

# FORMAÇÃO DE BIBLIOTECÁRIOS: ENTRE AS METODOLOGIAS ATIVAS E OS AGENTES

## LIBRARIANS' EDUCATION: BETWEEN ACTIVE METHODOLOGIES AND AGENTS

Simone Borges Paiva<sup>a</sup>

Kelly Castelo Branco da Silva Melo<sup>b</sup>

Bruna Silva do Nascimento<sup>c</sup>

### RESUMO

**Introdução** Reflete sobre a formação do bibliotecário e sobre as metodologias ativas como estratégias de ensino-aprendizagem com o potencial de habilitar esse profissional a assumir as mais variadas atribuições a ele relacionadas. **Objetivo:** Reafirma a importância do bibliotecário e sua relevância em tempos nos quais o excesso exponencial de criação bibliográfica traz novos desafios e as novas tecnologias e descobertas tornam mais dinâmicas e aceleradas as reconfigurações/transformações no cenário social. Pondera sobre o impacto do processo formativo na constituição de um profissional apto para responder às novas demandas decorrentes dessas transformações. **Metodologia:** Utiliza pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. **Resultados:** Apresenta as metodologias ativas como recursos importantes de ressignificação da sala de aula, dos espaços/instituições de aprendizagem e dos processos de formação, à luz do momento sócio histórico atual e suas demandas características. Compreende que uma perspectiva educacional não hierarquizada entre docente e discente favorece a emergência e consolidação dos indivíduos como entes centrais de seus próprios processos, o que faz com que o fenômeno da aprendizagem ocorra no encontro entre centralidades consolidadas que se enriquecem mutuamente. **Conclusões:** Estudantes de Biblioteconomia, imersos em práticas ativas, podem vislumbrar, ainda em sala de aula, vivências educacionais orientadas segundo a articulação dos saberes locais e globais, extraindo dessas vivências elementos para uma atuação profissional ético-humanística.

**Descritores:** Formação de bibliotecários. Bibliotecários. Metodologias Ativas.

---

<sup>a</sup> Doutora em Ciência da Informação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente da Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: simone.paiva@unirio.br.

<sup>b</sup> Doutora em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Docente da Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: kelly.melo@unirio.br.

<sup>c</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente da Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: bruna.nascimento@unirio.br.

## 1 INTRODUÇÃO

A sala de aula é campo de (des)encontros, disputas, negociações. É também território de compartilhamento, enunciação, aprendizagem. Lugar onde, por meio dos conhecimentos já dados/trazidos, registrados, trocados, (re)produzidos, postos em diálogo com as diferentes experiências e formas de leitura (de mundo e de texto<sup>1</sup>) dos indivíduos, busca-se formar os novos profissionais que irão atuar no mundo, em diferentes especializações. No presente estudo, de natureza qualitativa, recorreremos à pesquisa bibliográfica tal como define Severino (2007), com o intuito de ponderar sobre a formação do bibliotecário frente ao desafio contínuo de uma proposta formativa que se preocupa não apenas com o mercado profissional, mas, também, com a sociedade e com a comunidade de origem daqueles que ingressam e desejam seguir atuando na Biblioteconomia, entendendo que as estratégias de ensino-aprendizagem e os métodos de aprendizagem desempenham papel importante nesse processo.

Para tanto, é imperativo refletir, a partir dos textos clássicos, sobre quem é o bibliotecário, e sobre como a formação, na graduação, pode contribuir (ou não) para a reafirmação da importância e da relevância desse profissional. Isso em tempos nos quais o excesso exponencial de criação bibliográfica traz novos desafios, e as novas tecnologias e descobertas tornam mais dinâmicas e aceleradas as reconfigurações/transformações no cenário social.

Nesse sentido, é fundamental que esse universo, tão complexo em si mesmo, que é a sala de aula – suas vivências, práticas, dinâmicas, disposições,

---

<sup>1</sup> Em *A importância do ato de ler*, quando falando do processo de alfabetização de adultos, Paulo Freire (2013) sinaliza que há uma leitura que precede a leitura do escrito: a leitura de mundo. A capacidade de observação, decodificação e compreensão das coisas do mundo, que é desenvolvida por meio da experiência. Ao invés de um processo de alfabetização “de cima para baixo” (do educador para o educando), que parte da premissa de um alfabetizador detentor de conhecimento e um alfabetizando que não tem nenhum, Freire defende um alfabetizando sujeito do próprio processo de alfabetização, e do alfabetizador como aquele que auxiliará o processo de encontro entre aquele que já conhece a palavra em seu contexto prático e sua representação gráfica, ou seja, do educador como o facilitador do processo de aprendizagem da montagem escrita da expressão oral já existente. O que significa dizer que o processo de alfabetização deve fluir do mundo e da realidade do educando, para a palavra escrita, que remete de volta a esse mundo, mas que, nesse processo, se expande.

relações, enfim, tudo o que significa e define o seu *ethos*<sup>2</sup> –, também seja posto em questão. Esse espaço, que transcende a dimensão física, requer que o agente se lance rumo à compreensão dos múltiplos sentidos que o constituem e definem, já que, uma sala de aula, como lembra Morais (2008), contém muitas realidades: as experimentadas, as idealizadas, as projetadas, as “acasionadas”, as restringidas, as ampliadas.

