

E-LEARNING E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE  
BIBLIOTECÁRIOS: ENTRE O GLOBAL E O LOCAL

E-LEARNING ET DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE  
BIBLIOTHECAIRES DOCUMENTALISTES : ENTRE LE GLOBAL ET LE  
LOCAL

ID - 92

Glória Bastos

gloria@uab.pt

Ana Isabel de Vasconcelos

ana.vasconcelos@uab.pt

Universidade Aberta

RESUMO:

Neste artigo apresentam-se os resultados de um estudo efectuado com os estudantes de um curso vocacionado para o desenvolvimento profissional de bibliotecários. O objectivo central consiste em analisar de que forma o modelo que foi desenvolvido, ao aliar uma vertente de reflexão teórica mais global, seguindo a modalidade de *e-learning*, e a aplicação local (em contexto de trabalho) de determinadas ferramentas de análise e de intervenção, corresponde às necessidades de formação destes profissionais.

No estudo empírico seguiu-se uma metodologia de base qualitativa, através da aplicação de um questionário aos estudantes do curso de pós-graduação em Ciências da Informação e da Documentação. Os resultados obtidos revelam, entre outros aspectos, que o desenho do curso promove a criação de comunidades de aprendizagem, em que os níveis de interacção e de partilha de ideias têm um peso significativo, proporcionando, segundo os inquiridos, experiências mais diversificadas e de melhor qualidade. Ressaltam ainda a importância de uma reflexão crítica, social e profissionalmente contextualizada, realizada no seio de comunidades de aprendizagem, permitindo a construção conjunta do conhecimento e aliando-se, desta forma, uma dimensão “global” com uma dimensão “local”.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de bibliotecários, desenvolvimento profissional, *e-learning*, prática profissional

RESUME:

Nous nous proposons de présenter les résultats d'une recherche menée auprès des étudiants dans un cours conçu pour le développement professionnel des bibliothécaires documentalistes. L'objectif central est d'analyser la façon dont la structure curriculaire du cours, en combinant un axe de réflexion théorique plus globale, suivant une méthodologie d'*e-learning* et l'application locale – en milieu de travail – de certains outils d'analyse et d'intervention, répond aux besoins de formation de ces professionnels.

Le cours est développé selon les conceptions actuelles sur l'*e-learning*, qui se centre sur le processus éducatif transactionnel où les dimensions de la participation, de l'interaction et de la collaboration assument un grands poids. Considérant que ces étudiants sont déjà entrés dans le marché du travail, la formation est aussi fondée sur un paradigme de réflexion contextualisée sur la profession, ce qui constitue une perspective particulièrement appréciée dans le contexte de la formation pour le développement de ces professionnels.



Dans cette étude, nous avons employé une méthodologie qualitative par moyen d'un questionnaire auprès des étudiants des études supérieures spécialisées en sciences de l'information et de la documentation.

Les résultats montrent que le design du cours est favorable à la création de communautés d'apprentissage, où les niveaux d'interaction et de partage d'idées sont très forts. De cette façon, les participants à l'étude soulignent que le cours offre des expériences plus variées et de meilleure qualité, ce qui représente également un facteur de motivation pour les étudiants/ professionnels (Shin, 2003). L'interaction réduit la distance (idée en général très associée à l'e-learning) et crée un sentiment de proximité, ce qui améliore la « réalisation de soi » et « l'expression de soi », selon les réflexions de McConnell (2006) dans le cadre de l'apprentissage en e-learning. Les résultats obtenus montrent l'importance d'une réflexion critique, socialement et professionnellement contextualisée dans des communautés d'apprentissage, permettant la construction en commun des connaissances et relier une dimension « globale » à une dimension « locale ». Les étudiants soulignent surtout la valeur de cette réflexion critique et aussi la question de la reconnaissance professionnelle comme un résultat direct de la conception et de l'application d'un projet d'intervention en milieu professionnel.

MOTS-CLES:

Formation des bibliothécaires documentalistes, développement professionnel, e-learning, intervention locale.

## 1. Introdução

No âmbito do sistema universitário português, a Universidade Aberta (UAb) é a única instituição pública de ensino superior vocacionada para o ensino a distância, com uma história de 25 anos (comemorados em 2013). Esta especificidade exige um investimento sistemático na contínua observação, análise e avaliação da adequação dos seus cursos a esta modalidade de ensino, tanto mais que no caso particular da Universidade Aberta se aplica um modelo pedagógico próprio, certificado por organismos internacionais de prestígio na área. Este modelo assenta em quatro pilares fundamentais: a aprendizagem centrada no estudante, o primado da flexibilidade, o primado da interação e o princípio da inclusão digital (Pereira et al., 2007, p. 10). Gizado e implementado na sequência do Processo de Bolonha, este modelo tem enquadrado a concepção dos cursos da Universidade Aberta, dando suporte conceptual e funcional a novas formações, tendo-se simultaneamente em atenção as mudanças que vão ocorrendo no campo do ensino superior e, em particular, da educação a distância.

