemplo do sócio construtivismo que considera as potencialidades do indivíduo, “[...] valorizando a sua interação com o ambiente e também a interação social com professores e colegas” (BISSOLOTI; NOGUEIRA; PEREIRA, 2014, p. 44). Essa relação de aprendizagem e interação com o contexto social, segundo Vygotsky (1991), pode ser percebida quando o autor afirma que “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento de funções psicológicas culturalmente organizadas, especificamente humanas”. Para Damião (2011) o sócio construtivismo vê a

aprendizagem como um processo em construção, onde o educador ao ensinar, também ensina o aprendiz a refletir sobre o seu conhecimento e sobre meio onde ele se encontra.

Consonante a proposta construtivista, Paulo Freire (1987), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, afirma que a educação libertária possibilita a transformação do indivíduo e da realidade social a partir do processo de conscientização do sujeito. Em seu trabalho, o autor apresenta a aprendizagem como alternativa para a libertação social, que em sua operacionalização demonstra o caráter ativo centrado no aprendiz, que busca resolver os problemas observados em seu meio social ao aplicar o conhecimento adquirido em iniciativas e ações para mudança (FREIRE, 1987). A ênfase na superação através da aprendizagem aplicada a transformação do contexto do aprendiz é tratada também depois por Branco, Monteiro e Félix (2016, p. 115) ao observar que “[...] a proposta educacional de Freire emerge de uma problemática crítica aos vários mecanismos sociais opressores que subvertem e alienam o humano no âmbito educacional, o que incide uma proposta humanista de superação pela aprendizagem”.

Nesse sentido, da transformação do aprendiz através do próprio processo de aprendizagem, pode-se perceber ainda uma proximidade com a *Abordagem Centrada na Pessoa* (ACP) voltada a educação, do psicólogo americano Carl Rogers (1976), ao assinalar que a aprendizagem deve capacitar o indivíduo para que este seja livre, e esse objetivo é alcançado através de uma relação educacional com seu professor, que proporcione experiências de aprendizagem com conteúdos significativos, estimulando a criação de um ambiente (ou atmosfera) de aprendizagem, onde o estudante é o protagonista aguçado a adquirir autonomia e criatividade, no desenvolvimento do conhecimento. Branco, Monteiro e Félix (2016) indica também que as concepções educacionais de Paulo Freire e Carl Rogers, apesar de diferir em seu foco, aproximam-se em seus objetivos ao apresentar em suas teorias métodos ativos em propostas humanistas de aprendizagem.

Nas MAAs, o educador assume um papel importante e diferenciado do tradicional, ao deixar de ser o único responsável pela transmissão do conhecimento, atuando tanto como um mediador do conhecimento (CECÍLIO; TEDESCO, 2019), facilitando e orientando o processo de aprendizagem, através da relação horizontal com o estudante, em um ambiente que proponha a análise, investigação, elaboração de estratégias, para a resolução de problemas (TOYOHARA *et al*, 2010). O professor também age como um curador competente em informação, que auxilia na seleção de fontes de informação relevantes ao aprendiz e na atividade em questão, quanto como um curador cuidador, “[...] que apoia, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira” (MORÁN, 2015, p. 24).

Em uma compreensão histórica do surgimento da ABP, credita-se a obra do filósofo e educador John Dewey (1859-1952) a base teórica para o desenvolvimento da MAA, por meio do princípio do “aprender fazendo” (*learning-by-doing*). Em sua proposta pedagógica, endossava a aprendizagem através de experiências oriundas das próprias ações dos aprendizes, em uma perspectiva que contrasta com a aprendizagem passiva através da observação dos pares, da leitura e descrição de terceiros ou mesmo por meio da escuta de instruções ou descrições por meio de palestras, por exemplo (REESE, 2011).

Para John Dewey era necessário proporcionar ao aprendiz a oportunidade de aprender por meio da prática, e do desenvolvimento do pensamento crítico, em um processo de aprendizagem em que permita ao estudante a aplicação e aquisição do conhecimento necessário para o desempenho de suas atividades educacionais (REESE, 2011; WILLIAMS, 2017). Essa visão pedagógica valoriza o questionamento para o desenvolvimento do pensamento crítico direcionado a aquisição do conhecimento necessário à aplicação em situações reais e em projetos, junto ao desenvolvimento físico, emocional e intelectual, através de experiências de aprendizagem, alinhadas às propostas construtivistas contemporâneas de ensino-aprendizagem (MAIDA, 2011). São diversos os tipos de metodologias ativas de aprendizagem, porém, a presente pesquisa tem como foco a metodologia baseada em projetos, que será abordada na seção a seguir.

4.2 A metodologia ativa da aprendizagem baseada em projetos

Dentre as várias propostas pedagógicas contemporâneas, e focando na metodologia ativa de ABP tratada nesta pesquisa, observa-se também o potencial de conexão com a sociedade como um todo.

Por meio de um amálgama de conhecimento, habilidades, trabalho em equipe e comunicação, o aprendizado baseado em projetos ajuda a desenvolver hábitos mentais associados ao sucesso pessoal e ocupacional na economia global. A aprendizagem baseada em projetos se concentra na construção de comunidades de prática (WENGER, 1998) entre alunos, professores e pessoas fora do ambiente escolar (MAIDA, 2011).

Trata-se de uma estratégia de ensino-aprendizagem que direciona o estudante a investigação e pesquisa para a elaboração de um produto, desenvolvido através de um projeto de aprendizagem que permite a vinculação da teoria à prática. O estudante aprende durante a produção do produto, pesquisando soluções e fontes de informação necessárias para tirar dúvidas, descobrindo, compreendendo e reconstruindo o conhecimento (VIEIRA, 2008).

Em outras palavras a ABP é compreendida como uma:

[...] estratégia de ensino e aprendizagem que visa estimular o engajamento e a habilidade de solução de problemas, promovendo o pensamento crítico e o trabalho colaborativo em times. Além disso, é uma abordagem de ensino que desafia os estudantes a aprender a aprender, na busca por soluções para problemas reais ou que poderiam ser reais. Se caracteriza por um problema, não o conteúdo; estimula a formulação de hipóteses para a solução do problema; desenvolve as capacidades de comunicação e argumentação; a interdisciplinaridade e a autonomia, entre outras competências cognitivas e socioemocionais (CECÍLIO; TEDESCO, 2019, p. 4).

Nessa estratégia os estudantes definem a proposta de criação de um produto final de aprendizagem, identificando o público a qual será destinado, investigando a temática a qual está relacionado, criando um plano para a gestão do projeto e para a elaboração de um produto (RODRÍGUEZ-SANDOVAL; VARGAS-SOLANO; LUNA-CORTES, 2010).

Para facilitar a compreensão acerca do que se caracteriza como projeto, em uma definição inicial, projeto pode ser definido como um “[...] esforço temporário empreendido para criar um produto, serviço ou resultado único” (PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE, 2017, p. 13), com seu início e conclusão previamente definidos. Esta conclusão pode ser atestada, tanto pelo alcance dos objetivos, quanto pelo reconhecimento da não possibilidade de alcance dos objetivos, ou mesmo quando o projeto for tido como uma proposta não mais necessária (PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE, 2017).

Larson (2016, p. 4) indica que “[...] a meta principal do projeto é satisfazer uma necessidade do cliente”. E que as principais características que definem um projeto é o estabelecimento de seu objetivo; a definição de seu ciclo de vida, com início e fim; o envolvimento de departamentos e profissionais da organização; a criação de um produto inovador; e a definição dos requisitos específicos de tempo, custo e desempenho.

É válido ressaltar que o conceito de temporalidade atrelado ao desenvolvimento do projeto geralmente não se aplica aos seus resultados, produtos ou serviços, pois a maioria dos projetos tem por objetivo um resultado de longa duração (PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE, 2017). Assim, cada projeto é estruturado para a criação de produtos, serviços ou resultados exclusivos, mesmo que em suas fases apresentem-se elementos que compõem fases diferentes (PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE, 2017). E uma vez que se compreende a proposta pedagógica da ABP como uma metodologia direcionada a administração do processo como um projeto de aprendizagem, é possível também compreender a ABP como uma alternativa de gestão da aprendizagem e do conhecimento desenvolvido.

Assim, pode-se ressaltar que a ABP se caracteriza como um modelo de ensino que permite o confronto das questões de aprendizagem, propostas por estudantes, com problemas significativos do mundo real, para os quais se buscarão soluções com ações planejadas em grupo. Essas ações são traduzidas em projetos, que além de responder uma questão ou resolver um problema, servirão também para o ensino de conteúdos acadêmicos durante a execução do projeto de aprendizagem (BENDER, 2015). Quanto aos princípios que norteiam a ABP, Harmer (2014) em sua revisão identificou 6 aspectos fundamentais comuns entre várias publicações que tratavam da metodologia:

- a) aprender fazendo (*learn by doing*);
- b) resolução de problemas da vida real;
- c) importância do papel do tutor;
- d) interdisciplinaridade;
- e) colaboração e trabalho em equipe;
- f) um produto como finalidade.

Referente às formas de aplicação as possibilidades variam dependendo dos aspectos de duração e delimitação do alcance e integração com outras disciplinas. Moran (2018) cita como principais modelos o exercício-projeto (uma única disciplina), o componente-projeto (independente de disciplinas), a abordagem-projeto (atividade interdisciplinar), e o currículo-projeto (nas disciplinas que compõe um currículo). A variedade de possibilidades para aplicação da ABP em projetos de aprendizagem pode-se observada através de diversas propostas de modelos de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem através de projetos, que incorporam princípios norteadores comuns entre si.

Como exemplo inicial, o modelo proposto por Jalinus, Nabawi e Mardin (2017), apresentado no Quadro 4 – Os sete passos do modelo ABP, foi utilizado em uma pesquisa para avaliação de sua efetividade para o aprimoramento de competências produtivas dos estudantes. Cada um dos passos inserem-se em três estágios que abordam desde a concepção das competências e habilidades envolvidas no projeto, a definição e execução do projeto em si, culminando na avaliação dos resultados alcançados pelas ações definidas.

Com base nos resultados obtidos os autores concluíram que a aplicação do modelo pode auxiliar a melhorar a atividade de aprendizagem significativa e desenvolvimento de competências, demonstrado para os estudantes. Nessa pesquisa, os estudantes puderam desenvolver as atividades do projeto com maior foco e capacidade na identificação de questões e criação de projetos para resolução de problemas reais (JALINUS; NABAWI; MARDIN, 2017).

Quadro 4 – Os sete passos do modelo ABP

OS SETE PASSOS DO MODELO ABP		PAPEL DO PROFESSOR	ESTUDANTES	RECURSOS DE APRENDIZAGEM
Interrogatório de competência e habilidade	1 – Formulação do resultado de aprendizagem esperado	Atua como motivador, conselheiro, guia, facilitador e avaliador	Centro de Aprendizagem	Multidimensional
	2 – Compreensão do conceito de material de ensino			
	3 – Treinamento de habilidade			
Projeto de Trabalho	4 – Desenhado o tema do projeto			
	5 – Marcando a proposta do projeto			
	6 – Executando as tarefas dos projetos			
Avaliação	7 – Apresentação dos relatórios do projeto			

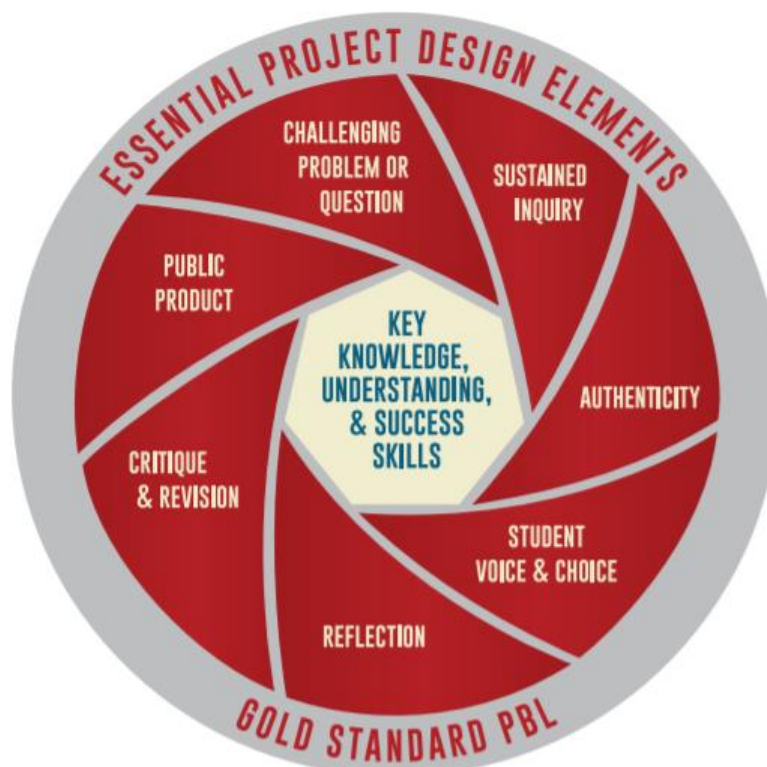
Fonte: Adaptado de Jalinus, Nabawi e Mardin (2017).

Outro exemplo é o do modelo Larmer e Mergendoller (2015), que trata da atualização de um modelo apresentado em 2010 pelo *Buck Institute for Education*, passando a ser chamado de *Gold Standard PBL*. A PBLWorld com base nos preceitos da ABP, desenvolveu também um modelo que compreende os principais aspectos da MAA, divididos em 7 etapas, chamado de *Essential project design elements – Golden Standard PBL*. Neste ponto pode-se observar, como no modelo anterior, a divisão em etapas do projeto de aprendizagem, chamadas de Elementos, com focos e objetivos específicos e úteis para o alcance do objetivo principal do projeto. São esses os objetivos de cada elemento ilustrado na Figura 2:

- 1) *Challenging Problem or Question* (problema ou pergunta desafiadora) – o projeto é modelado com base em um problema significativo a ser resolvido ou uma pergunta a ser respondida, em um nível apropriado de desafio para aprendizagem;
- 2) *Sustained Inquiry* (investigação continuada) – os estudantes se envolvem em um processo rigoroso e extenso de fazer perguntas, encontrar recursos e aplicar informações;
- 3) *Authenticity* (autenticidade) – O projeto está inserido em um contexto do mundo real, com tarefas, ferramentas, padrões de qualidade ou impacto, relacionados com preocupações pessoais, interesses e problemas na vida dos estudantes;

- 4) *Student Voice & Choice* (voz e escolha do estudante) – onde os estudantes tomam algumas decisões sobre o projeto, incluindo como trabalham e o que criam, e como expressam suas próprias ideias em sua própria voz;
- 5) *Reflection* (reflexão) – estudantes e professores refletem sobre a aprendizagem, a eficácia de suas atividades de investigação no projeto, a qualidade do trabalho dos estudantes, os obstáculos que surgem no percurso e as estratégias utilizadas para superá-los;
- 6) *Critique & Revision* (crítica e revisão) – os estudantes fazem críticas, recebem retornos (*feedback*) de outros participantes e buscam aplicar para melhoria nos processos e produtos;
- 7) *Public Product* (produto público) - os estudantes publicam ou apresentam para um determinado grupo, os resultados do seu de projeto de aprendizagem, compartilhando, e apresentando a pessoas fora da sala de aula.

Figura 2 – Novo modelo *Gold Standard PBL*



Fonte: Larmer e Mergendoller (2015).

Os autores ainda enfatizam que as principais mudanças incluídas na estrutura deste modelo ultimamente foram os elementos da Autenticidade, por tratar da relação do projeto

com o mundo real, e o elemento da Reflexão, pois para Larmer e Mergendoller, os estudantes precisam refletir sobre o que estão aprendendo, como eles estão aprendendo e sobre o que eles têm feito no projeto (LARMER; MERGENDOLLER, 2015).

Uma demonstração da aplicação do modelo *Gold Standard* (PBL), pode ser vista na pesquisa de Evans (2019) que o aplicou em um contexto escolar. Dentre os artefatos criados, o autor utilizou um protótipo de avaliação de projetos de aprendizagem, que descreve o projeto em suas etapas atribuindo valores a cada descrição de elemento. Os critérios listados podem ser pontuados com "0" quando apresentaram insuficiência na qualidade, ou "1" para quando há evidência suficiente de qualidade, em seguida, cada um dos oito critérios são julgados qualitativamente (EVANS, 2019).

Tal estrutura é potencialmente útil a propostas de projetos de aprendizagem em contextos variáveis, pois viabiliza a reflexão sobre o projeto ainda no planejamento, como está descrito no Quadro 5 abaixo. Por tal razão esta proposta também aparece citada nesta pesquisa por servir de referência para a composição de um modelo dividido em etapas para um projeto de aprendizagem, que proporcione o fazer junto com o aprender, embasado pela constante reflexão dentro do contexto em que este projeto ocorre.

Quadro 5 – Guia de pontuação dos elementos de design do projeto *Gold Standard*

(continua)

CRITÉRIOS	CONCEITOS	0=evidência insuficiente de qualidade 1=evidência suficiente de qualidade
Conhecimento-chave, compreensão, habilidades de sucesso	O projeto é focado em ensinar conhecimentos-chave aos estudantes e compreensão derivada de áreas temáticas acadêmicas.	
	Habilidades de sucesso são explicitamente direcionadas para serem ensinadas e avaliadas, como pensamento crítico, colaboração, criatividade e gerenciamento de projetos.	
	Elemento geral S / N (sim ou não)	
Problema ou questão desafiadora	Questões abertas, com mais de uma resposta possível	
	Envolvente para os estudantes (compreensível e inspirador para os estudantes).	
	Alinhado com os objetivos de aprendizagem; para respondê-lo, os estudantes precisarão obter o conhecimento, compreensão e habilidades pretendidos.	

Quadro 5 – Guia de pontuação dos elementos de design do projeto *Gold Standard*

(continuação)

CRITÉRIOS	CONCEITOS	0=evidência insuficiente de qualidade 1=evidência suficiente de qualidade
	Elemento geral S / N	
Investigação continuada	A investigação é mantida ao longo do tempo.	
	A investigação é academicamente rigorosa.	
	A investigação é conduzida por questões geradas pelos estudantes ao longo do projeto.	
	Elemento geral S / N	
Autenticidade	Projeto de contexto autêntico: envolve tarefas, ferramentas e padrões de qualidade do mundo real.	
	O projeto tem impacto no mundo.	
	O projeto fala às preocupações, interesses ou identidades pessoais dos estudantes.	
	Elemento geral S / N	
Opinião e escolha do estudante	Expressão de opiniões e escolhas dos estudantes sobre assuntos importantes do projeto (temas, perguntas, recursos, equipe de trabalho, produtos, uso de tempo, organização de tarefas)	
	Definição de responsabilidades de trabalho independente do professor, seguindo orientação.	
	Elemento geral S / N	
Reflexão	Estudantes e professores refletem de forma cuidadosa e contínua durante e depois do projeto sobre o que e como aprendem.	
	Estudantes e professores refletem de forma cuidadosa e contínua sobre a concepção e gestão do projeto.	
	Elemento geral S / N	
Avaliação e revisão	Oportunidades para <i>feedback</i> de seus pares e professores, sobre a qualidade dos produtos e demais envolvidos para os estudantes.	
	Os estudantes usam <i>feedback</i> sobre seu trabalho para revisá-lo e melhorá-lo.	
	Elemento geral S / N	
Produto público	Inclui oportunidades para os estudantes a compartilhar seu trabalho com um público além colegas e professores.	
	Os estudantes são convidados a explicar o raciocínio por trás de	

Quadro 5 – Guia de pontuação dos elementos de design do projeto *Gold Standard*

		(conclusão)
CRITÉRIOS	CONCEITOS	0=evidência insuficiente de qualidade 1=evidência suficiente de qualidade
	escolhas que fizeram, seu processo de investigação, como eles trabalhavam, e o que aprenderam.	
Produto público	Elemento geral S / N	
	Elementos do Modelo <i>Gold Standard</i>	

Fonte: Adaptado de Evans (2019).

Outros exemplos de aplicação deste modelo e modelos semelhantes têm sido publicados, trazendo características particulares e adaptadas ao contexto ao qual foi aplicado, alinhados aos objetivos de aprendizagem almejados (GARBIN; DAINESE, 2013; MEURER, 2014; BENDER, 2015; SAYUTI *et al*, 2020). Para o propósito desta pesquisa, buscou-se principalmente a indicação do potencial de uso da ABP como um todo, e de como esta MAA adequa-se às diversas iniciativas pedagógicas, incluindo nessa lista o ambiente de aprendizagem de um estágio supervisionado obrigatório ou não.

Isto posto, seguem-se os detalhes do percurso metodológico adotado para a pesquisa, detalhado no capítulo 5.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Visando atingir os objetivos propostos, com rigor científico, esta seção apresenta a sistemática metodológica de realização da investigação, indica a caracterização da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, amostra, procedimentos de análise de dados e, análise e interpretação dos resultados.

5.1 Caracterização da pesquisa

A proposta da pesquisa foi de inicialmente compreender o fenômeno, o estágio supervisionado em Biblioteconomia, buscando assimilar as dinâmicas deste processo. Entendendo o estágio supervisionado em Biblioteconomia, de forma geral, e especificamente os casos de estágios supervisionados pelo bibliotecário na biblioteca do Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região (TRT-RN).

Quanto ao seu objetivo é uma pesquisa exploratória, no sentido alcançar uma maior compreensão do fenômeno por parte do pesquisador, buscando visão geral do problema que permita um maior esclarecimento para modificação de um fenômeno (GRAY, 2012; MARCONI; LAKATOS, 2003).

Quanto a abordagem, caracteriza-se como qualitativa e quantitativa, pois visa a compreensão dos fenômenos, percepção dos atores envolvidos e seus pontos de vista, considerando o contexto organizacional, o tempo e os fatos, atentando também, para a quantificação dos resultados, obtidos através de um processo coleta de dados padronizada e confiável para o atendimento dos objetivos da pesquisa (CAJUEIRO, 2013; FLICK, 2013; GODOY, 2006).

Configura-se como pesquisa de natureza aplicada pois almeja-se produzir conhecimento relevante para aplicação prática na solução de problemas específicos e reais ligados ao campo de prática (FLICK, 2013; MATIAS-PEREIRA, 2010;). No caso, o ambiente de aplicação específico é a biblioteca do Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região (TRT-RN). Ressalta-se que este é um tema pouco abordado, principalmente por ser uma proposta interdisciplinar, partindo da localização de iniciativas de aplicação de metodologias ativas de aprendizagem para o ensino e o estágio em Biblioteconomia, para posteriormente, com base nos resultados da pesquisa, propor de um modelo fundamentado em MAA, que represente o fenômeno e auxilie no processo de condução e alcance dos objetivos do estágio em Biblioteconomia. Assim, esta pesquisa propõe uma maior familiarização com o tema, não

pretendendo produzir resultados ou respostas definitivas, mas indicar alternativas para o tratamento deste problema (BRAGA, 2007; GIL, 2010).

Para o desenvolvimento dos objetivos específicos desta pesquisa apresenta-se na seção seguinte uma caracterização da biblioteca e a seguir uma sistematização dos mesmos e as técnicas de coleta de dados correspondentes, as quais serão explicadas em detalhes na seção seguinte.

A Biblioteca Procurador Miguel Josino Neto (BPMJN) é uma seção pertencente à Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região, classificada como especializada, pois caracteriza-se como “[...] um centro de informação, formado por acervo específico e voltado prioritariamente para o campo do conhecimento, em conformidade com os interesses da organização” (MIRANDA, 2017, p. 38). A ênfase temática dos acervos agrupados na BPMJN é direcionada principalmente ao direito do trabalho e também a outras áreas do direito, tais como direito administrativo, direito constitucional, direito civil, dentre outras. Esta é uma unidade de informação que tem como objetivo oferecimento do suporte informacional às atividades jurisdicionais desempenhadas pelos desembargadores, juízes e servidores do TRT-RN.

Anteriormente, a BPMJN pertencia a Coordenadoria de Documentação e Arquivo (CDA) e agrupava em sua estrutura o setor de arquivo, o memorial e a biblioteca – esta última não aparecia no organograma do TRT-RN desde sua criação. No ano de 2015 houve a modernização da estrutura setorial do TRT-RN, e a criação da Seção de Biblioteca, pertencente à Escola Judicial, passando, então, a figurar no organograma do Tribunal (TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 21ª REGIÃO, 2015).

No entanto, foi com a Resolução Administrativa nº 19/2019 TRT/RN que trouxe a atualização do seu do regulamento, que descreve as atividades desempenhadas na biblioteca, os tipos de usuários, as modalidades de empréstimo de material bibliográfico, os processos ligados ao desenvolvimento de coleções, descarte de material bibliográfico, dentre outros detalhamentos (TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 21ª REGIÃO, 2019).

Quanto aos seus acervos, a biblioteca dispõe de 6 (seis) acervos atualmente:

- 1) **Acervo Geral:** composto por livros de Direito do Trabalho e áreas afins, além de livros de diversas outras áreas do Direito;
- 2) **Acervo Clube do Livro:** formado por obras de literatura nacional e estrangeira, biografia, alimentação, religião etc.;

- 3) **Acervo Miguel Josino:** coleção do ex-procurador do estado, cuja foi doado pela família após sua morte, composta por livros em sua maioria da área de Direito, política, saúde e literatura, entre outras;
- 4) **Acervo Chagas Pereira:** obras do ex-desembargador do TRT 21, as quais são constituídas por livros antigos de diversas áreas do Direito;
- 5) **Acervo Periódicos:** formado por diversos períodos de Direito do Trabalho, entre eles as revistas da rede dos tribunais;
- 6) **Acervo Biblioteca Digital Saraiva:** é composto por uma coleção digital de periódicos e livros eletrônicos, cujo acesso é pago. É bastante utilizada nas varas do trabalho localizadas no interior da cidade, bem como é aberta a todo usuário da biblioteca;

Os serviços oferecidos pela BPMJN foram reformulados e expandidos em decorrência dos impactos causados pela pandemia na sociedade, que impulsionaram o desenvolvimento de serviços que garantissem a prestação do suporte informacional à organização a despeito dos impedimentos de acesso físico e manuseio de itens bibliográficos disponíveis nos acervos da unidade de informação. Destarte, são os serviços atualmente oferecidos podem ser observados no Quadro 6 abaixo:

Quadro 6 – Serviços da Biblioteca Procurador Miguel Josino Neto (TRT-RN)

(continua)

SERVIÇO	DESCRIÇÃO
Empréstimo Domiciliar	Direcionado a estagiários, servidores e magistrados do TRT-RN. Consiste no empréstimo de fontes bibliográficas dos acervos por período de 21 dias, com possibilidade de renovação.
Empréstimo para Unidade Administrativa	Direcionado a unidades organizacionais TRT-RN (varas, gabinetes, setores) para uso em sua unidade por período superior ao prazo de empréstimo domiciliar. A responsabilidade sobre o empréstimo é transferida para o gestor da unidade demandante.
Pesquisa Local	Voltado para usuários atendidos nas dependências da biblioteca, que necessitam de suporte informacional para o desenvolvimento de pesquisas, e localização de fontes de informação para o atendimento de demandas informacionais.
Suporte Informacional Online	Consiste no atendimento de demandas informacionais semelhantes às da pesquisa local, porém através da comunicação por tecnologias digitais de forma síncrona ou assíncrona. Assim, usuário solicita o atendimento, por e-mail da biblioteca ou por chat, descrevendo sua necessidade informacional dando início ao processo de pesquisa, recuperação e disponibilização do material em formato digital.

Quadro 6 – Serviços da Biblioteca Procurador Miguel Josino Neto (TRT-RN)

(conclusão)

SERVIÇO	DESCRIÇÃO
Curadoria Jurídica Digital	Propõe a disponibilização de fontes de informação ao usuário interno de forma proativa, através da seleção prévia de produções que abordam temáticas relacionadas ao foco de trabalho desenvolvido pela instituição. Após o processo de curadoria e redação do texto de apresentação do material selecionado, o produto é enviado para o e-mail institucional do usuário interno.
Assessoria Bibliográfica e Normalização	Constitui-se no processo editorial dos periódicos publicados no tribunal e normalização bibliográfica de obras bibliográficas e da Revista do TRT-RN.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Apesar de não ser uma seção de biblioteca departamentalizada, é responsável pelas principais funções encontradas em bibliotecas maiores, como, por exemplo, processamento técnico de material bibliográfico, desenvolvimento de coleções, serviço de referência (presencial e online). Dentro de seu contexto particular esta unidade de informação segue padrões de funcionamento adequados às necessidades e possibilidades em termos de recursos materiais e pessoais.

Atualmente a Biblioteca do TRT-RN é gerida por um analista judiciário com especialidade em Biblioteconomia, que atua como gestor desta unidade de informação, e também é supervisor de estágios supervisionados de Biblioteconomia. Adicionalmente, oferece suporte em atividades desempenhadas por outras unidades administrativas internas tais como a Revista do TRT-RN, Comissão de Inventário, Comissão de Avaliação de Patrimônio, e demais ações propostas com base em novas demandas da instituição.

5.2 Procedimentos de coleta de dados

Nas seções abaixo serão apresentados os procedimentos de coleta de dados implementados nesta pesquisa.

5.2.1 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica de forma geral foi útil para os capítulos de revisão de literatura pois abrangeu a produção bibliográfica relacionada ao tema da pesquisa que envolve “ensino da Biblioteconomia”; “Gestão da Informação e do Conhecimento” e “Metodologias Ativas” (MARCONI; LAKATOS, 2003). Mas além disso, também serviu ao atendimento de objetivos específicos, especificamente para a composição dos instrumentos de coleta de dados. Nesta pesquisa foram utilizados dois tipos de pesquisa bibliográficas para atendimentos de objetivos específicos distintos – a revisão sistemática da literatura e a revisão bibliográfica.

A revisão sistemática da literatura (RSL) caracterizada como uma pesquisa secundária, pode ser compreendida como um meio de identificar, avaliar e interpretar toda produção científica ligada a uma determinada questão de pesquisa, fenômeno ou área temática (KITCHENHAM, 2004). Para tal fim, propõe uma abordagem estruturada e sistematizada, auxiliada por um protocolo de pesquisa, validado por terceiros, que indique uma sequência rigorosa de etapas, devidamente registradas e auditáveis (KITCHENHAM, 2004).

A RSL foi utilizada para o alcance do primeiro objetivo específico definido foi o de identificar a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem (MAA) no ensino e no estágio supervisionado em Biblioteconomia. Os resultados da pesquisa serviram de base para compreensão do fenômeno no contexto da Biblioteconomia de proposição do modelo, e construção dos demais instrumentos de coleta de dados.

O segundo objetivo específico que também utilizou a RSL como técnica – foi o de identificar na literatura científica competências gerais e específicas que caracterizam o profissional bibliotecário no Brasil. Considera-se importante esse conhecimento das competências para que se proponha justamente um alinhamento com as atividades a serem desenvolvidas durante o processo de estágio.

5.2.1.1 Protocolo RSL – MAA para formação em Biblioteconomia

O protocolo para revisão sistemática da literatura para atendimento do primeiro objetivo específico, citado anteriormente, baseou-se no modelo estabelecido por Kitchenham (2004). Como objetivos desta revisão sistemática, buscou-se identificar na literatura a existência de produções acadêmicas, que apresentem o uso de metodologias ativas de aprendizagem aplicadas ao estágio supervisionado de estudantes de graduação do curso de Biblioteconomia no Brasil e no mundo. Para tanto a questão de pesquisa definida foi: Existem registros acadêmicos de aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem para capacitação

e ensino da Biblioteconomia, em particular, nos estágios supervisionados de estudantes de graduação de Biblioteconomia?

As definições das expressões de busca utilizadas nesta revisão foram alinhadas aos preceitos de gestão terminológica (BARITÉ *et al*, 2010), como alternativa para referenciar o uso do termo, bem como analisar a presença e incorporação do termo na literatura. Assim, após pesquisa na base de dados do *Google Scholar* foram analisadas, as palavras-chaves presentes nos 20 primeiros artigos científicos publicados em língua portuguesa. Dessas palavras-chaves foram selecionados os itens “metodologias ativas da aprendizagem”, “metodologias ativas”, “estágio supervisionado” e “Biblioteconomia”.

Referente a expressão “metodologias ativas da aprendizagem”, em algumas ocorrências este tema é representado como “metodologias ativas”. O mesmo ocorre na língua inglesa que representa o tema principalmente com a expressão “*active learning methodologies*”, e em algumas ocorrências “*active methodologies*”. Valente, Almeida e Geraldini (2017) em sua revisão quanto a conceituação dessas metodologias ativas, indica que os termos mais utilizados na literatura brasileira para sua representação são “aprendizagem ativa” e “metodologias ativas de aprendizagem”.

Com base nos preceitos acima apontados, foram escolhidos os termos “metodologias ativas de aprendizagem” “metodologias ativas” e seus equivalentes em inglês (“*active learning methodologies*” e “*active methodologies*”) validados com base na garantia literária. No catálogo da Biblioteca Nacional, esse tema é descrito como “aprendizagem ativa”, após essa observação, foi verificada a descrição de artigos científicos no *Google Scholar* que também utilizaram o termo “aprendizagem ativa”, o que levou a observação do uso do termo “*active learning*” em sua tradução na língua inglesa. Na língua espanhola foi identificado nas palavras-chaves o uso dos termos “*metodologías de aprendizaje activo*”, “*aprendizaje activo*”, “*metodologías activas*”.

O termo Biblioteconomia, em português, é majoritariamente representado na língua espanhola como “*bibliotecología*”. Porém em inglês, as representações variam entre “*librarianship*” e “*library science*”, por esse motivo foram adotadas as duas variações nessa pesquisa.

Quanto ao termo de pesquisa “estágio supervisionado”, foi mantido na língua portuguesa. Para o inglês foi selecionado o termo “*internship*”, e para a língua espanhola o “*práctica profesional*”, como termos que representam o tema “estágio supervisionado”.

Como estratégia de busca foram utilizados as aspas e o operador booleanos AND (e) para recuperação de documentos que contivessem simultaneamente termos "metodologias ativas de aprendizagem", "estágio supervisionado" e "Biblioteconomia".

No Quadro 7, a seguir, estão listadas as expressões de busca com as possíveis combinações de termos, também chamadas de *search strings* (BIOLCHINI *et al*, 2005), separadas pela língua utilizada:

Quadro 7 – Expressões de busca por língua

LÍNGUA	EXPRESSÃO DE BUSCA
Português	1) “metodologias ativas de aprendizagem” AND “estágio supervisionado” AND “Biblioteconomia”
	2) “metodologias ativas de aprendizagem” AND “Biblioteconomia”
	3) “metodologias ativas” AND “estágio supervisionado” and “Biblioteconomia”
	4) “metodologias ativas” AND “Biblioteconomia”
Inglês	5) “ <i>active learning methodologies</i> ” AND “ <i>internship</i> ” AND “ <i>librarianship</i> ”
	6) “ <i>active learning methodologies</i> ” AND “ <i>librarianship</i> ”
	7) “ <i>active learning</i> ” AND “ <i>internship</i> ” AND “ <i>librarianship</i> ”
	8) “ <i>active learning</i> ” AND “ <i>librarianship</i> ”
	9) “ <i>active learning methodologies</i> ” AND “ <i>internship</i> ” AND “ <i>library science</i> ”
	10) “ <i>active learning</i> ” AND “ <i>library science</i> ”
Espanhol	11) “ <i>metodologías de aprendizaje activo</i> ” AND “ <i>práctica profesional</i> ” AND “ <i>bibliotecología</i> ”
	12) “ <i>metodologías de aprendizaje activo</i> ” AND “ <i>bibliotecología</i> ”
	13) “ <i>aprendizaje activo</i> ” AND “ <i>práctica profesional</i> ” AND “ <i>bibliotecología</i> ”
	14) “ <i>aprendizaje activo</i> ” AND “ <i>bibliotecología</i> ”

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Para esta revisão sistemática foram escolhidas as bases de dados demonstradas abaixo no Quadro 8, com disponibilidade de consulta via web e estão compreendidas na área da Ciência da Informação. Justifica-se a seleção deste conjunto de bases pelo potencial de contribuição e abrangência temática que oferecem, diante da demanda interdisciplinar apresentada pela questão de pesquisa definida. Pois, em termos gerais, buscou-se nessa revisão sistemática da literatura (RSL), a identificação através de um levantamento exaustivo, de ocorrências de aplicação de MAA no ensino e/ou estágio em Biblioteconomia, a nível mundial desde a década de 1990 até o ano de 2019. Isso também justifica a inclusão da base de

dados ERIC, que por tratar-se de uma base da área de Educação, também poderia conter publicações ligadas ao tema, sob a perspectiva com ênfase nos aspectos educacionais.