Nesse movimento de oscilação e tensão entre o que é e o que deve(ria) ser, ou entre o que é e o que gostaríamos que fosse, o entendimento dessas nuances (suas vantagens e desvantagens, potências, aplicabilidades...) é essencial para o mapeamento (senão construção) de caminhos possíveis para formar bibliotecários não apenas detentores do conhecimento teórico e técnico necessário para o exercício de suas funções, mas também cientes da dimensão e valor da sua atuação/profissão, conscientes das posições e papéis de liderança (nas instituições e nas comunidades) que ocuparão/precisarão ocupar, e do impacto que essa agência - *sua* agência - pode ter no coletivo. Compreende-se que a aplicação das metodologias ativas na formação em Biblioteconomia pode vir a compor um desses caminhos, pois que o arcabouço teórico-metodológico que orienta as metodologias ativas apresenta-se não apenas como um recurso importante para a ressignificação e reestruturação da sala de aula, dos espaços/instituições de aprendizagem e dos processos de formação, mas também ampliam o debate sobre a concepção e a vivência de uma experiência de ensino-aprendizagem em sala de aula consonante com o momento sócio histórico atual e suas demandas características (BERBEL, 2011; VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017).

## **2 O AGENTE, A ARENA E SUAS TRANSFORMAÇÕES**

Sobre o Bibliotecário, já dizia Ortega Y Gasset, há o imperativo de compreender o exercício da profissão como uma missão, dada a importância que o agir biblioteconômico alcançou no percurso de desenvolvimento da

---

<sup>2</sup> *Ethos*: “princípio de uma construção específica da realidade, fundado numa crença pré-reflexiva no valor indiscutido dos instrumentos de construção e dos objetos assim construídos (um *ethos*)” (BOURDIEU, 1998, p. 85).

sociedade. Se a juventude do fazer biblioteconômico orientou-se para o livro enquanto objeto material, o seu amadurecimento revelou a “nova missão” desse profissional, ou seja, aquele que “terá que cuidar do livro como função viva” (ORTEGA Y GASSET, 2006, p. 39), percebendo-o, sim, como objeto patrimonial, mas, para além disso, também e principalmente, como o “outro” nas relações sociais, cujo sentido de existir só se concretiza nessas relações.

O livro vincula-se à sociedade não apenas como bem cultural, mas como potencial ameaça à ruptura de estruturas vigentes e institucionalizadas. Seja pela massificação da produção e do conseqüente excesso, seja por aquilo que representa, seja pelo conteúdo que veicula, ou ainda, pela (de)formação que desencadeia, cabe ao bibliotecário posicionar-se entre os livros e os sujeitos de modo a restabelecer os sentidos originais da palavra escrita e do poder que ela encerra quando registrada. No futuro, aquele que parecia distante em 1935, quando Ortega Y Gasset proferiu a sua palestra e sacramentou a missão do bibliotecário, caberia a esse ente ser um “filtro que se interpõe entre a torrente de livros e o homem” (ORTEGA Y GASSET, 2006, p. 46) de modo a “orientar o leitor [...] na *selva selvaggia* dos livros” (ORTEGA Y GASSET, 2006, p. 45, grifo do autor).

O futuro para Ortega Y Gasset revela-se no presente. Sua futurologia é o presente marcado por profundas mudanças. Nele se materializam não apenas as predições apresentadas pelo autor, mas tantas outras, e o conjunto dessas enunciações alerta para a impossibilidade de o sujeito apreender e compreender a avalanche de signos produzida pela sociedade e pela emergência do digital. Importante notar como o fazer biblioteconômico é percebido por Ortega Y Gasset: ele se debruça sobre o bibliotecário em sua ação frente aos livros, e em seus empreendimentos, frente ao leitor.

Diante do crescimento desordenado dos repertórios materiais, o bibliotecário como “domador do livro enfurecido” (ORTEGA Y GASSET, 2006, p. 45) age no sentido de organizá-los, arranjá-los, de modo a deixá-los acessíveis, pois que o livro permanece incompleto até o momento em que encontra o seu leitor. Além disso, deve o bibliotecário ser filtro, ao observar o conjunto organizado dos materiais e selecioná-los. Enquanto para Ortega Y Gasset esse