O curso sobre o qual incide o presente estudo, estando sujeito ao processo de monitorização acima mencionado, é igualmente objecto de uma investigação mais alargada, que tem como propósito central examinar a forma como o modelo pedagógico próprio à Universidade Aberta está a ser concretizado em função de uma proposta formativa que tem um perfil com determinadas especificidades. Os resultados de uma primeira fase deste estudo foram já discutidos e publicados num artigo (Bastos & Vasconcelos, 2013), dando-se agora sequência a este trabalho, através do aprofundamento reflexivo decorrente da incorporação de novos dados.

O curso em causa é uma pós-graduação em Ciências da Informação e Documentação vocacionada para o desenvolvimento profissional de uma população adulta a exercer funções na área do curso e com formação de 1.º ciclo (licenciatura). Tratando-se de estudantes inseridos no mercado de trabalho, a pós-graduação está concebida para um aprofundamento de temáticas centrais para o exercício da profissão face aos desafios da sociedade actual e num paradigma de reflexão contextualizada sobre a profissão. Estas duas vertentes são particularmente valorizadas no âmbito da formação contínua do grupo de profissionais da informação, já que é comumente reconhecida a importância da actualização profissional numa área como as ciências da informação, tendo em atenção as rápidas





alterações que têm vindo a ocorrer nas décadas mais recentes, com influência directa na actuação de bibliotecários e documentalistas.

## 2. Formação pós-graduada em Ciências da Informação: um contributo para o desenvolvimento profissional

Para se compreender o enquadramento em que decorre o estudo realizado, importa caracterizar, ainda que brevemente, o curso em análise. Esta pós-graduação está estruturada em torno de duas componentes essenciais: uma primeira que decorre em ambiente de *e-learning* (na plataforma *moodle*), com uma perspectiva sobretudo teórica-prática; e uma segunda, essencialmente prático-reflexiva, que é desenvolvida em contexto profissional. Este curso pretende alcançar um perfil de saída orientado para as seguintes vertentes: i) a formação de um profissional atento às transformações e mudanças sociais e tecnológicas com influência directa na sua actividade e com capacidade para reflectir e intervir adequadamente em contexto de trabalho; ii) a formação de um profissional com competências para conceber, integrar e avaliar projectos de desenvolvimento locais, nas áreas científicas do curso; iii) a formação de um profissional com capacidade para interagir com os pares numa atitude de disponibilidade, colaboração e de partilha de práticas e de saberes.

Como se mencionou na introdução, o curso destina-se a estudantes já inseridos no mercado de trabalho, pelo que se privilegia a esfera do desenvolvimento profissional, impondo-se, por consequência, uma estreita ligação reflexiva entre as várias áreas de formação (em ambiente de *e-learning*) e o contexto real de trabalho. Para concretizar este desiderato, concebeu-se a componente de “prática profissional”. Tendo lugar no período subsequente à frequência da componente a distância, não se trata de um estágio, no sentido tradicional do termo, mas antes de um espaço/tempo para o desenvolvimento e consolidação de uma reflexão orientada sobre a prática, através da aplicação de um plano/projecto de intervenção relativo a um problema identificado no contexto de trabalho. Espera-se que, neste projecto, se integrem os saberes e as aprendizagens adquiridos na primeira parte do curso. Essa intervenção visa a introdução, em última análise, de melhorias e/ou de alterações concretas. Trata-se, neste sentido, de um formato inovador, que relaciona uma dimensão mais global com uma vertente de inscrição local, aproveitando as potencialidades do *e-learning* e do modelo pedagógico da Universidade Aberta, agora articuladas, numa configuração original, com um momento de acção focalizada na prática concreta.