Quadro 8 – Base de dados selecionadas – 1ª revisão

BASE DE DADOS	DESCRIÇÃO	ÁREA TEMÁTICA	ENDEREÇO ELETRÔNICO
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Interdisciplinar	bdtb.ibict.br/vufind/
BRAPCI	Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos, com cobertura nacional	Ciência da Informação	www.brapci.inf.br/index.php/res/
ERIC	Base de dados de produções acadêmicas da educação, com cobertura internacional	Educação	Através da CAPES
LISA	Base de dados de produções acadêmicas da ciência da informação, com cobertura internacional	Ciência da Informação	Através da CAPES
SCIELO	Base de dados de periódicos nacionais e internacionais	Interdisciplinar	www.scielo.org

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Como critérios de inclusão de publicações, estabeleceu-se que:

- a) deveriam ser trabalhos publicados e disponíveis integralmente em bases de dados científicas a partir de 1990 até a 2020;
- b) seriam considerados trabalhos que tratem de aplicações de metodologias ativas na formação e capacitação em Biblioteconomia e Ciência da Informação;
- c) os trabalhos deveriam tratar da aplicação de metodologias ativas de aprendizagem aplicadas ao ensino e/ou estágio supervisionado de estudantes de graduação do curso de Biblioteconomia.

Critérios de exclusão publicações, estabeleceu-se que:

- a) seriam desconsiderados trabalhos que não estejam disponíveis integralmente nas bases de dados pesquisadas;
- b) seriam desconsiderados trabalhos anteriores a 1990 que não tratem de conceitos relacionados a área temática foco desta revisão sistemática;
- c) trabalho repetidos;
- d) trabalhos que fossem revisão de literatura.

Critérios de qualidade publicações, estabeleceu-se que:

- a) ter sido publicado em periódico ou anais de eventos com revisão por pares quando se referir a artigos;
- b) ter sido aprovado por banca examinadora quando se referir a trabalhos de conclusão de curso, mestrado ou doutorado.

5.2.1.2 Protocolo para RSL – competências profissionais para o bibliotecário

Este segundo protocolo foi criado para a RSL do segundo objetivo específico desta pesquisa, e seguiu as mesmas diretrizes apresentadas na revisão anterior, sendo adaptada ao escopo deste objetivo. Para tanto, buscou-se identificar na literatura científica, produções que indiquem as principais competências que caracterizam a atuação do Bibliotecário no Brasil. A questão de pesquisa definida para esta revisão foi: com base na literatura, quais são as principais competências do profissional de Biblioteconomia no Brasil?

As definições das expressões de busca utilizadas nesta revisão foram alinhadas aos preceitos de gestão terminológica (BARITÉ *et al*, 2010), como alternativa para validar o uso do termo, bem como analisar a presença e incorporação do termo na literatura científica. Assim, após pesquisa na base de dados do *Google Scholar* foram analisadas, as palavras-chaves presentes nos 20 primeiros artigos científicos publicados em língua portuguesa. Dessas palavras-chaves foram selecionados os termos: “competência profissional”, Biblioteconomia” e “bibliotecário”.

Como estratégia de busca foram utilizadas as aspas e o operador booleanos AND (e) e OR (OU), definindo assim, a expressão de busca com o intuito de recuperar de documentos que contivessem simultaneamente os termos de cada expressão: “competência profissional” AND (Biblioteconomia OR bibliotecário).

Para esta revisão sistemática foram escolhidas as bases de dados demonstradas abaixo no Quadro 9, com disponibilidade de consulta via web e estão compreendidas na área da Ciência da Informação. Considerando a questão de pesquisa definida, estas bases foram escolhidas principalmente por apresentar resultados expressivos relacionados a publicações nacionais, visando a identificação de competências relacionadas com o bibliotecário brasileiro, através do olhar do pesquisador inserido no contexto local.

Quadro 9 – Base de dados selecionadas – Competências profissionais

BASE DE DADOS	DESCRIÇÃO	ÁREA TEMÁTICA	ENDEREÇO ELETRÔNICO
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Interdisciplinar	bdtd.ibict.br/vufind/
BRAPCI	Base de Dados Referenciais de artigos de periódicos, com cobertura nacional	Ciência da Informação	www.brapci.inf.br/index.php/res/
SCIELO	Base de dados de periódicos nacionais e internacionais	Interdisciplinar	www.scielo.org
DIMENSIONS	Base de dados de periódicos nacionais e internacionais	Interdisciplinar	www.dimensions.ai/

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Como critérios de inclusão de publicações, estabeleceu-se que:

- a) deveriam ser trabalhos publicados e disponíveis integralmente em bases de dados científicas;
- b) deveriam ser trabalhos publicados a partir de 2015 até a 2020, visando a identificação de competências em um contexto mais atual possível;
- c) seriam considerados trabalhos que identifiquem ou listem as principais competências do profissional de Biblioteconomia;
- d) seriam considerados trabalhos relacionados à profissão do bibliotecário no Brasil.

Crítérios de exclusão publicações, estabeleceu-se que:

- a) seriam desconsiderados trabalhos que não estejam disponíveis integralmente nas bases de dados pesquisadas;
- b) seriam desconsiderados trabalhos anteriores a 2015 que não tratem de conceitos relacionados a área temática foco desta revisão sistemática;
- c) seriam excluídos trabalho que não enfatizem a temática;
- d) seriam excluídos trabalhos duplicados.

Crítérios de qualidade publicações, estabeleceu-se que:

- a) ter sido publicado em periódico ou anais de eventos com revisão por pares quando se referir a artigos;
- b) ter sido aprovado por banca examinadora quando se referir a trabalhos de conclusão de curso, mestrado ou doutorado.

5.2.2 Pesquisa documental

Assemelha-se a bibliográfica, porém diferencia-se por utilizar fontes de informação primárias, os documentos, sejam estes escritos ou não, e que não receberam tratamento analítico, tal qual os livros e demais fontes secundárias (GIL, 2010; MARCONI; LAKATOS, 2003). Esta técnica foi implementada para o atendimento do terceiro objetivo específico, que foi de investigar os estágios supervisionados realizados na Biblioteca do Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região (TRT-RN) durante o período de 2017-2020.

5.2.3 Entrevista

A entrevista objetiva obter informações diretamente do entrevistado, com perguntas geralmente que podem ser respondidas através do diálogo informal sobre determinado assunto ou problema (MARCONI; LAKATOS, 2003). Para Minayo (2009) esta técnica é antes de tudo uma conversa entre dois ou vários interlocutores que têm por objetivo a construção de informações ligadas ao objetivo de pesquisa, para obtenção de dados, que a autora chama de dados de natureza secundária, que são construídos no diálogo com o entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivenciou (MINAYO, 2009). São dados subjetivos, conseguidos com a contribuição da pessoa, e configuram-se como “[...] uma representação da realidade: ideias, crenças, maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos” (MINAYO, 2009, p. 65).

A técnica da entrevista também foi aplicada para o atendimento do objetivo específico 3 (três) desta pesquisa, analisando as respostas dadas pelos estudantes que realizam estágio supervisionado na Biblioteca do Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região (TRT-RN) durante o período de 2017 e 2020, seguindo o roteiro de entrevista descrito no Apêndice B. Tendo como foco os relatos de suas experiências, sentimentos, percepções, e reflexões sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento de competência durante o estágio nesta biblioteca, a compreensão o papel do supervisor do estágio e também observação de dificuldades e desafios vivenciados do período de estágio.

5.3 Procedimentos para análise dos dados

Nas seções abaixo serão apresentados os procedimentos para análise dos dados coletados para esta pesquisa.

5.3.1 Análise da Revisão Sistemática da Literatura – MAA e Competências

A RSL permite a análise de conteúdo, com base nos resultados obtidos após a implementação do protocolo. Assim, após as buscas e aplicação dos critérios de inclusão, exclusão e qualidade, foram feitas leituras completas dos documentos observando a pergunta de pesquisa estabelecida, no sentido de verificar se estes documentos apresentavam pesquisas que demonstrassem respostas alinhadas ao fenômeno buscado. E após a confirmação deste alinhamento, uma descrição do conteúdo e organização do resultado.

5.3.2 Análise de Conteúdo – Pesquisa Documental e Entrevistas

Como procedimento para análise de análise dos dados da pesquisa documental e das entrevistas, foi aplicado o método de análise de conteúdo de Laurence Bardin (BARDIN, 2011). Este método é conhecido como uma abordagem de avaliação de dados de comunicação, e como uma forma de sistematização para compreensão e descrição dos conteúdos das mensagens analisadas. O que na perspectiva da metodologia científica, pode ser compreendida como um método com técnicas para uma inferir com objetividade a partir dos dados coletados (SALVATIERRA, 2020).

Em sua proposta de método, a autora divide em fases o processo de análise de conteúdo em fases para sua condução, que tem seu início na fase de Organização, seguida da Codificação e Categorização dos dados e, por fim, a etapa de Inferência e interpretação dos resultados obtidos (BARDIN, 2011). Estas etapas serviram de direcionamento do processo de análise dos conteúdos que serão descritos com maior detalhe no capítulo 6.

Os dados brutos, ou tipos de dados, utilizados para a análise de conteúdo aplicado aos documentos selecionados, foram principalmente frases descritas pelos estagiários nas respostas dadas aos campos estabelecidos nos modelos de relatórios utilizados listados nos Anexos A e B. Esses relatórios de estágio supervisionado são documentos utilizados como objetos de comunicação dentro da perspectiva da análise de conteúdo de Bardin.

A análise de conteúdo limita seu foco na interpretação do que foi dito literalmente, evitando qualquer interpretação ideológica. Ela sistematiza e descreve o conteúdo literal da comunicação para revelar um saber que está por trás da superficialidade do texto (SALVATIERRA, 2020). O que justifica a aplicação do método às fases de pesquisa documental e entrevista, por serem procedimentos de coleta de dados direcionados a registros da comunicação escrita e oral do público-alvo definido, a saber estudantes de Biblioteconomia que estagiaram na biblioteca do TRT-RN.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo é dedicado a apresentação da análise dos resultados observados nesta pesquisa, recomendações e considerações finais.

6.1 Resultados da Revisão Sistemática – Metodologias ativas para formação em Biblioteconomia

A execução das buscas nas bases de dados iniciou-se no vigésimo dia do mês de novembro do ano de 2019 e foi concluída no vigésimo dia do mês de fevereiro do ano de 2020. Como forma de controle para posterior descrição dos resultados de buscas, seguiu-se a ordem de bases descrita no Quadro 9, com a utilização das 14 expressões de busca citadas anteriormente, aplicadas a cada base de dados. Nas bases que dispunham de opções avançadas de busca, optou-se pela apresentação em ordem cronológica para publicações feitas entre anos de 1990 até 2020.

Como resultado da primeira etapa do processo de busca e seleção, apenas 3 bases de dados recuperaram resultados das expressões de busca, as demais bases não apresentaram resultados, como descrito no Quadro 10 abaixo.

Quadro 10 – Resultados da Pesquisa – Metodologias ativas

BASE DE DADOS	DESCRIÇÃO	RESULTADOS DA PESQUISA
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	0
BRAPCI	Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos, com cobertura nacional	10
ERIC	Base de dados de produções acadêmicas da educação, com cobertura internacional	20
LISA	Base de dados de produções acadêmicas da ciência da informação, com cobertura internacional	776
SCIELO	Base de dados de periódicos nacionais e internacionais	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Ao todo foram recuperados 806 itens, sendo 10 itens da BRAPCI, 20 itens da base de dados ERIC e 776 itens da base de dados LISA. Nesta etapa não houve a aplicação dos critérios de inclusão ou exclusão descritos nesse no protocolo desta revisão sistemática, os

resultados de busca foram apenas compilados.

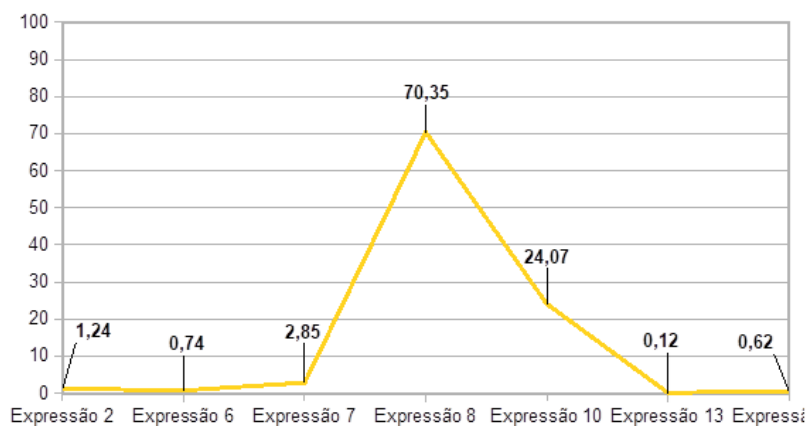
Quadro 11 – Resultados por expressões de busca – Metodologias ativas

BASE DE DADOS	Nº DA EXPRESSÃO DE BUSCA (Search String)	LÍNGUA	RESULTADOS DA PESQUISA
BRAPCI	2) “metodologias ativas de aprendizagem” AND “Biblioteconomia”	Português	10
ERIC	8) “Active learning” AND “Librarianship”	Inglês	17
	10) “Active learning” AND “library science”	Inglês	3
LISA	6) "Active learning methodologies" AND "Librarianship"	Inglês	6
	7) "Active learning" AND "Internship" AND "Librarianship"	Inglês	23
	8) "Active learning" AND "Librarianship"	Inglês	550
	10) "Active learning" AND "library science"	Inglês	191
	13) "Aprendizaje activo" AND "Práctica Profesional" AND "Bibliotecología"	Espanhol	1
	14) "Aprendizaje activo" AND "Bibliotecología"	Espanhol	5

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Com base nos resultados do Quadro 11, 1,24% dos dados do total de resultados concentraram-se na BRAPCI, 92,27% de dados na base da LISA, e 2,48% na base de dados ERIC. Na perspectiva das expressões de busca, utilizada para buscas nas bases, considerando os resultados do Quadro 11, sendo 1,24% da expressão de busca 2; 0,74% da expressão de busca 6; 2,85% da expressão de busca 7; 70,35% da expressão de busca 8; 24,07% da expressão de busca 10; 0,12% da expressão de busca 13; 0,62% da expressão de busca 14, como está representado no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Porcentagem de resultados por expressão de busca



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Em seguida, foi aplicada uma análise exaustiva dos resultados listadas no Quadro 12. Nesse momento foram avaliados os itens resultantes de cada pesquisa por expressão de busca, seguindo rigidamente os critérios para inclusão, exclusão e de qualidade citados anteriormente. Ressalta-se que nesta etapa a avaliação concentrou-se principalmente na leitura completa dos resumos das publicações, em alguns casos, na leitura das seções de metodologia, resultados e conclusões, visando uma precisão e alinhamento aos objetivos desta revisão sistemática. Assim, buscou-se identificar a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem aplicadas a graduação e ao estágio supervisionado de estudantes de graduação do curso de Biblioteconomia.

Como resultado desta segunda etapa, restaram 10 itens selecionados como listados no Quadro 12, de publicações selecionadas, apresentado a seguir.

Quadro 12 – Publicações selecionadas – Metodologias ativas

(continua)

Nº	DADOS DA PUBLICAÇÃO	OBJETIVO	PÚBLICO	MAA APLICADA
1	ELLIS. Beyond a Common Approach: Teaching Students the Ethical Practice of Reference. 2014.	Uso da Metodologia de Estudo de Caso (<i>case study</i>) para o ensino da ética na prática do serviço de referência.	Estudantes de pós-graduação (mestrado), Estados Unidos.	Estudo de Caso (<i>case study</i>).
2	ROWELL; GIUSTINI. Are constructivist approaches in teaching health librarians effective? A reflective case study of teaching a course in health librarianship. 2009.	Capacitação utilizando abordagens construtivistas e metodologias ativas em capacitações voltadas a bibliotecários de saúde.	Estudantes de pós-graduação (mestrado), Canadá.	Aprendizagem baseada em problemas; Aprendizagem baseada em conhecimento (<i>problem-based learning; knowledge-based learning</i>).
3	O'FARREL; BATES. Student information behaviours during group projects: a study of LIS students in University College Dublin, Ireland. 2009.	Estudo do Comportamento Informacional de estudantes de disciplinas que utilizam MAA.	Estudantes de graduação, Irlanda.	Aprendizagem baseada em grupos (<i>group-based learning</i>).
4	LYNN <i>et al.</i> Librarian instruction-delivery modality preferences for professional continuing education. 2010.	Avaliação de modalidades de ensino para formação continuada para Bibliotecários.	Profissionais de Biblioteconomia, Estados Unidos.	Ensino híbrido (<i>blended learning</i>).

Quadro 12 – Publicações selecionadas – Metodologias ativas

(conclusão)

Nº	DADOS DA PUBLICAÇÃO	OBJETIVO	PÚBLICO	MAA APLICADA
5	MANSOURIAN. Evolving perceptions of LIS students about their discipline An action research with inquiry-based learning approach. 2009.	Avaliação do uso da Inquiry-based learning em disciplina de graduação.	Estudantes de graduação, Irã.	Aprendizagem baseada em investigações (<i>inquiry based learning</i>).
6	HORAVA; CUNRAN. The importance of case studies for LIS education. 2012.	Uso do <i>case study</i> para educação em <i>Library and Information Science</i> .	Estudantes de graduação, Estados Unidos.	Estudo de Caso (<i>case study</i>).
7	WOODS. EBLIP and Active Learning: A Case Study. 2013.	Relato de aplicação de MAA o Workshop, “Active Learning and Research Partners in Health”.	Profissionais de Biblioteconomia, Turquia.	Ensino entre pares (<i>peer teaching</i>).
8	LOO <i>et al.</i> Flipped Instruction for <i>information literacy</i> : Five Instructional Cases of Academic Librarians. 2016.	Avalia a aplicação de cinco metodologia de ensino implementado por bibliotecários para o <i>information literacy Training</i> .	Estudantes de graduação, Estados Unidos.	Sala de aula invertida (<i>flipped classroom</i>).
9	LUGYA. User-friendly libraries for active teaching and learning: a case of business, technical and vocational education and training colleges in Uganda. 2017.	Treinamento com MAA para Bibliotecários, Gerentes de TI e estudantes para o uso de uma <i>user-friendly library</i>	Profissionais de Biblioteconomia, Uganda.	Aula com slides e prática; <i>Brainstorming</i> ; Grupos de discussão; Apresentação individual; Tarefas para casa; Relatórios de participantes; Palestras com especialista em biblioteca; Visitação da Biblioteca; Uso de recursos visuais.
10	FARIAS, G. B.; SANTOS, T. B. D.; SOUSA, F. L. M. Fontes especializadas de informação: experimento didático com aplicação do diagrama belluzzo®. 2016.	Uso e elaboração do Diagrama Belluzzo nas disciplinas de Fontes Especializadas de Informação do curso de Biblioteconomia.	Estudantes de graduação, Brasil.	Diagrama Belluzzo®

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Quanto aos itens excluídos, dado o seu grande volume, faz-se relevante apontar algumas observações quanto a este aspecto. A princípio algumas das publicações foram excluídas pois não estavam disponíveis integralmente, outros devido ao aspecto da duplicidade, tanto nos resultados de expressões de busca diferentes, ou em uma mesma expressão de busca e publicados em periódicos diferentes.

Quanto a incidência dos termos selecionados nos resultados excluídos, observou-se que o termo “aprendizagem ativa” (AA), quando citado era apresentado como conceito de forma geral relacionando com definições de propostas educacionais inovadoras, ou mesmo era descrito como uma característica desejável em iniciativas de ensino e capacitação. Porém, essa indicação do termo “aprendizagem ativa” não era acompanhada por exemplos de ações práticas ou da proposição de metodologias e modelos já conhecidos e estruturados.

Muitos resultados apresentaram ligação com treinamentos instrucionais para o uso de sistemas de biblioteca e demais fontes de informação oferecidos institucionalmente, sejam em universidade, escolas, centros de pesquisa dentre outros exemplos. Em publicações mais recentes, observou-se que as capacitações para uso de bibliotecas apresentaram mudança no foco da capacitação para o desenvolvimento da *information literacy* dos usuários destas unidades de informação.

A forma de aplicação das iniciativas de MAA demonstrou-se como um dos fatores de exclusão de grande parte dos itens recuperados. Os termos para MAA e AA apareceram frequentemente nos itens recuperados da pesquisa, mas dificilmente denotavam propostas de aplicação ou a descrição de sua aplicação. Em uma perspectiva cronológica, a AA era citada como uma característica relevante as ações educativas, dentro do contexto de bibliotecas que ofereciam capacitações por meio de treinamentos instrucionais. Logo, a aplicação dos princípios de MAA era plausível dado o alinhamento a propostas de capacitação, em formato de curso, minicurso ou palestra, em contraponto ao modelo conteudista, de aula ou palestra aplicado desde a década de 1990 que não apresentava rendimento satisfatório para os objetivos dos cursos instrucionais. Posteriormente foram identificadas aplicações mais detalhadas da aplicação das ações de MAA, e uma grande variedade de tipos de MAA, mas que ainda assim não eram direcionadas ao ensino e capacitação para o ensino da Biblioteconomia, sendo assim excluídos dos resultados.

O principal público-alvo desses cursos eram os estudantes usuários de bibliotecas cuja organização a qual pertenciam demonstravam preocupação com a capacitação para utilização das unidades de informação e fontes informacionais disponíveis na instituição a qual pertenciam. Nesse sentido pôde-se observar uma mudança de foco nas propostas

instrucionais, pois inicialmente estes objetivavam uma mais voltada a técnica de uso de base de dados e demais fontes de informação, posteriormente a proposta de desenvolvimento de *information literacy* e o foco no desenvolvimento de competências no estudante evolui e se expande influenciando inclusive na forma e conteúdo desses instrucionais. É nesse ponto onde detectou-se um aprimoramento e maior alinhamento do uso de MAA, pois se por um lado se aprimora as modalidades e formas de aplicação das MAA, por outro propõe-se um ajuste nos objetivos de desenvolvimento de competências do estudante ou profissional pertencente a instituição, visando principalmente a melhoria no uso da informação.

Como a proposta de desenvolvimento do *information literacy* aparece como uma das ênfases dos treinamentos instrucionais, alguns autores apresentam suas propostas como críticas aos modelos de treinamento, como os feitos como aulas conteudistas, treinamentos de sessão única (*one-shot*) ou mesmo treinos online. Dessas críticas feitas ao formato e resultados alcançados que tem como motivação a busca por estratégias educacionais que levassem o aprendiz, no caso o usuário da biblioteca, a uma aprendizagem melhor ou mesmo ao desenvolvimento mais acurado da habilidade de buscar informação de forma crítica e autônoma – também compreendida como *information literacy*.

Pôde-se observar nos resultados a ênfase na função de educador do profissional de Biblioteconomia, oriundo das mais variadas formas de biblioteca, tais como as escolares, universitárias, médicas, científicas, de saúde, de química, de engenharia dentre outras. Inicialmente relacionado aos treinamentos instrucionais bibliográficas, responsáveis por ensinar os usuários a utilizar a biblioteca e demais fontes de informação disponíveis. Essa função também se expande, pois, o bibliotecário passa a participar não somente como profissional da informação, mas também como educador, capacitando-se inclusive quanto aos fundamentos das teorias da aprendizagem, na implementação de estratégias para capacitação utilizando MAA, de forma criativa e prática, visando o desenvolvimento da *information literacy* dos usuários aprendizes envolvidos. Além de educador o bibliotecário aparece como co-instrutor e também como designer instrucional, de cursos presenciais e principalmente em iniciativas de capacitação com auxílio de ferramentas de EAD.

E, por fim, outro aspecto observado nos resultados foi da ampliação função das bibliotecas em suas possíveis relações com aprendizagem ativa centrada no aprendiz, nesse caso usuário da Biblioteca. Alguns autores em publicações da década de 2010 utilizaram expressões como ambientes de aprendizagem, espaço de aprendizagem, espaços de aprendizagem para aprendizagem ativa, ambientes de aprendizagem ativa, e outros autores até mencionam as bibliotecas como espaços colaborativos para a aprendizagem (ARRIETA;

KERN, 2015; BROWN-SICA, 2011; CLEMENT *et al*, 2018; DALLIS, 2016; ELLISON, 2016; HACKMAN, 2017; MAYBEE, 2016; RAISH; FENNEWALD, 2016; SOMERVILLE; LUGYA, 2018).

6.1.2 Considerações acerca do uso MAA para formação em Biblioteconomia

Baseando-se nas publicações selecionadas foi possível tecer observações registradas nesta seção de sumarização dos resultados, buscando compreender as relações entre os temas e sua manifestação em termos de prática aplicada ao seu público-alvo.

Quanto à nacionalidade das pesquisas, podemos perceber a variedade de ações localizadas na África, Ásia, Europa, América do Norte e América do Sul. Ainda assim, pôde-se observar também, dentro dos limites desta pesquisa, a escassez no uso de metodologias ativas de aprendizagem, na formação e capacitação relacionada a Biblioteconomia, inferindo-se de que é uma tendência em nível global.

De forma geral, os artigos apresentam o foco em uma melhor capacitação e aprendizagem de estudantes de graduação, pós-graduação e profissionais de Biblioteconomia.

Têm como proposta a aplicação de iniciativas desta natureza em cenários diversos de aprendizagem e capacitação, visando acompanhar a mudança do ensino na Biblioteconomia e, conseqüentemente, o aprimoramento e a atualização do conhecimento e habilidades de seu público-alvo.

Nesse sentido, os artigos apresentados citam as MAA como potenciais opções para o incremento do processo de aprendizagem. As práticas de ensino e capacitação tiveram público-alvo estudantes de graduação (FARIAS; SANTOS; SOUSA, 2016; HORAVA; CURRAN, 2012; MANSOURIAN, 2010; O'FARRELL; BATES, 2009;), de pós-graduação (mestrado) (ELLIS, 2014; ROWELL; GIUSTINI, 2014), e profissionais graduados em Biblioteconomia (LUGYA, 2018; LYNN; BOSE; BOEHMER, 2010; WOODS, 2013).

Os modelos de MAA selecionados variavam diante do contexto e dos objetivos de aprendizagem, e foram selecionados para aplicação considerando os objetivos de aprendizagem do caso, bem como as competências relevantes ao contexto da capacitação. Como exemplos temos modelos formalmente conhecidos, como o estudo de caso (*case study*), aprendizagem baseada em problemas (*problem based learning*), aprendizagem baseada em grupos (*group based learning*), o ensino híbrido (*blended learning*), a aprendizagem baseada em investigações (*inquiry based learning*) e o ensino por pares (*peer teaching*). Ressalvando-

se o relato da de aplicação do diagrama Belluzzo® dada a sua especificidade comparada as metodologias ativas citadas anteriormente.

Dentro da perspectiva de aplicação adequada ao contexto, podemos citar a aplicação de princípios para aprendizagem ativa – que Lugya (2018) descreve como ensino e aprendizagem ativa – independente da metodologia aplicada, indicando em seu artigo que a implementação de MAA traz ganhos ao desenvolvimento do conhecimento e competências necessárias ao desempenho profissional. Os autores apresentam as MAA como iniciativas compatíveis ao ensino da Biblioteconomia e prática profissional, configurando-se como um elo que proporciona a prática do conhecimento adquirido em sala de aula em situações, contextos e cenários que se aproximam da realidade, em termos de desafios e dificuldades vivenciadas pelo profissional a informação.

Quanto a perspectiva da capacitação profissional, identificou-se relação com a prática profissional e o uso da metodologia, onde a capacitação do bibliotecário não é citada como um fim em si, mas como um meio para ações específicas encabeçadas pelo bibliotecário, que transcende suas funções convencionais. A saber: a capacitação em habilidades pedagógicas para o desempenho das atividades na Biblioteca da Universidade de Makerere apresentado por Lugya (2018); e a capacitação para uma biblioteca baseada em evidências para uma melhor atuação do profissional bibliotecário junto a profissionais da área da saúde tratado por Woods (2013).

O uso deste de metodologias ativas tem demonstrado crescente adesão e apresentado benefícios para o desenvolvimento da aprendizagem e de competências em diversas áreas do conhecimento.

A condução da revisão sistemática permitiu identificar diferentes cenários descritos acima em cada trabalho selecionado. Percebeu-se certa concordância na identificação dos benefícios da aplicação de tais abordagens metodológicas. Nesse sentido, e dentro da perspectiva identificação de ações e propostas de melhoria com uso de MAA, a qual esta revisão se propõe, é possível sugerir uma maior aplicação das variadas opções de metodologias ativas.

Situando-se no contexto de ensino e capacitação para a Biblioteconomia no Brasil, tomando como referência os casos apresentados nos artigos selecionados, é viável a experimentação e avaliação de iniciativas para implementação de MAA em disciplinas de cursos de Biblioteconomia, como observado no exemplo apresentado por Farias, Santos e Souza (2016). Tais iniciativas poderiam também estender-se ao ambiente de aprendizagem de um estágio supervisionado, dado o viés pragmático das experiências de aprendizagem que

ocorrem em situações reais de atuação profissional, e que permitem o desenvolvimento e prática de competências e aplicação do conteúdo dado em sala de aula com o acompanhamento educacional do profissional bibliotecário, supervisor do estágio.

Alternativas educacionais propostas por MAA durante a graduação em Biblioteconomia, apresentam potencial incremento nos resultados da atuação do profissional em formação, dentro do seu contexto de atuação profissional e social.

A variedade de formatos favorece a personalização e contextualização para o alcance dos objetivos de ensino e capacitação da Biblioteconomia, como observado nos resultados encontrados. Assim, é oportuna a proposição de estratégias, ou modelos que atendam a capacitação ou desenvolvimento de competências e conhecimento necessários à prática do profissional Bibliotecário. Nesse sentido, é indicada a formulação de estratégias e modelos que favoreçam a aplicação e operacionalização de metodologias ativas no ensino da Biblioteconomia.

6.2 Resultados RSL – Competências profissionais para o bibliotecário

Após a execução das buscas nas bases de dados foram obtidos um total de 48 documentos: 8 títulos na BDTD; 16 títulos na BRAPCI; 4 títulos na SCIELO; e 24 títulos na base *Dimensions*. Após esta etapa foi feita a seleção de resultados baseadas nos critérios de inclusão, exclusão e de qualidade descritas no protocolo, que levou ao total de 19 títulos que trataram das competências relacionadas a atuação profissional do bibliotecário.

Na avaliação dos títulos selecionados para a revisão sistemática foi possível observar a aderência a proposta desta pesquisa, que foi a de identificar as principais competências do profissional de Biblioteconomia no Brasil, abordadas em publicações feitas desde o ano de 2015 até a data das buscas. Os resultados apresentaram variedade e relação com classificações estabelecidas em estudos e publicações anteriores, como a de Valentim (2019), mas também indicaram novas áreas de atuação do bibliotecário e novas competências aplicadas e recomendadas para o desempenho profissional nos campos de trabalho apresentados.

O Quadro 13 abaixo apresenta os resultados selecionados após a execução das etapas do protocolo da RSL, dispostas em ordem cronológica crescente de publicação.

Quadro 13 – Publicações selecionadas que abordam as competências profissionais

(continua)

Nº	TÍTULO	AUTOR	DATA	TIPO	BASE
1	A inserção do bibliotecário no mercado de trabalho: fatores de influência e competências.	FARIA, A. C. C.	2015	Dissertação	BDTD
2	Perfil e competências dos bibliotecários que atuam na rede federal de educação profissional e tecnológica do Distrito Federal.	SILVA, C. M. M.	2015	Dissertação	BDTD
3	Competências profissionais para atuação bibliotecária na área cultural.	CHAVES, M. F.	2015	Artigo	BRAPCI
4	As tecnologias de informação e comunicação sob a óptica da Biblioteconomia: perspectivas sobre os futuros profissionais da informação.	CORDEIRO, T. C.; CUNHA, B. C. S.; PARGA, M. F. A. S.	2015	Artigo	BRAPCI
5	Competências de bibliotecários: estudo de caso com profissionais da rede de bibliotecas do centro federal de educação tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).	GAMBERINI, A. A.; LUZ, T. R.	2015	Artigo	BRAPCI
6	Mapeamento de competências e perfil dos bibliotecários que atuam na educação profissional e tecnológica de Goiás.	SILVA, C. M. M.; FARIA, A. C. C.; BAPTISTA, S. G.	2015	Artigo	BRAPCI
7	Bibliotecário escolar: uma análise das competências dos bibliotecários dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia das regiões nordeste e sul do Brasil.	KAUTZMANN, C.	2016	Dissertação	BDTD
8	Inserção no mercado de trabalho e a empregabilidade de bacharéis em Biblioteconomia.	SANTOS, P. R.; MESQUITA, J. M. C.; NEVES, J. T. R.; BASTOS, A. M.	2016	Artigo	Dimensions
9	Interdisciplinaridade e formação do bibliotecário para atuação em bibliotecas escolares.	MARTINS, S.; KARPINSKI, C.	2018	Artigo	BRAPCI
10	Empresa júnior na atuação do profissional consultor de Biblioteconomia: um estudo de caso a partir da Universidade Federal de Goiás.	MENDES, T.; FRAGA, P.; OLIVEIRA, I.	2018	Artigo	BRAPCI

Quadro 13 – Publicações selecionadas que abordam as competências profissionais

(conclusão)

Nº	TÍTULO	AUTOR	DATA	TIPO	BASE
11	A bibliometria e as novas atribuições profissionais nas bibliotecas universitárias.	VANZ, S. A. S.; SANTIN, D. M.; PAVÃO, C. M. G.	2018	Artigo	Dimensions
12	A dimensão ética da competência em informação sob a perspectiva da filosofia.	PELLEGRINI, E; VITORINO, E. V.	2018	Artigo	Dimensions
13	Competências do bibliotecário no trabalho em biblioteca universitária de uma instituição pública: implicações das dimensões interdisciplinares e da subjetividade.	SILVEIRA, L. R.; RODRIGUES, A. P. G.	2018	Artigo	Dimensions
14	O mercado de trabalho na área de Biblioteconomia e ciência da informação no século XXI: nova versão.	VASCONCELLOS FILHO, M. C.	2019	Artigo	BRAPCI
15	Competência em informação: o bibliotecário e o processo de definição das necessidades informacionais.	SANTOS, J. O.; BARREIRA, M. I. J. S.	2019	Artigo	SciElo
16	Formação para o empreendedorismo nos cursos de bacharelado e licenciatura em Biblioteconomia, ciência da informação e gestão da informação no Brasil.	SPUDEIT, D. <i>et al.</i>	2019	Artigo	Dimensions
17	As competências do bibliotecário de referência frente ao paradigma pós-custodial.	OLIVEIRA, T. P. R.; COSTA, M. F. O.; NUNES, J. V.	2020	Artigo	BRAPCI
18	As contribuições dos recursos educacionais abertos para a promoção da competência em informação no campo da saúde.	PRUDENCIO, D. S.; BERNARDI, G.; BIOLCHINI, J. C. A.	2020	Artigo	BRAPCI
19	Informacionista de pesquisa: oportunidades para bibliotecários na era do <i>big data</i> .	PRUDÊNCIO, D. S.; BIOLCHINI, J. C. A.	2020	Artigo	Dimensions

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Quanto às competências identificadas nas publicações listadas na tabela anterior, para fins de padronização e facilitação na visualização, os resultados elencados adotaram a

estrutura estabelecida por Martínez Comeché (2006) que em seu trabalho categoriza as competências em básicas, genéricas e específicas. Assim os quadros indicam as competências abordadas pelos autores sejam dentro da categoria de competências genéricas e as competências específicas do bibliotecário.