processo de filtragem envolvia “ser o médico, o higienista” das leituras (ORTEGA Y GASSET, 2006, p. 45), ou seja, aquele a prescrever o que deveria ser assimilado, com o objetivo de higienizar os hábitos e valores do indivíduo para inseri-lo no contexto urbano prescrito pelos especialistas – para os não especialistas –, no contexto do presente trabalho, entende-se que, contemporaneamente, “ser filtro” se distancia da prescrição e se aproxima de um movimento que reconhece e respeita as necessidades, desejos e individualidades do usuário. Essa filtragem então não deve ser empreendida como ação de censura, mas como expansão de possibilidades e criação de condições para que estas possam ser experimentadas. Nesse sentido, o bibliotecário “guia” o leitor pela “selva *selvaggia* dos livros” (ORTEGA Y GASSET, 2006, p. 45) como bússola, sem determinar o caminho – entendendo que o caminho é do outro para trilhar como e quando quiser, e que, nesse percurso, existe a possibilidade de regresso, e no regresso, quando e se desejado, a acolhida.

Se, por um lado, o autor fala para profissionais já reconhecidos, representados por órgãos de classes e reunidos em assembleias, por outro, Ranganathan recupera o caminho tortuoso que antecedeu o reconhecimento da atuação bibliotecária. As instituições, diz o autor, incluíam o fazer biblioteconômico como um, entre tantos outros, a ser desempenhado por aquele que porventura assumisse o posto. Essa prática difusa, que reunia fazeres da biblioteca a fazeres de outra natureza, estava distante do ideal necessário.

Foi preciso muito tempo para se perceber que o bibliotecário — que tem que se dedicar ao ensino, que tem que encontrar para cada pessoa o livro que lhe seja adequado, que deve persuadir as pessoas a se beneficiarem do conhecimento entesourado nos livros, que tem, na verdade, que auxiliar na educação ao longo da vida de todos [...] — deve possuir uma cultura muito ampla (RANGANATHAN, 2009, p. 30-31).

Vale ressaltar que não se deve confundir essa demanda da profissão por uma “cultura ampla” com uma suposta erudição impossível e excludente (o que inviabilizaria essa atividade profissional para muitos). O que ela sinaliza é a exigência do fazer biblioteconômico por uma formação consistente, sobretudo preocupada com o impacto da leitura (e aqui não se confere importância ao suporte livro, mas a ação de ler) na construção de indivíduos autônomos, cientes

e conscientes de suas potencialidades. A função do Bibliotecário extrapola as atividades técnicas e de guarda de material, e encontra seu centro no exercício diário de transformação humana.

Quando a obrigação fundamental da biblioteca era preservar livros, não havia necessidade de dar treinamento especial ao bibliotecário 'guardião de livros'. A partir do momento em que 'os livros são para usar' entrou no lugar de 'os livros existem para serem preservados', a biblioteconomia recebeu vários encargos que exigiam formação profissional bem planejada, com tanto estudo e técnica como o que se exige de qualquer outra profissão superior (RANGANATHAN, 2009, p. 60- 61, grifo do autor).

Com a mudança de paradigma acarretada pelo deslocamento no propósito fundamental biblioteconômico, ou seja, com a função de promover/garantir o acesso superando a de preservar/guardar, emerge também e ganha força a figura do bibliotecário como agente de democratização do saber, como indivíduo que ocupa uma posição de poder e que, por conseguinte, pode ser perpetuador ou aquele que desconstrói as dinâmicas de opressão.

Em um país inventado de cima para baixo, como o Brasil, que tem como traço histórico característico um sistema educacional autoritário (FREIRE, 2013) e deficitário, o bibliotecário pode impactar significativamente o seu processo de reinvenção<sup>3</sup>. Para isso, basta que ele esteja, acima de tudo, consciente do potencial de sua agência e de suas práticas profissionais.

É importante ressaltar que, se há um papel a ser desempenhado por um Estado democrático, este é a concessão do acesso "aos instrumentos institucionalizados de ascensão social" (BOURDIEU, 2011, p. 64). No entanto, essas instâncias que propiciam a alteração do status ocupado na hierarquia social são, não raro, e não somente em países em desenvolvimento, inatingíveis para grande parte da sociedade. Pesar o papel do bibliotecário como agente de transformação social é investir em formação continuada, em desmistificações nos conceitos sobre lugares (biblioteca) e objetos (livro). Afinal, eles são parte de uma engrenagem que alimenta a desigualdade social, uma vez que

não há atalhos no caminho que leva às obras da cultura e os encontros artificialmente arranjados e diretamente provocados

---

<sup>3</sup> Relação com a fala de Paulo Freire: "O Brasil foi inventado de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos" (2013, p. 48).

não têm futuro [...] o deciframento de uma obra da cultura erudita supõe o conhecimento do código segundo o qual ela está codificada [...] mas o código só pode ser adquirido mediante o preço de uma aprendizagem metódica e organizada por uma instituição expressamente ordenada para esse fim (BOURDIEU, 2011, p. 63).