No âmbito do estudo realizado interessava-nos, pois, analisar a pertinência socioprofissional do curso, tendo em atenção o modelo concebido, com enfoque nas potencialidades de uma formação mista (*e-learning* + prática profissional em contexto de trabalho) e no aprofundamento de conhecimentos proporcionado pela integração dos estudantes numa comunidade virtual de aprendizagem. Pretende-se uma observação com um foco nas estratégias de apropriação e desenvolvimento dos conteúdos, por um lado e, por outro, um foco nas metodologias, tendo presente o Modelo Pedagógico Virtual da UAb que tem como ponto forte a criação de uma comunidade de aprendizagem motivada para a reflexão, interacção e partilha entre profissionais, aliada neste caso, à componente de prática profissional (com supervisão da UAb). A partir destes dois focos de análise, pretende-se como finalidade última verificar se o modelo do curso proporciona as condições para o desenvolvimento profissional, cumprindo as expectativas subjacentes à sua concepção.





### 3. Avaliação de um modelo: Estudo empírico

Para cumprir os objectivos apontados, recolheram-se dados a dois níveis. Foi aplicado um questionário, com um conjunto de itens de resposta fechada, que solicitavam uma apreciação/avaliação sobre elementos centrados em três eixos temáticos relacionados com os dois focos de análise descritos: (1) o eixo da motivação para a frequência do curso; (2) o eixo das competências/capacidades desenvolvidas; (3) o eixo da articulação entre as duas componentes que caracterizam o funcionamento do curso. O questionário incluía também uma pergunta de resposta aberta onde se solicitava um balanço sobre o trabalho no curso e a modalidade de ensino (aspectos positivos e negativos). Foram ainda analisados os projectos de intervenção, pretendendo-se identificar as áreas privilegiadas e a sua articulação com os conteúdos da primeira parte do curso, estabelecendo-se relações com o eixo 3 do questionário.

Os respondentes correspondem à totalidade dos estudantes que concluíram as duas edições do curso já realizadas (2011-12 e 2012-13), num total de 27 inquiridos (4 homens e 23 mulheres). Em relação à distribuição etária, a situação é a seguinte: 63% (17) tem mais de 40 anos; 30% (8) tem entre 30 e 40 e 7% (2) tem menos de 30 anos. No que se refere à experiência profissional, os dados confirmam que se trata de um grupo com uma acentuada experiência na área do curso: 44% (12) tem mais de 10 anos de serviço; 33% (9) tem entre 6 e 10 anos e apenas 22% (6) tem entre 1 e 5 anos de serviço. Todos exercem funções em serviços de informação (cf. gráfico 1)<sup>127</sup>, e embora esses vários serviços apresentem certas especificidades, na generalidade podemos afirmar que se verificou uma relativa homogeneidade no perfil das duas turmas, decorrente de uma situação profissional semelhante e de um contacto com realidades e rotinas laborais não muito díspares. Este facto permite considerar que estes grupos, para além de comunidades de aprendizagem, poder-se-ão configurar, futuramente, como comunidades de prática (Yukawa, 2010), pois as interações actuais já se aproximam das dinâmicas próprias das CoP, em ambientes virtuais.

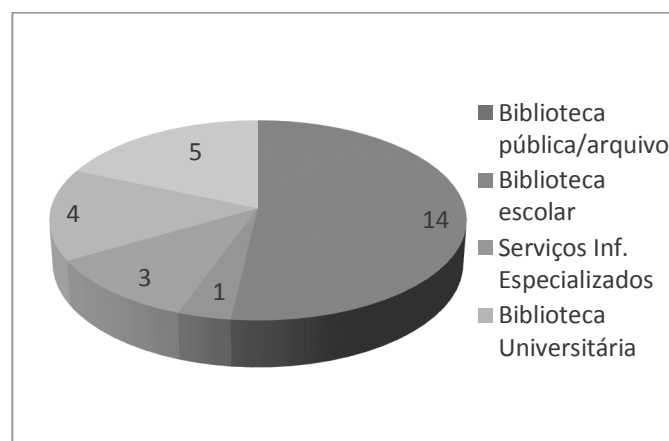


Gráfico 1 – Local de trabalho.

<sup>127</sup> As cinco respostas indicadas no gráfico 1 e que remetem para outras situações referem-se a estudantes que não exercendo funções em bibliotecas, no momento de frequência do curso, mantêm laços de cooperação com esses serviços, querendo, em alguns casos, recuperar as antigas funções que já desempenharam.





Um dos elementos de caracterização dos respondentes incidiu sobre a sua experiência prévia em ensino a distância, questão que permitiu distinguir dois subgrupos: 63% (17) já detinham experiência de ensino em *e-learning* e 37% (10) ainda não. Este elemento diferenciador terá implicações nas respostas a algumas das questões.

