

folha de rosto

Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação

Competência, Aprendizagem Colaborativa e Metodologias Ativas no Ensino Superior

Lidia Eugenia Cavalcante

ARTIGO

Resumo

Apesar dos muitos estudos sobre o conceito de competência, ainda parece haver bastante o que se dizer sobre esse tema e suas inter-relações, se configurando como área de abrangência de pesquisa na atualidade. Este estudo visa apresentar algumas reflexões acerca da temática competência, no âmbito da aprendizagem colaborativa e das metodologias ativas que ocorrem em ambiente universitário. Ressalta a importância dos estudos teóricos acerca da aprendizagem, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas que se constroem mediante estudos de autores clássicos a exemplo de Paulo Freire.

Palavras-chave: Competência em informação. Aprendizagem colaborativa. Metodologias ativas. Ensino superior.

Competency, Collaborative Learning and Active Methodologies in Higher Education

Abstract

Despite the many studies on the concept of information competency, there still seems to be enough to say about this theme and its interrelationships, becoming a field of research scope today. This study aims to present some reflections about the information competency, in the scope of collaborative learning and the active methodologies that occur in a university environment. It emphasizes the importance of theoretical studies about learning, especially with respect to the pedagogical practices that are constructed through studies of classic authors such as Paulo Freire.

Keywords: Information Literacy. Collaborative learning. Active methodologies. Higher education.

1 Introdução

A complexidade do tempo presente tem obrigado as pessoas buscarem, cada vez mais, o aprendizado colaborativo, flexível e adaptado, de forma multidimensional quanto à obtenção do conhecimento. Paradoxalmente a essa complexidade, que busca a diversificação de saberes, exige-se dos indivíduos maior especialização, tendo em vista a vasta oferta informacional inerente a todas as áreas.

Para que isso ocorra, a escola, em seus diferentes níveis, não pode restringir o ensino a um saber utilitarista ou mecanicista na resolução de problemas, sem levar em conta as competências transversais, disciplinares e em informação que envolvem toda a vida do educando.

Uma das questões continuamente postuladas nos estudos relativos às práticas pedagógicas e ao ensino-aprendizagem é, sem dúvida, como encontrar o elo entre a formação profissional obtida em sala de aula, as práticas, experiências e o aprendizado ao longo da vida - aquele que é adquirido nos diversos ambientes e cenários socioculturais.

Este estudo visa apresentar algumas reflexões a partir de estudos teóricos que fundamentam a construção do conceito de competência, bem como algumas ações inerentes ao tema, metodologias ativas e aprendizagem colaborativa, por exemplo. É relevante, também, destacar a Educação a Distância e o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no ensino superior.

2 Competência: ainda um conceito em construção

Apesar dos muitos estudos sobre o conceito de competência, realizados de forma interdisciplinar por pesquisadores dos mais diferentes campos de estudo, ainda há muito que se dizer sobre essa temática e suas inter-relações, se configurando como área de vasta abrangência de pesquisa na atualidade.

A competência, se não for bem compreendida, poderá ser vista como algo negativo ou de diferenciação excludente entre os sujeitos, de forma pouco igualitária, o que merece longas discussões. Nesse caso, não ser competente para realizar uma determinada tarefa não quer dizer que o indivíduo seja “incompetente”, mas que ele não adquiriu os devidos conhecimentos e habilidades para aquela ação especificamente.

Outro ponto que pode reforçar possível indicação negativa do termo competência refere-se ao fator *competitividade*, continuamente empregado em âmbito profissional. Ao contrário, porém, o que se advoga nos estudos sobre competência é o direito que todos devem ter, igualmente, de receber o mesmo nível de aprendizagem e com a mesma qualidade.

Por muito tempo (e ainda se observa em algumas escolas mais tradicionais), as propostas curriculares estavam centradas em conteúdos temáticos, disciplinares e funcionais (ZABALA; ARNAU, 2010), afastadas da vida do educando e do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e de interdependência. O que se advoga, neste estudo, é que a educação está complexamente ligada à existência dos indivíduos em sociedade, não se limitando a intervenção presencial do professor.

Para Roegiers (2004), a competência contribui essencialmente para a inserção e integração social e profissional de uma pessoa em um determinado campo de atuação, surgindo como alternativa aos modelos de educação tradicional e como paradigma pedagógico de inovação do ensino-aprendizagem.