Enxergar a existência desse potencial democrático e transformador, no entanto, não parece ser tão simples para os graduandos. Motivo pelo qual o presente trabalho se propõe a pensar em como a sala de aula pode vir a ser um espaço propício para promover, facilitar e possibilitar esse processo de reconhecimento. Da mesma maneira que a capacidade de decodificação pura da palavra escrita não faz um leitor, saber usar os códigos e instrumentos e conhecer a teoria e a técnica não fazem um bibliotecário. Assim como a leitura é algo que “se antecipa e se alonga na inteligência de mundo<sup>4</sup>” (FREIRE, 2013, p. 19), e a compreensão do texto é algo que se faz possível e acontece por meio da “percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2013, p. 20), a biblioteconomia também não está na mera aplicação dos conhecimentos técnicos da área, mas na percepção das relações (de poder), no entendimento dos contextos sociais, e na consciência de que proporcionar o acesso aos mais diversos saberes pode ser uma das maneiras de romper com a estrutura desigual vigente.

O bibliotecário pode e deve ser formado para transformar e para conferir autonomia. Agente precipitante de mudança, essa é a interpretação que se confere ao domador, ao filtro, ao médico higienista de Ortega Y Gasset (2006) no presente estudo. Não há mudança sem alteração de conduta, e, por esse motivo, acredita-se que é em sala de aula que o estudante deve chegar à conclusão de que as práticas biblioteconômicas podem propagar – ou não, dependendo das posturas adotadas – clivagens ainda maiores entre a elite e o restante dos indivíduos – aliás, como qualquer outra prática profissional. Isso se explica pelo fato de que, ao lançar mão de códigos e de classificações específicas, cotidianamente, em suas rotinas profissionais, em função daqueles

---

<sup>4</sup> Inteligência de mundo essa formada pelo entendimento do mundo construído por meio da agência e da experiência e do (re)conhecimento da própria realidade que possibilita o (re)conhecer de outras.

cuja competência para decifrá-los e compreendê-los ainda não foi consolidada, o bibliotecário pode reproduzir e/ou perpetuar dinâmicas de exclusão, sem que o outro perceba e/ou possa oferecer resistência. No contexto escolar, sobre essas dinâmicas de perpetuação:

É por inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, [...] quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural (BOURDIEU, 2011, p. 41).

A biblioteca como parte ativa no aprendizado (escolar), deve estar atenta a essas questões, pois, caso contrário, servirá como instância ratificadora do *ethos* vigente.

Nas diretrizes da *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) para as Bibliotecas Escolares (2016), a fluência de leitura está atrelada à motivação, sendo dito “leitor fluente”, para além daquele que sabe ler, é aquele que está/é motivado para ler (motivação: motivo/desejo/vontade para a ação; motivar a ação). Nesse sentido, pode-se transportar essa concepção para pensar um bibliotecário – ou um “bibliotecário fluente” – como aquele com motivação para ‘bibliotecar’.

A pergunta que fica é: como podemos construir ou despertar essa motivação?

Aos bibliotecários do presente, formados em cursos de biblioteconomia em todo o Brasil, cabe a reflexão sobre as heranças do passado e o imperativo dos fluxos atuais. O bibliotecário domador, o bibliotecário filtro, o bibliotecário mediador, não se reduzem a alegorias em textos clássicos. Eles são necessidades reais de uma sociedade que tem na cultura não só sua força motriz, mas sua engrenagem de controle social. Nesse sentido, o conceito de bibliotecário aqui proposto é de agente precipitante de mudança. Cada vez mais, as novas configurações da sociedade informacional exigem que o bibliotecário assuma uma postura ativa, “deixando para trás suas características de passividade e isolamento” (CAMPELLO, 2003, *online*), em um engajamento profissional que reivindica constante atualização.

No entanto, tal atualização não diz respeito somente ao

apreender/desenvolver de saberes técnicos específicos, mas à manutenção de uma “competência informacional” no sentido adotado pela classe bibliotecária norte-americana no discurso do movimento da *Information Literacy*, ou seja:

Os bibliotecários são incitados a tomar atitude proativa, a fim de participar do esforço educativo que requer mais do que a visão ingênua e simplista do processo de busca e uso da informação. É necessária uma abordagem realista para o problema; apenas “louvações” sobre as vantagens e os benefícios da biblioteca seriam improdutivas [...] a classe é conclamada a pautar sua prática no princípio de que a biblioteca atue na perspectiva de “*knowledge space, not information place; connections, not collections; actions, not position; evidence, not advocacy*” (CAMPELLO, 2003, grifo do autor).

Tal discurso, ao mesmo tempo em que ressalta a importância da aptidão e do conhecimento tradicional do bibliotecário “na abordagem crítica da informação, na sua capacidade para lidar com uma variedade de formatos de informação e na sua sensibilidade para entender as necessidades de informação de diferentes categorias de usuários” (CAMPELLO, 2003, não paginado), também reforça a necessidade imperativa de mudanças, adaptações e atualizações na atuação desse profissional, que respondam de forma condizente ao ambiente social (CAMPELLO, 2003), ou seja, que sigam a *pari passu* com suas transformações.