Consideremos o primeiro eixo do questionário, que pretende apreciar as motivações que levaram estes estudantes a frequentar o curso. Das 8 razões avançadas (cf. gráfico 2), a necessidade de “desenvolvimento de competências profissionais” e a procura de “aprofundamento de conhecimentos teóricos” são as que se afiguram como preferenciais. Surge assim o factor “aprendizagem” como a razão mais forte para o prosseguimento de estudos num sistema formal, embora não conferente de grau.

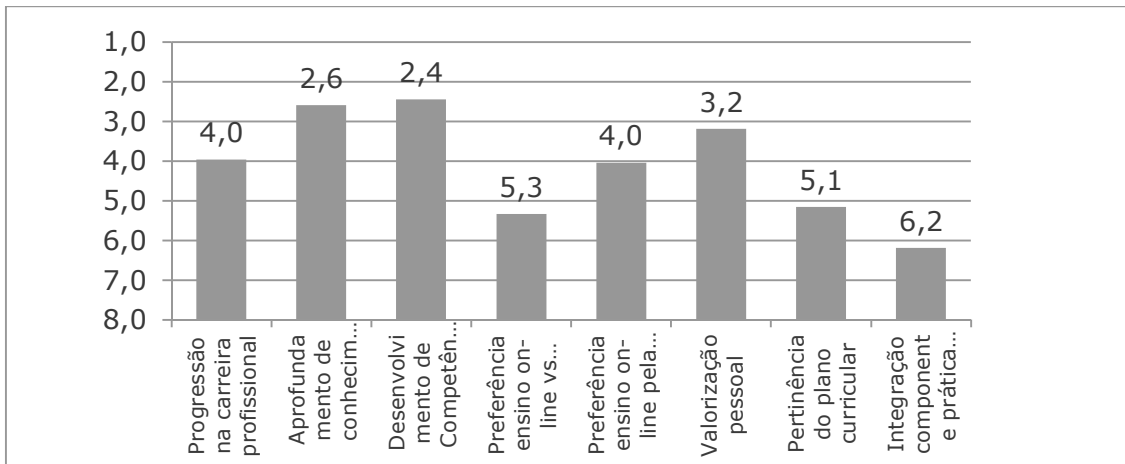


Gráfico 2 – Razões / motivações para frequentar o curso.

O par “valorização pessoal” e “progressão na carreira” foram as opções escolhidas em 3.º e 4.º lugares, respectivamente. Se é compreensível que o primeiro destes itens surja como uma motivação com um peso considerável, já o segundo nos causa alguma surpresa, uma vez que, na conjuntura actual, a progressão nas carreiras é algo que não é concretizável a curto prazo. O cruzamento dos resultados deste item com o nível etário dos respondentes só pode ser explicável devido ao facto de o período de vida activa ter hoje um horizonte temporal mais vasto, havendo ainda a possibilidade de retorno deste investimento numa carreira profissional que se afigura mais longa. Por outro lado, nas respostas abertas verifica-se o desejo de alguns dos respondentes ocuparem outras funções nos respectivos serviços de informação, contando, para tal, com a possibilidade de um curso nesta área ser um elemento diferenciador aquando da avaliação do seu CV.

No que respeita ao factor “ensino *online*”, a sua escolha deriva mais do carácter flexível do *e-learning* do que da valorização desta modalidade de aprendizagem em si mesma ou quando confrontada com o ensino presencial. Quando cruzadas as respostas a estas duas questões e a experiência anterior no ensino *online*, verificou-se que a valorização da flexibilidade ocorre maioritariamente nos respondentes que nunca frequentaram essa modalidade de ensino. Nos outros, é preponderante a preferência desta modalidade quando em confronto com o ensino presencial, o que nos permite deduzir que as experiências com frequências anteriores de cursos em *e-learning* revelaram outros aspectos positivos para além do factor que, num primeiro momento, seduz os candidatos que apenas tinham frequentado o presencial.





Curiosa e surpreendentemente, a pertinência do plano curricular e a integração da componente de prática profissional são elementos pouco valorizados enquanto motivos que influenciaram a escolha do curso. De salientar que as respostas a esta questão assentaram na situação do respondente antes do início do curso, o que nos leva a concluir que os conteúdos e o desenho curricular não são tidos como factores fortes neste tipo de decisão. Contudo, se tivermos em consideração as respostas reflectidas no gráfico 4, veremos que estes aspectos foram positivamente avaliados no final do curso. Retomaremos este raciocínio aquando da análise dos comentários recolhidos na resposta aberta do questionário.