Quanto as competências gerais, a ênfase é dada nas competências que envolvem o **uso de tecnologias digitais**, tanto o uso de softwares necessários ao funcionamento da unidade de informação, quanto para o desempenho de sua competência em informação, até mesmo para áreas mais específicas quanto a atividades ligadas a análises bibliométricas. Atividades ligadas à **promoção cultural** também têm sido enfatizadas como oportunidades de atuação por parte do bibliotecário, seja na promoção de eventos, de ações de difusão cultural ou mesmo de programas de incentivo à cultura como um todo. O que faz relação também a terceira competência geral mais enfatizada que é a de **gestão de projetos**, nas mais variadas formas ligadas ao contexto em que este atua, a capacidade de criação e gerenciamento de projetos ligados a serviços e produtos informacionais foi enfatizada como uma competência geral importante para o perfil profissional.

Quadro 14 – Competências gerais do bibliotecário

COMPETÊNCIAS GERAIS	PUBLICAÇÕES	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS
Aquisição e Contratação de equipamentos e serviços	6, 16	2
Idiomas	19	1
Consultoria	8	1
Empreendedorismo	8, 17, 19	3
Ensino e Educação	7, 13, 14	3
Gestão de Projetos	1, 3, 4, 6	4
Gestão de Recursos Humanos	1, 3, 6	3
Gestão e Planejamento	7, 11	2
Inteligência Competitiva	1, 2	2
Marketing	1, 3	2
Mediação de Conflitos	2, 6, 16	3
Organização de eventos	4	1
Planejamento econômico-financeiro	1, 3	2
Promoção cultural	2, 3, 4, 11	4
Promoção de inclusão social	3	1
Recursos de acessibilidade	3	1
Redes sociais	12	1
Tecnologia da informação e comunicação (TICs)	3, 5, 6, 10, 12, 16	6

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Quanto às competências identificadas, registradas no Quadro 16, pôde-se concluir que muitas das competências específicas encontradas em publicações anteriores ao período pesquisado, mantêm-se como competências relevantes ao trabalho do bibliotecário. Tais como as competências ligadas ao desenvolvimento de coleções; processamento técnico de fontes de informação; disseminação da informação; e até mesmo a competência em informação. Esta merece um maior destaque, pois, apesar de ser considerada uma competência “clássica”, demonstra importância dada a possíveis conexões com contextos de atuação profissional mais atuais, como observado no trabalho de Prudêncio e Biolchini (2020), que investigou a competência em informação na área da saúde.

Quadro 15 – Competências específicas do bibliotecário

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	PUBLICAÇÕES	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS
Análises Bibliométricas	18	1
Capacitação de usuários	1, 2, 3, 7, 9, 16	6
Competência em informação (COINFO)	1, 2, 3, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 18	12
Criação de produtos informacionais	1, 3, 7, 16	4
Desenvolvimento de coleções	1, 7	2
Disseminação da informação	3, 11, 12	3
Estudo de usuários	1, 3, 6	3
Automatização de serviços	1	1
Formulação de políticas informacionais	1, 11	2
Gestão de informação	18	1
Gestão de unidades e serviços de informação	1, 3, 16	3
Preservação e conservação de fontes de informação	1, 2, 3	3
Processamento técnico de fontes de informação	1, 6, 16	3
Redes colaborativas de informação	3	1
Serviço de referência	16	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Os resultados também apontaram a ocorrência de competências específicas ligadas a novos campos de atuação, como no caso da análise bibliométrica e gestão da informação (PRUDENCIO; BIOLCHINI, 2020) e redes colaborativas de informação (CHAVES, 2015), esses exemplos demonstram também a forte relação com a competência geral em tecnologias digitais.

Ainda tratando da combinação de competências, temos no exemplo da indicação da competência específica de capacitação do usuário uma forte ligação com a competência geral do ensino e da educação, observada também em trabalhos que sugeriam a responsabilidade pela capacitação em competência em informação para os usuários e pesquisadores. Tais

ocorrências reforçam a ideia do bibliotecário como educador, pois, de forma geral a capacidade de ensinar faz relação com a função de capacitação, e para tanto demanda do bibliotecário o conhecimento quanto a estratégias pedagógicas para o desempenho de sua profissão como um todo.

Além das competências gerais e específicas listadas anteriormente, é importante mencionar que além das competências gerais e específicas registradas anteriormente, também foram enfatizadas características comportamentais importantes para a atuação do bibliotecário, também compreendidas como competências comportamentais ou sociais como a comunicação e interação, proatividade, liderança, trabalho em equipe e ética (COSTA; MASKE; SCHROEDER, 2015; FLEURY; FLEURY, 2001).

6.2.1 Considerações acerca das competências profissionais para o bibliotecário

A busca por compreender as transformações ligadas à atuação do bibliotecário apresenta resultados que indicam direcionamentos ao seu desenvolvimento como profissional, confirmando possibilidades de trabalho e indicando novas possibilidades de atuação dentro da sociedade.

Nesse sentido esta pesquisa alcançou seu objetivo de identificação de competências abordadas em pesquisas publicadas nos últimos cinco anos no Brasil, confirmando que dentre as 4 bases escolhidas para a pesquisa, dos 48 resultados recuperados, apenas 19 enquadraram-se no escopo desta pesquisa.

Na perspectiva de valorização do bibliotecário e suas competências diante das evoluções tecnológicas e sociais, pode-se sugerir que este tema continue sendo explorado e que novas publicações possam tratar da valorização do bibliotecário por meio de maiores estudos que identifiquem e até mesmo estimulem o desenvolvimento de novas competências alinhadas às novas demandas e áreas de atuação profissional.

Por fim, das atitudes e características identificadas nesta pesquisa como competências comportamentais, destacaram-se principalmente a capacidade de comunicação e interação com usuários, equipes e demais componentes do contexto organizacional, o que contrasta com a ideia do perfil profissional técnico do bibliotecário, a competência na comunicação e relação apresenta-se como atributo necessário para sua atuação laboral. Seguindo esta lista tem-se a proatividade como principal competência comportamental, acompanhada da liderança e do trabalho em equipe.

6.3 Resultados da pesquisa documental nos relatórios finais de estágio supervisionado

Esta seção apresenta os resultados da análise dos relatórios finais de estágio para atendimento do objetivo específico 3 - investigar os estágios supervisionados realizados na Biblioteca do Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região (TRT-RN) durante o período de 2017-2020 - com o foco na análise a partir da pesquisa documental, dos estágios supervisionados realizados na Biblioteca do Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região (TRT-RN) durante o período de 2017 e 2020.

Como dito anteriormente, para a análise dos dados optou-se pela análise de conteúdo de Bardin (2011), de acordo com as fases de condução definidas pelo método. Os objetos de comunicação utilizados foram os relatórios finais de estágio supervisionado.

O relatório final do estágio é o documento que apresenta observações e avaliações feitas pelo estudante no momento do encerramento de seu vínculo de estágio com a instituição onde desempenhava suas atividades. Neste documento o estudante preenche uma ficha padrão oferecida pela UFRN, que cobrem desde a caracterização do estágio, a avaliação feita pelo estagiário das atividades desempenhadas e da experiência prática, a avaliação do estagiário pelo bibliotecário supervisor, a avaliação do professor-orientador do estágio dentre outros detalhes apresentados no Anexo A – Relatório Final de Estágio.

Por parte do TRT-RN, a avaliação do estágio é feita com base em dois formulários, o de Avaliação e Parecer (Anexo B), preenchido pelo supervisor de estágio, e o Relatório de Estágio (Anexo C). Tais documentos servem tanto para a finalização do estágio, quanto para a renovação por mais um período de seis meses, nos casos de estágio não obrigatório, o que possibilita um estágio com duração de até dois anos, desde que o estudante mantenha seu vínculo como graduando do curso de Biblioteconomia. Inicialmente observou-se que as duas instituições (UFRN e TRT-RN), em seus documentos de avaliação do estágio, trazem uma ênfase importante aos aspectos comportamentais do estagiário. Buscando avaliar a assiduidade, interesse na aprendizagem, capacidade de trabalho em equipe, responsabilidade, comprometimento dentre outros aspectos perceptíveis na leitura dos formulários (Anexo A e C). Outro campo comum é o da descrição de atividades desenvolvidas, com destaque ao formulário da UFRN, que dá uma breve ênfase à aprendizagem ligada a tarefa executada.

Porém, não foram observados campos que tratassem da aprendizagem adquirida durante o estágio, ou mesmo de competências desenvolvidas durante este período. O que leva uma proposição de ajustes nestes formulários para uma avaliação que contemple aspectos ligados ao aprendizado, ou a reflexão acerca de conhecimento e competências adquiridas em

decorrência do estágio e até mesmo considerações sobre o desempenho do bibliotecário como educador durante esse processo de supervisão.

Sob outra perspectiva, com base na leitura dos formulários das duas instituições, pode-se confirmar o interesse na avaliação de competências comportamentais dos estudantes - mesmo não sendo objetivos desta pesquisa. O que reforça a observação tratada nos resultados da seção 6.2 deste capítulo referente a relevância das competências comportamentais para o desempenho profissional do bibliotecário.

Assim, como resultado da fase de organização, após a identificação, quantificação e caracterização dos estágios base na quantidade de estágios ocorridos na biblioteca, contabilizou-se um total de 12 (doze) de documentos, sendo 5 (cinco) destes relatórios de estágio obrigatório e os outros 8 (oito) produzidos para conclusão do estágio não obrigatório. Também foram identificados os períodos de ocorrência destes estágios, que aparecem discriminados no Quadro 16 abaixo, com a listagem de estágios com a distinção de modalidade, o período de realização por estudantes, identificados por letras com vistas a garantir o anonimato. Ressaltando-se que foram atribuídos nomes fictícios aos estudantes para a preservação do anonimato descrito no Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Quadro 16 – Relação de estagiários com tipo de relatório final

Pseudônimo	Não-obrigatório (TRT-RN)	Obrigatório (UFRN)	Período do Contrato (Data de início e de término)
Ryu	X		21/08/2017 - 08/02/2019
Dan	X		26/10/2017 - 21/12/2017
Cammy	X	X	10/11/2017 - 09/11/2019
Laura	X		09/01/2018 - 25/04/2019
Rose	X	X	16/02/2018 - 31/12/2019
Elena		X	27/08/2018 - 20/11/2018
Charlie		X	27/08/2018 - 20/05/2018
Ken		X	27/08/2018 - 20/05/2018
Kolin	X		15/07/2019 - 14/01/2020
Karin	X		13/11/2019 - 16/01/2020
Lucia	X		15/07/2019 - 08/07/2021

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quanto às modalidades de estágio, percebe-se que as estudantes Cammy e Rose, distinguem-se pela realização das duas modalidades de estágio na instituição, sem

ultrapassadas o total de 30 horas semanais de estágio. Esta é uma situação possível devido à disponibilidade de horário, e que nesta situação permitiu a estes dois estudantes a participação em projetos específicos dada a familiaridade com as demais atividades desempenhadas na biblioteca, já adquirida durante o período do estágio não-obrigatório.

Seguindo as fases do método de Bardin (2011), foi implementada a fase de codificação da análise de conteúdo, onde o material organizado é transformado, seguindo regras que permitam a representação deste conteúdo. Como demonstrado anteriormente, o recorte de documentos tomou como unidade de registro o tema, assim para esta pesquisa buscou-se identificar no texto dos relatórios, descrições que tratassem das temáticas relacionadas as categorias definidas, buscando captar as percepções a cerca destes aspectos.

Após a fase de codificação, avançou-se para a fase de categorização da análise de conteúdo. Foram estabelecidas as categorias para representação dos dados brutos a serem interpretados tendo como tema central o estágio supervisionado traduzidos em aspectos que devem estar presentes a proposta de desenvolvimento de aprendizagem e capacitação profissional. Abaixo estão listadas as categorias definidas:

- a) atividades executadas durante o estágio;
- b) aprendizagens adquiridas durante o estágio;
- c) competências desenvolvidas durante o estágio;
- d) atuação do bibliotecário como supervisor de estágio;
- e) dificuldades, pontos negativos e sugestões.

A última fase da análise de interpretação dos resultados, executados por meio da inferência, consiste na admissão de uma proposição com base na sua ligação com outras proposições aceitas como verdadeiras (BARDIN, 2011; URQUIZA; MARQUES, 2016). Para esta pesquisa foram feitas inferências a partir de trechos dos documentos que tratavam de aspectos relacionados com as categorias estabelecidas. Desta forma, foram agrupados trechos dos relatórios de todos os estagiários em cada categoria, e após a separação dos trechos foi realizada a interpretação e redação de comentários e inferências visando a avaliação das experiências vivenciadas durante os estágios supervisionados obrigatórios e não-obrigatórios.

a) Atividades executadas durante o estágio

De acordo com os dois modelos de relatórios de estágio, o registro das atividades desempenhadas desponta como um fator importante na comprovação da realização de práticas laborais. Pode-se considerar, em uma perspectiva pragmática mais ampla acerca da

aprendizagem, que tais experiências são oportunidades de aprender por si só. Assim, faz-se relevante a reprodução das atividades registradas pelos estudantes para inferências acerca das informações registradas nestes campos presentes nos relatórios das duas modalidades de estágio.

Um ponto de destaque nos registros observados nesse relatório é a variedade de atividades desempenhadas pelos estudantes e a variação dos tipos de atividades realizadas com o decorrer do tempo. Em termos de serviços gerais da biblioteca, foi possível observar atividades comuns a todos os estagiários, tais como processamento técnico, uso do sistema da biblioteca e atendimento ao usuário. Por outro lado, foi observado que alguns estudantes puderam executar atividades específicas ligadas a demandas pontuais, tais como a participação na redação do novo regimento interno da biblioteca, o desenvolvimento do plano de marketing, a mudança de espaço físico da biblioteca, ou a criação do serviço de curadoria jurídica.

Além dos aspectos citados, é possível ainda inferir que o tipo da biblioteca também favorece a possibilidade de experiências, pois em uma biblioteca especializada jurídica de pequeno porte, devido a não-departmentalização uma mesma pessoa é capacitada para desempenhar todos os serviços e atividades realizadas pela unidade de informação. Outro ponto é que o foco no atendimento de demandas da organização, que também varia em formas de atuação e atualização de serviços prestados à sociedade, o que possibilita a variedade de ações para atendimento de demandas específicas ao Tribunal pela biblioteca.

Ainda sobre as questões ligadas a variedade de atividades, no relatório de Rose, que realizou o estágio supervisionado obrigatório e não-obrigatório, foi identificada uma tabela com descrição de todas as atividades com a indicação do período em que foram realizadas acrescida da identificação de previsão desta atividade no plano de trabalho de estágio, que pode ser observado abaixo no Quadro 17.

Quadro 17 – Atividades realizadas no estágio supervisionado

(continua)

ATIVIDADE	PERÍODO EM QUE FOI REALIZADA				ALINHADA COM O PLANO DE TRABALHO?
	2018.1	2018.2	2019.1	2019.2	
Atendimento ao usuário	✓	✓	✓	✓	Sim
Personalização da nova página da Biblioteca	✓				Não
Criação do tutorial da LTr Digital	✓				Não

Quadro 17 – Atividades realizadas no estágio supervisionado

(conclusão)

ATIVIDADE	PERÍODO EM QUE FOI REALIZADA				ALINHADA COM O PLANO DE TRABALHO?
	2018.1	2018.2	2019.1	2019.2	
Processamento técnico	✓	✓	✓	✓	Sim
Seleção de livros do acervo da biblioteca para descarte	✓				Sim
Realocação do acervo da biblioteca		✓			Não
Desenvolvimento da Política de desenvolvimento de coleções da biblioteca		✓			Não
Sinalização das estantes			✓		Sim
Sinalização diferenciada para identificação do Acervo Miguel Josino			✓		Sim
Produção de lista desiderata			✓	✓	Não
Desenvolvimento de iniciativas para a construção do plano de marketing da biblioteca			✓		Não
Criação de FAQ sobre o empréstimo			✓		Não
Estudo de usuários			✓		Não
Nova classificação para o clube do livro			✓		
Criação do roteiro de apresentação da biblioteca para visitantes			✓		Não
Organização do e-mail da biblioteca por meio de categorização com uso de etiquetas			✓		Não
Reclassificação do acervo geral				✓	Sim
Seleção para descarte bibliográfico e transferência de responsabilidade patrimonial ao setor de patrimônio				✓	Sim
Exclusão dos metadados dos livros descartados do SIABI				✓	Sim
Inventário				✓	Não
Seleção de acórdãos para a nova edição da revista do tribunal				✓	Não
Ajustes de artigos recebidos para publicação na revista do TRT 21				✓	Não
Apresentação da biblioteca				✓	Não
Busca por fontes de informação para traçar um plano de ação para resolução de problemas encontrados na biblioteca				✓	Não
Abertura de chamados para a Secretaria de Tecnologia da Informação e Comunicação (SETIC)			✓	✓	Não

Fonte: Relatório de estágio obrigatório da estagiária Rose (2020).

É possível inferir também, com base no relato de Rose, que muitas práticas e vivências oportunizadas pelo estágio supervisionado apesar de não estarem previstas no plano básico de trabalho, não se figuram como atividades estranhas a prática profissional da Biblioteconomia, o que pode ser interpretado como uma expansão nas oportunidades de vivência profissional. E, que nesse caso, não poderiam estar plenamente previstas dado aos fatores externos e internos que influenciam nas mudanças que ocorrem dentro da biblioteca.

Outro aspecto que pode ser observado nas descrições de atividades dos relatórios, é referente a localização cronológica da realização dos estágios com base no Quadro 16, o que levou a conclusão de que o tempo de duração do estágio foi fator que favoreceu a prática de atividades variadas nos estágios não-obrigatórios, que foi o caso de Ryu, Cammy, Rose e Kolin. Porém, ao avaliar as descrições de atividades dos estudantes Elena, Charlie e Ken, de estágio obrigatório, podemos identificar atividades específicas ao momento de realização do estágio, pois tomando ainda o exemplo da mudança de local da biblioteca, que possibilitou vivências exclusivas ao fato, só ocorreu em um curto período de tempo que coincidiu com o período do estágio. Como podemos observar abaixo nos relatos de Cammy e Elena.

As atividades apresentadas no início foram as de elaborar e executar as ações de um plano de marketing, e aplicar a metodologia ativa de aprendizagem baseada em problemas ao implementar tais atividades.

[...] em relação às atividades do Plano de Marketing que foram mais prazerosas de executar, destacam-se as da iniciativa de Reativação do Clube do Livro.

Já na iniciativa de Divulgação Externa, o mais agradável de executar foi a elaboração do banner para divulgar a Biblioteca Procurador Miguel Josino Neto. O banner foi criado no site gratuito de design Canva; com a direção e informações fornecidas pelo bibliotecário, foi possível criar o banner que será divulgado para a comunidade interna e externa do Tribunal por meio das mídias sociais (CAMMY, 2019).

Desenvolvimento da política de coleções da unidade informacional; Mudança de local físico da biblioteca; Revisão da classificação do acervo; Processamento técnico; Avaliação do acervo Miguel Josino; Setor de circulação;

[...] - Redação do manual de serviços e da política de desenvolvimento de coleções da Biblioteca, em conjunto com os demais estagiários da unidade e com a supervisão do Bibliotecário.

- Trabalhamos algumas semanas na transferência e organização dos livros e periódicos para o novo espaço.

- Avaliar e revisar as classificações do acervo, adaptando-as para as necessidades da unidade, e elaborando um padrão para as novas classificações dentro da unidade.

- Processamento técnicos, houve a possibilidade de inserir; catalogar; classificar; registrar; tomar; carimbar; indexar os materiais informacionais utilizando o Sistema de Automatização de Bibliotecas – SIABI.

- Durante o período de estágio o trabalho de avaliação e seleção dos materiais da Coleção Miguel Josino e realizado também a seleção negativa desse acervo (ELENA, 2018).

Outro ponto, ainda referente a variedade de atividades, pode ser observado no relatório de estágio de Kolin, que ocorreu durante o período de pandemia, que trouxe impactos para o desempenho das atividades da biblioteca e a criação de atividades adaptadas as limitações impostas por esse momento. Tal ponto reforça a ideia de variedade de atividades dada a demandas ocasionais, junto com a importância da participação do estagiário no desenvolvimento de alternativas acompanhado pelo supervisor do estágio, como descrito no relato das atividades desempenhadas pela estudante Kolin, transcrito abaixo:

Atendimento ao usuário: realizei atendimento ao público interno, em parte de forma remota, devido à pandemia da COVID-19, mas também pessoalmente, tirando dúvidas e fornecendo o material informacional procurado por meio de digitalização de trechos de obras e empréstimos locais (para consultas realizadas dentro do biblioteca), domiciliares e para unidades administrativas (a partir de meados de novembro), mas apenas para os usuários internos, pois a biblioteca encontra-se com acesso indisponível para usuários externos; ou apontando-lhes outras fontes de informação online em caso de não haver na biblioteca alguma fonte capaz de sanar sua necessidade de informação.

Suporte Informacional Online: durante o período de distanciamento social, consequência da pandemia do Coronavírus, e também depois de retornar fisicamente à biblioteca, desempenhei e auxiliei na ampliação do suporte informacional, de forma síncrona e assíncrona, realizando pesquisa virtual em fontes de informação especializada e disponibilizando o material encontrado a fim de sanar as necessidades informacionais dos usuários que entrassem em contato através do e-mail da biblioteca ou *Google Hangout*.

Curadoria Jurídica Online: criação e aperfeiçoamento contínuo do serviço de Curadoria Jurídica Online, que propõe a disponibilização de fontes de informação ao usuário interno de forma proativa, através da seleção prévia de produções que abordam temáticas relacionadas ao foco de trabalho desenvolvido pela instituição. Após o processo de curadoria e redação do texto de apresentação do material selecionado, o produto final é enviado para o e-mail institucional do usuário interno.

Assessoria Bibliográfica e Normalização: auxiliei o bibliotecário gestor no apoio com assessoria bibliográfica para produção do e-book Trabalho Infantil e Pandemia: Diagnóstico e Estratégias de Combate, apoiando-o com a consultoria técnica para a emissão do ISBN (International Standard Book Number) do livro e emissão dos códigos DOI (Digital Object Identifier) dos artigos pertencentes ao livro.

Gerenciamento das Plataformas de Bibliotecas Digitais: auxiliei o bibliotecário gestor na elaboração de minutas para comunicar a contratação da Biblioteca Digital Saraiva, bem como elaborei o manual do usuário da mesma, visando a facilitação no acesso e pesquisa pelos servidores do TRT-RN.

Realização do inventário anual 2020: criação, cruzamento e análise das planilhas geradas no inventário referente ao ano de 2020, buscando possíveis inconsistências com outros setores antes do fechamento do processo.

Apresentação da Seção EJUD/Biblioteca aos alunos da Graduação em Biblioteconomia da UFRN: participei junto ao bibliotecário gestor de uma palestra apresentando a Seção EJUD/Biblioteca e quais atividades realizamos no setor aos alunos da graduação em Biblioteconomia, referente à disciplina Introdução à Representação da Informação em 1 de dezembro de 2020, com a Prof^a Dra. Nancy Sanchez-Tarragó.

Desenvolvimento do curso EAD de Gestão do Conhecimento Organizacional: ajudei o bibliotecário gestor em algumas etapas do desenvolvimento do curso EAD de Gestão do Conhecimento Organizacional, que será lecionado por meio da plataforma digital da EJUD/TRT-21.

Seleção para descarte bibliográfico e transferência de responsabilidade patrimonial ao setor de patrimônio: compreende avaliar o acervo com vistas a identificar livros que não atendam mais aos critérios estabelecidos para os itens que devem compor o acervo, tais como atualidade e não acometimento por fungos ou qualquer que seja o agente causador de deterioração. Bem como auxiliar na redação de pareceres técnicos para o descarte de itens bibliográficos solicitados pelo Setor de Registro Patrimonial (SEREP) (KOLIN, 2020, grifo do autor).

Outro fator que pode ser observado nas descrições de atividades citadas acima é a da participação dos estudantes nas atividades ocorridas na biblioteca, desde as atividades mais básicas às atividades mais complexas e diversificadas. Este aspecto reforça a ideia de inclusão dos estagiários nas rotinas da biblioteca, para a aprendizagem na prática e aplicação do conhecimento adquirido em sala, agora não mais como um pressuposto teórico do que deve ser o estágio, mas como um exemplo real das possibilidades de experiência para a preparação profissional. Contata-se que mesmo como graduando, o estudante de Biblioteconomia é capaz de trazer importantes contribuições para o aprimoramento das ações executadas. Cabendo ao bibliotecário o trabalho de capacitar, acompanhar a prática, e também ouvir e incluir as contribuições trazidas pelo estagiário, em um duplo movimento de troca e construção do conhecimento.

b) Aprendizagem adquirida

Nesta categoria foram agrupados relatos dos estudantes que descrevessem o que foi aprendido durante o estágio, conhecimentos adquiridos e demais falas análogas a temática proposta. Saber o que o estagiário realmente aprendeu é um dos pontos principais na avaliação do processo do estágio, tais registros são úteis tanto para avaliação das práticas

implementadas, como para a identificação de lacunas ligadas aos aspectos educacionais no processo de supervisão do estágio.

De modo geral, é possível concluir que os relatos apontam satisfatoriedade quanto a aprendizagem dos estagiários. Pode-se observar nos trechos abaixo indicações de que o período de estágio foi propício a novos aprendizados, e a expansão do que já havia sido aprendido em sala de aula durante a graduação em Biblioteconomia.

Sob um olhar mais individualizado, pode-se identificar nos relatos, conteúdos e temáticas mais específicas, que permitem compreender que a experiência do estágio em um mesmo local, por estudantes de uma mesma universidade, pode ser diferenciada, como pode ser observado nos relatos apresentados abaixo.

O estágio foi útil tanto para aplicar quanto adquirir conhecimentos. Tive a oportunidade de desempenhar de forma exaustiva todas as etapas de processamento técnico, que na teoria foram estudadas de forma separada. Confesso que eu tinha dificuldade de vislumbrar como tudo aconteceria em conjunto, mas quando comecei a praticar, tudo se tornou menos complexo do que eu imaginava; pratiquei quase todas as etapas da formação e desenvolvimento de coleções; precisei escrever textos e pratiquei o que aprendi nas aulas de prática de leitura e produção de textos; utilizei as normas voltadas para trabalhos acadêmicos e periódicos; pratiquei coisas que aprendi nas aulas de introdução a informática e *Softwares* aplicativos; fiz uso de técnicas de coleta e tratamento de dados ao trabalhar com estudos de usuários; coloquei em prática o aprendizado das aulas de análise da informação; pratiquei etapas da editoração; pratiquei coisas que aprendi na disciplina de Organização e Processos, como montar um plano de divisão de tarefas (isso era constante); a disciplina de Planejamento em Unidades de informação também esteve presente no estágio quando tivemos que fazer projetos para ações futuras; vi na prática um pouco de arquitetura da informação quando tive personalizar a página do site da biblioteca; visualizei e de certa forma pratiquei atividades de gestão ao pensar soluções para problemas e poder ter reuniões com a equipe periodicamente; visualizei o aprendizado das disciplinas de Fontes de Informação na hora de selecionar as fontes para disponibilizar para os usuários bem como quando tive que escrever algum documento; e pratiquei o conhecimento adquirido da disciplina de Gestão da Segurança da Informação quando sugeri ao gestor algumas mudanças na segurança da informação da biblioteca e até comecei a redigir o início de uma política de segurança da informação.

Sobre os conhecimentos que adquiri, posso dizer, em primeiro lugar que minha forma de me relacionar com meus semelhantes melhorou muito. O ambiente tinha ótimo clima organizacional onde todos se ajudavam e sempre levavam em consideração a opinião uns dos outros para desempenhar as tarefas (ROSE, 2020).

Toda experiência é válida, sendo assim o estágio na unidade me proporcionou novas experiências e conhecimentos, embora eu já tivesse tido contato com a prática do profissional bibliotecário em outros estágios não-obrigatórios em que eu atuei durante os anos que estou no curso, a experiência em uma biblioteca especializada jurídica é nova. De maneira

geral as expectativas em relação ao estágio foram atingidas em conhecer os setores, funcionamento da biblioteca e a rotina de uma biblioteca especializada. Principalmente aplicar o conhecimento acadêmico adquirido na Universidade de maneira prática (ELENA, 2018).

O estágio na unidade me proporcionou experiências e conhecimentos novos, visto que embora eu já possuísse o contato com a prática do profissional bibliotecário em outros estágios, não obrigatórios atuados, em nenhum obtive o contato com a biblioteca jurídica, onde o público tende a ser mais criterioso com a informação.

[...] considero a prática do estágio obrigatório supervisionado de extrema importância para todos, considerando que é uma fonte riquíssima de aprendizado (Principalmente para aqueles que não possuíram a oportunidade de realizar o estágio não obrigatório durante o período do curso), de fixação da teoria, de conhecimento do indivíduo como profissional, assim como das atividades e eventualidades que estão propícias a acontecer em uma unidade de informação, tão dinâmica e diferenciada como a Biblioteca. Além de proporcionar uma troca de conhecimentos entre profissionais já inseridos no mercado de trabalho e futuros profissionais bibliotecários, de modo bastante produtivo e vantajoso, para ambos (CHARLIE, 2018).

O estágio supervisionado atual veio como forma de corroborar todo o conhecimento que possuía até o momento sobre a profissão. Em minha concepção, acredito que o estágio supervisionado em questão cumpriu com o seu papel. Levando-nos a prática da profissão de bibliotecário, como também nos fazendo retomar conteúdos anteriormente vistos em sala de aula e até os não contemplados pelo ambiente acadêmico. Em suma concluo este estágio como totalmente satisfatório. Dessa maneira, não consigo pensar em algo que o bibliotecário responsável pela Biblioteca Alvarado de Mendonça tenha deixado fora do planejamento traçado inicialmente para a realização de estágio supervisionado (KEN, 2018).

Dado que havia uma familiaridade com o local e o bibliotecário - por atuar há um tempo nessa unidade de informação com o estágio não obrigatório (remunerado) -, a aprendizagem e o entrosamento no trabalho em equipe foram bem mais fáceis. Apesar de nesse tempo já ter exercido algumas atividades bem específicas dessa biblioteca em particular (como a editoração da revista do Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região), com a experiência desse estágio foi possível aprender diferentes soluções para atividades já realizadas anteriormente e também obter novos conhecimentos com as novas atividades abordadas.

Pelo tempo passado com o estágio remunerado, foi possível aprender o básico: o atendimento ao usuário e o processamento técnico, mas, apesar disso, essas atividades não foram desprezadas pelo estágio supervisionado, apenas tiveram um foco menor. Com isso foi possível enfatizar o plano de marketing e colocar a metodologia de aprendizagem baseada em problemas em prática.

A metodologia de aprendizagem baseada em problemas foi empregada para ter ciência do progresso dos estagiários ao executar as iniciativas do plano de marketing, bem como o acesso direto ao bibliotecário enquanto mentor, facilitando a aprendizagem e a execução das atividades.

Já em relação à metodologia, foi possível elaborar um artigo que foi apresentado no 24º Seminário de Pesquisa do CCSA para expor as considerações obtidas.

Essa metodologia aborda o contato direto do gestor enquanto mentor na aprendizagem do estagiário, de forma que a aprendizagem desse ocorra de forma menos dependente e mais dinâmica. Assim, pude realizar algumas atividades de uma maneira mais livre, como a apresentação da biblioteca (incluída na iniciativa de Divulgação Interna) para visitantes externos - geralmente turmas do curso de Direito das Universidades de Natal -, desempenhar ela me permitiu melhorar minha comunicação com o público de forma a quebrar a timidez (CAMMY, 2019).

É útil para essa avaliação, destacar aqui o registro da aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no estágio, bem como observar a descrição de resultados obtidos, e produtos das ações implementadas. Apesar de figurar como uma experiência específica, serve a reflexão sobre o potencial educacional e produtivo em um estágio supervisionado em Biblioteconomia. A busca por alternativas de aprimoramento no ensino, mesmo durante o estágio supervisionado, exemplificada pode cooperar para o melhor atendimento dos objetivos do estágio, e também para a produção e desempenho dos serviços desempenhados por uma biblioteca. Observa-se a ênfase dada ao local do estágio, o bibliotecário e a equipe de trabalho e como estes podem influenciar nas atividades e na aprendizagem.

Pode-se traduzir estes aspectos como clima organizacional e o ambiente favorável a aprendizagem, aspectos subjetivos que merecem atenção durante o processo de estágio, mas que de certa forma podem ser direcionados pelo bibliotecário enquanto supervisor de estágio. Tal aspecto apresenta proximidade a proposta já citada nesta dissertação do psicólogo Carl Rogers (1976), que indica o objetivo da aprendizagem é o da capacitação para a liberdade, alcançada através de uma relação com o educador e da criação um ambiente (ou atmosfera) de aprendizagem, que estimule o protagonismo do estudante no desenvolvimento do conhecimento. Interessante perceber também a importância conferida ao estágio e sua relação com a produção do conhecimento, sendo efetivamente associada com o processo de ensino e aprendizagem, com vistas a construção de um futuro profissional mais qualificado.

c) Competências desenvolvidas

Essa categoria buscou observar relatos que citassem competências identificadas pelos estudantes. Dentre todos os relatórios o único que utilizou o termo competência foi o estudante Ken, ao avaliar o perfil de atuação do bibliotecário e as competências necessárias ao desempenho de suas atividades como pode ser observado abaixo.

[...] foi possível avaliar que a profissão de Bibliotecário requer do indivíduo um conjunto de **competências** e habilidades gerenciais e de liderança a ser desenvolvidas, sendo esse o papel de que a Universidade e mais especificamente, o curso de Biblioteconomia, no seu lugar de formador de profissionais da área de Ciência da Informação, não pode abster-se. Devendo atentar-se para as questões também na área gerencial e administrativa em nível similar ao que aborda os pontos técnicos da representação temática e descritiva, uma vez que o profissional Bibliotecário tende a assumir funções de chefia logo no início de suas carreiras profissionais.

Percebe-se que o Bibliotecário, além de trabalhar com livros, materiais multimídia, base de dados e atendimento das demandas do público usuário e instituições, ele deve procurar se especializar, o quanto e o mais rápido que puder, na área de gestão de pessoas, pois certamente estará em pouco tempo liderando uma equipe. Com os estágios realizados e mais ainda com este, vê-se a importância de princípios administrativos na função biblioteconômica (KEN, 2018, grifo nosso).