Essa concepção de competência informacional teve como antecedentes as discussões acerca de educação de usuários, no âmbito da biblioteca escolar (CAMPELLO, 2003), pensadas na década de 1980, em consonância com as novas diretrizes propostas pelas associações bibliotecárias e com a entrada/presença da teoria construtivista da aprendizagem no campo biblioteconômico.

### **3 CONSTRUTIVISMO E BIBLIOTECONOMIA**

O termo “construtivismo” surgiu na obra do biólogo suíço Jean Piaget (1896-1930) e ganhou força como corrente de pensamento, principalmente no campo da Pedagogia. Destacam-se, além de Piaget, teóricos como Wallon, Vygotsky, Bachelard e Freire. A tese epistemológica construtivista defende a ideia de que o sujeito tem papel ativo na construção do (próprio) conhecimento,

em oposição à visão do educando como tabula rasa, sobre a qual o educador deposita – ou para a qual o educador transfere – o saber. São preocupações construtivistas, portanto, pensar no ser humano, nos seus processos de formação de si e de construção do conhecimento e da aprendizagem, para o reconhecimento do direito que o educando tem – assim como qualquer indivíduo – de ser sujeito, e não objeto, nos processos educacionais.

Só educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe. Na verdade, para que a afirmação “quem sabe, ensina a quem não sabe” se recupere de seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora. O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo, e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui (FREIRE, 2013, p. 39-40).

Nota-se uma sinergia entre a perspectiva construtivista sintetizada nas palavras de Freire acima destacadas e a demanda contemporânea no que tange a atuação do profissional bibliotecário, pois a ele é exigido o abandono de uma postura instrucional e autoritária em prol de um perfil educativo que estimule mudanças, aprendizagens e que, acima de tudo, respeite e explore as individualidades do aluno/usuário ensinando o “aprender a aprender” (CAMPELLO, 2003, não paginado).

Aqui defende-se que essa postura deveria ser adotada na formação de novos bibliotecários. Uma educação que estimule a capacidade crítica dos ‘bibliotecandos<sup>5</sup>’ como “sujeitos do conhecimento desafiados pelo objeto a ser conhecido” (FREIRE, 2013, p. 58), e que tem como meta criar um ambiente educacional propício para a experimentação da relação ativa e curiosa “do sujeito que procura conhecer, com o objeto a ser conhecido” (FREIRE, 2013, p. 58). Postura essa defendida aqui e que pode ser viabilizada também pela

---

<sup>5</sup> Aqui entendidos como futuros profissionais bibliotecários em processo de formação.

utilização das metodologias ativas<sup>6</sup>.

Ao entenderem estudantes (e não apenas os estudantes como também os professores) como aprendizes – aqueles que aprendem a aprender e que, aprendendo, ensinam –, as metodologias ativas instigam a uma nova vivência do processo de aprendizagem. Nessa proposta, o aprendiz é convidado a agir em busca dos sentidos de si, dos conteúdos e do mundo, construindo um rico percurso de formação, informação e transformação.

#### **4 METODOLOGIAS ATIVAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Até aqui ponderou-se sobre a formação do bibliotecário mesmo sabendo que toda a análise é parte de um recorte, seja cultural, seja formativo. Nesse sentido, e em consonância com Vellas (2002) acredita-se que conferir sentido aos saberes escolares/universitários não é nada simples. O sistema educacional tem o desafio de contextualizar os saberes escolares/universitários, vinculando-os. A vinculação rompe com o sistema cristalizado, de um conteúdo estático e que não reflete a latência da construção científica, com isso, seria possível aos estudantes “a consciência de que a leitura, a matemática, as ciências e os conceitos têm uma longa história inacabada, que começou com a poeira das estrelas de nossas origens” (VELLAS, 2002, p. 23). Fundamental, portanto, instituir essa dimensão vinculadora dos saberes.

Recentemente, a literatura especializada em metodologias educacionais (BERBEL, 2011; VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017) tem entendido que, o caminho para a restituição do sentido no processo de construção de saberes depende de propostas ativas de aprendizagem, entre elas, as chamadas Metodologias Ativas. Estas são estratégias pedagógicas que têm como fundamentos norteadores a construção e o fortalecimento da autopercepção do estudante como sujeito no/do processo de aprendizagem, a promoção do perceber-se como sujeito detentor de competência para a tomada de ação/iniciativa, e o despertar e alimentar da curiosidade e da motivação para

---

<sup>6</sup> Salientamos que as metodologias ativas vêm sendo objeto de estudo e prática em diversos contextos no Brasil, e que o presente trabalho se debruça sobre reflexões teóricas acerca dessa temática.

aprender e agir desse estudante, com o objetivo fundamental de promover autonomia (BERBEL, 2011; VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017). Elas se constituem de “formas de desenvolver o processo de aprender” (BERBEL, 2011, p. 29) que têm no aprendiz o seu foco principal – diferentemente das propostas pedagógicas tradicionais que têm como centro o professor –, e se propõem a adotar/encontrar “posturas diferenciadas daquelas de controle” (BERBEL, 2011, p. 30).