Considerando o perfil dos participantes no curso – profissionais que já detêm conhecimentos e competências na área científica das ciências da informação e da comunicação – tinha particular interesse verificar as mais-valias desta pós-graduação a nível das competências/capacidades que mais seriam trabalhadas, em articulação com as características do modelo pedagógico (eixo 2 do questionário). Como podemos identificar no gráfico 3, as competências que são apontadas como as claramente mais desenvolvidas são a “reflexão crítica” e “construir conhecimentos de forma conjunta”. Estes dados confirmam a relevância das dinâmicas e estratégias que são pretendidas do ponto de vista da acção pedagógica dos docentes. De facto, procura-se que o ambiente virtual de aprendizagem (que decorre na plataforma/LMS *moodle*) e que constitui o meio preferencial da relação professor-estudante(s) e estudante(s)-estudante(s), seja facilitador do estudo e da discussão das matérias, estimulando a autonomia reflexiva e a participação colaborativa, sendo estas duas dimensões pedagógicas fundamentais para a educação a distância na actualidade (cf. Anderson & Dron, 2011). As estratégias de trabalho mais utilizadas no curso, como a discussão em fórum e as tarefas em grupo (com recurso a wiki, blogue e outras ferramentas), favorecem a reflexão individual e conjunta, conduzindo à desejada construção participada do conhecimento, o que ajuda a consolidar a comunidade de aprendizagem.

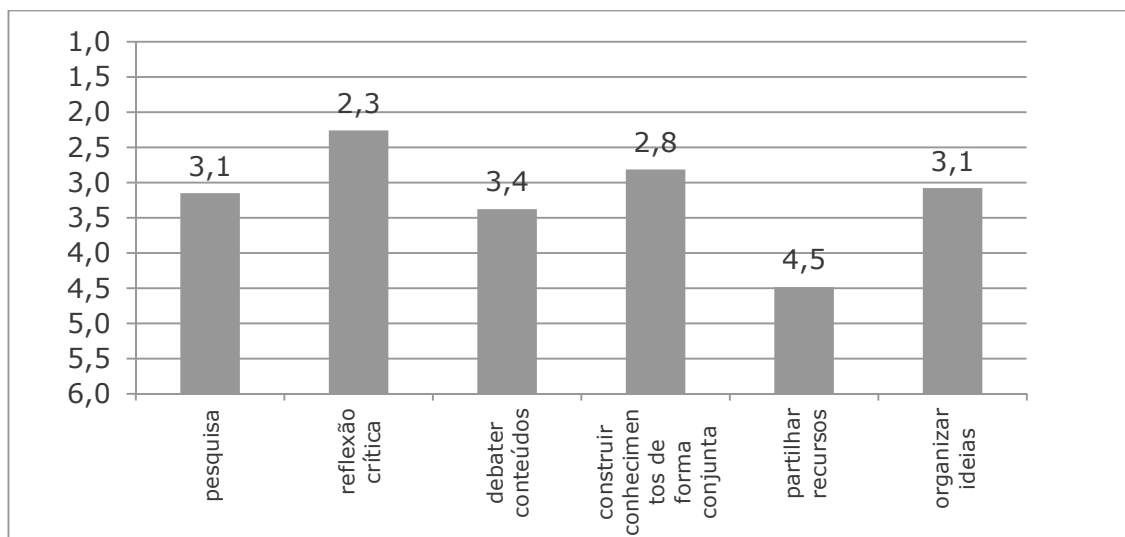


Gráfico 3 – Competências/capacidades desenvolvidas no curso.

Tal como já referimos noutra local (Bastos & Vasconcelos, 2013), as dimensões mencionadas apontam também para a importância da interacção social na construção do sucesso do percurso formativo e das aprendizagens realizadas, e esta tem sido, na verdade, uma vertente essencial do modelo pedagógico, em especial nos cursos pós-graduados, constituindo um factor decisivo para o sucesso e satisfação dos estudantes. De facto, a nossa experiência, neste e noutros cursos, tem demonstrado que a criação de comunidades de aprendizagem, em que os níveis de colaboração





e de partilha de ideias têm um peso significativo, proporciona experiências mais diversificadas e de melhor qualidade, representando igualmente um factor de motivação para o aluno (Shin, 2003) e diminuindo por esta via os índices de abandono. A interacção reduz a distância e cria um sentimento de proximidade, que potencia a “self-realization” e a “self-expression”, seguindo as reflexões de McConnell (2006) para as comunidades em *e-learning*. Ressalta, portanto, a importância de uma reflexão crítica, social e profissionalmente contextualizada, realizada no seio de comunidades virtuais de aprendizagem, permitindo a construção conjunta do conhecimento.