A não citação do termo competência nos demais relatórios de estágio pode ser ocasionada por diversos motivos. Possivelmente pelo fato de que os próprios relatórios não incluam nenhum campo ligado a avaliação de competências desenvolvidas no estágio. Uma outra perspectiva pode ser devida a ausência familiaridade com o tema por parte dos estudantes, ou melhor, em associar as competências com o ambiente da prática do estágio. No trecho destacado abaixo, existe a indicação de práticas em temas semelhantes ao trecho do relato de Ken, o que pode levar a conclusão de que estes estavam tratando de aspectos semelhantes com termos diferentes.

Além da parte técnica, houve muita prática em atividades de cunho gerencial, como identificar problemas e pensar soluções para esses, como a criação de políticas e manuais para direcionar as atividades ali desempenhadas. A convivência diária com a equipe de trabalho e os usuários do cotidiano também o foram de grande valor (ROSE, 2020).

Também pode-se inferir que a não avaliação de competências ligadas às atividades desempenhadas na biblioteca pode ser também responsabilidade do próprio bibliotecário supervisor. Sendo assim, dada a importância dos debates acerca do tema competências, tais suposições, apesar de não se apresentarem como razão exata para a não citação do termo nos demais relatórios, podem servir a reflexão para a inclusão desta temática nas práticas de ensino, supervisão e avaliação do estágio.

Capacitar o estudante baseando-se na perspectiva das competências, e oportunizar o estágio como prática para o desenvolvimento de competências são pontos oficialmente estabelecidos tanto pela lei do estágio, quando pela LDB, como descrito nos capítulos

anteriores desta dissertação (BRASIL, 2001; BRASIL, 2008). Assim, tal reflexão serve também como sugestão para implementação de alternativas para a identificação de competências profissionais em atividades já desenvolvidas, bem como em propostas e projetos de trabalhos futuros, em uma perspectiva de melhoria na formação neste sentido específico.

d) Papel do Bibliotecário Supervisor

Nesta categoria foram registrados trechos de relatos ligados a percepções referentes bibliotecário supervisor de estágio, sua forma de condução e demais repercussões com relação a sua atuação durante o processo. De acordo com os relatos, as supervisões foram geralmente satisfatórias, e algumas avaliações apontaram características específicas percebidas neste profissional durante o período de vivência.

Por já atuar há pouco mais de um ano na Biblioteca, tinha altas expectativas de como seria o estágio supervisionado nela. Em razão da disponibilidade do bibliotecário Leandro, foi bem mais fácil colocar em prática tudo o que foi visto em todos esses anos de curso. Foi uma ótima escolha realizar o estágio nesse espaço de aprendizagem, porque eu de fato pude aprender muito (CAMMY, 2019).

É possível observar neste trecho do relato, que poderia estar identificado como um trecho relacionado a categoria de aprendizagem, mas ganha destaque pela descrição do papel do bibliotecário durante o processo. Aqui podemos observar que o papel do bibliotecário como supervisor e sua disponibilidade durante o acompanhamento, como um aspecto relevante ao atendimento dos objetivos do processo de estágio.

Nos relatos abaixo tratam do momento de recepção dos estudantes Elena e Charlie, para início das atividades com a apresentação inicial do local do estágio, funcionamento da unidade, dos serviços oferecidos, e de um plano de atividades inicial e também conhecimento dos demais estudantes que faziam estágio neste período.

As atividades competentes ao mesmo tiveram início no dia 27 de agosto de 2018 e foi orientado pela responsável da Biblioteca Alvarado de Mendonça o Bibliotecário/Documentalista Leandro do Nascimento de Souza e de forma mais direta pelos seus estagiários que ficavam ao nosso lado, passando as orientações e esclarecimentos durante o processo das atividades desempenhadas, havendo assim trocas de conhecimento entre todos os estagiários (ELENA, 2018).

[...] em primeiro momento houve uma conversa com o Bibliotecário responsável pelas atividades de campo, Leandro do Nascimento de Souza, com o intuito de conhecer melhor a unidade, o setor e conseqüentemente as atividades que deveriam ser desenvolvidas no decorrer do estágio, bem como, o sistema utilizado pela biblioteca no desenvolvimento das mesmas, seus colaboradores, serviços oferecidos, atentando-se para alguns pontos do regimento interno e suas políticas de funcionamento.

Apesar disto, durante o estágio não identifiquei muitas dificuldades, visto que a equipe de colaboradores Biblioteca Alvarado Furtado de Mendonça, estavam sempre à disposição, no auxílio de sanar qualquer dúvida ou eventualidade que poderia vir a ocorrer.

Expectativas estas, que foram satisfeitas, pelo o convívio neste curto período de realização do estágio obrigatório, onde a equipe da unidade se mostrou capaz, e disposta a compartilhar dessas experiências e me proporcionar os artifícios e autonomia necessários, afim de que eu pudesse colocar em prática as estratégias e orientações passadas (CHARLIE, 2018).

É importante observar o registro às impressões quanto a disponibilidade do grupo e como estes atuaram no sentido da cooperação para a aprendizagem e compartilhamento de conhecimento, e dos os procedimentos da unidade de informação. O que chama atenção novamente para a influência do clima organizacional em um ambiente de aprendizagem, a saber:

Nosso supervisor nos deixava participar de praticamente tudo, mesmo que fosse o caso de apenas dizer como as coisas funcionam e como ele estava procedendo. Isso foi muito importante para conseguir emular um cenário onde uma situação parecida poderia nos ocorrer e pensar na melhor solução. Além disso, o engajamento do gestor com a questão da autoaprendizagem dos estagiários nos trouxe momentos de protagonismo na identificação de problemas e suas possíveis soluções, o que tornou o estágio muito rico em termos de aprendizagem. Houve um ótimo equilíbrio entre as atividades técnicas e gerenciais, mesmo essas merecendo mais atenção do supervisor do que aquelas, pois as atividades técnicas chegam em um nível em que o supervisor já não é tão necessário, por tratar-se de atividades que em grande parte se tornam meio que automáticas em virtude de sua natureza.

Em primeiro lugar, eu esperava um supervisor rígido, mas essa expectativa não se concretizou, pois o referido tratava as situações de acordo com o que demandava; segundo, eu achei que seria tudo muito difícil. Fiquei preocupada, a princípio, em não conseguir alcançar o que se esperava de mim, mas acredito que me saí bem. A verdade é que não entrei no estágio com grandes expectativas. Eu esperava ver apenas a parte técnica, pois até onde eu sabia, era isso que acontecia, mas na prática eu pude vivenciar muito mais que isso. Por tanto, posso dizer que minhas expectativas foram superadas (ROSE, 2020).

Na leitura do trecho acima é possível observar novamente a importância da postura de educador do bibliotecário durante o estágio, no ensino das atividades, no compartilhamento de

sua atuação e até mesmo no estímulo a autonomia da aprendizagem e resolução de problemas pelos estudantes enquanto executavam as atividades.

Outro ponto tratado é referente às expectativas quanto a postura do bibliotecário e quanto a natureza das atividades. Não se pode inferir sobre os fatores que geraram tais expectativas, mas é possível notar que a postura do supervisor de estágio tem grande influência neste processo, exercendo de fato o papel de mediador.

A forma de condução das atividades na unidade, apesar do perfil da biblioteca e da instituição a qual pertence, podem ter sido aspectos que influenciaram esta opinião, o que leva a concluir que o ambiente onde o estágio irá se realizar, e as características pessoais do profissional da informação podem interferir diretamente na experiência de estágio. Como observado no trecho abaixo pelo estudante ao descrever atributos particulares do supervisor em questão, mas que apesar destes demonstrou atendimento a função de supervisor do estágio.

Além disso, diferente dos demais bibliotecários com os quais trabalhei, pude perceber no supervisor do estágio uma veia mais administrativa com olhar mais profundo nas questões de gestão, marketing e principalmente de clima organizacional e gestão de pessoas.

[...] o supervisor da unidade cumpriu com o papel de monitorar, ensinar, avaliar e retribuir com *feedbacks* todas as atividades desenvolvidas pelos estagiários da unidade (KEN, 2018).

Tais relatos corroboram com a indicação de que o bibliotecário supervisor deve assumir o papel de educador na condução do estágio (OLIVEIRA; FARIAS, 2020), aproveitando as oportunidades para demonstração de competências técnicas e até mesmo comportamentais, durante o processo de formação que ocorre durante a condução do estágio supervisionado.

e) Dificuldades, pontos negativos e sugestões

Nesta categoria foram transpostos trechos de relatos que citassem dificuldades encontradas durante o período do estágio, menção de pontos negativos observados e possíveis sugestões de ajustes e melhorias direcionadas a unidade de informação, ou mesmo ao bibliotecário supervisor. A avaliação do graduando neste ponto representou importância para a proposta desta pesquisa pois os dados coletados neste ponto, servirão como referência para inclusão de ajustes na supervisão do estágio e na proposta de modelo de condução.

No relato do estudante Charlie, foi apontada a ausência de um plano de estruturado prévio para o estágio, e a realização das atividades aconteceu mediante as demandas que surgiram durante o período do estágio. Este ponto foi abordado de forma semelhante por Elena, que complementa sua descrição com a sugestão de criação de um cronograma de atividades para o estágio obrigatório pelo supervisor e o estudante, visando a melhoria a experiência a ser adquirida durante o período. Esses foram pontos importantes registrados pelos estudantes que precisam ser contemplados pela proposta de modelo de condução, visto que a previsibilidade das atividades para sua realização apoia a organização de sua execução. Saber o que é preciso ser feito e quando precisa ser concluído é útil ao planejamento da aprendizagem e execução de atividades no estágio supervisionado.

Ainda na referida conversa ficou acordado que as atividades seriam desenvolvidas a partir das necessidades que fossem aparecendo no decorrer dos dias, sendo assim colocando em prática as atividades referentes ao estágio supervisionado de acordo com a demanda de necessidade da biblioteca (CHARLIE, 2018).

E proponho que se a Biblioteca do TRT 21 for continuar a receber estagiários obrigatório, seria interessante antes de começar as atividades o bibliotecário responsável pela instituição e os discentes conversassem e montassem um cronograma de atividades para serem desenvolvidas e assim o aluno possa adquirir toda a experiência que aquela unidade informacional tem para passar (ELENA, 2018).

Por outro lado, no relato de Cammy, foi mencionada a definição de uma atividade específica para seu estágio obrigatório, nesse caso o desenvolvimento do plano de marketing para a biblioteca, citado em categorias anteriores. Porém, o foco deste trecho aqui é do relato de dificuldades quanto a natureza temática da atividade, ponto semelhante ao relato de Ken a seguir, referente ao uso do MARC, estudado somente em uma disciplina da graduação.

A ênfase aqui recai sobre a forma como estas dificuldades relatadas foram sanadas, seja por meio da atuação do bibliotecário supervisor, ou por meio do aproveitamento da oportunidade de aprender por meio da prática. O que indica novamente a importância da atenção às dificuldades naturais do estudante na execução de atividades com as quais não tem familiaridade, e o acompanhamento para a capacitação. A oportunização para realização de novas atividades no estágio deve ser assistida para o desenvolvimento da aprendizagem.

Uma vez que o plano de marketing abordou muitas atividades relacionadas à área de gestão, foi possível um maior aprofundamento nessa esfera que muitas vezes só se torna corrente quando se está de fato inserido na área profissional. Foi uma atividade a qual não tive facilidade de executar - visto

que, desde as aulas presenciadas, sempre tive um pouco mais de dificuldade com as matérias relacionadas à gestão e administração de unidades de informação -, mas que com a mentoria do bibliotecário foi possível aprender de forma esclarecedora (CAMMY, 2019).

Retomando sobre as atividades desenvolvidas no estágio supervisionado, de cara minha maior dificuldade foi voltar ao uso dos campos e subcampos MARC, pois a disciplina que tive abordando tal conteúdo, ocorreu de forma rasa e bastante superficial, devido aos problemas enfrentados com a substituição de professores. Porém, diante da prática constante de catalogação no período de estágio, a tarefa de trabalhar com o MARC se tornou muito mais tranquila (KEN, 2018).

É possível perceber na narrativa de Rose, a dificuldade encontrada no atendimento de demandas ligadas a atividades novas, e que ao mesmo tempo foram percebidas de forma positiva como contribuições para sua formação profissional.

Não posso dizer que tive dificuldades, além das da fase de adaptação com instrumentos com os quais nunca havia tido contato antes. Houve momentos em que foi exigido de nós um pouco mais de agilidade e foco, que foi no momento da mudança da biblioteca, no período de inventário e na primeira vez que trabalhamos na normalização dos artigos que seriam publicados na revista do ano de 2019, mas não considero que isso tenha me atrapalhado. Ao contrário, tudo que passei no estágio contribuiu para a minha formação tanto profissional quanto pessoal (ROSE, 2020).

Por fim é relevante observar o desenvolvimento da visão organizacional pelos estudantes diante das dificuldades externas, como podemos observar nos relatos de Rose e Karin.

Não tenho nenhuma consideração negativa sobre o estágio em si. A única coisa que realmente me incomodou foi a falta de recursos financeiros destinados à biblioteca para a compra de livros, pois por tratar-se de uma unidade de informação destinada a dar apoio às atividades dos servidores e magistrados de um tribunal, seu acervo deve estar sempre atualizado, levando em consideração as constantes atualizações nas leis.

Dessa forma, tínhamos que ouvir sempre reclamações dos servidores e magistrados quando estes procuravam um livro atualizado de direito do trabalho e tinham que nos ouvir dizer que o material mais atualizado do qual dispúnhamos era de um ano atrás (ROSE, 2020).

As atividades executadas na biblioteca são bem estruturadas e até o presente momento dispõe dos recursos necessários à sua execução, no entanto, o setor só possui um servidor o que contribui para que os processos aconteçam de forma mais lenta, uma vez que o setor precisa executar vários processos em consonância. Nessa perspectiva a importância do estagiário é fundamental, visto que ele participa diretamente de todos os processos que estão sendo desenvolvidos (KARIN, 2020).

Este ponto apresenta fatos sobre a instituição onde ocorre o estágio que não dependem de ações diretas do supervisor. Sob uma perspectiva de reflexão acerca do contexto, pode-se perceber uma oportunidade de desenvolvimento profissional. Pois, tanto a biblioteca quanto a instituição, a qual pertence, podem ter características não desejadas, ou ideais para o desempenho das atividades ou serviços que oferece. Compreender as limitações para a proposição de alternativas para melhoria é uma atitude desejável para um graduando de Biblioteconomia. Poder observar este tipo de percepção por parte dos estagiários figura-se como um aspecto positivo no caminho da preparação para o mercado de trabalho e seus diferentes cenários.

6.3.1 Considerações acerca da pesquisa documental

Esta pesquisa documental buscou analisar os estágios supervisionados de Biblioteconomia sob a perspectiva do estagiário com base nos registros feitos em seus relatórios finais de estágio. Após a aplicação dos procedimentos de análise de conteúdo do método proposto por Laurence Bardin (2011), pode-se concluir que a pesquisa alcançou os resultados esperados referentes a coleta de dados úteis ao desenvolvimento do objetivo geral apresentado nesta dissertação, o que leva a apresentação de considerações relevantes a sua conclusão.

Quanto à estrutura dos formulários selecionados e organizados para esta pesquisa, pôde-se observar diferenças em sua estrutura de campos de cada formulário. Porém, nos dois modelos de formulário percebeu-se uma ênfase significativa nas questões comportamentais do estagiário, e pouca atenção direcionada avaliação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de competências no estágio supervisionado - em menor grau no formulário da UFRN em comparação com o do TRT-RN. Quanto à estas questões recomenda-se a inclusão de campos para a avaliação da aprendizagem adquirida, de competências desenvolvidas, e do próprio bibliotecário supervisor que é uma partícipe nesse processo, sendo visto aqui como educador durante o processo do estágio.

No que tange às atividades executadas durante o estágio, notou-se uma variedade de atividades desenvolvidas nos estágios, e que além das atividades desempenhadas por todos os estagiários, alguns puderam participar de ações específicas que não se repetiram durante o período estudado. O que permite inferir que o tipo de biblioteca – jurídica especializada – e o

atendimento de demandas da institucionais não programadas, podem favorecer a variedade experiências laborais – como no exemplo dos serviços criados durante a pandemia de COVID-19.

Referente a aprendizagem adquirida, foram mencionados a atuação do bibliotecário, dos demais estagiários, do local de trabalho e do clima organizacional como fatores que favoreceram o desenvolvimento da aprendizagem. Os registros positivos dos conhecimentos desenvolvidos durante as experiências de estágio levam a confirmação da importância deste momento no processo de formação profissional.

Quanto a competências desenvolvidas percebeu-se que na maioria dos relatórios não houve o registro de avaliações com menção ao termo competência, exceto em um único relatório. O que permitiu inferir que, dentre os possíveis motivos, podem-se citar: a não inclusão de campo para a avaliação de competências por parte do estagiário; a falta de familiaridade com a temática de competências profissionais do bibliotecário por parte dos estudantes; e a ausência de esclarecimentos quanto a competências profissionais, por parte do bibliotecário supervisor, durante a apresentação e delegação de atividades no local de estágio.

No que diz respeito ao papel do bibliotecário como supervisor, constatou-se a importância do bibliotecário como ator direto da educação, mediação, mentoria e referência no desempenho das tarefas. Além disso, a decisão de tornar os estagiários participantes das rotinas da biblioteca, para a aprendizagem a prática representou ganho positivo na experiência de estágio. O que demanda ao bibliotecário o interesse em ações de capacitação, acompanhamento, e recepção das contribuições trazidas pelo estagiário durante seu estágio. Por fim, foram analisadas as narrativas quanto a dificuldades, pontos negativos registrados e sugestões para melhoria por parte dos estudantes.

Um dos pontos sugeridos por um dos estudantes foi o da necessidade de planejamento de atividades junto ao estagiário, considerando a variabilidade de demandas novas, serviços já oferecidos e a limitação do tempo do estágio supervisionado obrigatório.

Tal sugestão alinha-se a proposta de criação de um modelo para condução de estágio, apresentada nesta dissertação e reforça a necessidade de previsibilidade para o desenvolvimento da aprendizagem através de atividades práticas.

De maneira geral os relatórios apontaram o estágio supervisionado como uma oportunidade de desenvolvimento profissional, e que as experiências de estágio na biblioteca do TRT-RN, agregaram conhecimento e favoreceram o desenvolvimento profissional. Reforçando novamente a responsabilidade do bibliotecário supervisor na experiência de aprendizagem para a formação de outros profissionais de Biblioteconomia.

6.4 Resultados da análise das entrevistas

Esta seção apresenta os resultados da pesquisa feita com base nas entrevistas realizadas aos estudantes que estagiaram na biblioteca do TRT-RN, durante o período compreendido entre os anos 2017 a 2020, com o objetivo de investigar os relatos de impressões pessoais, acerca das experiências de estágio supervisionados obrigatórios e não obrigatórios, atendendo ao objetivo específico 3 (três), desta dissertação.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 29 de abril e 6 de maio de 2021, com a participação 5 (cinco) estudantes, que concordaram com Termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B) e do Termo de autorização para gravação de voz e/ou registro de imagens (fotos e/ou vídeos) (Apêndice C), registrando seu posicionamento com a assinatura destes documentos.

Visando o atendimento do compromisso de preservação da identidade dos participantes descrito nos termos citados acima, foram utilizados os mesmos nomes fictícios apresentados anteriormente, no Quadro 17. A listagem dos participantes e a data de realização das entrevistas descritas no Quadro 18 a seguir.

Quadro 18 – Relação de participantes das entrevistas

ID	Tipo de estágio supervisionado	Data de realização
Rose	Obrigatório / Não-obrigatório	04/05/2021
Lucia	Não-obrigatório	05/05/2021
Karin	Não-obrigatório	06/05/2021
Cammy	Obrigatório / Não-obrigatório	06/05/2021
Ryu	Não-obrigatório	06/05/2021

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quanto ao procedimento da pesquisa, as pesquisas foram agendadas e ocorreram remotamente por meio da plataforma *Zoom Meetings*, em consonância as medidas de distanciamento social estabelecidas por consequência dos impactos causados pela pandemia do vírus COVID-19. A entrevista foi realizada remotamente com o uso de tecnologias digitais, o que não trouxe prejuízo ao procedimento de gravação da entrevista, dada a clareza na comunicação percebida nas respostas dadas pelos estudantes às perguntas apresentadas.

Ressalta-se que antes da aplicação do roteiro de entrevista (Apêndice A), foi realizada

uma entrevista piloto para a verificação da adequação das perguntas elencadas no roteiro, sua revisão e aplicação de eventuais ajustes necessários. Após a avaliação da entrevista piloto, concluiu-se que não seriam necessários ajustes consideráveis no roteiro, apenas a inclusão de esclarecimentos prévios sobre as perguntas por parte dos entrevistados no momento da entrevista, para uma melhor compreensão acerca da pergunta e maior tempo de reflexão para elaboração da resposta. Perante o exposto, não foram incluídos os dados obtidos na entrevista piloto, mas impressões captadas pelo pesquisador auxiliaram-no no processo de análise de conteúdo.

Após a validação do roteiro de entrevista puderam ser estabelecidas 5 (cinco) perguntas abertas listadas abaixo:

- 1) como você avalia sua aprendizagem durante o período de estágio?
- 2) qual a sua percepção quanto ao seu desenvolvimento de competências durante o estágio?
- 3) como você avalia o papel bibliotecário do TRT-RN como supervisor do estágio?
- 4) você teria sugestões para a condução de estágios na biblioteca do TRT-RN?
- 5) como você se autoavaliaria como estagiário?

Quanto a sequência de ações realizadas durante os encontros para a entrevista, no início da reunião os estudantes foram informados que o encontro estava sendo gravado, após este momento, o pesquisador apresentou novamente uma descrição breve, do objetivo da pesquisa, fazendo a leitura do título da pesquisa e dos objetivos descritos nos Termos de autorização (Apêndice B e C), solicitando a confirmação verbal de autorização por parte dos estudantes.

Em seguida, antes de cada pergunta, foram explicadas as temáticas que estas tratavam. As perguntas foram lidas duas vezes, e após a leitura os estudantes tinham liberdade de tempo para responder as questões. Após a conclusão da gravação, as falas com as respostas das perguntas foram transcritas para a implementação da fase análise de conteúdos, novamente com a aplicação o método de Bardin (2011).

Assim, na fase inicial de **organização**, os textos referentes às respostas transcritas foram agrupados por perguntas, já que estas tratam de temáticas diferenciadas em si, facilitando a execução da fase seguinte.

Na fase de **codificação**, a regra para representação do conteúdo seguiu o mesmo direcionamento utilizado na pesquisa documental, cujo recorte de amostras tomou como unidade de registro o tema abordado em cada pergunta do roteiro de entrevista.

Referente a fase de **categorização**, utilizou-se como referência as categorias estabelecidas na pesquisa documental para construção das perguntas, objetivando coletar respostas que servissem a análise de conteúdo. Estas categorias representadas por perguntas abertas, foram úteis para a observação dos registros de percepções que não foram registradas nos relatórios de estágio, analisados na pesquisa documental, expandindo assim a proposta de investigação desta pesquisa.

Na quarta fase do método de Bardin (2011) foram realizadas **inferências**, a partir de trechos das falas transcritas, interpretações e redação de comentários descritos em cada categoria representada pelas perguntas, visando assim avaliação das vivências nos estágios supervisionados obrigatórios e não-obrigatórios.

Abaixo são apresentados os resultados análise das percepções dos estudantes, registradas nas respostas dos estudantes às perguntas endereçadas durante as entrevistas. Nesse sentido, é importante esclarecer que algumas das respostas mencionam o próprio entrevistador, que é o autor desta pesquisa, e também o supervisor de estágio que estes estudantes participaram. Sendo mencionado pelo pronome de tratamento “você”, como poderá ser observada na transcrição dos trechos das entrevistas incluídos nas seções seguintes.

a) Percepções quanto a sua aprendizagem durante o período de estágio

Nesta seção buscou-se identificar as percepções dos estudantes referentes a aprendizagem adquirida durante o período do estágio, relacionadas às atividades desempenhadas. Porém, ainda dentro desta seção de percepções quanto a aprendizagem, foi possível observar variantes diferenciadas durante as falas dos estudantes ao tratar deste tema. O primeiro aspecto observado nas falas foi o destaque dado a aprendizagem por meio da prática de atividades na biblioteca, mencionado nos trechos abaixo:

Ele [o estágio] foi muito construtivo nesse processo de formação. Eu coloquei em prática aquilo que eu vi em sala de aula e aprendi também outras nuances que na parte da teoria eu não conseguiria absorver da melhor maneira possível. Porque o ensino em sala de aula ele não tem muito esse poder de trazer a experiência do ambiente de trabalho em si. [...] Então assim, é extremamente válido e importante o estágio supervisionado e a minha atuação do TRT foi extremamente válida neste sentido de aprender a atuação do profissional bibliotecário, aprender de fato, vendo e participando desse processo (RYU, 2021).

De acordo com a fala de Ryu, é possível concluir que a possibilidade de pôr em prática

o conhecimento adquirido em sala de aula em um ambiente trabalho real é útil a formação profissional do graduando. Tais experiências práticas são úteis a superação dos limites do ensino em sala de aula, e a aproximação com as práticas rotineiras do profissional de Biblioteconomia. Esse direcionamento da aprendizagem através da prática em situações reais está alinhado a proposta de estágio (GOMES; ALBUQUERQUE, 2009), e também se aproxima inclusive da definição da metodologia da ABP citada anteriormente por Cecílio e Tedesco (2019)

Além da citação das experiências práticas de desenvolvimento de atividade, e o reconhecimento do impacto positivo no processo de aprendizagem, foi possível observar também que a atuação do supervisor no direcionamento para a reflexão do que estava sendo aprendido, interferiu positivamente na experiência de aprendizagem durante o processo de estágio.

Em especial porque você deixava a gente livre para pensar, para refletir. Você trazia problemas reais para gente, e você não era aquela pessoa que chegava e dizia assim “Não, eu quero que você faça assim, que você faça assim assado”. Você não dava diretrizes de como queria que a gente fizesse especificamente aquilo. Mas, você nos ajudava a entender o problema e trazer uma possível solução. E você deixava a gente livre pra fazer isso, você não ficava em cima pressionando. [...] É isso, tinha coisas que a gente nunca tinha parado para pensar e você chegava para gente e falava daquele assunto e aí a gente tinha que pesquisar. Então, a questão da pesquisa das fontes de informação que a gente tinha que buscar, para poder resolver aqueles problemas que você passava para gente, eu acho que isso foi muito importante (ROSE, 2021).

Nas afirmações de Rose, observou-se o destaque dado a atitude do supervisor de estágio, de proporcionar a liberdade de escolhas e o chamado a reflexão durante o desempenho das atividades, em sua experiência de estágio. Este é um aspecto fundamental ao processo de aprendizagem ativa, presente também no modelo *Golden Standard*, apresentado no capítulo 6 (EVANS, 2019; LARMER; MERGENDOLLER, 2015).

O que permite inferir que a mera delegação de atividades para serem executadas, separadas da reflexão e discussão sobre o que está sendo feito pode limitar os objetivos de aprendizagem de um estágio. É possível, com base no relato, a condução de atividades que proporcione o raciocínio crítico sobre o que está sendo executado, com liberdade para a busca de soluções alternativas sem diretrizes de execução restritivas, incentivando o estagiário na busca por soluções aos problemas propostos.

Tal percepção também foi registrada pela estagiária Lucia, que além da atuação do

bibliotecário nesse sentido, descreveu a participação de outros estagiários neste processo:

Assim, a nossa dinâmica na biblioteca foi muito interessante, por que você sempre foi muito receptivo para com as nossas ideias e também para perguntar ‘Tá entendendo?’; ‘Conseguiu compreender?’; ‘Quer que eu explique novamente?’. Então, isso fez toda diferença pra eu absorver tudo o que você estava passando, e tudo o que as meninas estavam passando, a gente estava sempre conversando para poder transmitir o conhecimento para todo mundo, para que todo mundo ficasse no mesmo nível. [...] Para mim foi excelente esse período, muito bom onde eu consegui pegar coisas que pra mim ainda não estavam muito claras, muito estabelecidas na minha cabeça. Eu fui absorvendo e fui entendendo, fui tirando dúvidas, perguntando. Enfim, você estava sempre lá, as outras estagiárias que estavam no meu período me ajudaram bastante também (LUCIA, 2021).

Além da descrição da atuação do profissional, é importante trazer o olhar para o efeito positivo da interação com outros estagiários, e como estes podem cooperar também para o alcance dos objetivos de aprendizagem durante a execução de atividades do estágio. Apesar de ser um ponto mais explorado em outros pontos desta seção de resultados, é válido o apontamento inicial do valor agregado por relações interpessoais positivas em ambientes de trabalho. O que remete ao destaque feito nos resultados da RSL, sobre competências profissionais para o bibliotecário, que indicou a ocorrência de competências comportamentais (COSTA; MASKE; SCHROEDER, 2015; FLEURY; FLEURY, 2001), sendo uma dessas competências esperadas a do trabalho em equipe.

É válido também o registro da importância de uma postura ativa na busca de esclarecimentos sobre o que está sendo feito e o que é necessário ser compreendido para o desempenho das atividades registrado por Lucia. Como mencionado anteriormente, a importância da postura proativa é desejável em um ambiente de estágio para o estabelecimento de relações dialógicas necessárias ao processo cognitivo (OLIVEIRA; FARIAS, 2020).

Outro ponto interessante é a observação feita quanto a conhecimentos específicos e sua relação com temáticas voltadas a gestão como um todo, como pode-se observar abaixo:

Então, o estágio no TRT foi muito construtivo nessa parte da formação, na questão da aprendizagem, da questão de aprender a gerir. Não só a parte técnica da atuação do bibliotecário, mas também a parte de gestão de unidades de informação, gestão dos próprios estagiários que lá também atuavam comigo. Nessa relação da gestão de pessoas, nessa relação de processamento técnico, do atendimento ao usuário, a saber lidar com cada usuário com cada momento. Então assim, foi um processo extremamente importante nessa minha formação durante a graduação (RYU, 2021).

Pôde-se perceber registros de aprendizagem relacionados à gestão da unidade de informação, gestão de pessoas, marketing de bibliotecas, relações profissionais entre a equipe, e o atendimento ao público, bem como a relação com setores diversos dentro do organograma institucional. Essa variedade de conhecimentos específicos e seu exercício durante o estágio também é necessária a formação profissional, e novamente ressalta a importância do posicionamento do supervisor do estágio em proporcionar experiências que não se restrinjam às atividades estabelecidas no plano de atividades do contrato de estágio.

Um ponto interessante novamente observado, é referente a demonstração de competências profissionais por parte do bibliotecário. Este conjunto de atitudes são inclusive úteis ao desempenho de competências específicas, como a do Serviço de Referência, listada no Quadro 16 (Competências específicas do bibliotecário), pois esta engloba a relação entre o bibliotecário e o usuário, e demanda comportamentos como a compreensão, cordialidade, receptividade durante o processo de atendimento do usuário. Essa observação é reforçada pelos relatos, no sentido da importância destas competências para o estabelecimento de uma relação dialógica, do supervisor com o estagiário, favorável a aprendizagem, como pode-se ler nos trechos abaixo:

Bom, como eu vinha falando, eu sou uma pessoa que me cobro muito e eu creio que minha aprendizagem no estágio foi muito boa. Eu creio que poderia ter sido melhor, eu poderia ter, como é que eu posso falar, tido algumas atitudes diferentes no período que eu estagiei com você, que eu fiquei na biblioteca. Mas, resumidamente eu acredito que eu tive boas experiências. Você foi um gestor que nos momentos que cobrava da gente, você tentava extrair o melhor da gente. Então, foram coisas que levaram a gente a dar o melhor no estágio, a ser uma profissional que procurasse atender as coisas que você solicitava. [...] Tipo assim, eu tive boas experiências, eu sei que eu poderia ter dado mais, ter acrescentado mais para o estágio, para a biblioteca. Só que a gente às vezes passa por determinadas situações que não nos permite naquele momento dar o melhor da gente entendeu. Mas eu creio que resumindo foi isso que eu tive boas experiências (KARIN, 2021).

Eu cheguei eu não tinha nenhuma experiência em estágio, e a forma como você explicava tudo e deixava todo mundo aberto a realmente aprender, deixava muito mais confortável. Então assim, foi ótimo para mim o estágio, principalmente porque eu tenho muito medo de errar e você sempre deixou claro que errar faz parte da aprendizagem. Então ter essa abertura facilitou. [...] O estágio foi incrível para mim, justamente pela forma que você deixava todo mundo confortável e deixava esclarecido que todo mundo fazia parte e não é que você estava acima. Mas, que estava todo mundo em conjunto trabalhando no mesmo caminho (CAMMY, 2021).

É importante enfatizar que desde o início, o estagiário pode ser acompanhado de inseguranças quanto ao trabalho a ser desempenhado, como pôde-se observar no trecho apresentado acima de Cammy e também em outras respostas das demais entrevistas. A chegada do estagiário é acompanhada pelo receio, preocupações quanto ao atendimento de expectativas quanto as atividades, e a preocupação quanto a postura do próprio bibliotecário supervisor - este último um ponto observado também pela estudante Rose, nos resultados da pesquisa documental. Assim, é importante o olhar atento e cuidadoso por parte do bibliotecário supervisor, para essas possibilidades no processo de condução do estágio, como observado por Oliveira e Farias (2020) ao enfatizar a importância da disposição do bibliotecário em assumir uma postura receptiva de educador no processo de supervisão.

Ainda sobre a postura do supervisor, é oportuna a consciência, de que o estagiário tenha liberdade ao desempenhar as atividades designadas, e que este, por ainda está aprendendo durante o processo, precisa ser amparado pelo acompanhamento mediador do supervisor de estágio.

A receptividade quanto ao erro por parte do supervisor, foi ao encontro de uma preocupação da estudante, o que ressalta novamente importância da compreensão sobre aspectos pessoais que podem interferir no processo de estágio, e que precisam ser considerados com paciência e receptividade, partindo da ideia de que este é um profissional ainda em formação, buscando aplicar o conhecimento e atender as expectativas em um ambiente diferente da universidade. Estes pontos merecem uma investigação maior, mas já demarcam um elemento que carece a atenção durante a condução de um estágio supervisionado.

b) Percepções quanto ao seu desenvolvimento de competências

Nesta seção foram registradas as percepções sobre competências desenvolvidas durante o estágio dentro da concepção de competências dos próprios estudantes. De início, pode-se salientar que foi observado novamente certa dificuldade por parte dos estudantes, em definir e descrever competências relacionadas às práticas realizadas no estágio.

Tal observação pode corroborar com as inferências levantadas na pesquisa documental, relacionadas a falta de familiaridade com a temática, e da ausência de identificação de competências associadas as tarefas exercidas durante o estágio, por parte do supervisor. Com base nesta constatação, infere-se que se esta lacuna conceitual pode perdurar até o início de sua carreira profissional, o que pode ser um fator limitante na forma de

descrição de suas atividades, e competências envolvidas nos serviços oferecidos pelo próprio profissional. Sendo possivelmente interrompida no momento em que este estudante ou profissional tem contato com a literatura que caracteriza estes aspectos.

Quanto as respostas em si, foi possível identificar nos relatos, a percepção do desenvolvimento de competências de forma gradual, a partir da observação do bibliotecário, da prática por meio das rotinas da biblioteca, da interação entre o supervisor e demais estagiários, e da busca por esclarecimentos em fontes de informação adicional para o desenvolvimento de competências.