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, **pela compreensão, pela escolha e pelo interesse**, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro (BERBEL, 2011, p. 29, grifo nosso).

O caráter ativo dessas metodologias diz respeito, como o termo já sugere, ao embasamento na ação, ou seja, no desenvolvimento de métodos inter**ativos** de aprendizagem, que criem um ambiente ou situações favoráveis onde, e por meio das quais, o aprendiz possa (e sinta-se seguro para) perceber-se sujeito da ação e, então, agir para aprender, e assim experimentar (co)construir seu aprendizado.

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORAN, 2015, p. 17).

Desse modo, “nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais, os mesmos que os alunos vivenciarão depois, na vida profissional”. Estes são então trazidos para o ambiente de aprendizagem para serem experimentados, “de forma antecipada, durante o curso” (MORAN, 2015, p. 17).

Uma dessas possibilidades de “antecipação de realidade”, por exemplo, pode ser vivenciada por meio da aplicação/utilização de estudos de caso (discussão e solução de casos) que criam a oportunidade para o aprendiz exercer sua capacidade de observar por diferentes ângulos e refletir sobre uma determinada situação, para tomada de decisão rumo a possíveis soluções

(BERBEL, 2011; VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017).

Outros exemplos de estratégias de aprendizagem das metodologias ativas são a aprendizagem por meio de jogos – que visa promover o aprendizado por meio de recursos lúdicos (MARTINS; NOLASCO-SILVA, 2017; VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017) – e o método de projetos – que tem por objetivo aproximar os espaços de aprendizagem e os conteúdos trabalhados do mundo.

Infere-se que o movimento seria inverso: do mundo, de uma necessidade real, para o espaço de aprendizagem. Um projeto é o estímulo para a utilização dos conteúdos para a resolução de problemas de/na vida enfrentados pelo discente. Ele parte do desejo de resolução desse problema (intenção), passa pelo estudo e busca de possíveis soluções (preparação), vai para a ação (execução) – que consiste na aplicação das resoluções encontradas por meio do estudo – e termina no processo de avaliação daquilo que foi realizado frente aos objetivos pretendidos (apreciação) (BERBEL, 2011).

As Metodologias Ativas podem contribuir para o reconhecimento das singularidades, em movimento contrário àquele conferido pela educação tradicional, que trata os estudantes como se tivessem trajetórias (escolares) iguais. De fato, eles não têm e, portanto, não deveriam ser planejados, homogeneizados, *higienizados*, mas respeitados em suas particularidades. É importante salientar que o respeito não deve ser confundido com complacência. Ele deve, sim, ser o gatilho e o território promotor da alteração da prática pedagógica tradicional.

Essas metodologias possuem, também, o potencial de promover senso de pertencimento, auto segurança e competência, o que, por sua vez, fortalece a postura proativa do aprendiz. Agindo, ele aprende pela ação, (e se volta) para a ação no mundo. No entanto, esse potencial só pode ser acessado quando estabelecidas condições básicas para o florescimento do “estilo motivacional” propício para a promoção de autonomia (BERBEL, 2011, p. 28).

Segundo Reeve (2009), um ambiente propício e de apoio à autonomia existe quando o docente nutre os recursos motivacionais internos do discente – ou seja, (re)conhece quais são os recursos internos dos estudantes, e encontra formas de (des)envolver e nutrir tais recursos –, justifica racionalmente a

relevância das atividades e conteúdos propostos, faz uso de formas não controladoras de comunicação, mostra respeito e paciência com relação ao ritmo de aprendizagem de cada um, e reconhece e aceita expressões negativas e reclamações. Isso significa dizer que essas condições básicas dependem, em grande medida, da postura adotada pelo professor.

## **5 EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO: EDUCADORES COM EDUCANDOS**

Na obra *Professora sim, tia não* Paulo Freire ressaltou a importância da figura do educador/educadora e da sua condição, que não deve ser encarada como uma relação familiar, mas sim como uma outra experiência entre sujeitos inseridos no ambiente escolar. A referida obra foi estruturada como um conjunto de cartas, onde o remetente, Paulo Freire, partilha com os destinatários, os professores, os caminhos para a construção de uma escola democrática.

Na escola democrática desejada por Freire (1997, p. 05) a escola é “um tempo-espaço de produção de conhecimento em que se ensina e em que se aprende, compreende, contudo, ensinar e aprender de forma diferente.” Um espaço onde se exerce a autoridade com humildade, amorosidade, tolerância, e onde os educadores/educadoras prezam pelo “momento em que falamos ao educando ao momento em que falamos com ele” (FREIRE, 1997, p. 58). Freire enfatiza os elementos humanos que forjam a relação entre os diferentes sujeitos participantes do espaço escolar e, com isso, evidencia que o processo educacional não se reduz ao conteúdo programático estabelecido pelas políticas educacionais, mas vai além – ou deveria, como preconiza o autor, ir além – e entende educadores, educadoras e educandos como participantes da escola democrática e da democracia que os abriga.