As competências de “pesquisa” e “organizar ideias” surgem em seguida com a mesma valorização. Em relação à primeira dimensão, é não só uma atitude estimulada no contexto do curso, mas também se trata de um traço que deverá marcar a actuação de profissionais da informação, como é o caso destes estudantes. A segunda vertente constitui, na verdade, uma condição indispensável para uma profícua participação na discussão, já que a mesma se desenvolve através da expressão escrita, convocando todas as exigências desta forma de comunicação. Com menos peso surge o “debate de conteúdos” (que ainda tem uma pontuação positiva) e a “partilha de recursos”, percebendo-se que estes dois aspectos se encontram relacionados de forma mais estreita com a natureza das diferentes unidades curriculares.

Em relação ao eixo 3 do questionário, que recupera a pertinência social e profissional do curso, destaca-se a valorização muito positiva da vertente de reflexão sobre as práticas (cf. gráfico 4). Esta questão tem particular interesse no contexto da presente análise, na medida em que confirma a validade da perspectiva subjacente à concepção do modelo do curso, tal como anteriormente apontado. Sublinhe-se assim que a proposta ligação global-local é efectiva e substantiva, sendo reconhecida pelos estudantes. Importa ainda realçar a consistência entre esta resposta e os dados do gráfico 3, onde a “reflexão crítica” é o aspecto mais valorado. Outro elemento que sobressai é o facto de a articulação entre as duas componentes (online/presencial) “promover o reconhecimento do trabalho e das competências do estudante na instituição de acolhimento”, que, no presente caso, significa o seu próprio local de trabalho. Este resultado, relacionado com a importância já anteriormente detectada de valorização pessoal (cf. gráfico 2), deixa perceber que o reconhecimento da competência profissional é um elemento importante a ter em conta, na atenção que se deve dar à visibilidade do trabalho dos estudantes junto da entidade empregadora. Neste sentido, a disseminação dos trabalhos realizados e o acompanhamento local da execução do projecto de cada estudante favorecem esse reconhecimento. Este aspecto é ainda mais importante se tivermos em consideração a variável referente à edição do curso pois, no caso dos respondentes da 1.<sup>a</sup> edição, esta foi na verdade a dimensão mais valorizada.



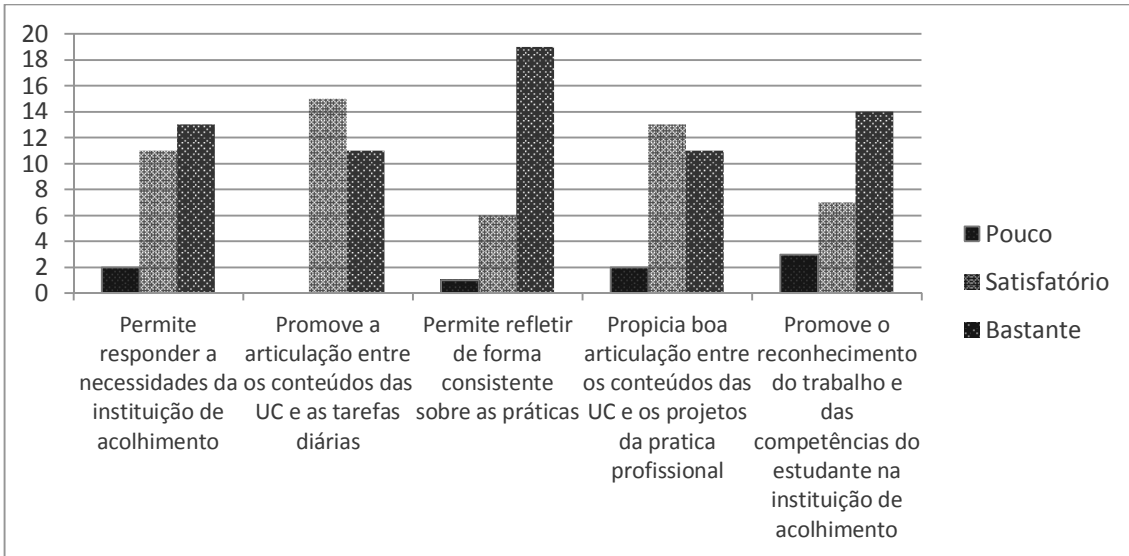


Gráfico 4 – Articulação entre a componente em *e-learning* e a de prática profissional.