Mas eu acho que uma coisa que eu não esperava ver em outro estágio, como foi no anterior, que era aquela coisa muito mecânica, né?(sic). Mas a questão da habilidade gerencial, você deixava a gente muito livre para, como eu falei na pergunta anterior, a gente pensar soluções. [...] Eu não imaginava que fosse da maneira como foi. Quando eu entrei lá, eu achava que fosse ser tudo muito técnico, na verdade não foi. Não foi só a parte técnica, mas essa parte gerencial que foi até o que eu citei no meu relatório de estágio, que eu achei muito importante para gente enquanto estagiária, perceber como é que funciona o ambiente organizacional, nesse nível, o nível gerencial, não apenas no nível técnico (ROSE, 2021).

Bom, eu desenvolvi particularmente, pelo que pude perceber, até aplicando agora nos meus estágios, eu percebi que desenvolvi uma competência primeiro pra lidar com as pessoas. Por que até então, eu tinha tido experiências mais solitárias, em trabalhos mais solitários. Então agora eu estava trabalhando em conjunto e eu criei essa habilidade de lidar com pessoas, e lidar com situações que eu não estava acostumada. Então, o trabalho em grupo, essa questão de estar sempre todo mundo em sintonia era algo novo pra mim, que eu não tinha tanta prática, eu fui desenvolvendo em conjunto com vocês. Eu acredito que competências técnicas nem tanto, por que como eu falei foi um curto período de tempo, então eu acho que eu não tive tanto trabalho para colocar em prática, tanta demanda (LUCIA, 2021).

Então, eu creio que trabalhar em equipe, da forma que a gente trabalhava foi uma experiência positiva, nessa questão de competências. Porque até então, com as minhas experiências anteriores de bolsas ou de estágio, eu não tinha trabalhado com equipe grande, e com todos ao mesmo tempo. Porque realmente tinha dias que estava todo mundo de manhã na biblioteca. Então, a gente desenvolvia as atividades, a gente tinha uma conexão muito boa, eu e as meninas, e a gente tinha esse entrosamento e se dava muito bem, em questão de divisão de tarefas (KARIN, 2021).

Em algumas falas observou-se novamente a percepção do desenvolvimento de competências voltadas para a gestão, citada no relatório de estágio de Rose. É possível constatar através do relato de Lucia e Karin acima, que o convívio com a equipe de trabalho da biblioteca favoreceu o principalmente desenvolvimento de competências comportamentais, um aspecto já destacado por outros estudantes em suas respostas para esta pesquisa. Estas

percepções registradas novamente corroboram com o direcionamento de que o estágio deve ser um momento para o desenvolvimento de competências (BRASIL, 2001; OLIVEIRA; FARIAS, 2020).

Em outro relato foi registrado que o estágio supervisionado auxiliou na autopercepção de suas competências no estudante Ryu.

Eu cheguei no estágio com determinadas convicções, ideias do que seria se meu processo. Aí quando eu cheguei, eu aprendi que boa parte das competências que eu já tinha, em sala de aula, elas não se aplicavam o completo, ou precisava de alguns de alguns ajustes. Então assim, eu entendo que as minhas competências, que eu já tinha anteriormente adquirido, eu passei processo de atualização, de aperfeiçoamento, e aprendi outras técnicas de atuação (RYU, 2021).

É importante frisar novamente, que os esforços feitos para conceituação relacionada a competências, habilidades ou mesmo técnicas eles perdem força quando estudantes não tem essas definições de forma clara, inclusive para definição das atividades que desenvolvem. E também é possível deduzir que o estágio é válido porque traz uma percepção profissional, mesmo no nível do estágio, que anteriormente não tinha. As vivências ocorridas no estágio auxiliaram não só na percepção de limitações, como na atualização e aprimoramento de suas competências.

c) Percepções relativas ao papel do bibliotecário como supervisor do estágio

Assim como as seções anteriores, nesta seção foram transpostos trechos das falas das respostas dos estudantes relacionadas a percepções quanto ao papel do bibliotecário, e as repercussões da atuação deste profissional em suas experiências de estágio. De forma geral, assim como nos resultados da pesquisa documental, foi possível observar uma avaliação positiva nas respostas dos estudantes, e o reconhecimento da importância do bibliotecário como supervisor de estágio para sua formação como pode-se verificar nos trechos abaixo:

É diferente quando um supervisor está aberto a entender o que você pode passar também, pode contribuir naquela unidade. Então foi muito interessante. Os nossos momentos em grupo, onde a gente sentava conversava tirava dúvidas, falava o que cada um estava fazendo naquela semana, também foi muito importante pra que funcionasse, para que o trabalho funcionasse, para que a dinâmica funcionasse. E tudo isso partiu de você, por que você sentava e perguntava ‘E aí o que é que está acontecendo hoje?’ ou então ‘O quê que você acha disso?’; ‘Qual a sua opinião sobre isso?’; ‘Como você pode contribuir?’. Acredito que isso para um estagiário

foi fundamental para que eu pudesse desenvolver, para que eu não ficasse com tanta vergonha de falar, pra que mesmo sabendo daquilo e às vezes ficasse com um pouco de medo eu fazia ‘Não, eu vou falar por que talvez possa ser diferente, possa ajudar, ou talvez não acrescentar nada, mas eu estou falando para poder me posicionar’. Então foi fundamental o seu papel como gestor, e como supervisor para que eu me sentisse aberta a isso (LUCIA, 2021).

Você, no caso o gestor estava sempre fazendo entrosamento com a equipe, puxando, quando a gente fazia aquelas reuniões, *brainstorming*. Você tentava extrair o melhor da gente, buscando ideias, gostando que a gente desse sugestões, e que fossemos estagiários participativos. E não aquela coisa que só pedia para a gente executar determinada atividade, a gente executava e pronto. Você estava sempre ali buscando compreender a gente, buscando desenvolver novas competências na gente. Então é um gestor que eu admiro, eu creio que as outras meninas também, admiro em um trabalho que você desenvolveu com a gente, o trabalho que você vem desenvolvendo. Então é isso você é uma pessoa muito participativa. Você como gestor você é um exemplo, exemplo muito positivo para gente que estagiou na biblioteca com você (KARIN, 2021).

Extremamente importante. Porque assim, se a gente está no estágio para no futuro exercer aquilo, então, a gente precisa de acompanhamento de alguém que já exerce. E você falando das suas vivências ele tudo que você já tinha passado no local, de como você faria para melhorar e perguntando como a gente faria para melhorar, foi de extrema importância. Porque se fosse alguém que estivesse, mas que não fosse um bibliotecário, acho que não faria tanto sentido na formação, não teria como a gente está sendo supervisionado por uma outra pessoa que não estava estudando. Eu acho que não preencheria todas as lacunas que a gente tinha para preencher, se não fosse um bibliotecário (CAMMY, 2021).

De acordo com os relatos de Lucia e Karin, pode-se observar uma postura participativa, com a demonstração de acessibilidade e disponibilidade no acompanhamento para atendimento de demandas quanto as dúvidas e demais esclarecimentos. Observou-se nos relatos a discussões em grupo para proposição de ideias, com questionamentos para a reflexão sobre temas e atividades executadas. O comportamento proativo é inclusive esperado por parte do estagiário, pois este é responsável também por sua aprendizagem, e por isso deve ser “convidado constantemente a empoderar-se do seu desenvolvimento intelectual, cognitivo e social” (OLIVEIRA; FARIAS, 2020, p. 35)

A recepção das opiniões e o estímulo a exposição de opiniões também pôde ser observado nos relatos acima. Aspectos já demarcados anteriormente, mas que reforçam a importância do papel de educador do bibliotecário supervisor, que não somente delega atividades, mas que também chama o estagiário ao debate e ao pensamento crítico quanto às rotinas em uma unidade de informação sempre que possível.

Um outro ponto destacado da fala de Cammy refere-se à necessidade de a condução do estágio para estudantes de Biblioteconomia ser realizada por um profissional bibliotecário, possibilitando a capacitação por meio do exemplo, do compartilhamento das experiências vivenciadas no local de trabalho, como exemplos para reflexões sobre tomadas de decisão. Este tipo de compartilhamento de fato ocorrido, proporciona a experiência para saber lidar com eventuais situações futuras na vida profissional destes estudantes.

Uma forma de capacitar para questões práticas com base nos relatos, como uma espécie de estudo de caso, o que de certa forma pode remeter a MAA do Estudo de caso, que propõe situações reais e chama o estudante a reflexão sobre os acontecimentos e decisões tomadas pelos participantes, aplicável ao contexto de formação em Biblioteconomia, como observado no artigo apresentado nos resultados da seção 6.1 desta dissertação, por Ellis (2014).

Sob um outro prisma, ainda dentro da observação da atuação do supervisor do estágio, é possível notar que mesmo em um ambiente com estímulo a participação, existe a possibilidade de divergências de opiniões entre a equipe durante o desenvolvimento das atividades, como pode-se ler no trecho abaixo:

Eu avalio como de extrema importância, inclusive foi a figura essencial na nossa aprendizagem no campo de estágio. E a sua postura sobretudo de deixar, eu sempre volto nessa tecla, de deixar a gente participar dessas atividades de maneira mais profunda fez toda a diferença. Vai ser um ponto muito importante no meu futuro como profissional, por que eu aprendi coisas que, eu volto a citar, que eu não aprenderia em outro estágio (ROSE, 2021).

Chamar o estagiário para participar das diversas ações empreendidas na biblioteca, apresentou resultados de acordo com Rose. Tornar o estagiário como um componente da equipe, pôde influenciar na experiência de estágio e na perspectiva profissional de acordo com a estudante.

Então, eu acredito que você foi, a sua postura foi, foi uma postura inovadora que eu não conhecia, mas foi uma postura de extrema importância. É claro que algumas vezes, por você ter essa postura inovadora, eu acho que as vezes causou alguns problemas, não por você especificamente, mas entre o pessoal. Porque a gente tinha que estar ali interagindo, tinha que estar pensando em soluções. E aí um pensava diferente, o outro já chegava com outra ideia, as vezes tinha alguns atritos, mas não que isso seja ruim. Claro que essa questão de ter ideias diferentes em um ambiente é bom porque às vezes você pega de um, pega uma coisa de um, pega uma coisa do outro, vai mesclando e forma o que de fato deveria ser aquilo. Ou se transforma, se traz um produto que não seria o mesmo se fosse só uma pessoa pensando. Eu

avalio, se eu tivesse que dar uma nota pra você seria uma nota máxima, nota dez, é isso (ROSE, 2021).

Mesmo com a ênfase dada a postura inovadora na condução do estágio, é importante registrar a ocorrência de tais discordâncias, o que na prática deve ser esperado em um ambiente com estímulo a participação e compartilhamento de opiniões. Novamente o papel do bibliotecário supervisor como mediador do processo de debate é fundamental para a criação de soluções ligadas ao ambiente de trabalho, e até mesmo para o amadurecimento dos participantes. Aspectos que se alinham a proposta de aprendizagem que se diferencia do formato de aprendizagem tradicional, que chama o estudante a opinar, discordar e propor soluções, que não depende do educador, nesse caso o bibliotecário, para pensar em alternativas, pois, a função do supervisor nesse contexto deve ser a de justamente acolher e estimular o debate na direção da aprendizagem do grupo (CECÍLIO; TEDESCO, 2019; FREIRE, 1987; MORÁN, 2015; TOYOHARA *et al*, 2010).

Neste caso citado acima, pôde-se perceber que a variedade de perspectivas favoreceu a articulação entre as diferentes ideias para a criação de novos produtos. Cabe ao bibliotecário a exemplificar atitudes que sirvam de referência profissional, o que demanda certa dedicação e experiência neste tipo de função, sendo este um aspecto válido e útil nesta pesquisa (OLIVEIRA; FARIAS, 2020).

Mais uma vez, extremamente válido. Nós tivemos diversas demandas de quando eu cheguei lá. Eu cheguei, eu fui o primeiro estagiário do bibliotecário. E a biblioteca passava por um momento de ociosidade e estava passando por um processo de transformação, e esse processo de transformação veio muito do perfil do bibliotecário que estava assumindo, que estava trazendo novas ideias, trazendo novas perspectivas de futuro para aquela unidade de informação. Então, a atuação dele, as ideias dele, oxigenaram aquela unidade de informação e o que me trouxe novas perspectivas de formação (RYU, 2021).

Mesmo sendo o bibliotecário um profissional formado, ele não é um indivíduo completo, detentor de todos os conhecimentos e competências necessárias a possíveis demandas que surjam no seu ambiente de trabalho. Isso vale para a função de supervisor de estágio. Porém a postura proativa é necessária nesse processo de aprendizagem do profissional enquanto educador com pode-se perceber no relato do estudante Ryu:

Então, a questão da gestão da própria unidade de informação a gestão de pessoas que sempre teve, para ter uma relação interpessoal entre o grupo, mais perfeito, digamos assim, possível. O ponto da questão das demandas

urgentes que se surgiram, então o bibliotecário precisava ter competências, habilidades e até ser em muitos momentos pragmático para lidar com outros órgãos, outros setores que às vezes é cobravam demandas, cobravam determinadas respostas que não poderiam ser dados naquele primeiro momento. Isso foi muito enriquecedor, aprender que o bibliotecário não é só aquele profissional que tá dentro de uma unidade de informação, que tá realizando ali um processamento técnico daqueles materiais informacionais e que tem outras perspectivas (RYU, 2021).

Novamente a importância de competências comportamentais para lidar com o grupo, e também com os demais setores da organização, que tinham contato com a biblioteca. Enfatizando não somente a relação dialógica interna para o desenvolvimento do estagiário, mas também a externa, relacionado a interação da biblioteca do TRT-RN com os diversos setores que compõe o Tribunal, seja para atendimento de demandas da organização, proposição de soluções para pontos críticos demais ocorrências.

Então assim, são ações que me trouxe como hoje bibliotecário, um sentimento assim “Olhe o bibliotecário ele é mais do que um profissional senta lá naquela da informação e vai fazer aquele processo”, não, ele pode ter múltiplas facetas, e ele necessita ter essa multiplicidades. De que o bibliotecário não é um, ele é vários. Porque ele precisa conversar com vários setores, ele precisa conversar com a sua própria unidade. Então assim, o bibliotecário que não consegue falar com a sua própria unidade, ele não vai conseguir falar com nenhuma outra, e isso eu encontrei no Leandro. Ele, no início, estava ainda cheio de ideias, de desejos, mas precisava lapidar. E tanto eu acredito que a atuação do bibliotecário ele foi importante na nossa formação como estagiário, trazendo experiências e novas perspectivas, como também nós mesmos como estagiários levamos para o bibliotecário, para a unidade de informação, uma oxigenação, novas ideias (RYU, 2021).

Percebe-se a descrição da percepção quanto ao bibliotecário como um profissional multifacetado, e que isso é necessário para o diálogo entre os setores, o que envolve a competência em comunicar. Esta visão também remete a descrição do bibliotecário como “o humano multifacetado que busca incessantemente redimensionar as suas funções no complexo universo da informação que tem na biblioteca a sua base” (CARVALHO, 2002, p. 2). Este aspecto se relaciona tanto com a ideia do bibliotecário de uma biblioteca especializada, que precisa saber de todas as funções, de ponta a ponta, o que é um ponto positivo para o desenvolvimento de competências, e até mesmo para o estagiário de uma unidade com este perfil. Mas também se conecta com a concepção atual da necessidade de desenvolvimento de competências diversas, para o aprimoramento nos serviços oferecidos por este profissional em uma organização passível de transformações. Em uma constante

necessidade de adaptação e ajustes do próprio bibliotecário durante o processo de desenvolvimento, e até mesmo de condução dos estágios.

E aí um ponto importante, é abrir espaço, eu acho que o Leandro ele sempre deixou o espaço aberto, o estagiário ele poderia apresentar uma crítica, ele poderia apresentar uma solução para que o objetivo era o ponto importante, não importava que tivesse a ideia, importante era atender aquele objetivo. Então esse ponto do teclado está aberto ao diálogo, ter esse pragmatismo, mas também essa multiplicidade de ideias, e saber refinar e saber aplicar no momento certo, falar, negociar com as pessoas no momento certo, acho que isso me trouxe, me fez um novo estudante e conseqüentemente me mudou para ser um profissional. Que é um profissional aberto ao novo, aberto a crítica, que consiga dialogar um usuário, consiga dialogar com o estagiário com colega (RYU, 2021).

Por fim, nesta perspectiva de capacitação mútua, é perceptível o fato de que o bibliotecário coopera para a formação do estagiário, e que o estagiário, com seus valores e conhecimentos, também coopera para o desenvolvimento profissional do Bibliotecário. Através da relação dialógica, é possível troca de conhecimentos e experiências proporcionados pela relação de aprendizagem estabelecida entre supervisor e estagiário.

d) Indicações de sugestões para condução de estágios na biblioteca do TRT-RN

Neste ponto foram retratadas críticas e sugestões para melhoria da condução do estágio por parte do bibliotecário supervisor. Valendo-se do senso crítico do estudante e de suas perspectivas quanto dificuldades observadas durante seu estágio.

Não, eu não tenho nenhuma sugestão. O que poderia ser uma sugestão, mas está fora dessa categoria, é porque nem diz respeito a sua postura como bibliotecário, como supervisor enfim. Mas existe alguns entraves na administração pública, a gente sabe que isso aí vai ter em qualquer lugar. Então, algumas coisas que traziam dificuldades para gente nos momentos, não tinham a ver com a sua postura em si, mas com alguém que era superior a você. Então os probleminhas que a gente teve a maioria deles foi devido a isso. Enfim, não tenho nenhuma sugestão não. Acho que a forma com você conduz o estágio é um modelo que deve ser seguido, tenho nenhuma crítica a fazer a isso não (ROSE, 2021).

Eu entrei no estágio em outubro e saí em janeiro, por conta de cortes orçamentários no TRT. Então, foi um baque pra mim porque eu estava em um estágio estável, em que eu poderia ter renovado por mais um ano, mas eu resolvi me arriscar. Então, acabou que eu fiquei em uma situação de risco, onde eu tive que lidar com isso e acabou que foi uma escolha sua, não lhe culpando em momento algum, mas foi uma escolha que você teve que fazer e que nos colocou numa situação chata. Eu acho que talvez encontrar

métodos, ou alguma forma para que essa situação não precise acontecer porque acabou ficando uma situação desconfortável tanto pra você, quanto para gente. Claro que isso não é dever seu, eu acho que é algo que vem de cima, superior a você. Porém, não sei, desenvolver alguma forma se isso acontecer (LUCIA, 2021).

Como foi no caso ilustrado por Lucia, que em sua resposta a esta pergunta duas questões importantes foram abordadas como sugestões de melhorias. A primeira questão sinalizada é relacionada a problemas quanto a política de contratação e desligamento de estagiários por parte do TRT, a estudante relata o curto período de tempo de estágio, seu desligamento inesperado e o impacto deste desligamento. Mesmo em contextos organizacionais passíveis de mudanças inesperadas quanto a política de contratação de estágio, e essas são situações que demandam tomadas de decisões por parte da administração e até mesmo por parte do gestor da biblioteca.

Fatos que influenciam nas atividades como supervisor de estágio, e que merecem a devida atenção e tratamento para o aprimoramento, a fim de evitar futuras situações indesejadas. Cabe ao bibliotecário propor alternativas e buscar o estabelecimento de estratégias para o tratamento de eventuais situações semelhantes junto a administração, mesmo consciente dos limites existentes em relação ao seu poder de tomada de decisão dentro da organização.

Em relação a biblioteca, assim, o estágio para mim foi excelente, apesar de não ter muita demanda particular. Então, talvez desenvolver algum projeto, algum evento para que traga mais o usuário pra biblioteca mesmo, porque querendo ou não, é um momento onde ela ficou mais parada, o momento que eu estava lá dentro. Claro que no estágio que estamos fica complicado eu sei, por causa da pandemia e as adversidades que ela causou, mas eu acho que é isso mesmo (LUCIA, 2021).

Apesar da avaliação positiva, Rose aponta a existência de fatores externos a biblioteca que podem interferir na condução do estágio. A administração pública, ou mesmo os direcionamentos traçados pela alta administração da organização, podem chocar com os objetivos e atividades desempenhadas e planejadas pelo gestor da unidade de informação.

A segunda questão levantada como sugestão por Lucia, é válida como sugestão de atividade para melhoria na biblioteca, podendo inclusive ser trabalhada dentro da proposta de estágio. Neste caso proposição de atividades no sentido da divulgação e do marketing bibliotecário, e mesmo da promoção de eventos quando este for possível e estiver alinhado com o escopo de trabalho da biblioteca em questão, que inclusive são atividades que se

alinham às competências indicadas em publicações selecionadas na RSL sobre competências profissionais (CHAVES; 2015; CORDEIRO; CUNHA; PARGA, 2015; FARIA, 2015; SILVA, 2015).

Outra sugestão abordada pelo estudante Ryu, aborda aspectos ligados diretamente com o planejamento das atividades do estágio em si, como tratado abaixo:

Mas eu acho muito, seria muito interessante, no início do estágio ser feito um plano de estágio. Ali botando algumas metas, alguns objetivos a serem desenvolvidos, e tanto na questão do aprendizado em si do estagiário, mas também na aplicação dele. Como foi falado anteriormente em uma das questões, a questão das competências, então, colocar um plano de estágio ali no início, quais são essas competências que estagiário ele tem que desenvolver, ou descobrir, aprender. Como falei, vai haver algumas demandas, algumas competências que ele vai aprender no decorrer do estágio, no decorrer da aplicação, e isso ele vai descobrir no processo. Mas outras, podem ser, podem ser, esperadas no início. Então eu acho que seria interessante a aplicação desse plano. [...] Que não fosse um plano elaborado, ou estagiário com o orientador, ou só o bibliotecário, não, se fosse um plano dialogado no início do estágio, com o orientador se possível, por que às vezes o orientador tem uma demanda de atividades muito grande, mas entre o estagiário e o bibliotecário trazendo um esboço de quais seriam as atividades, as competências que se espera que ele desenvolva, que ele aplique na verdade, que algumas competências ele já deve chegar no estágio supervisionado com elas, só irá realizar o processo de aplicação (RYU, 2021).

No trecho acima foi registrada a sugestão de criação de plano de atividades para o início do estágio, como foi observado pela estagiária Elena, na seção 6.3 nos resultados da pesquisa documental. O plano de atividades se alinha com a proposta de planejamento da aprendizagem e das atividades desempenhadas no estágio através de um modelo de condução de estágio tratado nesta dissertação.

Outro ponto retratado no trecho acima é referente a figura do orientador do estágio, a importância de sua participação e do diálogo com o bibliotecário supervisor do estágio. Mesmo ciente da quantidade de demandas acadêmicas que este é responsável, enquanto professor, pesquisador dentre outras possíveis funções. É relevante ao processo a sua participação, dado o grande potencial de contribuição ao processo, pelo aprofundado conhecimento das temáticas ministradas nas disciplinas, que subsidiam a prática durante os estágios. Inclusive a ausência de interação entre a universidade, estudantes e as organizações é apontado como um ponto problemático na realização de estágios como apontado pela pesquisa de Alentejo, Gouvin e Marinho (2010)

Assim, recomenda-se que no contexto de estágios, realizados por estudantes da UFRN, sejam desenvolvidas iniciativas para interação entre supervisor de estágio e orientador, e possivelmente estagiário para o acompanhamento do processo, sem se restringir unicamente ao acesso ao relatório final de estágio, no caso do supervisionado, ou mesmo a ausência de retorno nos estágios não obrigatórios. Principalmente nos estágios, não obrigatórios, pois nessa modalidade o estudante tem mais tempo para aplicar o conhecimento adquirido em sala de aula no estágio. Assim esse retorno sobre o que é feito, quanto é feito, e quanto do que se aprende é útil serviria como dado para reflexão e criação de alternativas. Esse tipo de observação poderia se tornar uma pesquisa permanente para verificação da relação de aprendizagem em sala com as práticas realizadas em estágios não obrigatórios.

e) Sobre a autoavaliação do estudante como estagiário(a)

Nesta última seção é buscou-se registrar os relatos de autoavaliação do próprio estagiário, suas impressões e reflexões quanto a sua atuação durante o período de atuação na biblioteca do TRT-RN. Em todos os casos foram observadas avaliações positivas, com observações particulares quanto a dificuldades particulares e seu desenvolvimento, como pode-se observar:

Olha eu acho que eu fui uma boa estagiária, não daria nota dez para mim não, porque eu sou muito autocrítica sabe, mas eu procurei dar o melhor de mim. Hoje eu estava refletindo, sobre o primeiro dia que estive no meu primeiro dia de estágio, em que eu achava que ia ser uma coisa tão rígida, que eu acabei chegando no TRT mais cedo que todo mundo, praticamente abri o TRT. Então eu sempre procurei ser pontual, procurei seguir as recomendações do supervisor a risca. Eu sempre procurei dar o melhor de mim como eu falei. Tenho muito o que aprender ainda, a melhorar, apesar de ter conseguido aprender muita coisa no estágio. Só posso agradecer na verdade, a oportunidade de ter estagiado na biblioteca do TRT, mas ainda tem muita coisa ainda para melhorar. Se eu tivesse que dar uma nota pra mim, eu acho que eu daria uma nota oito (ROSE, 2021).

Eu acho que iniciei tímida e receosa, porque era um ambiente novo pra mim. Então, lá dentro com a sua abertura, com a abertura das meninas, eu fui desenvolvendo para que eu me posicionasse mais. Eu acho que faltou um pouco isso no início e no final quando eu estava desenvolvendo, enfim, eu comecei a desenvolver. Esse é o meu ponto, eu estava desenvolvendo essa questão de posicionamento, de abertura para eu poder falar e me sentir ouvida. Então, eu acho que nesse ponto foi isso. Eu sou uma pessoa muito tranquila e muito calma, então, no decorrer do estágio eu me dei bem com as meninas, a gente conseguiu criar um vínculo legal, você também foi uma

pessoa excelente em relação a conversa e tato humano. Profissionalmente falando acho que eu estava disposta a aprender, não sabia de tudo, mas estava sempre disposta a aprender. [...] Então eu acho que é isso que caracteriza minha passagem, aprendizado, porque eu estava aprendendo mesmo (LUCIA, 2021).

O estágio ele é uma atividade crucial na vida do universitário, na vida do estudante, porque é o momento que a gente tem essa conexão. Que a gente vê em sala de aula, a gente vê as teorias e no estágio a gente vai de fato para prática. Então, tem coisas que a gente vê na teoria e não vem na prática, então, é o local a gente ter essas vivências, de participar de todos esses momentos. Então, é uma fase extremamente importante para a vida da gente. E eu acredito assim, como eu também já falei, eu acredito que eu tive uma boa avaliação. Poderia ter sido melhor? Poderia. Poderia ter outras atitudes durante o período que fiquei durante o estágio na biblioteca, foram seis meses, um semestre mais ou menos. Então, eu acredito que foi boa que eu poderia ter sido melhor, mas eu creio que tenha sido isso, que eu avalio aí com o sendo boa (KARIN, 2021).

Percebe-se em sua autocrítica, aspectos relacionados a reflexão e autoavaliação da atuação, reconhecimento de suas dificuldades, e receios iniciais como foi tratado. Porém, é possível perceber a descrição de atitudes proativas compatíveis com a proposta do estágio, com pontualidade, interesse, dedicação, disposição a aprendizagem e a interação com a equipe. Novamente o registro da aprendizagem adquirida durante o estágio na biblioteca do TRT, bem como da importância do estágio em seu processo de formação, a saber:

Então assim, durante todo meu processo na biblioteca, eu sempre estive aberto a realizar as atividades que para mim eram sugeridas, inclusive são atividades que em tese eu nem imaginaria que eu ia precisar fazer, ou que eu conhecia, ou conseguiria realizar, mas eu consegui aplicar. Por isso que eu digo que eu avalio bem por essa questão de estar aberto ao novo, aberto a aplicação de novas competências, tanto aquilo que eu já conhecia, aplicando aquilo que eu já conhecia e aperfeiçoando que eu conhecia, mas também, aberto a novas a novos desafios que ali surgiram no decorrer do estágio. Não sei se aqui não é uma pesquisa quantitativa, mas se eu pudesse dar uma nota, eu daria uma nota nove. Porque eu acredito que eu consegui tanto me desenvolver com estudante, como estagiário, e futuramente um bibliotecário. Mas como também eu consegui contribuir, fui uma pecinha do jogo da construção desse novo perfil que a Biblioteca do TRT estava desenvolvendo. Eu senti que eu contribuí tanto para a biblioteca, também para o próprio bibliotecário, trazendo esse oxigênio que a universidade traz, então estava trazendo essa bagagem para biblioteca, e para o bibliotecário que foi pegando esse oxigênio, essas ideias e lapidando aquilo que ele já tinha desenvolvido com o que estava chegando ali de novo. Então assim, eu me senti que eu aprendi, mas também, numa certa medida, também ensinei contribui para esse processo (RYU, 2021).

Eu acho que os dois anos que eu passei, com certeza os últimos meses eu já era uma estagiária muito melhor do que quando eu entrei. Até porque como eu entrei sem saber de nada, eu acho que foi até melhor e ser moldada,

digamos assim. Muitas dúvidas que eu tinha no começo se transformaram em eu ajudar outros estagiários no final, então eu acho que é isso meio que já explica a pergunta (CAMMY, 2021).

Percebe-se a menção desenvolvimento de competências de ensino durante o período de estágio, quando no relato a estudante descreve que inicialmente não tinha conhecimento específico, mas com o seu desenvolvimento já conseguia ensinar outros estudantes, abordada por Cammy. Bem como a consciência de poder ensinar o seu supervisor, mesmo na condição de estagiário retratada por Ryu. Pode-se inferir que é possível o desenvolvimento de competências de ensino ao estagiário, mesmo enquanto este está sendo supervisionado. Tal desenvolvimento pode ser exercitado pelo compartilhamento de conhecimento para outros colegas e com o supervisor, em orientações sobre como fazer determinadas as atividades.

Um direcionamento que encontra fundamentação nas propostas de gestão do conhecimento, especificamente na forma de Socialização, tratada no modelo SECI, onde o conhecimento tácito, é compartilhado entre os indivíduos, com potencial de geração de conhecimento entre os outros pares (TAKEUCHI; NONAKA, 2008). O que favorece além do desenvolvimento de desenvolver competências comportamentais necessárias às relações interpessoais, também desenvolve a capacidade de ensinar. Necessária para o estudante que poderá, como bibliotecário, até mesmo ser um possível futuro supervisor de estágios supervisionados.

6.4.1 Considerações acerca da análise das entrevistas

Esta parte da pesquisa com base nas entrevistas, atende a proposta do objetivo específico 3 (três) desta dissertação, ao investigar os estágios supervisionados realizados na Biblioteca do Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região (TRT-RN) durante o período de 2017-2020. A aprendizagem em um estágio não deve limitar-se a uma simples delegação de atividades, ao contrário, observou-se a importância da reflexão e discussão quanto do que é feito. Constatou-se a possibilidade dos objetivos de aprendizagem junto ao desempenho dos serviços oferecidos pela biblioteca em questão.

Ainda quanto a aprendizagem, observou-se a importância de uma postura proativa por parte do estagiário, como parte interessada na aprendizagem que se realiza no estágio, sendo esta também uma atitude desejável e necessária ao estabelecimento de relações dialógicas entre a equipe da biblioteca.

O bibliotecário tem papel importante na recepção do estagiário em seu ambiente de trabalho, pois este, ao ingressar em um novo estágio é naturalmente acometido pelo receio, insegurança e preocupações quanto ao atendimento de possíveis expectativas, principalmente do bibliotecário supervisor. Foi ressaltado também a necessidade de uma postura compreensiva por parte do bibliotecário, tendo em vista os aspectos pessoais que podem interferir no desempenho do estagiário. O estabelecimento de um clima organizacional favorável a aprendizagem, a recepção de opiniões e críticas, com fomento a discussão para busca de soluções também é papel do bibliotecário, que atua como mediador e articulador das ações e das relações dentro da unidade de informação.

Foram registradas sugestões importantes no quesito de condução de estágios, quanto ao planejamento das atividades do estágio, e de alternativas referentes a gestão dos contratos de estágio junto a administração. Aspectos que podem interferir diretamente na relação do estagiário com seu supervisor durante o processo do estágio, e que demandam do bibliotecário uma busca por soluções para o evitamento de tais situações.

Quanto ao papel do orientador do estágio, foi recomendado que este também possa participar de forma mais ativa, considerando os limites de suas funções e responsabilidades como professor da UFRN, para o acompanhamento tanto do estudante quanto do supervisor com vistas ao aprimoramento da experiência de estágio, dada a possíveis contribuições provenientes das temáticas aplicadas ao estágio.

Por fim, pôde-se constatar a versatilidade do bibliotecário, e a necessidade de competências variadas desde execução de atividades técnicas, atividades gerenciais, ações de capacitação e ensino, e até mesmo competências comportamentais necessárias as relações interpessoais entre representantes de outros setores da organização onde este trabalha.

O desempenho destas atividades, e a demonstração de sua execução é útil para a capacitação do estagiário em sua formação. Mas, por outro lado o estagiário junto ao bibliotecário também tem capacidade de cooperar para o desenvolvimento profissional do bibliotecário. Pôde-se concluir inclusive, que este pode ensinar enquanto aprende, dado ao conhecimento que este já detém mesmo no nível de graduação que em uma relação profissional, pautada no diálogo, o crescimento profissional pode ser mútuo e produtivo.

7 PROPOSTA DE MODELO PARA ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM BIBLIOTECONOMIA

Neste capítulo será apresentada a proposta do modelo para condução de estágio supervisionado em Biblioteconomia para o desenvolvimento de competências e gestão do conhecimento, nomeado de Modelo 6F. As seções que compõem esse capítulo trazem a apresentação de sua estrutura; detalhes referentes aos objetivos deste modelo; descrição das fases de implementação do modelo; e algumas sugestões de artefatos para aplicação do modelo.

É útil à compreensão desta proposta de modelo uma breve conceituação do sentido utilizado nesta proposta. Assim, quanto ao conceito de modelo, Sayão (2001, p. 83) afirma que são “representações simplificadas e inteligíveis do mundo, que permitem vislumbrar características essenciais de um domínio ou campo de estudo”. Para Wilson (1999, p. 250), um modelo pode ser descrito como uma estrutura para analisar um problema e pode evoluir para uma declaração das relações entre proposições teóricas. Grande parte dos modelos são declarações na forma de diagramas, que tentam descrever uma atividade de busca de informações, suas causas e consequências ou as ligações entre etapas do processo.

O modelo aqui proposto buscou no aspecto da representação visual a facilitação para compreensão de seu funcionamento, e almejando a simplicidade em sua estrutura para favorecer o rápido entendimento por parte dos atores de um projeto de aprendizagem em um estágio supervisionado, a saber, o bibliotecário supervisor de estágio e o estagiário graduando do curso de Biblioteconomia.

O Modelo 6F, aqui proposto, tem por fundamentação teórica a MAA aprendizagem baseada em projetos, já apresentada anteriormente. A motivação para escolha desta MAA reside na versatilidade de sua aplicação, neste caso em bibliotecas e demais unidades de informação em que possam atuar com estagiários de Biblioteconomia que este tipo de projeto oferece, tanto aos objetivos de produtividade quanto aos objetivos de aprendizagem.

Pelo prisma conceitual, um projeto pode ser compreendido como um conjunto de ações executadas em uma organização para alcance dos objetivos organizacionais (PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE), seja este dentro de uma unidade administrativa como uma biblioteca jurídica, ou de uma instituição como um todo, como por exemplo um Tribunal. Já pelo lado do desenvolvimento do conhecimento e das competências do estudante, este tipo de projeto compreende-se por ser uma proposta de aprendizagem direcionada ao tratamento de um determinado problema que demande compreensão para sua solução (CECÍLIO,

TEDESCO, 2019; MORÁN, 2015; VALENTE, 2018). Aspectos presentes em um cenário de estágio supervisionado em Biblioteconomia, que se alinham a própria definição de estágio tratada anteriormente no Capítulo 2 desta dissertação.