Por se tratar de estudos ainda em construção, muitos são os termos que circundam o conceito de competência e, por vezes, este chega a ser confundido em sua amplitude e similaridade com capacidade, habilidade, conhecimento, autonomia etc. Ou seja, competência é um conceito polissêmico, em movimento, holístico e integrador, essencialmente da ordem do agir (TARDIF, 2006) e do *savoir-faire*. Nessa discussão, de acordo com Perrenoud (1999, p. 15), “As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais *recursos*.”

Sobre o fenômeno da competência, a dimensão pedagógica sempre recebeu por parte dos estudiosos forte atenção, já que está diretamente relacionada à escola, em seus diversos níveis, bem como ao campo profissional. Sob diferentes aspectos, as definições de competência têm sido elaboradas a partir do estudo das práticas pedagógicas de teóricos como Freire (1967) ao estudar a educação como prática libertadora, Perrenoud (1999) sobre as competências do professor e Tardif (2006) com os modelos de avaliação de competências, dentre outros.

Essa discussão também recorre às teorias da aprendizagem de expoentes como Wallon (1879 – 1962) e a psicogênese da pessoa completa; Vygotsky (1986 – 1934) e a teoria sócio-interacionista; Piaget (1896 – 1980) e a teoria construtivista; Ausubel (1918 – 2008) e a aprendizagem significativa. Citam-se aqui apenas alguns dos principais nomes daqueles que deixaram grande legado para essa temática, e hoje são continuamente citados em trabalhos dessa natureza. Esses autores tratam de elementos importantes incorporados ao ato de aprender e que auxiliam a compreender os percursos trilhados pela educação envolvendo a aprendizagem individual e coletiva, porquanto todos os sujeitos que fazem parte do processo educacional.

A partir dos teóricos e das teorias elencadas anteriormente, entende-se que, como destacam Zabala e Arnau (2010, p.11),

O uso do termo ‘competência’ é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, foi reduzido a uma aprendizagem memorizadora de conhecimentos, fato que implica dificuldade para que esses conhecimentos possam ser aplicados na vida real.

Cruz (2005, p.30), sublinha que,

Pelas múltiplas operações que estão envolvidas em sua realização, as competências não podem ser fechadas num bloco. Elas são um **feixe de relações**, que implicam em conhecimento, atitudes e valores colocados em ação e ultrapassa o cumprimento de tarefas determinadas. Um dos sinais da presença de uma educação para a competência é que elas não são

desenvolvidas de forma independente uma das outras. É a colocação em prática de um conjunto de conhecimentos, valores e atitudes que desenvolve a competência (grifo do autor).

A competência está diretamente relacionada às situações de aprendizagem nas quais os estudantes estão envolvidos de forma autônoma e criativa. “[...] quando o processo de aprendizagem é fortemente regulado, gera dependência, que nega a iniciativa própria, a autonomia, a liberdade e sem esses valores não se educa na construção de competências” (CRUZ, 2005, p.31).

Essas palavras encontram ressonância na educação libertadora proposta por Paulo Freire (1967) que, ainda na década de 1960, mesmo antes de se iniciarem os contundentes estudos acerca da competência na educação e para o trabalho, que iniciados na década de 1970, já se pronunciavam fortemente sobre a ação transformadora entre o educador e o educando, sem acomodações ou inexistência de diálogo, com forte apelo à criticidade, à prática e a não transferência de conhecimentos, que desconhece a autonomia do aluno (FREIRE, 2011).

Perrenoud (1999, p. 15) vê a competência como uma prática social, reflexiva, mas também de mobilização. “Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.” As situações de aprendizagem devem trazer conscientemente as experiências individuais do aprendiz, no âmbito da cognição, valorizando a sua história de vida. Por conseguinte, a sua participação deve ser ativa e de interação educador-aprendiz, aprendiz-aprendiz, onde o conhecimento é construído de modo colaborativo e partilhado.

De modo bem reflexivo, Perrenoud (1999, p. 16), ainda salienta que “[...] a análise das competências remete constantemente a uma teoria do pensamento e da ação *situados*.” Portanto, no plano dos conceitos, encontram-se conhecimentos complexos que relacionam teoria e prática, saber (individual) e saberes (coletividade), ensino e aprendizagem, podendo fluir mediante situações reais e representadas por meio de problemas. Enfim, saberes relativos à *metacognição* mobilizados por competências e conhecimento subjacentes às atividades de aprendizagem.