Verificamos também que na generalidade é encarada de forma positiva a relação entre a componente curricular e a parte de prática profissional (cf. gráfico 4), quer a nível de articulação dos conteúdos com os projectos quer com as actividades profissionais já realizadas pelos participantes no curso.

Destaca-se ainda a validade dos projectos desenvolvidos, enquanto propostas de resposta às necessidades da instituição onde se desenrola a prática profissional. Apenas com duas excepções, este propósito foi cumprido, tendo-se verificado, em alguns casos (mencionados no balanço final solicitado pelo questionário, numa pergunta aberta), a integração de novos processos e métodos de trabalho. Releve-se o caso de uma estudante que, pela proficiência demonstrada, passou a assumir uma nova área de trabalho, o que contraria a desvalorização da existência de prática profissional como motivação para a escolha do curso, plasmada na última coluna do gráfico 2.

No balanço pessoal sobre a frequência do curso, efectuado em pergunta aberta, confirmam-se e reforçam-se as linhas de força já identificadas. Em relação ao foco relacionado com as estratégias de apropriação dos conteúdos, emergem de facto expressões directamente concatenadas com a dimensão de desenvolvimento profissional. Vários respondentes remetem para o facto de ter sido possível “actualizar” conteúdos já aprendidos, propiciando igualmente uma “modernização” quer da visão sobre a profissão, quer das respectivas práticas. Os termos “enriquecer” e “enriquecimento” surgem em vários balanços. Este campo semântico remete para o desenvolvimento de capacidades que permitem “idealizar” respostas diferentes para problemas já conhecidos, e “mobilizar as ideias” para novas situações vividas entretanto ou, até, para pormenores que estavam “despercebidos” e que agora são perspectivados de uma nova maneira.

No que se reporta ao foco relacionado com as metodologias associadas ao modelo de ensino sobressaem expressões como “partilha de conhecimentos” e de “experiências”, “aprendizagem flexível”, “autonomia” e “interacção”, mencionadas de forma reiterada, a que acrescem ainda ideias como “envolvimento”, “sentido de pertença” ou a “solidariedade” existente entre colegas. A forma como perspectivam esta experiência educativa confirma os dados e estudos realizados por vários investigadores (cf., por exemplo, Shin, 2003; McConnell, 2006; Kehrwald, 2008; Quintas-Mendes, Morgado e Amante, 2010), atestando que, quando convenientemente organizada e dinamizada, a educação *online* pode revelar-se extremamente dinâmica e rica em termos sociais e pedagógicos.

Não se pretendendo, neste contexto, alargar a discussão sobre estes aspectos, importa no entanto mencionar que os elementos que sobressaem nos depoimentos dos estudantes confirmam a importância de vectores que a investigação







no âmbito da educação online tem vindo a destacar, nomeadamente os apontados pelo modelo Col (“Community of inquiry”): presença social, presença cognitiva e presença do professor (cf. Garrison, 2007; Swan, Garrison e Richardson, 2009).

A questão da gestão do tempo, muito presente em todos os balanços, é mencionada na sua duplicidade: por um lado, esta modalidade de ensino favorece uma gestão mais flexível; por outro, exige aos estudantes uma organização e uma autodisciplina consideráveis. Curiosamente, um dos intervenientes aponta como esta exigência se transformou numa competência que transportou para outras dimensões da sua vida pessoal e profissional. Uma das respondentes sublinha igualmente a maior autoconfiança que ganhou com a frequência do curso, ultrapassando algumas inibições, já que se exige ao estudante uma presença activa e substantiva na sala de aula virtual. O que a princípio pode ser encarado como dificuldade, quando adequadamente enquadrado (nomeadamente pela função mediadora do docente), acaba por se transformar numa oportunidade de crescimento pessoal. Em suma, afirma-se que esta é uma modalidade de ensino “amigável”, “eficaz” e “exigente”.

### 3. Reflexões finais

Retomando as componentes principais do perfil de saída gizado para estes estudantes e procurando a sua projecção na leitura dos resultados do questionário, concluímos que os estudantes reconhecem, na forma como o curso está construído, uma forte interligação entre a componente curricular e a sua actividade profissional. Comprova-se, assim, a premissa de partida relativa à relevância socioprofissional desta formação. É ainda sublinhada a importância da aquisição de competências no âmbito da construção de um projecto que responde a um problema real, identificado nos vários locais de trabalho. Tal como se prevê no desenho do perfil de saída, o profissional deverá estar preparado para actuar em áreas específicas do seu serviço de informação, agora munido de todo um conjunto de novas abordagens e perspectivas, adquiridas nas várias unidades curriculares que frequentou. Os resultados mostram o reconhecimento desta relação, reforçado nos depoimentos inscritos nas respostas à questão aberta, tal como foi acima sistematizado.