Desta forma, por meio um projeto de aprendizagem, o estagiário de Biblioteconomia aprenderá enquanto atua em frentes de trabalho reais em um estágio, suscetíveis ao planejamento das atividades, com definição de objetivos de aprendizagem, descrição de competências a serem desenvolvidas, e resultados esperados deste processo, sejam serviços ou produtos deste projeto. Aspectos componentes de um projeto de aprendizagem que devidamente registrados cooperam para a gestão do conhecimento em um estágio supervisionado, potencial de contribuição superior às informações coletadas nos relatórios finais, analisados na pesquisa documental descrita no capítulo 6 nesta dissertação.

7.1 Objetivos do Modelo

- a) servir de subsídio para uma potencial gestão do conhecimento, desenvolvido durante a execução de um projeto de aprendizagem no estágio supervisionado;
- b) identificar e monitorar o desenvolvimento de competências necessárias à formação do profissional da informação, sejam estas competências gerais ou competências específicas, identificadas no capítulo 5 deste trabalho;
- c) oferecer indícios com vistas a criação de relatórios de estágio¹ que contemplem aspectos como a identificação e descrição das atividades executadas, identificação do conhecimento adquirido durante as atividades, identificação de competências desenvolvidas pelos estudantes.

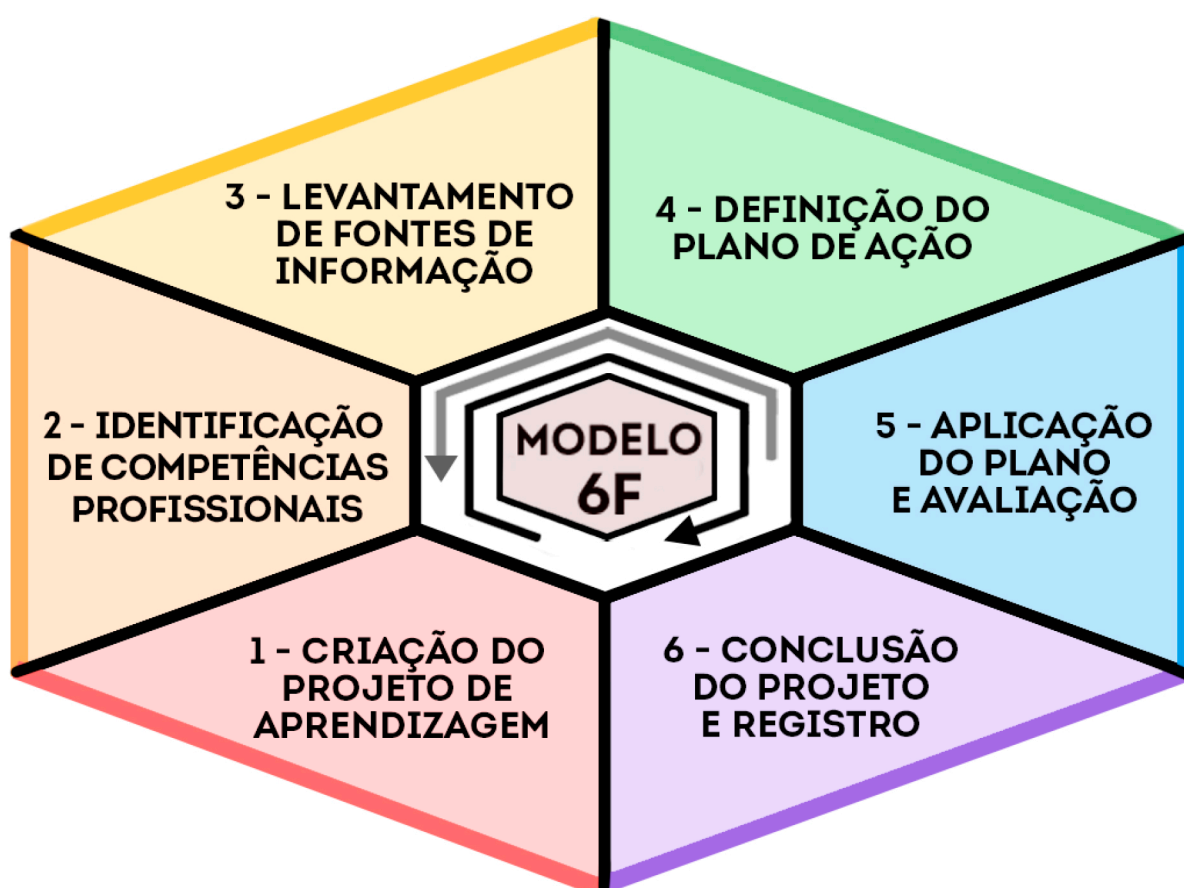
Não se objetiva nesta proposta o detalhamento completo de cada ação para a condução do projeto pelas fases propostas, pois a aplicação pode variar em detalhes dependendo do contexto aplicado e da proposta de projeto de aprendizagem estabelecido. As explicações destinam-se principalmente à explicação conceitual, e à motivação para a existência de cada fase, sem se abster das explicações necessárias para sua realização e de sugestões para implementação de cada fase, caberá ao bibliotecário supervisor de estágio o estabelecimento das especificidades do projeto e dos artefatos que o auxiliarão no processo de implementação.

¹ Esses relatórios agrupam o conjunto de avaliações feitas pelo supervisor, avaliações dos estudantes e o portfólio de autoavaliação do estagiário.

7.2 Apresentação do Modelo 6F

O Modelo 6F, propõe a criação e acompanhamento do projeto de aprendizagem, em fases sequenciais, que tem início na fase de 1) Criação do projeto de aprendizagem, seguido pela fase de 2) Identificação de competências profissionais, depois pela fase de 3) Levantamento de fontes de informação, em seguida fase de 4) Definição do plano de ação, da 5) Aplicação do plano e avaliação e concluindo na fase de 6) Conclusão do projeto e registro, como pode ser observado na Figura 3 abaixo. Todas essas fases serão detalhadas na seção a seguir.

Figura 3 – Modelo 6F



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Mesmo propondo uma ordem sequencial linear para execução das fases do projeto, representado pela seta de cor preta no sentido horário, o Modelo 6F também prevê a possibilidade de retorno a fases anteriores quando necessário, representado pela seta cinza no

sentido anti-horário, ilustrada no modelo na Figura 3. Tais aspectos serão detalhados nas seções posteriores deste capítulo.

A concepção visual da estrutura do modelo, assenta-se nos critérios de simplicidade e inteligibilidade, para que todo o projeto remeta a consciência do que precisa ser feito, ou criado em cada fase, sob a perspectiva de projetos de aprendizagem. A proposta de divisão por fases, ampara-se nos exemplos observados nos modelos de Jalinus, Nabawi e Mardin (2017), e no modelo apresentado por Larmer e Mergendoller (2015), por favorecerem a visualização de cada momento de forma clara e facilmente inteligível por todos os envolvidos no desenvolvimento do projeto, seja ele o estagiário ou mesmo o supervisor. Tal clareza acerca do status do projeto tende a favorecer a melhor execução das ações relacionadas a fase em que se encontra o projeto, e até mesmo auxiliar em sua retomada em casos de interrupções emergenciais ocorridas por novas demandas de atividades, por exemplo.

A partir do cumprimento dos cada requisito e atividades estabelecidos para cada fase - representadas pelas seções identificadas por cores na Figura 3 acima - será possível conduzir projeto de aprendizagem dentro de um estágio supervisionado, alcançando os objetivos de aprendizagem, avaliando as competências desenvolvidas, apresentando os produtos do projeto, e ainda assim ser capaz de gerir o conhecimento produzido durante todo o seu percurso. Pensar atividades sob a perspectiva de um projeto de aprendizagem como unidade, é também uma alternativa para mensuração do que vai ser feito, e o que vai ser aprendido e desenvolvido com esse feito, como tratado anteriormente.

Outro esclarecimento necessário refere-se a proposta de fases sequenciais realizadas em um projeto, que sempre ocorrerá em intervalo de tempo, que levam a um determinado fim, para a geração uma saída (*output*), um produto ou ação prática como resultado dessa aprendizagem prática, na perspectiva de gestão de projetos (PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE, 2017).

Porém, neste modelo, mesmo no estabelecimento de etapas sequenciais, não dispensa o eventual retorno a uma fase anterior quando necessário, o que não traz uma conotação negativa de retrabalho, mas indica um aspecto fundamental para a aprendizagem, que é a reflexão acerca do que se aprende enquanto se aprende, uma característica observada no modelo Larmer e Mergendoller (2015) e apontada na pesquisa de Evans (2019).

Um outro aspecto almejado pela proposição do Modelo 6F, relaciona-se ideia de versatilidade de sua aplicação nos diversos contextos e tipos de unidades de informação, e na variedade de possibilidade de atividades, serviços e produtos oferecidos por esta, e onde o estagiário de biblioteconomia pode atuar, sob o acompanhamento do bibliotecário supervisor.

Seja este um projeto de aprendizagem ligado a atividades mais comuns, como por exemplo, um projeto que vise ensino de processamento técnico bibliográfico ou do atendimento ao usuário, ou mesmo de um projeto para a criação de um novo serviço ou produto, como um plano de marketing para uma biblioteca jurídica, como retratado no artigo de L. N. Souza *et al* (2019).

Destaca-se que o uso deste modelo depende inicialmente da iniciativa de compreensão do modelo e sua proposta conceitual por parte do bibliotecário supervisor de estágio, que atuará não só como educador, mas também como gestor do projeto de aprendizagem, considerando que este é um processo que se fundamentará interação dialógica (OLIVEIRA; FARIAS, 2020) entre o supervisor e o estagiário, para realização de cada fase estabelecida no Modelo 6F. O que demanda deste profissional, não somente a demonstração de competências profissionais – apontadas no capítulo 3 e nos resultados apresentados seção 6.2 – mas também, de competências comportamentais, atentando para a gestão do clima organizacional que propiciem o estabelecimento de um ambiente favorável a aprendizagem – como pôde ser observado na análise dos resultados descritos na seção 6.4 desta dissertação.

Mas esta proposta de modelo, também se destaca por chamar o estudante de graduação do curso de Biblioteconomia, para uma oportunidade de formação que carece da proatividade, do interesse na própria aprendizagem e capacitação, e da vontade de cooperar com os objetivos organizacionais traçados para a unidade de informação em questão (OLIVEIRA; FARIAS, 2020; VALENTE, 2018).

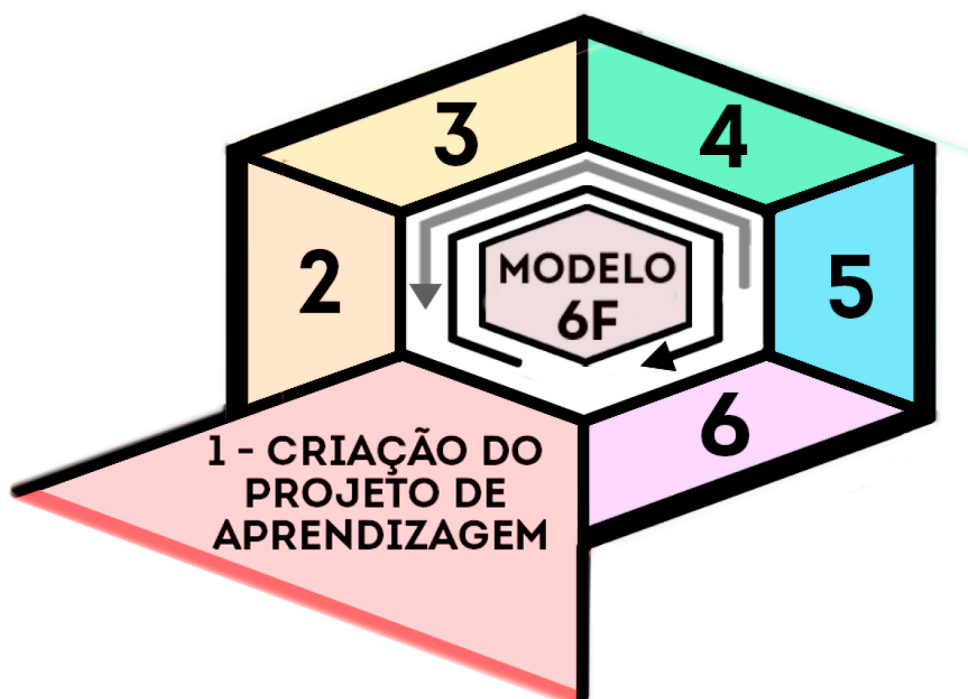
Por fim, esta proposta de modelo para condução de estágio supervisionado, apoiado na metodologia ativa de aprendizagem baseada em projetos, para tanto, o processo de execução demandará momentos de reflexão, planejamento, execução de atividades, avaliação de acertos e erros cometidos pela equipe. Projetos de aprendizagem onde o bibliotecário e o estudante precisarão trabalhar juntos em cada uma das etapas.

7.3 Fases do Modelo 6F

Abaixo serão apresentadas as fases que compõe a proposta do Modelo 6F, com esclarecimentos sobre sua função dentro de um projeto de aprendizagem.

7.3.1 Criação do Projeto de Aprendizagem

Figura 4 – Fase 1 – Criação do projeto de aprendizagem



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

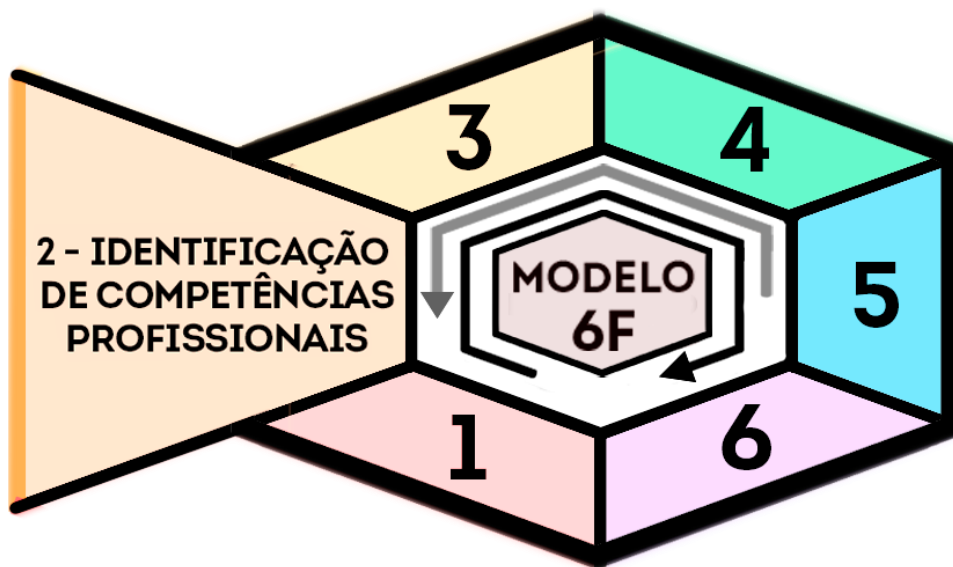
A ideia principal desta fase é a de formalização do projeto de aprendizagem que tem como objetivo final a geração de um produto ou serviço para atendimento de uma demanda ou resolução de um problema identificado na biblioteca onde se realiza.

Nessa fase o bibliotecário tratará com a equipe dos diversos aspectos relacionados a proposta de projeto em questão, os impactos, a relevância, aspectos quanto ao tempo de execução, áreas da organização impactadas, o prazo disponível para execução do projeto, objetivos e metas a serem alcançadas, ferramentas, estratégias e tecnologias que serão utilizadas para o desenho e gestão do projeto. Também serão estabelecidos os objetivos de aprendizagem esperados pela execução deste projeto até a sua finalização. Quanto mais detalhados forem as informações nessa fase mais assertivo será o projeto.

Este processo de criação do projeto pode ser auxiliado por técnicas aplicáveis ao processo de criação de um projeto como um todo (PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE, 2017), para auxiliar na identificação de elementos envolvidos no projeto de aprendizagem. Após a criação do projeto e demais descrições, propõe-se nesse modelo a execução da fase de identificação de competências profissionais.

7.3.2 Identificação de competências profissionais

Figura 5 – Fase 2 – Identificação de competências profissionais



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Considerando que um dos objetivos estágio é o do desenvolvimento de competências para sua formação profissional (BRASIL, 2001), é necessário que estas competências estejam previstas em um projeto de aprendizagem voltado para o estágio em Biblioteconomia. Uma vez que já esteja estabelecida a proposta do projeto, bem como as atividades a serem desempenhadas, é possível identificar quais são as competências que podem ser desenvolvidas durante as práticas.

Este é uma fase importante dentro do modelo que carece da atenção para identificação pelas partes envolvidas no projeto. Sendo assim, recomenda-se para fundamentação inicial a leitura dos conceitos apresentados no capítulo 3 e na seção 6.2 dos Resultados da RSL – de competências profissionais para o bibliotecário, desta dissertação, em caso de necessidade de esclarecimento sobre os conceitos relativos a competências profissionais.

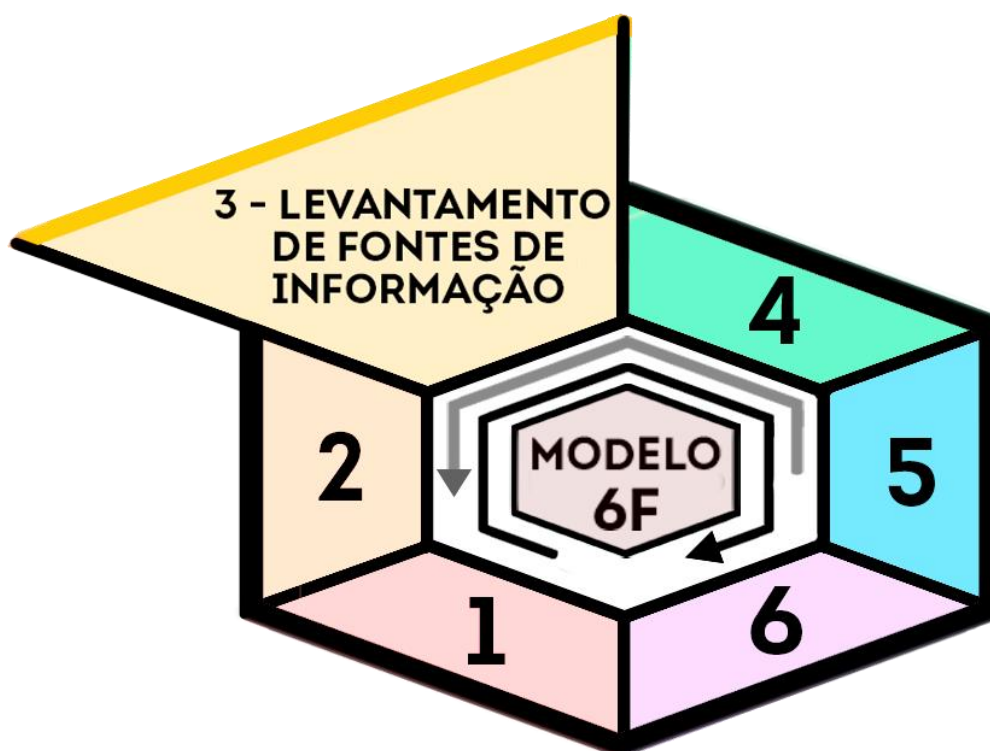
Quanto ao processo de identificação, sugere-se a utilização dos Quadros 13 (Competências gerais do bibliotecário) e 15 (Competências específicas do bibliotecário), apresentados na seção 6.2, e em caso de dúvidas quanto às competências identificados, sugere-se também a observação dos artigos listados no Quadro 14, como exemplos de contextos onde estas competências podem ser exercidas.

Além disso, é provável que durante esta fase o supervisor também identifique competências que extrapolem as listadas nos Quadros 14 e 15, pois esta não é uma listagem definitiva, cabendo assim ao bibliotecário, a indicação desta competência não listada, juntamente com sua caracterização. Esses detalhes serão importantes para as ações de avaliação que ocorrerão durante o projeto de aprendizagem e servirão de parâmetro para a gestão do conhecimento proposto por este modelo.

Por fim, é útil esclarecer que mesmo durante o processo de execução do projeto de aprendizagem é possível, que sejam identificadas competências não previstas, ou mesmo que surjam novas demandas consequentes de eventuais ajustes durante o percurso. Sendo assim, novamente recomendado que esta percepção posterior também seja incluída como competência desenvolvida durante o projeto de aprendizagem.

7.3.3 Levantamento de Fontes de Informação

Figura 6 – Fase 3 – Levantamento de fontes de informação



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Nesta fase ocorre levantamento inicial das fontes de informação que apoiarão o desempenho do projeto de aprendizagem. Fontes que sirvam de referência técnica para os temas e tipos de atividades que serão desempenhados. E com base na definição inicial do projeto de aprendizagem, na Fase 1, é possível definir a princípio o que será necessário aprender antes da execução, e também quais fontes servirão de apoio durante as ações. Para um maior esclarecimento, o sentido de fontes para o projeto de aprendizagem é amplo, podendo serem utilizados, desde manuais de procedimentos já existentes, documentos institucionais, ou mesmo produções que sirvam a fundamentação em referências para sua composição.

A leitura e seleção do material coletado, demarca o início do processo de aprendizagem em si, que pode levar a discussões entre a equipe sobre o conteúdo e até mesmo sobre a utilidade do material para o projeto de aprendizagem em questão.

Para essa fase o desempenho da competência em informação será fundamental, pois as fontes selecionadas subsidiarão a execução do projeto podendo interferir diretamente no sucesso e qualidade dos resultados. Para tanto é necessária uma avaliação desta competência no estagiário por parte do bibliotecário. Foi possível observar a relevância da competência em informação para o profissional de Biblioteconomia nos resultados apresentados na seção 6.2, o que por si só já justifica a necessidade da ênfase desta competência dentro de um modelo para condução de estágios em Biblioteconomia.

Somando-se a este ponto, a competência em informação merece destaque dentro do conceito de ABP como um todo, pois, o nível de proficiência nesta competência pode influenciar no desenvolvimento da autonomia do aprendiz em sua aprendizagem, no engajamento do aprendiz na busca para a solução para seu problema (BACICH; MORAN, 2018), como foi tratado do capítulo 4 desta pesquisa. Se falamos de autonomia para aprender, precisamos de familiaridade para buscar adequadamente a informação a ser utilizada.

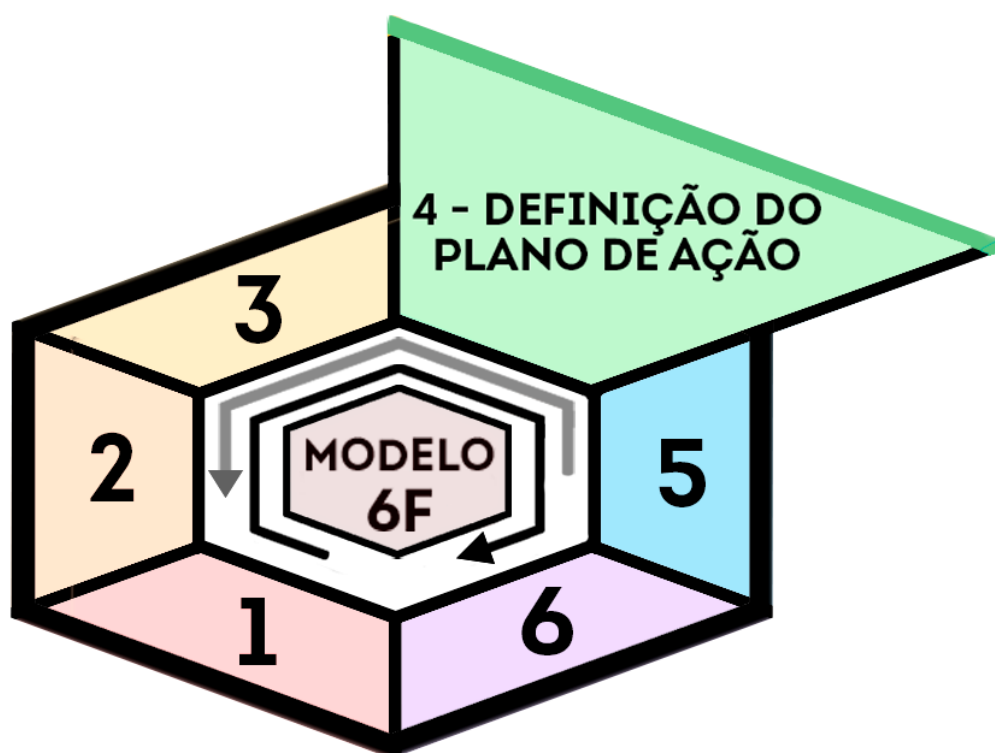
Outro ponto importante em relação a Fase 3 do Modelo 6F, é que esta fase pode ser revisitada sempre que for identificada nova demanda informacional. Como se observa na Figura 6, é possível que durante a definição do plano de ação (Fase 4) ou mesmo na aplicação e avaliação deste plano (Fase 5) sejam identificadas lacunas não observadas previamente. O que pode ser visto como uma possibilidade comum, pois a prática pode revelar aspectos não previstos durante as etapas de planejamento, como poderá ser observado também na Fase 5.

Cabe ainda a sugestão quanto para a organização das fontes pesquisadas e selecionadas para a pesquisa. O registro sistemático e a acessibilidade às fontes selecionadas pode influenciar diretamente no fluxo da aprendizagem e durante as atividades. Cabe a equipe

envolvida no projeto, definir alternativas convenientes às suas necessidades no sentido de manter disponíveis as fontes de informações empregadas no projeto de aprendizagem em questão.

7.3.4 Definição do Plano de Ação

Figura 7 – Fase 4 – Definição do plano de ação



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Esta é a fase no Modelo, que antecede as ações práticas propostas. Neste momento o produto das fases anteriores convergirá na definição das atividades e demais tarefas necessárias para alcance dos resultados almejados para o projeto. É importante para este momento a descrição do que será feito e como cada ação coopera para a conclusão do projeto de aprendizagem definido, considerando também o cronograma estabelecido na Fase 1.

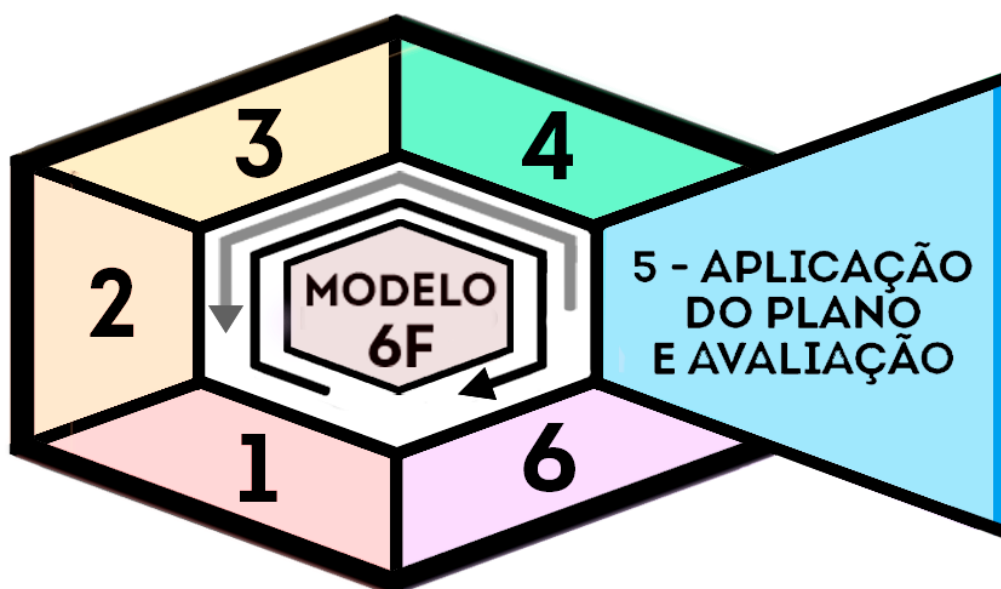
Novamente é apontada nesta fase a importância da participação do estagiário no momento de estabelecer o que será feito para alcance dos objetivos traçados no Projeto de aprendizagem. É importante que este possa atuar na proposição destas soluções, tendo por base as fases anteriores, e sendo estimulado a atuar na prática com base em um plano de ação.

Como trata-se da resolução de um problema real representado por uma atividade do cotidiano é fundamental a ação moderadora e decisória do bibliotecário em conjunto com o estagiário. As definições serão feitas em conjunto com os estudantes e o bibliotecário, atuará como moderador do diálogo motivando o estudante a pensar em alternativas de ações que comporão o plano.

Será necessária a atenção ao registro do plano de ação definido, os detalhes do plano precisam ser acessíveis a toda a equipe de forma rápida e facilmente compreensível. É recomendável que o nível de detalhamento seja suficiente, sem ser cansativo e difícil de compreender. Este é inclusive um bom exercício para alinhamento da equipe na preparação para execução das atividades, pois uma vez que consiga apresentar de forma clara o plano de ação, possivelmente facilitará no momento da execução na Fase 5 a seguir.

7.3.5 Aplicação do Plano e Avaliação

Figura 8 – Fase 5 – Aplicação do plano e avaliação



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Durante esta fase caracterizada pela execução das ações definidas na fase anterior. O estudante atuará para conclusão de cada ação, sendo acompanhado pelo bibliotecário que, a depender da ação, executará as ações em conjunto. É importante ressaltar a importância da

ação consultiva e corretiva do bibliotecário, a disponibilidade para orientação quanto a dúvidas que surjam no processo é necessária para o desenvolvimento da aprendizagem e competências do estudante. O bibliotecário mantém seu papel de orientar, acompanhar e demonstrar a execução em seu processo de tutoria ao estudante sempre que necessário, não se limitando a delegação de atividades.

A atenção e dedicação no exercício das ações definidas na fase anterior são essenciais para a qualidade dos produtos almejados para esse projeto. O que representa uma oportunidade de demonstração do potencial técnico do estagiário, bem como das atitudes adequadas e esperadas de um futuro profissional. Assim, não é demais chamar o estudante a responsabilidade e seriedade, por tratar-se de uma aprendizagem inserida em um ambiente de trabalho real, com possibilidades de consequências que interferirão no trabalho desempenhado naquela unidade de informação.

Além dos aspectos práticos durante esta fase, é importante o exercício de avaliação das ações implementadas, tanto pelo bibliotecário quanto o estudante. Para auxiliar a equipe neste aspecto, recomenda-se o registro periódico durante o processo desenvolvimento das atividades. No caso do estudante, terá como alternativa a construção do portfólio de atividades, uma ferramenta conhecida e útil nas ações de aprendizagem baseada em projetos (BENDER, 2015), que será detalhada na seção 7.5 dedicada a sugestão de artefatos.

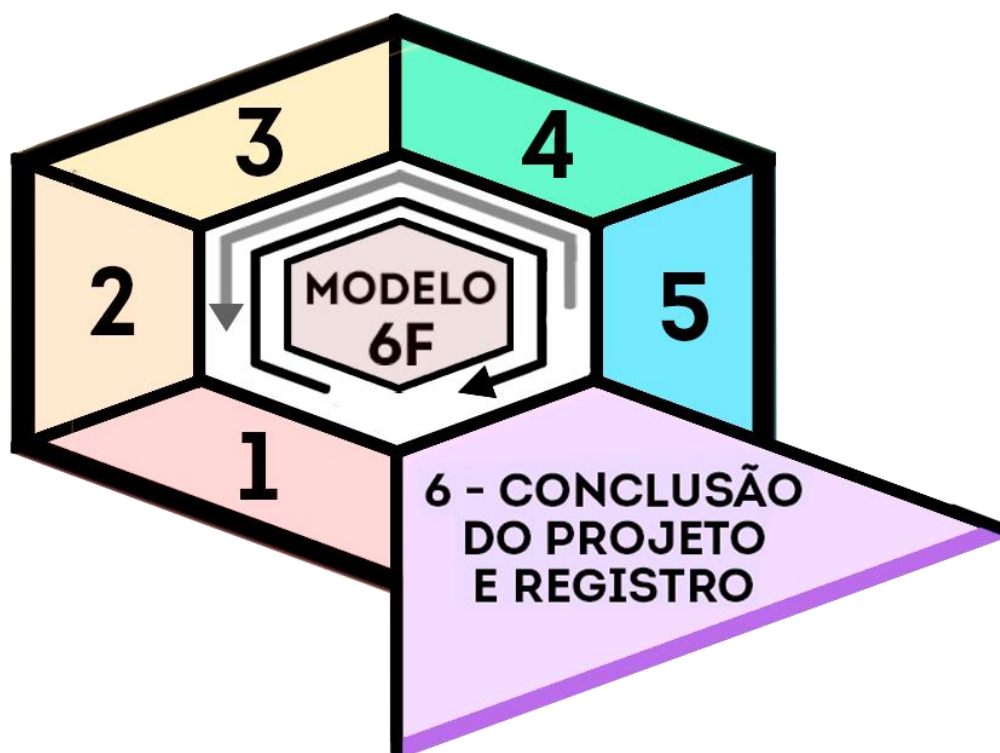
Ressalta-se a importância do registro dos acontecimentos para a autoavaliação do conhecimento e competências desenvolvidas. Podendo incluir a descrição de aspectos técnicos que envolvam o projeto de aprendizagem, bem como dos demais aspectos comportamentais observados pelo estudante durante o processo. O exercício de registro e o estímulo a autopercepção durante a execução pode cooperar inclusive no desenvolvimento de competências interpessoais, na percepção do foco e obstáculos para a execução das atividades. Neste portfólio também conterà a avaliação da atuação do Bibliotecário durante o ciclo de andamento do projeto. É recomendável que o Bibliotecário também construa seu portfólio, observando aspectos referentes ao seu desempenho, atitudes, construções, competências identificadas na fase 2, e demais competências desenvolvidas.

É importante que o exercício de reflexão e avaliação durante a execução das atividades sejam constantes, pois servirão tanto para a proposição de intervenções para ajustes do processo de execução, quanto para uma maior riqueza na descrição do processo de execução. Essas observações e descrição também serão utilizadas na fase 6 de Avaliação e Registro que apresentará os resultados do projeto de aprendizagem e o Relatório Final do Projeto de Aprendizagem.

7.3.6 Conclusão do Projeto e Registro

Essa fase final do Modelo tem como principais objetivos, a apresentação das entregas do projeto, sejam estes produtos, serviços, realizações de atividades, eventos, criação de artefatos ou quaisquer que sejam as saídas estabelecidas para o projeto.