3 Aprendizagem Colaborativa e Metodologias Ativas

As teorias da aprendizagem se tornaram essenciais para o processo de formação individual e coletiva, ao contribuírem com as metodologias atuais ativas e significativas dos processos pedagógicos. O que pode ser evidenciado a partir da teoria sociocultural de Vygotsky, onde se evidencia que há um conjunto de valores, conhecimentos e formas de pensamento, vinculados ao aprendizado, que se dá por meio da mediação entre os indivíduos em grupo (REGO, 2008, p.109).

Vygotsky defende que a apropriação advém da internalização, pelas mobilizações que ocorrem entre as pessoas. Esse autor, destaca, portanto, que “[...] construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas” (REGO, 2008, p.110).

A isso, cabe acrescentar que a competência sócio-profissional está inteiramente interligada à formação por meio da experimentação, das vivências e saberes do educador e do aprendiz. Há, portanto, nesse percurso, importantes dimensões a serem consideradas como: a dimensão pessoal, social e cultural de cada indivíduo no meio em que vive; não vistas separadamente, mas de forma integradora de convivência e do aprender a aprender, que vão constituir o conceito de ensino-aprendizagem.

Para Farias (2014, p. 31), “O ensino-aprendizagem é a denominação para um complexo sistema de interações comportamentais do docente e aluno, denominados de ensinar e de aprender.” Portanto, no ensino-aprendizagem que leva em consideração as competências do aluno, este assume papel mais ativo e autônomo quanto aos conhecimentos a serem adquiridos, os seus objetivos e a forma como tudo ocorre de modo interdependente. Ressalta-se aqui que a interdependência vai contribuir com a integração das competências, pois mobiliza e faz interagir e articular saberes, conteúdos, informação, propostas, disciplinas e currículos de modo colaborativo.

3.1 Aprendizagem Cooperativa/Colaborativa

A aprendizagem cooperativa no contexto educacional tem, em suas origens, influência da psicologia social, e envolve várias abordagens relativas às práticas pedagógicas e das teorias da aprendizagem desde o início do século XX. É característica dessa aprendizagem, o trabalho em pequenos grupos, no qual as pessoas que fazem parte têm objetivo em comum (BAUDRIT, 2005).

Com o advento da Educação a Distância *online*, a prática da aprendizagem cooperativa se estrutura em ambiente não presencial mediada por computador. Nesse caso, muitos estudiosos dessa área preferem a utilização do termo aprendizagem colaborativa, porque parece mais amplo e mais adequado. Esses não são tratados como sinônimos, mas apresentam estreita relação. O termo cooperativo estaria ligado mais às possibilidades técnicas de execução de uma tarefa em comum pelos membros de um grupo, enquanto que a colaboração se apresenta mais como uma filosofia de interação.

A aplicação da *aprendizagem cooperativa* em ambientes universitários pressupõe que os membros do grupo não sejam muito heterogêneos, pois esses geralmente encontram-se nivelados por disciplinas, currículos, atividades ou estudos experimentais realizados conjuntamente.

Nesse caso, a meta é a otimização da aprendizagem de cada um (internalização), por meio da partilha de conhecimento e vivências (externalização). As atividades são orientadas na mesma direção e os resultados são frutos das trocas e dos objetivos compartilhados.

Além disso, a solidariedade também é um dos requisitos básicos da aprendizagem cooperativa, pois permite reagrupar conhecimentos, partilhar, integrar e interagir e, ainda, que as pessoas se ajudem mutuamente nas dificuldades, com responsabilidade, reciprocidade e consciência do seu papel na equipe, coerente com os princípios da participação, da autonomia e da liberdade. Ou seja, o sucesso coletivo parece depender da contribuição e eficácia de cada um para a realização de um projeto em comum (BAUDRIT, 2005).

Do ponto de vista de algumas pesquisas, a aprendizagem colaborativa vai além da cooperação, pois

Possibilita alcançar objectivos qualitativamente mais ricos em conteúdo, na medida em que reúne propostas e soluções de vários alunos do grupo; os grupos estão baseados na interdependência positiva entre os alunos, o que requer que cada um se responsabilize mais pela sua própria aprendizagem e pela aprendizagem dos outros elementos do grupo (aprender partilhando permite que os alunos se integrem na discussão e tomem consciência da sua responsabilidade no processo de aprendizagem); incentiva os alunos a aprender entre eles, a valorizar os conhecimentos dos outros e a tirar partido das experiências de aprendizagem de cada um; maior aproximação entre os alunos e uma maior troca activa de ideias no seio dos grupos, faz aumentar o interesse e o compromisso entre eles; transforma a aprendizagem numa actividade eminentemente social; aumenta a satisfação pelo próprio trabalho (UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2015).