Embora a existência de uma componente de prática profissional não tenha sido valorizada como motivação inicial para escolha do curso, na medida em que, sendo já profissionais na área, essa dimensão poderia afigurar-se como tautológica, há no final vários comentários que mencionam explicitamente o valor e a mais-valia dessa componente enquanto elemento propiciador de valorização e de reconhecimento profissional. Os temas mais trabalhados nos projectos de intervenção, ancorados nos saberes curriculares e articulados com as necessidades identificadas nos contextos de trabalho, nem sempre se pautaram pela inovação e por uma descolagem de certas “zonas de conforto” mais tradicionalmente relacionadas com o trabalho de bibliotecários e documentalistas. Foi contudo evidente que estes diferentes patamares correspondem quer a perfis pessoais, quer a dinâmicas de crescimento próprias aos contextos sobre os quais os projectos incidiam.

Apesar de terem, em alguns casos, muitos anos de serviço, os estudantes reconhecem que não detinham hábitos de reflexão e de análise orientada para a identificação e resolução de problemas nem lhes era dada qualquer autonomia neste âmbito. Nas respostas abertas, em especial, é apreciada a contribuição deste curso para o despoletar de comportamentos e atitudes de maior capacidade reflexiva e interventiva. De salientar ainda a importância da estrutura académica como respaldo que confere a estes profissionais uma credibilidade e uma segurança proporcionadoras de mais confiança pessoal e profissional. A assunção de um perfil profissional creditado e academicamente sustentado encorajará atitudes de liderança, transmitindo a confiança necessária à proposta e à execução de práticas inovadoras.





As conclusões deste estudo e de outras análises feitas por outros intervenientes vão ser tomadas em consideração na próxima edição do curso, esperando-se corrigir aspectos identificados como menos positivos e reforçadas as vertentes valoradas positivamente. Embora se verifiquem, como ficou mencionado, dimensões que revelam ainda algumas limitações na sua concretização, fica todavia a convicção, nossa e dos estudantes, de que se abriu uma porta para um crescimento profissional ancorado nesta bivalência global-local.

## Referências

- Anderson, T.; Dron, J. (2011). Three Generations of Distance Education Pedagogy. *International review of research in open and distance learning*, vol. 12, nº 3.
- Bastos, Glória & Vasconcelos, Ana Isabel (2013). Formar profissionais de informação: desafios e possibilidades do modelo pedagógico de e-learning da Universidade Aberta Portuguesa. In Regina Belluzzo, Glória Feres (org.), *Competência em Informação: de reflexões às lições aprendidas*. S. Paulo: FEBAB, pp. 111.126. ISBN:978-85-85024-06-2. [e-book] Disponível em [http://issuu.com/necfci-unb/docs/competencia\\_em\\_informacao\\_o\\_de\\_re](http://issuu.com/necfci-unb/docs/competencia_em_informacao_o_de_re)
- Garrison, D. R. (2007). Online Community of Inquiry review: Social, cognitive and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. Vol. 11, N. 1, 61-72.
- Kehrwald, B. (2008). Understanding social presence in text-based online learning environments. *Distance Education*, vol. 29, n. 1, p. 89-106.
- McConnell, D. (2006). *E-Learning Groups and Communities*. Open University Press/ McGraw-Hill.
- Pereira, A. et al.(2007). *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quintas-Mendes, A.; Morgado, L.; Amante, L. (2010). Comunicação Mediatizada por Computador e Educação Online: da Distância à Proximidade. In Marco Silva, Lucila Pesce Antônio Zuin, *Educação online: cenário, formação e questões didáctico-metodológicas*. Rio de Janeiro: Editora WAK.
- Shin, N. (2003). Transactional Presence as a Critical Predictor of Success in Distance Learning. *Distance Education*, Vol. 24, N. 1.
- Swan, K.; Garrison, D. R.; Richardson, J. C. (2009). A constructivist approach to online learning: the Community of Inquiry framework. In C. R. Payne (Ed.). *Information Technology and Constructivism in Higher Education: Progressive Learning Frameworks*. Hershey, PA: IGI Global, 43-57.
- Yukawa, Joyce (2010). Using Evidence Based Practice in LIS Education: Results of a Test of a Communities of Practice Model. *Evidence Based Library and Information Practice* (5.1), 104-128.