Fundamental, portanto, a postura do educador e da educadora em defesa desse modelo, uma vez que a formação do próprio educador/educadora envolve uma rede de saberes que se constroem dentro e fora dos muros das escolas, como mostram Tardif e Raymond (2000) em estudo voltado para educadores e educadoras do ensino primário e secundário. Nele, investigam as relações entre tempo, trabalho e as aprendizagens dos saberes profissionais e afirmam que:

Se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um

domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).

O trabalho docente é percebido por Tardif e Raymond em sua completude, pois que se por um lado há a necessidade do domínio de um repertório instrumental e cognitivo, por outro há a convivência com elementos subjetivos que juntos forjam o professor e o percurso profissional. Nesse sentido, o tornar-se professor não pode ser reduzido ao domínio de um conjunto de conteúdos e instrumentos didáticos-pedagógicos. Como um ser humano, o professor se insere em uma complexa trama de processos de aprendizagem que o conduz à conquista de si, de suas aprendizagens, de sua identidade. De modo que, se consciente de sua condição, de aprendiz, de professor, enlaçado por diferentes tramas de aprendizagens, esse professor perceberá o encontro com o educando, não apenas com o olhar fragmentado, tão comum ao modelo educacional em voga no país, mas sim, com um olhar ampliado, um olhar freiriano que reconhece no outro a condição de aprendiz. Juntos, são aprendizes e, também, sujeitos em diferentes estágios do processo de construção do conhecimento, sendo o professor o mediador. Como lembra Vygotski (1991) em sua teoria histórico-cultural, a relação entre homem e meio é sempre mediada, seja pelo outro, seja por instrumentos, seja pelo signo.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os novos contextos sociais, principalmente a partir do início do século XXI) atuais têm exigido dos profissionais posturas diferenciadas e capacidades para além da detenção de conhecimentos específicos. Competências (saber em ação) mais amplas e aprofundadas no pensar, sentir e agir são demandas a serem atendidas. Nesse cenário, o ensino autoritário e fundamentado na postura passiva do estudante torna-se insuficiente em si mesmo, e outras possibilidades são exploradas para corresponder às necessidades que emergem das novas

configurações da atualidade.

Em relatório elaborado para a Unesco sobre *a Educação para o Século XXI* (2010), a aprendizagem para uma nova construção social é entendida como sustentada por quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, o que institui três outras vias a serem exploradas, para além daquela das formas de ensino comumente utilizadas que se detêm apenas no primeiro pilar. Uma **educação** voltada para sujeitos (aqueles que promovem a ação) de seu próprio destino no mundo, em cooperação, no e para o coletivo. (grifo nosso)

Esses entendimentos, novas percepções, seguem em consonância com a agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (2015) – um plano de ações integrado a 17 objetivos, com o propósito de transformar o mundo para o desenvolvimento sustentável. Nela, junto às instituições de ensino, as bibliotecas figuram como potências fundamentais para o alcance desses objetivos. Com ela, reforça-se, também, a figura do bibliotecário como agente transformador.

Com esse artigo pretende-se contribuir com esses movimentos, refletindo sobre a formação do bibliotecário no contexto da graduação, ou ainda, sobre caminhos possíveis nos/para processos de ensino-aprendizagem, que permitam o despertar desse bibliotecário, inventor de um novo mundo, com motivação e consciência do potencial/poder da própria atuação.

Nesse sentido, afirma-se que as metodologias ativas, tal como apresentadas, resgatam a necessidade de ressignificar a sala de aula e os espaços/instituições de aprendizagem à luz do seu momento histórico. De modo a privilegiar uma perspectiva não passiva do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, uma formação que possibilite o estabelecimento de uma relação não hierárquica entre docente e discente, que favoreça a emergência e consolidação dos indivíduos como entes centrais de seus próprios processos. Em suma, o que faz com que o fenômeno da aprendizagem ocorra não como transmissão – do cheio para o vazio –, mas no encontro entre centralidades consolidadas que se enriquecem mutuamente.

Estudantes de Biblioteconomia, imersos em práticas ativas, podem vislumbrar, ainda em sala de aula, vivências educacionais orientadas segundo a

articulação dos saberes locais e globais, extraindo dessas vivências elementos para uma atuação profissional ético-humanística.

Lançando a pergunta quem é, vislumbramos o tornar-se bibliotecário. Logo, nossa pergunta de partida não foi uma de destino, mas sim de abertura, e com isso percebemos a formação do bibliotecário a partir da articulação entre o agir docente, o agir discente, as metodologias didático-pedagógicas adotadas, aquilo que surge da interação entre esses elementos e destes com a sociedade e o campo científico.