Há, portanto, uma referência às teorias construtivistas da aprendizagem, que destacam o indivíduo e sua cognição como fundamentais no ensino-aprendizagem e a educação como processo integral, que desenvolve o potencial do aprendiz e as capacidades advindas dos estímulos externos e da motivação intrínseca para aprender.

[...] um dos objetivos primordiais de todo processo educativo é promover plenamente a autonomia e o amadurecimento do educando. [...] o indivíduo deverá chegar a ser seu próprio mediador e adquirir uma total autonomia e independência em relação ao professor mediador (TÉBAR, 2011, p.107).

A mediação tem como um dos seus objetivos a ampliação do horizonte e do olhar de cada membro do grupo, permitindo que as experiências mediadas possibilitem a construção do conhecimento de forma fluida, dinâmica e participativa, o que é bem empregada na aprendizagem colaborativa.

Com a mediação, podemos superar o egocentrismo, ensinamos a buscar significados a partir de uma aprendizagem adaptada, coerente com seu saber, sua capacidade e suas possibilidades de aplicação. O educando deve compartilhar do porquê, para analisar a importância daquilo que diz ou faz e descobrir seu verdadeiro significado (TÉBAR, 2011, p. 96).

Nesse processo, a participação ativa do educando é essencial, pois o conhecimento produzido se dá a partir da construção coletiva e autônoma de cada indivíduo na sua interação com o grupo. Para isso, a comunicação é fator fundamental para o sucesso dessa aprendizagem que exige dialogicidade, assim como a motivação em aprender e para a aquisição de competências.

São diversas as vantagens observadas na aprendizagem colaborativa sob o ponto de vista do grupo ou mesmo pessoal. Quanto ao aprendizado do indivíduo, a aprendizagem colaborativa,

[...] aumenta as competências sociais, de interação e comunicação efectivas; incentiva o desenvolvimento do pensamento crítico e a abertura mental; permite conhecer diferentes temas e adquirir nova informação; reforça a ideia que cada aluno é um professor (a aprendizagem emerge do diálogo activo entre professores alunos); diminui os sentimentos de isolamento e de temor à crítica; aumenta a segurança em si mesmo, a autoestima e a integração no grupo; fortalece o sentimento de solidariedade e respeito mútuo, baseado nos resultados do trabalho em grupo (UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2015).

Vale salientar que, no ensino presencial ou à distância, a aprendizagem nem sempre é colaborativa, podendo restringir-se apenas a um mero trabalho em grupo com distribuição de tarefas de modo fragmentado e sem processo de interação e colaboração entre os indivíduos. Neste caso, os resultados obtidos também serão unicamente individuais e, provavelmente, sem muita efetividade no âmbito da coletividade. Isso leva a ressaltar a importância do trabalho do mediador, que requer amplo planejamento e competências pedagógicas e comunicacionais para que se chegue aos resultados pretendidos.

No âmbito da aprendizagem colaborativa, em relação às questões sócio-profissionais, estas ocorrem principalmente pela *experimentação* (prática), *experiência*, *observação* e *identificação*. Nessa perspectiva, no campo profissional, as referências se dão pela influência entre os pares, mas sem ignorar a participação ativa de cada sujeito no processo de interação. O conhecimento produzido como resultado das ações interacionais é construído pelo trabalho conjunto.

Há que se salientar que as tecnologias de informação e de comunicação se tornaram excelentes aliadas quando se trata do ensino-aprendizagem à distância. Metodologia que tem sido utilizada em diferentes níveis da educação, com destaque para o ensino superior e para a formação permanente em serviço em diversas áreas profissionais. O uso de ambientes virtuais de aprendizagem propicia o emprego de metodologias inovadoras, interativas e colaborativas que promovem a aprendizagem.

Assinala-se, dessa forma, que a educação não se restringe às ações pedagógicas presenciais desenvolvidas em sala de aula por parte do educador, porquanto envolve diferentes competências, já destacadas por Perrenoud (1999) como fundamentais no ensino-aprendizagem. O desenvolvimento da consciência crítica, por exemplo, deve caminhar rumo a uma ação transformadora e integradora que associe teoria e prática e leve à construção do conhecimento de modo colaborativo e contextualizado com a realidade do grupo.