Figura 9 – Fase 6 – Conclusão do projeto e registro



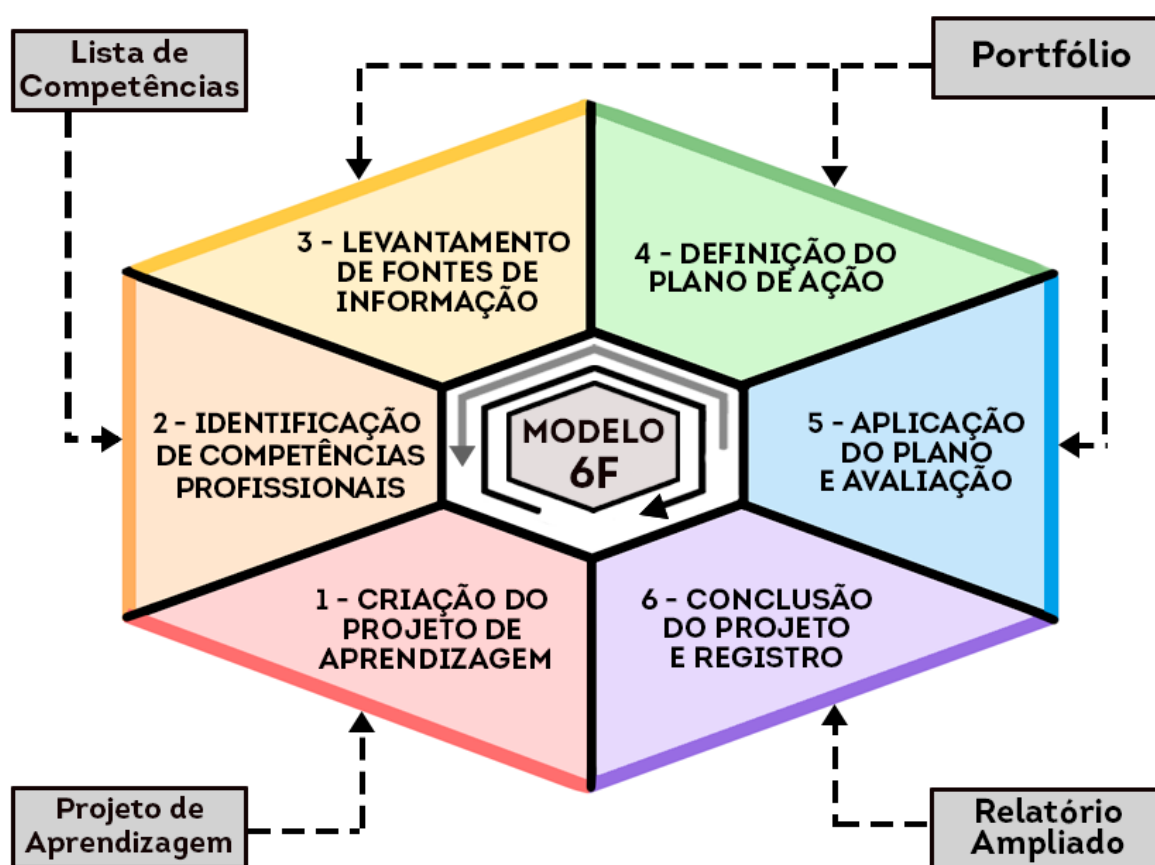
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Também é objetivo desta fase a reflexão retrospectiva, para avaliação do projeto de aprendizagem como um todo desde sua concepção a sua conclusão, neste momento supervisor e estagiário poderão dialogar acerca dos acertos, erros, pontos positivos e pontos que poderiam ter sido aprimorados. Essa reflexão contará como ferramenta de apoio as avaliações periódicas registradas no portfólio do estudante e no portfólio de avaliação do bibliotecário, que poderão trazer pontos relevantes registrados para a elaboração de um Relatório de estágio ampliado (Apêndice D), que conterà a descrição do projeto, plano de ação e avaliações compiladas e produzidas em conjunto com estudante e bibliotecário.

Esse registro no relatório de estágio ampliado, também atende os objetivos de gestão do conhecimento, pois o conhecimento criado com base nas experiências de trabalho dos envolvidos, uma vez explicitados em um documento estruturado podem servir para o desenvolvimento do conhecimento relacionado ao tema por outros indivíduos que atuem em contextos organizacionais semelhantes (BARBOSA; SEPÚLVEDA; COSTA, 2009).

7.4 Sugestões de artefatos para aplicação do Modelo

Figura 10 – Artefatos sugeridos por fases



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

As fases do modelo também se relacionam aos artefatos que serão utilizados em cada etapa, sendo possível observar o modelo, sob outra perspectiva, e a relação de artefatos a serem utilizados em cada fase. Esta seção não objetiva o estabelecimento de ferramentas detalhadas e fechadas para aplicação durante o projeto. A proposta é a de sugestão de ferramentas que auxiliem no alcance dos objetivos de gestão do conhecimento desenvolvido

no processo, desde acompanhamento das etapas, a reflexão durante as atividades estabelecidas.

Tal registro será útil no momento de redação do relatório final de estágio, sendo facilitado pelos registros feitos desde o início do projeto de aprendizagem. Assim, cabe ao supervisor de estágio o desenho e configuração destas ferramentas de forma mais conveniente possível, o que pode variar desde o registro analógico ao suporte proporcionado pelas tecnologias digitais de informação e do conhecimento.

7.4.1 Projeto de aprendizagem

Caracterizado como produto inicial durante a execução do Modelo 6F, projeto de aprendizagem é um dos quatro artefatos que dão apoio a implementação das demais fases deste modelo.

O projeto de aprendizagem como artefato, precisa ser claro em sua descrição e detalhamento; aderente às demandas de aprendizagem prática do estágio; adaptável para aplicação nos diversos contextos de estágio.

Este artefato também deve permitir a incorporação de tendências temáticas do campo da Biblioteconomia, harmonizando-se com a dinâmica de mudanças no ensino, observadas na revisão bibliográfica quando se tratava no capítulo 2 do ensino da Biblioteconomia e também as demandas atuais por competências profissionais abordadas no capítulo 3 e nos resultados da pesquisa sobre competências profissionais apresentadas nesta dissertação.

A sugestão de criação do projeto de aprendizagem configura-se como uma interface compreensível por setores externos a biblioteca, no sentido de descrição do que se pretende esta unidade de informação pretende realizar com o projeto, o que será necessário em termos de recursos e apoio por outras unidades organizacionais, e que benefícios o projeto pode agregar a organização como um todo com seus resultados. Além de servir como ferramenta de divulgação de ações empreendidas por uma biblioteca, neste caso a biblioteca jurídica do TRT-RN.

7.4.2 Lista de competências profissionais

A lista de competências é um dos artefatos que dão suporte a execução do projeto de aprendizagem dentro do Modelo 6F, composta durante a Fase 2, de Identificação de competências profissionais. Nesta lista constarão todas as competências profissionais do

bibliotecário relacionadas aos aspectos de execução do projeto, podendo ser expandida mesmo durante a implementação das fases seguintes.

Como tratado na seção 7.3.2 deste capítulo, recomenda-se o uso dos Quadros 15 (Competências gerais do bibliotecário) e 16 (Competências específicas do bibliotecário), apresentados na seção 6.2 citada acima. A sugestão de composição de uma lista com as competências relacionadas ao projeto, serve tanto a verificação durante a implementação do projeto, como para a definição do plano de ação da Fase 4, devido ao viés prático do desenvolvimento das competências. As competências citadas nestes quadros encontram-se listadas no Quadro 19 abaixo.

Quadro 19 – Competências profissionais do bibliotecário

COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS
Aquisição e Contratação de equipamentos e serviços	Análises Bibliométricas
Idiomas	Capacitação de usuários
Consultoria	Competência em informação
Empreendedorismo	Criação de produtos informacionais
Ensino e Educação	Desenvolvimento de coleções
Gestão de Projetos	Disseminação da informação
Gestão de Recursos Humanos	Estudo de usuários
Gestão e Planejamento	Automatização de serviços
Inteligência Competitiva	Formulação de políticas informacionais
Marketing	Gestão de informação
Mediação de Conflitos	Gestão de unidades e serviços de informação
Organização de eventos	Preservação e conservação de fontes de informação
Planejamento econômico-financeiro	Processamento técnico de fontes de informação
Promoção cultural	
Promoção de inclusão social	Redes colaborativas de informação
Recursos de acessibilidade	
Redes sociais	Serviço de referência
Tecnologia da informação e comunicação (TICs)	

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

7.4.3 Portfólio

Como descreve Bender (2015), o portfólio, é uma ferramenta útil para registro do desenvolvimento do projeto de aprendizagem. E para a proposta do Modelo 6F pode ser útil para os fins de registro de eventos e observações durante o processo, que ajudarão nos momentos de reflexão e nas reuniões de discussão entre equipe sobre o desenrolar do projeto. Além desses pontos, os registros feitos no Portfólio servirão a composição do relatório final,

pois conterá as anotações do processo, tal qual um diário, o que facilitará a descrição do percurso e demais aspectos esperados neste documento final.

O processo de preenchimento do portfólio, enquanto ferramenta, não precisa ser complexo, e a sua periodicidade adequada ao contexto do estudante. Apesar da simplicidade da sugestão, esta pode agregar valor como uma ferramenta para exercício da reflexão acerca do processo de aprendizagem desenvolvida durante o projeto. O momento da reprodução dos fatos e observações possibilita a avaliação durante a execução, e possivelmente apresentação de propostas para melhoria no andamento do projeto.

7.4.4 Relatório de estágio ampliado

O objetivo deste artefato é semelhante ao dos modelos de relatório da UFRN e do TRT21 (Anexos A e B). Porém, para o atendimento do objetivo da Fase 6 do Modelo 6F, são sugeridos ajustes para o atendimento das lacunas de descrição da experiência de aprendizagem e desenvolvimento de competências, indicadas nos resultados da pesquisa documental, apresentado na seção 6.3 desta dissertação.

Este Relatório de estágio Ampliado, também contempla os objetivos de gestão do conhecimento consequente do processo de estágio supervisionado, tomando por referência a perspectiva de explicitação do conhecimento adquirido descrita no modelo SECI (TAKEUCHI; NONAKA, 2008).

Neste relatório ampliado, poderão ser registrados não somente informações referentes ao comportamento profissional do estagiário por parte do supervisor, mas também a descrição das atividades desempenhadas, não somente as tarefas previstas no termo de contratação do estágio. Tal direcionamento parte também da observação do resultado da pesquisa documental e da entrevista, apresentados na seção 6.3 e 6.4 desta dissertação. Onde foram registradas atividades realizadas no estágio, úteis a capacitação profissional do estudante, mas que não estavam previstas previamente.

Além da descrição ampla das atividades, é indicado que haja a indicação do que foi aprendido nestas atividades, e que competências foram aprendidas ou desenvolvidas nestas ações relatadas. Tais aspectos se apoiarão nas informações incluídas no Formulário de Criação do Projeto, e também no Portfólio, tratados anteriormente.

Um relatório de estágio ampliado, como um artefato para gestão do conhecimento, serve como instrumento para a ampliação da avaliação do processo de estágio, e, apoia a tomada de decisão, das partes envolvidas no processo, para o aprimoramento das ações

implementadas para a sua realização (ARAÚJO, 2014). Entenda-se como partes envolvidas, todos aqueles que possibilitam a realização do estágio, a saber, os professores da universidade, gestores da organização onde ocorre o estágio, o bibliotecário supervisor do estágio, e o próprio estagiário. Quanto mais completo for este documento, maiores serão as possibilidades de compreensão do processo desenvolvido e dos seus resultados alcançados em um projeto de aprendizagem ocorrido no estágio. No Anexo D desta dissertação é apresentado uma proposta de Relatório de Estágio Ampliado, como complemento do Modelo 6F.

7.5 Conclusões sobre o Modelo

É importante ressaltar que mesmo sendo um modelo construído para o desenvolvimento de competências específicas ao profissional da informação durante o estágio supervisionado, este pode ser facilmente adaptado ao estágio supervisionado de outras graduações, basta a identificação das competências consideradas específicas a uma determinada formação acadêmica a profissional.

A proposta em si que se fundamenta na ABP, permite o gerenciamento das atividades, acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento de competências genéricas e específicas, e também o registro do desempenho e do produto obtido com base na solução de problemas. Tendo em vista a atual tendência do ensino acadêmico direcionado às competências, vê-se de forma oportuna a possível aplicação e/ou adaptação que corrobore para o crescimento do estudante, auxilie o trabalho do supervisor de estágio e aponte os resultados do conhecimento teóricos ministrados pelos professores acadêmicos. Também é possível imaginar cenários de aplicação em disciplinas e cursos de Biblioteconomia, uma vez que as áreas temáticas relacionadas com as atividades do estágio são oriundas de disciplinas ministradas na graduação, que mesmo em suas propostas mais práticas também abrem espaço para oportunidades de aprendizagem com a aplicação de MAA, como no exemplo observado no artigo de Farias, Santos e Souza (2016), e uma dessas poderia ser a própria ABP, tratada aqui nesta dissertação.

Por fim, é necessário esclarecer que este modelo não almeja propor uma resolução definitiva, ou mesmo um modelo fechado. Busca-se com esta proposta apresentar uma alternativa de apoio para a atuação do bibliotecário supervisor de estágio em Biblioteconomia, que se interessa por contribuir adequadamente com a formação de futuros profissionais e, assim como este pesquisador, carece de direcionadores para o fazer educacional do supervisor de estágio, que também desempenha outras atividades enquanto acompanha o estudante.

Assim, toda sugestão de melhoria e adaptação ao contexto em que este estágio se realiza é útil para o desenvolvimento desta função formativa dos sujeitos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado nos cursos de graduação em Biblioteconomia, representa um momento fundamental para o estudante em seu percurso de formação profissional. Isto impõe ao bibliotecário supervisor de estágio, a atribuição adicional de educador durante o processo de condução do estágio. Tal responsabilidade é acompanhada da dificuldade e da ausência de direcionadores para o desempenho da função de supervisor, como observado no contexto profissional deste pesquisador, a Biblioteca Procurador Miguel Josino Neto, pertencente ao Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região, na cidade de Natal, Rio Grande do Norte.

Estes fatores dificultantes impulsionaram o surgimento desta pesquisa que teve como objetivo geral a proposição de um modelo que auxilie no monitoramento da aprendizagem e aquisição do conhecimento em estágio supervisionado para graduandos em Biblioteconomia.

Para o atendimento deste objetivo geral, foram propostos quatro objetivos específicos. No primeiro objetivo, buscou-se através de uma revisão sistemática da literatura, exemplos de uso de MAA para formação e capacitação em Biblioteconomia no âmbito mundial. No segundo objetivo, em outra RSL, identificou-se em produções acadêmicas nacionais competências profissionais características do profissional bibliotecário brasileiro. E sendo esta uma pesquisa que surge do contexto de trabalho do pesquisador, buscou investigar os estágios realizados na Biblioteca do TRT-RN, com base na pesquisa documental dos relatórios de estágio, e nas entrevistas feitas com os estagiários que redigiram estes relatórios, para o alcance do terceiro e do quarto objetivos específicos.

Quanto aos resultados relacionados aos objetivos específicos pode-se afirmar que esta pesquisa logrou êxito em cada frente de pesquisa desenvolvida para o alcance de seu objetivo geral. Tendo como resultados da primeira revisão uma listagem de dez publicações demonstrando aplicações de MAA, para formação e capacitação de estudantes e profissionais de Biblioteconomia, comprovando a viabilidade da utilização dessa alternativa educacional dentro deste campo temático e profissional. Já a pesquisa para o segundo objetivo específico resultou na criação de dois quadros com a indicação das principais competências profissionais (gerais e específicas) consideradas relevantes para o profissional da Biblioteconomia, tais quadros também servem de base para o modelo proposto nesta dissertação.

Quanto aos resultados do terceiro e do quarto objetivos específicos, através da análise percepções apresentadas pelos estudantes que estagiaram na biblioteca do TRT-RN, registradas nos relatórios finais de estágio e relatadas nas entrevistas realizadas, foi possível coletar dados essenciais para o alcance do objetivo geral desta pesquisa. A composição do

modelo proposto nesta dissertação teve influência direta das opiniões, sugestões e críticas apresentadas. Bem como da revisão bibliográfica tratada nesta pesquisa, e também das próprias percepções do pesquisador enquanto supervisor de estágio.

Assim, como produto final desta pesquisa, foi possível a criação de um modelo que incorporasse os direcionamentos teóricos apresentado nos capítulos de revisão de literatura, bem como as indicações e sugestões reproduzidas nos resultados das pesquisas apresentados. Buscando caracterizar-se como um modelo de fácil compreensão, adaptável a possíveis cenários de realização de estágio, assim como as temáticas relacionadas as atividades desenvolvidas. Mas que principalmente cooperasse para geração de resultados de aprendizagem e produtividade para todos os atores envolvidos. Nesse sentido, esta pesquisa alcançou o objetivo geral, através da composição do Modelo 6F, acompanhado dos esclarecimentos sobre seu funcionamento, e de sugestões de artefatos para sua implementação.

O Modelo 6F apresenta-se como opção útil na preparação do estagiário formando no desempenho de atividades dirigidas à teoria vista em sala de aula, pois oferece ao aluno o acompanhamento especializado do bibliotecário tutor que ao aplicar a metodologia da ABP, situa o educando na dinâmica diária do fazer profissional, seus desafios e necessidades de adequação à realidade das instituições. Sua natureza interdisciplinar, possibilita sua aplicação a outros contextos de estágio supervisionado. Abre margem a exploração e proposição de projetos de aprendizagem para atendimento de uma demanda de otimização dos processos, acompanhada da gestão do conhecimento gerado no processo, para utilização e transformação individual e social.

Quanto às limitações para execução desta pesquisa pode-se citar principalmente os impactos causados pela pandemia de COVID-19, que dificultou o acesso a relatórios de estágio supervisionados guardados no departamento do curso de Biblioteconomia da UFRN. Outro fator limitante, foi a necessidade de distanciamento social, que impediu a realização das entrevistas na modalidade presencial, e restringiu a possibilidade de realização de entrevistas com os demais estudantes que realizaram estágio na Biblioteca do TRT-RN, dada a indisponibilidade e dificuldade de comunicação.

Recomenda-se em pesquisas posteriores continuidade na exploração dos temas tratados nesta pesquisa, tais como a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem para a formação e capacitação em Biblioteconomia. O desenvolvimento de pesquisas que não só tratem da identificação de competências profissionais na atualidade, mas que também possam apresentar propostas de aprendizagem orientada ao desenvolvimento de novas competências

alinhadas as demandas da sociedade contemporânea. A continuidade na investigação da relação da formação profissional em Biblioteconomia com o desenvolvimento de competências comportamentais alinhadas as expectativas do mercado atual é também uma outra ideia de futura pesquisa.

Também é recomendável a realização de pesquisas que foquem diretamente no estágio supervisionado em Biblioteconomia, analisando demais fatores que influenciam o alcance dos objetivos de aprendizagem desta modalidade, assim como, pesquisas voltadas a capacitação e direcionamento ao bibliotecário em suas experiências de condução de estágio supervisionado.

Indica-se o desenvolvimento de pesquisas voltadas para avaliação dos resultados da aplicação do Modelo 6F, em diferentes contextos organizacionais em que se possam ocorrer estágios supervisionados de Biblioteconomia, com vistas a validação e aprimoramento desta proposta de modelo.

Ressalta-se novamente, que um fator central para o processo de condução de estágios supervisionados, centra-se na intencionalidade dos bibliotecários de mudar a sua forma de atuação profissional, de mero fornecedor de informação para um educador inovador que incorpora alternativas educacionais a seu perfil profissional, para alcance de seus objetivos de aprendizagem, que envolve-se em atividades dentro e fora da biblioteca, sejam planejamento de projetos e demais intervenções educacionais que pesquisa abordagens educacionais inovadoras para incrementar os serviços e produtos de seu trabalho.

A flexibilidade interdisciplinar inerente ao profissional da informação é coerente à dinâmica de transformação social, e a adaptação deliberada para o alcance dos objetivos desse profissional, e também imprescindível para o reconhecimento de seu potencial de cooperação para evolução informacional da sociedade em que está inserido.

Fala-se sobre a proatividade do estudante durante o estágio, mas esta deve ser seguida também da proatividade do profissional supervisor do estágio. É necessário e coerente a proposta de formação adequada do profissional, a demonstração de atitudes que capacitem o estudante de Biblioteconomia para sua atuação como futuro bibliotecário. Não se trata apenas de competências técnicas, trata-se do compromisso pessoal de atuar adequadamente, e como esta atuação pode repercutir nas próximas gerações de profissionais.

Por fim, esta pesquisa nasceu do local de trabalho do pesquisador, apresentando uma proposta para aplicação na execução de suas funções de supervisor de estágio supervisionado. A pesquisa e o Modelo 6F tem o intuito de poder cooperar com o tema do estágio supervisionado, sabendo que até mesmo no local de trabalho do pesquisador as atribuições podem mudar, e as oportunidades de supervisão podem não acontecer mais. Assim o registro

e compartilhamento das e experiências vivenciadas poderão ser úteis, para uma proposta que facilite o trabalho de outros bibliotecários com vistas a agregar valor à profissão, e conseqüentemente, contribua para a formação de melhores profissionais dentro desta sociedade aqui chamada de Sociedade da Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALENTEJO, E. S.; GOUVIN, M. G.; MARINHO, D. R. O campo de estágio em Biblioteconomia: o olhar dos estudantes, dos professores e dos bibliotecários das instituições concedentes. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO*, 11., 2010, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2y9AgsI>. Acesso em: 23 jan. 2020.
- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Mediação da informação e múltiplas linguagens. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 89-103, jan./dez. 2009. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/119750>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- ALMEIDA, N. B. F. de. **Biblioteconomia no Brasil**: análise dos fatos históricos da criação e do desenvolvimento do ensino. 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/11170>. Acesso em: 12 set. 2020.
- ALVARENGA NETO, R. C. D. **Gestão do conhecimento em organizações**: proposta de mapeamento conceitual integrativo. 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/EARM-6ZGNE6>. Acesso em: 28 set. 2020.
- ALVES, M. V.; OLIVEIRA, M. A. D. de. Gestão de unidades de informação: o bibliotecário como gestor e líder. **Bibliocanto**, Natal, v. 2, n. 1, p. 70 – 82, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2vqeRd2>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- ARAÚJO, C. A. A. A Ciência da Informação como ciência social. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 32, n. 3, p. 21-27, set./dez. 2003. Disponível em: bit.ly/2P7gAOu. Acesso em: 16 jul. 2020.
- ARAÚJO, C. A. A. Fundamentos da Ciência da Informação: correntes teóricas e o conceito de informação. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 4, n. 1, p. 57-79, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4801007>. Acesso: 16 jul. 2020.
- ARRIETA, D.; KERN, J. Art outreach toward STEAM and academic libraries. **New Library World**, [S. l.], v. 116, n. 11/12, p. 677-695, 2015. Disponível: <https://bit.ly/2R8DysJ>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 257-275, maio 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3mp2p7a>. Acesso em: 20 set. 2020.
- AVENI, A. Estratégias pelo trabalho no futuro devidos a pandemia Covid-19. **Revista Processus de Políticas Públicas e Desenvolvimento Social**, [S. l.], ano 2, v. 2, n. 3, p. 4-14, abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3cxypkQ>. Acesso: 15 jul. 2020.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. (Série Desafios da Educação).

BARBOSA, R. Gestão da informação e do conhecimento: origens, polêmicas e perspectivas. **Informação & Informação**, Londrina, v. 13, n. esp., p. 1-25, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1843>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BARBOSA, R. R.; SEPÚLVEDA, M. I. M.; COSTA, M. U. P. da. Gestão da informação e do conhecimento na era do compartilhamento e da colaboração. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 19, n. 2, p. 13-24, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/95885>. Acesso em: 20 out. 2019.

BARCELLOS, B. F.; CARVALHO, T. Metodologias ativas de ensino aprendizagem na formação de bibliotecários: uma necessidade emergente. **Convergências em Ciência da Informação**, São Cristóvão, v. 1, n. 2, p. 123-130, maio/ago. 2018. Edição especial. Disponível em: <https://bit.ly/2YfJuOG>. Acesso em: 9 jul. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARITÉ, M. *et al.* Garantia literária: elementos para uma revisão crítica após um século. **Transinformação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 123-138, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2RZIBdy>. Acesso em: 16 set. 2020.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2015.

BENITO, G. A. V. *et al.* Desenvolvimento de competências gerais durante o estágio supervisionado. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, DF, v. 65, n. 1, p. 172-178, fev. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3rTeOS8>. Acesso em: 2 dez. 2020.

BENNET, A.; BENNET, D. The partnership between organizational learning and knowledge management. *In*: HOLSAPPLE, C. W. (ed.). **Handbook on Knowledge Management 1**. [S. l.]: Springer-Verlag, 2004. p. 439-455.

BETTENCOURT, M. P. L.; CIANCONI, R. B. Gestão do conhecimento: um olhar sob a perspectiva da ciência da informação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13., 2012, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: Centro de Convenções Sul América, 2012. Disponível em: <http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/handle/123456789/1555?show=full>. Acesso em: 8 jul. 2019.

BIOLCHINI, J. *et al.* **Systematic review in software engineering**. Rio de Janeiro: COPPE; UFRJ, 2005. (Technical Report ES 679/05). Disponível em: <https://www.cos.ufrj.br/uploadfile/es67905.pdf>. Acesso: 15 jul. 2020.

BISSOLOTTI, K.; NOGUEIRA, H. G.; PEREIRA, A. T. C. Potencialidades das mídias sociais e da gamificação na educação a distância. **Renote**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 1-11, dez. 2014. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/53511>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRAGA, K. S. Aspectos relevantes para a seleção de metodologia adequada à pesquisa social em Ciência da Informação. *In*: BRAGA, K. S.; MULLER, S. P. M. **Métodos para pesquisa em Ciência da Informação**. Brasília, DF: Thesaurus, 2007.

BRANCO, P. C. C.; MONTEIRO, P.; FELIX, L. M. Diálogo entre os métodos educacionais de Paulo Freire e Carl Rogers. **Perspectivas em Psicologia**, Uberlândia, v. 20, n. 2, p. 110-126, jul./dez. 2016. Disponível em: bit.ly/2RTkwTW. Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: bit.ly/2GHsQlo. Acesso em: 8 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4084, de 30 de junho de 1962**. Dispõe sobre a profissão de bibliotecário e regula seu exercício. Brasília, DF: Presidência da República, 1962. Disponível em: bit.ly/2X87PrT. Acesso em: 26 abr. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3sVXehJ>. Acesso em: 7 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. **Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara Superior de Educação, 3 abr. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **BibEad**. [S. l.], 2014. Disponível em: <https://www1.capes.gov.br/uab/cursos-nacionais/bibead>. Acesso em: 3 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 117, de 9 junho de 2010. Instituir a Comissão Técnica de Biblioteconomia para o acompanhamento e avaliação das ações de Implantação do Curso de Bacharelado desta área no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**: seção 2, Brasília, DF, n. 109, p. 12, 10 jun. 2010. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=727#anchor>. Acesso em: 3 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Gabinete do Ministro. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 114, p. 62, 17 jun. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 3 out. 2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Brasília, DF: Ministério do Trabalho, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/1pO9ADe>. Acesso em: 30 maio 2020.

CAJUEIRO, R. L. P. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos: guia prático do estudante. Rio de Janeiro: Saraiva, 2013.

CARBONE, P. P. Gestão por competência e educação corporativa: caminhos para o desenvolvimento de competências. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 7, n. 1, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1754>. Acesso em: 17 abr. 2020.

CARVALHO, A. V.; ALVES, T. N. D. O profissional da informação e as habilidades exigidas no mercado de trabalho emergente. **Encontros BIBLI: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 22, p. 178-194, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2ykteBp>. Acesso: 30 jul. 2019.

CARVALHO, K. O profissional da informação: o humano multifacetado. **DataGramZero: Revista de Ciência da Informação**, [S. l.], v. 3, n. 5, out. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3n1WOno>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CATTS, R.; LAU, J. **Towards information literacy indicators**. Paris: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://dspace.stir.ac.uk/handle/1893/2119>. Acesso em: 2 nov. 2019.

CECÍLIO, W. A. G.; TEDESCO, D. G. Aprendizagem Baseada em Projetos: relato de experiência na disciplina de Geometria Analítica. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 9, p. 1-20, 17 set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2600>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CHAVES, M. F. Competências profissionais para atuação bibliotecária na área cultural. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 261-271, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2HxL7Vd>. Acesso em: 23 set. 2020.

CLEMENT, K. A. *et al.* Reading, writing, and... running? Assessing active space in libraries. **Performance Measurement and Metrics**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 166-175, 2018. Disponível: <https://bit.ly/2Q2NhQI>. Acesso em: 15 fev. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA. **Resolução nº 152, de 6 de março de 1976**. Dispõe sobre normas de conduta do bibliotecário quando em atividade de supervisão de estágio de alunos de Biblioteconomia. Brasília, DF, 1976. Disponível em: <https://bit.ly/2Q1T0q2>. Acesso em: 4 set. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA. **Resolução nº 192, de 12 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre a orientação e supervisão de estágios de estudantes de Biblioteconomia e das normas de conduta do Bibliotecário quando em atividade de supervisão de estágio de estudantes de Biblioteconomia. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/1095513/do1-2017-12-18-resolucao-n-192-de-12-de-dezembro-de-2017-1095509-1095509. Acesso em: 4 set. 2020.

CONSELHO REGIONAL DE BIBLIOTECONOMIA DA 6ª REGIÃO. Oportunidades. **Cursos**. Belo Horizonte, [20--]. Disponível em: <https://crb6.org.br/o-crb-6/oportunidades/>. Acesso em: 10 jun. 20.

- CORDEIRO, T. C.; CUNHA, B. C. S.; PARGA, M. F. A. S. As tecnologias de informação e comunicação sob a óptica da biblioteconomia: perspectivas sobre os futuros profissionais da informação. *Revista Bibliomar*, São Luís, v. 14, n. 1, p. 95-106, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3mTnOFh>. Acesso em: 23 set. 2020.
- CORREA, E. C. D. *et al.* Bibliotecário escolar: um educador? **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 107-123, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2EDmNQL>. Acesso em: 27 abr. 2020.
- COSTA, D. L. C.; MASKE, D. C.; SCHROEDER J. B. **Gestão por competência e do conhecimento**. Indaial: UNIASSELVI, 2015.
- CUNHA, M. B. da. A biblioteca universitária na encruzilhada. **DataGramZero: Revista de Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 6, p. 1-22, dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3mQJmCt>. Acesso em: 29 abr. 2020.
- DALLIS, D. Scholars and learners: A case study of new library spaces at Indiana University. **New Library World**, [S. l.], v. 117, n. 1/2, p. 35-48, 11 jan. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3wxbv6C>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- DAMIÃO, I. M. E. **Desafios para o futuro do e-Learning**: uma abordagem às tecnologias educativas: ferramentas de autoria, conteúdos digitais e salas virtuais. 2011. 75 f. Dissertação (Mestrado em Cultura, Literatura e Hipermídia) – Universidade Fernando Pessoa. Porto, 2011. Disponível em: <bit.ly/2RvU6sv>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- DAVENPORT, T. H. **Ecologia da informação**: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. São Paulo: Futura, 2002.
- DIAS, I. S.; CORREIA, S. Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 60, n. 1, p. 1-10, 15 set. 2012. Disponível em: <bit.ly/3aRrDV5>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- DUARTE, E. N. *et al.* Práxis de gestão do conhecimento no ambiente das organizações no escopo da Ciência da Informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 16., 2015, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2015. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/view/2728>. Acesso em: 10 out. 2020.
- DUDZIAK, E. A. Os faróis da sociedade de informação: uma análise crítica sobre a situação da competência em informação no Brasil. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 18, n. 2, p. 41-53, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3osgtwl>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- ELLIS, L. A. Beyond a common approach: teaching students the ethical practice of reference. **Reference Librarian**, [S. l.], v. 55, n. 3, p. 212–223, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02763877.2014.911009>. Acesso em: 19 dez. 2019.

ELLISON, W. Designing the learning spaces of a university library. **New Library World**, [S. l.], v. 117, n. 5/6, p. 394-307, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3wBgdAq>. Acesso em: 18 dez. 2019.

EVANS, C. M. **Student outcomes from high-quality project-based learning**: a case study for pblworks. Dover: Center for Assessment, 2019.

FARIA, A C. C. A inserção do bibliotecário no mercado de trabalho: fatores de influência e competências. 2015. 133 f. 2015. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/34165mO>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FARIAS, G. B.; SANTOS, T. B.; SOUSA, F. L. M. Fontes especializadas de informação: experimento didático com aplicação do Diagrama Belluzzo. **Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação (REBECIN)**, v. 3, n. 1, p. 105-120, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22697>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FARÓIS da sociedade da informação: declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida. Versão em português do documento Beacons of the information society: the Alexandria proclamation on information literacy and lifelong learning. Alexandria, 2005. Disponível em: <http://bit.ly/2WxmJcU>. Acesso em: 9 jun. 2019.

FAZZIONI, D. P. M.; VIANNA, W. B.; VITORINO, E. V. O atual estágio conceitual da competência em informação em publicações de língua portuguesa. **Ciência da Informação**, v. 47, n. 3, 2018. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/4228>. Acesso em: 24 jun. 2020.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, [S. l.], v. 5, p. 183-196, 2001. Edição especial. Disponível em: <https://bit.ly/2FZD5nx>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLOTTI, M. M. C. A importância do information literacy frente aos novos paradigmas de informação. **Prisma.com.**, Porto, n. 22, p. 43-66, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2YxqATg>. Acesso: 30 jul. 2019.

GALVÃO, M. C. B. Do bibliotecário médico ao informacionista: traços semânticos de seus perfis e competências. **Transinformação**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 181-191, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3i23uxW>. Acesso em: 29 abr. 2020.

GAMBERINI, A. A.; LUZ, T. R. Competências de bibliotecários: estudo de caso com profissionais da rede de bibliotecas do centro federal de educação tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 44, n. 3, set./dez. 2015. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/54384>. Acesso em: 23 set. 2020.

GARBIN, T. R.; DAINESE, C. A. Aprendizagem baseada em projeto: um modelo de intervenção e avaliação para EaD. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2., 2013, Campinas, SP. **Anais [...]**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3cRo1Ge>. Acesso em: 9 dez. 2020.

GARCIA, L. G. Ensino de inteligência competitiva no apoio à busca do sucesso profissional de graduandos em biblioteconomia e ciência da informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 133-170, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/jGKyXt5Hm7HppmcvKsGhJ9b/?lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. **Estudo de caso qualitativo**: pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOEZ, W. L.; ARAÚJO, E. A. Competência informacional na sociedade da informação: perspectivas e análise bibliométrica de modelos. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 109-125, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/33W89g1>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GOMES, H. F.; PRUDÊNCIO, D. S.; CONCEIÇÃO, A. V. da. A mediação da informação pelas bibliotecas universitárias: um mapeamento sobre o uso dos dispositivos de comunicação na web. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 20, n. 3, p. 1-12, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3wrjths>. Acesso em: 30 mar. 2021.

GOMES, K. R.; ALBUQUERQUE, M. E. B. C. Estágio supervisionado nos cursos de biblioteconomia da região nordeste. **Biblionline**, João Pessoa, v. 1, n. 2, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2M8uyzo>. Acesso em: 25 jul. 2019.

GONÇALVES, M. O.; SILVA, V. Sala de aula compartilhada na licenciatura em matemática: relato de prática. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 69-75.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HACKMAN, D. E. *et al.* Creating a role for embedded librarians within an active learning environment. **Medical Reference Services Quarterly**, [S. l.], v. 36, n. 4, p. 334-347, 2017. Disponível: <https://bit.ly/3mo5Vi6>. Acesso em: 15 fev. 2020.

HARMER, N.; STOKES, A. **The benefits and challenges of project-based learning**: a review of the literature. [S. l.]: PedRIO; University of Plymouth, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/31Rk4el>. Acesso em: 2 set. 2020.

HOFFMANN, W. A. M. **Gestão do conhecimento**: aprender e compartilhar. São Carlos: EdUFSCar, 2012. Disponível em: bit.ly/30XW8Vq. Acesso em: 10 nov. 2019.

HORAVA, T.; CURRAN, B. The importance of case studies for lis education. **Library Philosophy and Practice**, Nebraska, p. 1-8, 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/188082473.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

JALINUS, N.; NABAWI, R. A.; MARDIN, A. The seven steps of project based learning model to enhance productive competences of vocational students. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON TECHNOLOGY AND VOCATIONAL TEACHERS*, 2017, Yogyakarta, Indonésia. **Proceedings** [...]. Yogyakarta, Indonésia: Atlantis Press, 2017. p. 251-256. Disponível em: <https://bit.ly/3cdzQGE>. Acesso 7 dez. 2020.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a distância ou atividade educacional remota emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de Covid-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. 1-29, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3wysANC>. Acesso em: 30 set. 2020.