## REFERÊNCIAS

- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Oeiras: Celta, 1998.
- CAMPELLO, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, 2003. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/986/1027>. Acesso em: 21 jul. 2018.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2013.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar**. 2. ed. rev. Haia: IFLA, 2016. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.
- INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Acesso e oportunidade para todos: como as bibliotecas contribuem para a agenda de 2030 das nações unidas**. Haia: IFLA; São Paulo: FEBAB, [2015?]. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/libraries-development/documents/access-and-opportunity-for-all-pt.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MARTINS, B.; NOLASCO-SILVA, L. O professor-designer de experiências de aprendizagem: autoria docente e uso de recursos lúdicos na formação de professores. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 155-175, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/2596-058X-recite-v2n1-9>. Acesso em: 07 jul. 2020.

MORAIS, R. de. Apresentação. *In*: MORAIS, R. de (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 07-10.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Centro de Informação das Nações Unidas no Brasil, 2015. Disponível em: <http://svs.aids.gov.br/dantps/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/ods/publicacoes/transformando-nosso-mundo-a-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: Unesco: Faber Castell, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

ORTEGA Y GASSET, J. **Missão do Bibliotecário**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2006.

RANGANATHAN, S. R. **As cinco leis da Biblioteconomia**. Brasília, DF: Briquet de Lemos/Livros, 2009.

REEVE, J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. **Educational Psychologist**, v. 44, n. 3, p. 159-175, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade** [online], Campinas, ano 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

VELLAS, E. Conferir sentido aos saberes escolares: nada simples. *In*: APAP, Georges, et al. **A construção dos saberes e da cidadania**: da escola à cidade. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## LIBRARIAN'S EDUCATION: BETWEEN ACTIVE METHODOLOGIES AND AGENTS

### ABSTRACT

**Introduction:** It reflects on the education of the librarian and on active methodologies as teaching-learning strategies with the potential to enable this professional to assume the most varied attributions related to him. **Objective:** It reaffirms the importance of the librarian and its relevance in times when the exponential excess of bibliographic creation brings new challenges, and new technologies and discoveries make the reconfigurations/transformations in the social scenario more dynamic and accelerated. It ponders on the impact of the formative process on the constitution of a professional able to respond to the new demands arising from these transformations. **Methodology:** It uses qualitative bibliographic research **Results:** It presents active methodologies as important resources for the resignification of the classroom, learning spaces/institutions and training processes, in the light of the current socio-historical moment and its characteristic demands. It understands that a non-hierarchical educational perspective between teacher and student favors the emergence and consolidation of individuals as central entities of their own processes, which makes the learning phenomenon occur in the encounter between mutually enriched consolidated centralities. **Conclusions:** Library students, immersed in active practices, can glimpse, even in the classroom, educational experiences oriented according to the articulation of local and global knowledge, extracting from these experiences elements for an ethical-humanistic professional performance.

**Descriptors:** Librarians' Education. Librarians. Active Methodologies.

## FORMACIÓN BIBLIOTECARIA: ENTRE METODOLOGÍAS ACTIVAS Y AGENTES

### RESUMEN

**Introducción:** Reflexiona sobre la educación del bibliotecario y sobre las metodologías activas como estrategias de enseñanza-aprendizaje con el potencial de permitir que este profesional asuma las más variadas atribuciones relacionadas con él. **Objetivo:** Reafirma la importancia del bibliotecario y su relevancia en momentos en que el exceso exponencial de la creación bibliográfica trae nuevos desafíos, y las nuevas tecnologías y descubrimientos hacen que las reconfiguraciones / transformaciones en el escenario social sean más dinámicas y aceleradas. Reflexiona sobre el impacto del proceso formativo en la constitución de un profesional capaz de responder a las nuevas demandas derivadas de estas transformaciones. **Metodología:** Utiliza investigación bibliográfica cualitativa. **Resultados:** presenta las metodologías activas como recursos

importantes para la resignificación del aula, los espacios / instituciones de aprendizaje y los procesos de formación, a la luz del momento sociohistórico actual y sus demandas características. Entiende que una perspectiva educativa no jerárquica entre el maestro y el alumno favorece el surgimiento y la consolidación de los individuos como entidades centrales de sus propios procesos, lo que hace que el fenómeno de aprendizaje ocurra en el encuentro entre centralidades consolidadas mutuamente enriquecidas.

**Conclusiones:** Los estudiantes de la biblioteca, inmersos en prácticas activas, pueden vislumbrar, incluso en el aula, experiencias educativas orientadas de acuerdo con la articulación del conocimiento local y global, extrayendo de estas experiencias elementos para un desempeño profesional ético-humanista.

**Descriptores:** Formación. Bibliotecarios. Metodologías activas.

**Recebido em:** 01.11.2019.

**Aceito em:** 06.10.2020