No ensino superior há, muitas vezes, excessiva preocupação com a racionalidade técnica ou com o conhecimento teórico, dissociado de uma ação mais efetiva, reflexiva e prática no âmbito da experimentação e que exclui o conhecimento prévio do aluno e o contexto sociocultural no qual ele está inserido. Daí, torna-se essencial a ressignificação das teorias para que o grupo possa compreendê-las criticamente, possibilitando a internalização dos saberes propostos e permitindo que possam intervir não só pela assimilação de conhecimentos, mas pela construção, na perspectiva sócio-profissional de interação com o outro e com a sociedade.

Por outro lado, é importante destacar que a aprendizagem colaborativa não ocorre sem a ausência de conflitos cognitivos, culturais ou contraposição de ideias. Ao contrário, esses podem ser muito importantes para outra percepção da realidade, de aceitação ou rejeição do pensamento grupal, conseqüentemente com ampliação dos níveis de percepção entre os indivíduos em relação a respostas socialmente divergentes para uma determinada situação-problema.

Outro ponto importante a considerar em relação à existência de conflitos em situações de aprendizagem é a presença do mediador e do seu papel em mediar divergências em relação ao pensamento individual e uma abordagem grupal, ressaltando as várias possibilidades de se compreender um fato, problema ou situação, reforçando a importância do diálogo e do pensamento divergente para a construção do conhecimento, bem como da aceitação, adaptação e do respeito.

3.2 Metodologias Ativas na Aquisição de Competências

Um dos desafios de se trabalhar com o desenvolvimento de competências está na efetiva aplicação dos conceitos de autonomia e liberdade. Historicamente, a educação tem sido pautada em metodologias conservadoras, que se voltam mais para os conteúdos do que para a autonomia do aprendiz, daquilo que ele deseja aprender e que é realmente importante no processo de aprendizagem. Muitas vezes, o professor ensina muito e o aluno aprende pouco devido à forma como o conteúdo é repassado e a metodologia utilizada não favorece a participação, a reflexão e o diálogo.

A formação sociocultural, crítica e dialógica tem esbarrado, em muitos casos, tão somente na busca da qualidade técnico-profissional, que fragmenta e disciplina o conhecimento em campos altamente especializados, porquanto dissociado da realidade e do contexto. Sob tais circunstâncias o ensino reduz-se à reprodução do conhecimento, à transmissão de conteúdos e à repetição de tarefas, de modo passivo ou com interferência mínima por parte do aluno, tornando-se este mero expectador da realidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) defende que no ensino deve prevalecer a liberdade de aprender, o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias. Nesse âmbito, a educação superior e suas instituições formadoras têm lidado com os desafios e exigências de aproximação da realidade social, considerando as transformações cotidianas da sociedade. Nesse sentido, os estudos e as propostas pedagógicas ora desenvolvidos, buscam destacar o papel do educando na sua formação de modo ativo e integrador, para permitir que ele interaja como sujeito social na construção do conhecimento, bem como na *práxis* e intervenção social.

As metodologias ativas vêm como possível ação para o desenvolvimento dinâmico e participativo do aluno de forma autônoma, integrada e colaborativa. Dessa forma, o educando passa a representar papel importante na aprendizagem, de ordem intelectual, ética, metodológica e comunicacional.

Do ponto de vista da aquisição de competências, há o entendimento de que são necessários além do conhecimento, as habilidades, os valores e as atitudes para que uma pessoa seja considerada competente. Nessa mesma direção, a aprendizagem participativa requer do indivíduo que, em situações-problema, ele pergunte, explore, discuta, analise, sintetize, avalie, relacione, crie, comunique e produza conhecimento a partir do que é dado e das suas competências transversais, daquilo que ele conhece a priori. O educador, neste caso, atua como mediador e facilitador do processo de aprendizagem e deve estar preparado para tal nessa perspectiva, permitindo não somente a troca de conhecimentos, a cooperação e a colaboração, mas as interações sociais, contribuindo com a participação ativa do estudante.

Especialmente no ensino superior, o educando deve ser competente quanto à autoaprendizagem e o autogerenciamento das suas necessidades de conhecimento de modo significativo e integrado às estruturas cognitivas subjacentes, problematizando e ultrapassando saberes anteriores em busca da construção de novos conhecimentos. Para isso, as metodologias ativas se utilizam da resolução de problemas por parte dos estudantes, de modo que eles possam encontrar caminhos, alternativas, possibilidades e escolhas adequadas à tomada de decisão em contextos complexos.