KAUTZMANN, Cláudia et al. **Bibliotecário escolar**: uma análise das competências dos bibliotecários dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia das regiões nordeste e sul do Brasil. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3cvO4AP>. Acesso em: 20 ago. 2020.

KITCHENHAM, B. **Procedures for performing systematic reviews**. Keele University, UK, 2004. (Joint Technical Report). Disponível em: bit.ly/30cw61J. Acesso em: 21 jul. 2020.

LARMER, J.; MERGENDOLLER, J. Why we changed our model of the “8 Essential Elements of PBL”. Buck Institute for Education, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/39nQ9iF>. Acesso em: 7 dez. 2020.

LARSON, E. W. **Gerenciamento de projetos**: o processo gerencial. 6. ed. Porto Alegre: AMGH, 2016.

LE MOS, A. A. B. de. Estado atual do ensino da Biblioteconomia no Brasil e a questão da Ciência da Informação. **Revista de Biblioteconomia**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 51-58, jan./jun. 1973. Disponível em: <https://bit.ly/3sVC03f>. Acesso em: 14 ago. 2020.

LESSA, B. Aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino de Fontes de Informação no curso de Biblioteconomia. **Biblos**: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 182-200, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/8782>. Acesso em: 15 mar. 2020.

LOO, J. L. *et al.* Flipped instruction for information literacy: five instructional cases of academic librarians. **Journal of Academic Librarianship**, [S. l.], v. 42, n. 3, p. 273-280, 2016. Disponível em: https://escholarship.org/content/qt7m7177q0/qt7m7177q0_noSplash_47752b206f5f6646dd604a3102270ee2.pdf. Acesso em: 16 dez. 2021.

LORENZIN, M.; ASSUMPÇÃO, C. M.; BIZERRA, A. Desenvolvimento do currículo Steam no ensino médio; a formação de professores em movimento. *In: BACICH, L.; MORAN, J.* (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 199-219.

LUGYA, F. K. User-friendly libraries for active teaching and learning. **Information and Learning Science**, [S. l.], v. 119, n. 5/6, p. 275-294, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2PZrhXc>. Acesso em: 15 fev. 2020.

LYNN, V. A.; BOSE, A.; BOEHMER, S. J. Librarian instruction-delivery modality preferences for professional continuing education. **Journal of the Medical Library Association**, [S. l.], v. 98, n. 1, p. 57-64, 2010. Disponível em: <https://pennstate.pure.elsevier.com/en/publications/librarian-instruction-delivery-modality-preferences-for-professio>. Acesso em: 20 dez. 2019.

MAIDA, C. A. Project-based learning: a critical pedagogy for the twenty-first century. **Policy Futures in Education**, [S. l.], v. 9, n. 6, p. 759-768, 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/pfie.2011.9.6.759>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MANSOURIAN, Y. Evolving perceptions of his students about their discipline: an action research with inquiry-based learning approach. **Library Review**, [S. l.], v. 59, n. 3, p. 185-197, 2010. Disponível em: http://ymansourian.ir/pdf/EnglishArticles/IBL_Action_Research.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTÍNEZ COMECHÉ, J. A. *et al.* La formación basada en competencias y la elaboración de los planos docentes de las asignaturas. In: TEJADA ARTIGAS, C. M.; TOBÓN TOBÓN, S. (coord.). **El diseño del plan docente en Información y Documentación acorde el Espacio Europeo de Educación Superior**: un enfoque por competencias. Madrid: Facultad de Ciencias de la Documentación; Universidad Complutense de Madrid, 2006. p. 9-46. Disponível em: <https://bit.ly/3066CCO>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MARTINS, S.; KARPINSKI, C. Interdisciplinaridade e formação do bibliotecário para atuação em bibliotecas escolares. **Informação & Informação**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 424-449, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3j1XExS>. Acesso em: 23 set. 2020.

MATA, M. L. **A competência informacional de graduandos de biblioteconomia da região sudeste**: um enfoque nos processos de busca e uso ético da informação. Orientadora: Helen de Castro Silva. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2Gu6svg>. Acesso em: 19 jul. 2019.

MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAYBEE, C.; DOAN, T.; FLIERL, M. Information literacy in the active learning classroom. **The Journal of Academic Librarianship**, [S. l.], v. 6, n. 42, p. 705-711, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3uqbrDK>. Acesso em: 15 fev. 2020.

MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for "intelligence". **American Psychologist**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 1, 1973. Disponível em: <https://bit.ly/32ZsVMu>. Acesso em: 15 set. 2020.

MCLEARY, L. E. **Competency based educational administration and applications to related fields**. 1973. Disponível em: <https://bit.ly/3mRsBY1>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MENDES, T.; FRAGA, P.; OLIVEIRA, I. Empresa júnior na atuação do profissional consultor de biblioteconomia: um estudo de caso a partir da universidade federal de Goiás. **Encontros Bibli**: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, v. 23, n. esp., p. 25-40, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3i08l2F>. Acesso em: 23 set. 2020.

MEURER, H. **Ferramenta de gerenciamento e recomendação como recurso na aprendizagem baseada em projeto em design**. 2014. 246 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3a2AaWd>. Acesso em: 7 dez. 2020.

MINAYO, M. C. S. R.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIRANDA, A. C. C. Desenvolvimento de coleções: uma visão para o planejamento nas bibliotecas jurídicas brasileiras. **Páginas a&b**: arquivos e bibliotecas, Portugal, n. 8, p. 35-54, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/69926>. Acesso em: 25 mar. 2021.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG; PROEX, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas, v. 2). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

MUELLER, S. P. M. O ensino de biblioteconomia no Brasil. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 14, n. 1, p. 3-15, jan./jun. 1985. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/222>. Acesso em: 15 set. 2020.

NONAKA, I.; KONNO, N. The concept of “Ba”: building a foundation for knowledge creation. **California Management Review**, California, v. 40, n. 3, p. 40-54, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/2gpwupf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

O’FARRELL, M.; BATES, J. Student information behaviours during group projects: a study of LIS students in University College Dublin, Ireland. **Aslib Proceedings**: New Information Perspectives, [S. l.], v. 61, n. 3, p. 302-315, 2009. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00012530910959835/full/html>. Acesso em: 15 dez. 2019.

OLIVEIRA, M. J. de; FARIAS, M. G. G. Mediação bibliotecária no desenvolvimento de competências durante estágio supervisionado. **Revista Ibero-Americana de Ciência da**

Informação, Brasília, DF, v. 13, n. 1, p. 107-129, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/50667>. Acesso em: 18 abr. 2020.

OLIVEIRA, M.; CARVALHO, G. F.; SOUZA, G. T. Trajetória histórica do ensino da Biblioteconomia no Brasil. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 19, n. 3, 10 dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/3754>. Acesso em: 22 jan. 2020.

OLIVEIRA, T. P. R.; COSTA, M. F. O.; NUNES, J. V. As competências do bibliotecário de referência frente ao paradigma pós-custodial. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 13, n. 1, n. 1, p. 38-55, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2Hw4aiG>. Acesso em: 23 set. 2020.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **R195: sobre o desenvolvimento dos recursos humanos: educação, formação e aprendizagem permanente**. Lisboa: OIT, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3j4nq4y>. Acesso em: 15 set. 2020.

PAIVA, M. R. F. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE: Revista de Políticas Públicas**, Sobral, v. 15, n. 2, p. 145-153, jun./dez. 2016. Disponível em: <bit.ly/2t8dJ0o>. Acesso em: 2 jan. 2020.

PASSOS, E. A Biblioteconomia Jurídica brasileira no século XXI. **Cadernos de Informação Jurídica**, Brasília, DF, v. 6, n. 1, p. 69-76, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3kGL1J0>. Acesso em: 29 abr. 2020.

PASSOS, E.; BARROS, L. V. **Fontes de informação para pesquisa em direito**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2009.

PELLEGRINI, E.; VITORINO, E. V. A dimensão ética da competência em informação sob a perspectiva da Filosofia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 117-133, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3j3gqVv>. Acesso em: 20 set. 2020.

PINTO, J. **Psicologia da aprendizagem: concepções, teorias e processos**. Lisboa: IEFEP, 2003. Disponível em: <bit.ly/2ten8U3>. Acesso em: 7 jan. 2020.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 8, n. 31, ago./out. 2007. Disponível em: <bit.ly/30XWqeY>. Acesso em: 5 dez. 2019.

PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE (PMI). **Um guia do conhecimento em gerenciamento de projetos (Guia PMBOK)**. 6. ed. Pennsylvania: Project Management Institute, 2017.

PRUDENCIO, D. S.; BERNARDI, G.; BIOLCHINI, J. C. A. As contribuições dos recursos educacionais abertos para a promoção da competência em informação no campo da saúde. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 16, p. 1-28, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/30amSmt>. Acesso em: 23 set. 2020.

PRUDENCIO, D. S.; BIOLCHINI, J. C. A. Informacionistas de pesquisa: oportunidades para bibliotecários na era do Big Data. **Informação & Informação**, v. 25, n. 2, p. 150-177,

abr./jun. 2020. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/342724379_Informacionista_de_Pesquisa_oportunidades_para_bibliotecarios_na_era_do_big_data. Acesso em: 20 ago. 2020.

PRUDENCIO, D. S.; OLIVEIRA, L. M. C.; MATOS, E. O. Metodologias de aprendizagem ativa na formação do bibliotecário: inovações no ensino de Gestão da Informação. **Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 82-96, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://ufg.emnuvens.com.br/rebecin/article/view/180/184>. Acesso em: 18 jan. 2020.

RAISH, V.; FENNEWALD, J. Embedded managers in informal learning spaces. **Libraries and the Academy**, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 793-815, out. 2016. Disponível: <https://bit.ly/3dDB653>. Acesso em: 15 fev. 2020.

REESE, H. W. The learning-by-doing principle. **Behavioral Development Bulletin**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 1-19, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3ced0yW>. Acesso em: 8 dez. 2020.

ROCHA, J. Design thinking na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 153-174.

ROCHA, T. P. da. **Fluxo informacional do acompanhamento do estágio supervisionado não obrigatório no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. 2018. 157 f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação e do Conhecimento) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2PF7psu>. Acesso em: 7 abr. 2019.

RODRIGUES, A. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, 17 jun. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <https://bit.ly/3sSXQFf>. Acesso em: 30 set. 2020.

RODRIGUEZ-SANDOVAL, E.; VARGAS-SOLANO, É. M.; LUNA-CORTES, J. Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". **Educcación y Educadores**, Chia, v. 13, n. 1, p. 13-25, abr. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3sX4lqu>. Acesso em: 28 jun. 2020.

ROGERS, C. Aprender a ser livre. *In*: ROGERS, C.; STEVENS, B. (org.). **De pessoa para pessoa**: o problema de ser humano. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1976. p. 53-78.

ROSÁRIO, P.; ALMEIDA, L. Leituras construtivistas da aprendizagem. *In*: SIMÃO, A. *et al.* (ed.). **Psicologia da Educação**: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2005. p. 121-155.

ROWELL, G.; GIUSTINI, D. Are constructivist approaches in teaching health librarians effective? A reflective case study of teaching a course in health librarianship. **Journal of the Canadian Health Libraries Association; Journal de l'Association des bibliothèques de la santé du Canada**, v. 30, n. 4, p. 139-143, 2009. Disponível em: <https://www.proquest.com/docview/2350946355>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SÁ, I. C. de. As matrizes francesas e origens comuns no Brasil dos cursos de formação em Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia. **Acervo**: Revista do Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 31-58, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/108745>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SALVATIERRA, L. **Análise de conteúdo de Bardin**: curso completo. [S. l.: s. n.], 2020. 10 vídeos (193 min). Publicado pelo Canal BioSapientia. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PL7G8PH1FlinvF2N_d8LT4V4QGg7uG7bFY. Acesso em: 10 mar. 2021.

SÁNCHEZ TARRAGÓ, N. El profesional de la información en los contextos educativos de la sociedad del aprendizaje: espacios y competencias. **Acimed**, Ciudad de La Habana, v. 13, n. 2, p. 1-15, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3mLPwUF>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SANTOS, C. A. **Competência em informação na formação básica dos estudantes da educação profissional e tecnológica**. 2017. 287 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3fR08jU>. Acesso em: 16 jun. 2018.

SANTOS, J. O.; BARREIRA, M. I. de J. S. Competência em informação: o bibliotecário e o processo de definição das necessidades informacionais. **Biblios**, Pittsburgh, n. 74, p. 42-60, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2FQtWhb>. Acesso em: 23 set. 2020.

SANTOS, P. R. *et al.* Inserção no mercado de trabalho e a empregabilidade de bacharéis em Biblioteconomia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 14-32, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3hWyCis>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SAVIN-BADEN, M. Using problem-based learning: new constellations for the 21st century. **The Journal on Excellence in College Teaching**, [S. l.], v. 25, n. 3/4, p. 197-219, 2014. Disponível em: <http://eprints.worc.ac.uk/3529/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SAYÃO, L. F. Modelos teóricos em ciência da informação: abstração e método científico. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 30, n. 1, p. 82-91, jan./abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/VP65L6856xSDzvt9RzT3D5k/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2021.

SAYUTI, H. A. M. *et al.* Using gold standard project based learning for intermediate year three pupils to enhance english speaking skill: a conceptual paper. **Creative Education**, [S. l.], v. 11, n. 10, p. 1873-1889, out. 2020. Disponível em: https://www.scirp.org/html/3-6305076_103408.htm. Acesso em: 7 dez. 2020.

SILVA, C. M. M. da. **Perfil e competências dos bibliotecários que atuam na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Distrito Federal**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3n1TUPw>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SILVA, C. M. M. da; FARIA, A. C. C.; BAPTISTA, S. G. Mapeamento de competências e perfil dos bibliotecários que atuam na educação profissional e tecnológica de goiás. **Encontros Bibli**: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação,

Florianópolis, v. 20, n. 44, p. 43-58, set./dez. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3hXox4M>. Acesso em: 23 set. 2020.

SILVA, M. A.; RIBEIRO, F. **Das “ciências” documentais à ciência da informação: ensaio epistemológico para um novo modelo curricular.** Porto: Afrontamento, 2002.

SILVEIRA, L. R.; RODRIGUES, A. P. G. Competências do bibliotecário no trabalho em biblioteca universitária de uma instituição pública: implicações das dimensões interdisciplinares e da subjetividade. **Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios**, Florianópolis, v. 11, p. 3-29, abr. 2018. Edição especial. Disponível em: <https://bit.ly/3mO3QvM>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SOMERVILLE, M. M.; BROWN-SICA, M. Library space planning: a participatory action research approach. **The Electronic Library**, [S. l.], v. 29, n. 5, p. 669-681, 2011. Disponível: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/02640471111177099/full/html>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SOUSA, R. P. de *et al* (org.). **Tecnologias digitais na educação.** Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021.

SOUZA, D. L. *et al*. Teorias da aprendizagem e gestão do conhecimento: um alinhamento teórico. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p. 42-57, out./dez. 2013. Disponível em: bit.ly/38ILhkP. Acesso em: 10 jan. 2020.

SOUZA, E. D.; DIAS, E. J. W.; NASSIF, M. E. A gestão da informação e do conhecimento na ciência da informação: perspectivas teóricas e práticas organizacionais. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 21, n. 1, p. 55-70, jan./abr. 2011. Disponível em: bit.ly/37AJ4aO. Acesso em: 30 dez. 2019.

SOUZA, F. C. **A contribuição da ABEED para a configuração política e ideológica das Diretrizes Curriculares Nacionais [DCN] do curso de graduação em Biblioteconomia implantadas a partir de 2001.** Florianópolis, 2012. (Relatório da Pesquisa). Disponível em: <http://eprints.rclis.org/19807/1/Relat%C3%B3rio%20-%20A%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20da%20ABEED%20para%20a%20configura%C3%A7%C3%A3o%20pol%C3%ADtica%20das%20DCNs.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SOUZA, L. N. *et al*. Aprendizagem baseada em problemas em uma biblioteca jurídica: relato de aplicação. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CCSA, 24., 2019, Natal. **Anais eletrônicos** [...]. Natal: UFRN, 2019. Disponível em: bit.ly/39ITQhq. Acesso em: 20 jul. 2020.

SPECIAL LIBRARIES ASSOCIATION. **Competencies for information professionals.** 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2Px5d6r>. Acesso em: 20 set. 2020.

SPUDEIT, D. *et al*. Formação para o empreendedorismo nos cursos de bacharelado e licenciatura em biblioteconomia, ciência da informação e gestão da informação no Brasil. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 9, n. 1, p. 232-247, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/33XvpKC>. Acesso em: 20 ago. 2020.

TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TANUS, G. F. Cenário acadêmico-institucional dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia do Brasil. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 236-237, jan./mar. 2014. Disponível em: portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/2062. Acesso em: 26 ago. 2020.

TILCHIN, O.; KITTANY, M. Adaptive knowledge management of project-based learning. **Journal of Education and Training Studies**, [S. l.], v. 4, n. 6, p. 137-144, jun. 2016. Disponível em: bit.ly/2tNjHnS. Acesso em: 27 nov. 2019.

TOYOHARA, D. Q. K. *et al.* Aprendizagem baseada em projetos: uma nova estratégia de ensino para o desenvolvimento de projetos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL - PBL 2010, 2010, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade de São Paulo; Rede Pan-Americana de Aprendizagem Baseada em Problemas, 2010. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0174-1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 21ª REGIÃO. **Ato nº 354, de 17 de junho de 2015**. A estrutura do Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região encontra-se disposta no Anexo [...]. Natal: TRT 21, 2015. Disponível em: <https://www.trt21.jus.br/legislacao/expediente/ato/2015/354>. Acesso em: 11 abr. 2020.

TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 21ª REGIÃO. **Resolução Administrativa nº 19, de 22 de abril de 2019**. Acrescenta ao nome da Biblioteca Miguel Josino Neto a designação "Procurador" e regulamenta o funcionamento desta. Natal: TRT 21, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/31OPG4p>. Acesso em: 11 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria nº 452/2020-R, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a suspensão de atividades na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2020. (Boletim de Serviço – UFRN, n. 53). Disponível em: <https://bit.ly/2Q6CLZ2>. Acesso em: 20 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 031/2020-CONSEPE, de 16 de julho de 2020**. Dispõe sobre a regulamentação para a retomada das aulas dos cursos de graduação do Período Letivo 2020.1, durante a suspensão das atividades presenciais em razão da pandemia da COVID-19. Natal: UFRN, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3fMCUvj>. Acesso em: 20 set. 2020.

URQUIZA, M. A.; MARQUES, D. B. Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica. **Entretextos**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 115-144, jan./jun. 2016. Disponível em: encurtador.com.br/aoV37. Acesso em: 22 fev. 2021.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. Disponível em: bit.ly/2RvXAet. Acesso em: 15 jan. 2020.

VALENTIM, M. L. P. Tendências e perspectivas profissionais e as competências essenciais para a formação e a atuação do bibliotecário. **Revista Eletrônica da ABDF**, v. 3, n. 2, p. 46-63, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revista.abdf.org.br/abdf/article/view/23/54>. Acesso em: 22 jul. 2020.

VANZ, S. A. de S.; SANTIN, D. M.; PAVÃO, C. M. G. A bibliometria e as novas atribuições profissionais nas bibliotecas universitárias. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 1, p. 4-24, mar./ago. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3i7GA8h>. Acesso em: 20 ago. 2020.

VASCONCELOS FILHO, M. C. O mercado de trabalho na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação no século XXI. **Memória e Informação**, [S. l.], v. 3 n. 1, n. 1, p. 63-70, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3ki2UqM>. Acesso em: 23 set. 2020.

VIEIRA, J. de A. Aprendizagem por projetos na educação superior: posições, tendências e possibilidades. **Revista Travessias: pesquisas em educação, cultura, linguagem e artes**, Cascavel, v. 2, n. 3, ed. 4, p. 1-18, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3115/2453>. Acesso em: 15 jun. 2020.

VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D. Dimensões da competência informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 40, n. 1, p. 99-110, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3304uhK>. Acesso em: 10 set. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: bit.ly/37yPgQB. Acesso em: 30 dez. 2019.

WILLIAMS, M. K. John Dewey in the 21st century. **Journal of Inquiry and Action in Education**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 91-102, 2017. Disponível em: <https://digitalcommons.buffalostate.edu/jiae/vol9/iss1/7/>. Acesso em: 8 dez. 2020.

WILLIAMS, R. L.; BUKOWITZ, W. R. **Manual de gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2002.

WILSON, T. D. Models in information behaviour research. *Journal of documentation*, 1999. **Journal of Documentation**, Londres, v. 55, n. 3, p. 249-270, jun. 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228784950_Models_in_Information_Behaviour_Research. Acesso em: 19 abr. 2021.

WOODS, H. B. EBLIP and active learning: a case study. **Evidence Based Library and Information Practice**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 93-109, 2013. Disponível em: <https://journals.library.ualberta.ca/ebliip/index.php/EBLIP/article/view/18654/15986>. Acesso em: 27 nov. 2019.

ZURKOWSKI, P. G. **Information services environment relationships and priorities.**
Washington: National Commission on Libraries, 1974. Disponível em: <https://bit.ly/3i05DKx>.
Acesso em: 20 ago. 2020.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1 – Como você avalia sua aprendizagem durante o período de estágio?**

- 2 - Qual a sua percepção quanto ao seu desenvolvimento de competências durante o estágio?**

- 3 – Como você avalia o papel bibliotecário do TRT-RN como supervisor do estágio?**

- 4 – Você teria sugestões para a condução de estágios na biblioteca do TRT-RN?**

- 5 - Como você se autoavaliaria como estagiário?**

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO
NORTE CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM GESTÃO DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa intitulada “Aprendizagem baseada em projetos no estágio supervisionado em Biblioteconomia: um modelo para desenvolvimento de competências e gestão do conhecimento”, que tem como pesquisador responsável, Leandro do Nascimento de Souza, sob a orientação da professora Dra. Gabrielle Francinne de S. C. Tanus, vinculada ao Departamento de Ciência da Informação (DECIN-UFRN).

Esta pesquisa pretende compreender os estágios supervisionados realizados na Biblioteca do Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região (TRT-RN) para a proposição de um modelo fundamentado na metodologia ativa baseada em projetos, articulando a gestão do conhecimento e desenvolvimento de competências profissionais. A motivação desta pesquisa perpassa o aprimoramento do estágio supervisionado em Biblioteconomia, analisando os aspectos que envolvem o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências por meio da prática em um ambiente organizacional, tendo o estudante e o supervisor papéis fundamentais nesse processo.

Caso decida participar, faremos uma entrevista individualizada e reservada por meio de reunião virtual, garantindo a privacidade. Na oportunidade seremos guiados por um roteiro de entrevista com perguntas abertas, cabendo ao entrevistado responder aos questionamentos do entrevistador. As perguntas serão direcionadas com base na experiência de estágio vivenciada pelo entrevistado.

Durante a realização da pesquisa poderão ocorrer eventuais desconfortos e possíveis riscos, sendo considerados de mínimo impacto, podendo o entrevistado isentar-se a qualquer momento de responder as perguntas caso não se sinta confortável. Esses riscos poderão ser minimizados com a reformulação da pergunta e melhor explanação do roteiro.

Como benefícios da pesquisa, a sua contribuição acarretará em possíveis melhorias das atividades diárias desenvolvidas no ambiente de trabalho.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas através do contato do pesquisador Leandro do Nascimento de Souza, via e-mail leandroso@gmail.com.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Local, _____

Data, _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS)

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa intitulada “Aprendizagem baseada em projetos no estágio supervisionado em Biblioteconomia: um modelo para desenvolvimento de competências e gestão do conhecimento”, que tem como pesquisador responsável, Leandro do Nascimento de Souza, sob a orientação da professora Dra. Gabrielle Francinne de S. C. Tanus, vinculada ao Departamento de Ciência da Informação (DECIN-UFRN).

Esta pesquisa pretende compreender os estágios supervisionados realizados na Biblioteca do Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região (TRT-RN) para a proposição de um modelo fundamentado na metodologia ativa baseada em projetos, articulando a gestão do conhecimento e desenvolvimento de competências profissionais. A motivação desta pesquisa perpassa o aprimoramento do estágio supervisionado em Biblioteconomia, analisando os aspectos que envolvem o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências por meio da prática em um ambiente organizacional, tendo o estudante e o supervisor papéis fundamentais nesse processo.

Gostaríamos de solicitar sua autorização para efetuar a gravação de voz e/ou o registro de fotos e/ou vídeos, concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados com os seguintes direitos:

1. Ter acesso às fotos e/ou vídeos e/ou à gravação e transcrição dos áudios;
2. Ter a garantia que as fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletadas serão usadas exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;
3. Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim (tarjas, distorção da imagem, distorção da voz, entre outros).
4. Ter as fotos e/ou vídeos e/ou áudios obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;
5. Ter liberdade para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das fotos e/ou vídeos.

Você não é obrigado a permitir o uso das suas fotos e/ou vídeos e/ou áudios, porém, caso aceite, será de forma gratuita mesmo que imagens sejam utilizadas em publicações de

livros, revistas ou outros documentos científicos. As fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletados serão: gravados e utilizadas somente para a transcrição do conteúdo, preservando a identidade do participante na utilização dos trechos que serão utilizados para a pesquisa.

Consentimento de Autorização de Uso de Imagens (fotos e/ou vídeos)

Após ter sido esclarecido sobre as condições para a minha participação no estudo, eu,

_____ autorizo o uso de:

- () Minhas imagens (fotos e/ou vídeos)
- () minha voz
- () minhas imagens (fotos e/ou vídeos) e minha voz

Local, _____

Data, _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE D – RELATÓRIO DE ESTÁGIO AMPLIADO

(MODELO 6F)

1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTÁGIO

Esta seção dedica-se ao detalhamento dos dados referentes ao estágio com um todo

1.1 Local do Estágio

1.2 Organização: Tribunal Regional Do Trabalho 21^a Região

1.3 Unidade de Informação:

1.4 Período de Realização:

1.5 Horário de Expediente do Estágio

1.6 Estagiário:

1.7 Supervisor Externo:

1.8 Professor Orientador:

2. IDENTIFICAÇÃO DE ATIVIDADES DESEMPENHADAS

Seção dedicada a descrição de cada atividade, terá a descrição de aprendizagem e competências envolvidas

2.1 Descrição da Aprendizagem Adquirida

2.2 Descrição de Competências Adquiridas E Desenvolvidas

3. AVALIAÇÃO DO ESTAGIÁRIO

Avaliação a ser feita pelo estudante, referente aos pontos abaixo listados.

3.1 Quanto ao Local do Estágio

3.2 Quanto as Atividades Desempenhadas

3.3 Quanto ao Supervisor Externo

3.4 Quanto ao Professor Orientador

4. AVALIAÇÃO DO SUPERVISOR DO ESTÁGIO

4.1 Quanto aos Aspectos Comportamentais do Estagiário

LEGENDA: MB = Muito Bom / SA = Satisfatório / IN = Insuficiente / NE = Não Exposto

ASPECTOS COMPORTAMENTAIS	MB	SA	IN	NE
Interesse				
Comunicação				
Pontualidade				
Assiduidade				
Proatividade				
Atuação em Equipe				
Comprometimento				
Cordialidade				
Solução de Conflitos				

4.2 Quanto a Aprendizagem do Estagiário

4.3 Quanto as Competências Desenvolvidas

4.4 Considerações do Supervisor Externo sobre o Estagiário

5. AVALIAÇÃO DO PROFESSOR ORIENTADOR

5.1 Quanto ao estagiário**5.2 Quanto ao supervisor de estágio****5.3 Quanto ao processo de estágio como um todo**

Local, _____

Data, _____

Assinatura do Estagiário (a)

Assinatura do Supervisor Externo

Assinatura do Professor Orientador

ANEXO A – RELATÓRIO DE ESTÁGIO



PODER JUDICIÁRIO
JUSTIÇA DO TRABALHO
TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 21ª. REGIÃO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Estagiário: Nome do estagiário

Instituição de Ensino: Nome da faculdade

Lotação: Setor do Tribunal

Período de referência: 2015.1

No período de referência atuei no(a) (*nome do setor*), área responsável pela (*descrever as funções do setor*)... O(*nome do setor*).... reporta-se à(ao) (*nome da área ao qual o setor está subordinado hierarquicamente*)... e se constitui numa unidade vinculada à atividade (*finalística ou de suporte*) do Tribunal do Trabalho da 21ª Região.

As seguintes atividades foram desenvolvidas nesse período: ...(*atividade 1, atividade 2, atividade 3*).... . A ... (*atividade 1*)... compreende ...(*descrever resumidamente a atividade*)... . A ...(*atividade 2*)... compreende ... (*descrever resumidamente a atividade*)... . A ...(*atividade 3*)... compreende ...(*descrever resumidamente a atividade*)...

(Utilizar uma das duas alternativas abaixo e apagar a outra)

Existem oportunidades de melhorias nas atividades por mim desenvolvidas a seguir descritas: ...(*descrever a sugestão de melhoria*)...

As atividades são bem estruturadas e dispõem dos recursos necessários à sua execução, o que se constitui num elemento facilitador à execução.

(Utilizar uma das três alternativas abaixo e apagar as demais)

Considerando que o estágio tem permitido a aquisição de conhecimentos práticos, o desenvolvimento da habilidade de trabalho em equipe e, assim, tem contribuído para minha formação profissional, requiro a renovação do meu estágio com a continuidade do plano de atividades.

Considerando que vislumbro a possibilidade de ampliar a minha experiência com a alteração de atividades, requiro a renovação do meu estágio com a seguinte modificação de Plano de Atividades: ... (*citar as inclusões e exclusões desejadas*)...

Considerando ... (*citar os motivos*)...., requiro o encerramento do meu estágio a partir de ...(*informar a data*)...

Natal, de de



PODER JUDICIÁRIO
JUSTIÇA DO TRABALHO
TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 21ª. REGIÃO

Nome	
Instituição	
Curso	
Matrícula	

1. Avaliação do Supervisor do Estágio

Legenda: MB = Muito Bom / SA = Satisfatório / AM = A melhorar / NE = não exposto à situação no período

	MB	SA	AM	NE
Assiduidade (avaliar a frequência do estagiário).				
Cortesia (avaliar a capacidade de tratar as pessoas com urbanidade).				
Solução de conflitos (avaliar a disposição para buscar soluções em situações de conflito).				
Atuação em equipe (avaliar a disposição para contribuir com o colega para consecução dos objetivos da área).				
Responsabilidade com as atividades executadas (avaliar a disposição para executar as tarefas nos prazos necessários e, na impossibilidade, se procura comunicar as dificuldades a tempo, a fim de não comprometer o serviço).				
Interesse na aprendizagem (avaliar o interesse em aprender as tarefas).				
Aplicação de conhecimentos (avaliar a capacidade de aplicar os conhecimentos teóricos na prática do estágio).				

Descreva as oportunidades de melhoria para os itens avaliados com AM:

Natal, ____ de _____ de _____

Supervisor do Estágio

2. Aditvação (parecer)

- () Pela finalização do estágio.
 () Aluno com vínculo regular com a IES. Pela aditvação do TCE e continuidade do Plano de Atividades original.
 () Aluno com vínculo regular com a IES. Pela aditvação do TCE com o Plano de Atividades abaixo:

Supervisor do Estágio

Professor Orientador

ANEXO B – RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO – UFRN



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA



RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

NOME DO ESTAGIÁRIO:

NOME DO SUPERVISOR EXTERNO:

NOME DO PROFESSOR ORIENTADOR:

CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DO ESTÁGIO

Instituição:

Departamento / Setor:

Endereço:

CEP:

Cidade:

Telefone:E-Mail:

Página do Estagiário

1. DESCRIÇÃO DAS PRINCIPAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS (1 f.)

Prezado (a) aluno (a) estagiário (a). Preencha este campo considerando dois aspectos: 1. O que foi planejado inicialmente para a realização do estágio, ou as atividades que foram atribuídas a você no início do estágio; 2. De que modo as atividades foram cumpridas. Destacam-se algumas perguntas que podem ajudar no preenchimento: - Foi possível cumprir o planejamento? Houve alterações na realização das atividades, considerando-se o planejamento inicial? Houve dificuldades na aprendizagem diante da tarefa a ser realizada. Preencher e apagar esta orientação

Página do Estagiário

2. AVALIAÇÃO DO ESTAGIÁRIO (de 4f. a 6f.)

Prezado aluno: o campo abaixo foi reservado para suas considerações a respeito do estágio. Neste campo você poderá responder questões, tais como: - O estágio foi útil para aplicar e / ou adquirir novos conhecimentos? O estágio te ajudou a conhecer melhor a profissão? Quais foram as dificuldades encontradas? Com qual atividade/processo se sentiu mais familiarizado e por quê? O que no estágio não foi muito satisfatório? Quais as expectativas que foram atingidas e quais as que não foram?(Caso necessite, amplie o campo da descrição). Preencher e apagar esta orientação

Página do supervisor externo

3. AVALIAÇÃO DO SUPERVISOR EXTERNO

Senhor (a) supervisor (a) externo: por favor, preencha o quadro abaixo, considerando o desempenho do estagiário (a).

ASPECTOS PROFISSIONAIS E HUMANOS	Muito Ruim	Ruim	Regular	Bom	Muito Bom
1. Qual o nível de interesse do estagiário diante de uma aprendizagem?					
2. Qual o nível de qualidade dos trabalhos do estagiário?					
3. Qual o nível de pontualidade do estagiário?					
4. Qual o nível de assiduidade do estagiário?					
5. Qual o nível de iniciativa e pró-atividade demonstrado pelo estagiário?					
6. Qual o nível de cooperação do estagiário com a equipe?					
7. Qual o nível de qualidade das atividades técnicas desenvolvidas pelo estagiário?					
8. Qual o nível de comprometimento nas atividades de atendimento ao público (interno ou externo) executadas pelo estagiário?					
9. Qual o nível de conhecimento teórico prévio para desenvolver as atividades do setor?					
10. Qual o nível de empenho e/ou comprometimento para executar as atividades que lhe foram direcionadas?					
Avaliação qualitativa final					

Página do supervisor externo

4. CONSIDERAÇÕES DO SUPERVISOR EXTERNO SOBRE O ESTAGIÁRIO

Prezado (a) orientador (a) externo, o campo abaixo é optativo e foi reservado para considerações que julgue necessário deixar registrado a respeito do estagiário. Preencher e apagar esta orientação.

Página do Professor Orientador

5. AVALIAÇÃO DO PROFESSOR ORIENTADOR

Prezado Professor(a) orientador (a), neste ponto, pode-se relatar alguma observação que deseja fazer do estágio e/ ou responder questões tais como: - Foram feitas visitas ao local do estágio? Há alguma consideração advinda do responsável pelo estagiário (a) da instituição, que julgue relevante deixar registrado? Há alguma consideração advinda do estagiário sob sua responsabilidade, que julgue relevante deixar registrado? Este campo pode ser preenchido a punho, como o professor e orientando acordarem. Preencher e apagar esta orientação



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA



AVALIAÇÃO FINAL DO ESTÁGIO

Nota do professor orientador: _____

Natal, xx de xxxxxxxx de xxxx

Nome do(a) Aluno(a) Estagiário(a)

Nome do(a) Supervisor(a) Externo(a)

Nome do(a) Professor(a) Orientador(a)

Coordenador(a) de Estágio