Nas universidades, a utilização de metodologias ativas tem sido cada vez mais frequente, especialmente pelo uso da Educação a Distância *online* (EaD) por meio de Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA), onde a aprendizagem colaborativa é fundamental para o sucesso do trabalho, do grupo e de cada um individualmente.

Além de maior apropriação da EaD, o ensino superior, mesmo presencial, tem se enriquecido de ações significativas para a aprendizagem, vivenciando com maior frequência as metodologias ativas e colaborativas, como é o caso da Aprendizagem Baseada em Problema, usualmente conhecida pelo termo em inglês (*Problem Based Learning - PBL*) e a Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project Based Learning*).

A PBL como estratégia de aprendizagem teve início no Canadá na década de 1970, na Faculdade de Medicina de McMaster, Universidade de Hamilton em Ontario. A partir de então, escolas de vários lugares do mundo passaram a desenvolver e utilizar tal estratégia, especialmente no ensino superior, como nos Estados Unidos, Holanda, África e América Latina (ARAUJO,

2009). No Brasil, o interesse e o uso também se tornou frequente no campo da Saúde, porém se estendendo e ampliando o seu uso em diversas áreas como a Administração, Engenharia, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dentre outras.

No que tange ao uso da PBL para a aquisição de competências é importante estabelecer laços com as teorias de aprendizagem evidenciadas anteriormente, destacando a necessidade de se fortalecer objetivos, realizar planejamento, mobilizar recursos, incentivar a participação e acompanhar a progressão do aprendiz. Nesse caso, o processo deve envolver pesquisa, sistematização da informação pertinente e comunicação efetiva pela competência em informação, evitando a sobrecarga e pulverização de conhecimento.

A metodologia da problematização e a aprendizagem significativa exigem competência, especialmente em informação, pois o seu resultado depende do emprego de conhecimentos, habilidades e atitudes integrados e estruturados, a partir de fontes e recursos informacionais. Necessário se faz, portanto, recorrer a bibliotecas e às fontes de pesquisa na internet, de modo a sistematizar a informação por meio de estratégias de investigação, selecionando aquelas que são pertinentes.

Raynauld *et al.* (2006) destacam dois tipos de competências relacionadas a um processo de aprendizagem, são as *competências transversais* e as *competências disciplinares*. As competências transversais influenciam a autonomia da aprendizagem e se relacionam diretamente ao aprendiz ao longo da vida. São, portanto, multidimensionais e integram saberes da cultura e da realidade do aluno e que estarão presentes em todo o processo de formação. Além disso, estimulam o interesse pela pesquisa e a investigação científica, se estas estiverem associadas ao cotidiano, colaborando com a troca de experiências e com o fortalecimento das relações interpessoais (CAVALCANTE *et. al.*, 2012).

As competências disciplinares dizem respeito aos conhecimentos específicos apreendidos em uma área e/ou disciplina, a partir dos programas de formação, conteúdos, metodologias etc (RAYNAULD *et al.*, 2006). Elas estão ligadas a um conjunto de competências relativas ao aprendiz sócio-profissional e, para tanto, devem mobilizar competências transversais e competências em informação.

Relativo à competência em informação no ensino superior, *stricto* ou *lato sensu*, é preciso ressaltar o seu papel em relação ao sucesso do ensino-aprendizagem e das diferentes metodologias e abordagens que o docente/instituição busque aplicar. De acordo com a *Association of College and Research Libraries* (2000, p. 4),

As competências informacionais são a base da educação continuada. Elas são comuns a todas as disciplinas, a todos os contextos de aprendizagem e a todos os níveis de educação. Permitem aos estudantes melhor apreender os conteúdos, desenvolver suas pesquisas, tornar-se mais autônomo e exercer um maior controle sobre sua própria aprendizagem.

Especificamente no caso da Aprendizagem Colaborativa e da Aprendizagem Baseada em Problemas, a competência em informação representa estratégia fundamental, pois esta irá prover e subsidiar o grupo com informações estratégicas confiáveis, contextualizadas, atuais, de fontes seguras e integradas de modo transdisciplinar e convergente, tanto para a proposta acadêmica quanto para o contexto da sociedade onde o profissional atua ou irá atuar.

4 Considerações Finais

O papel do educador e sua relação com o ensino-aprendizagem e com o aluno têm mudado continuamente. Isso não é algo novo. Desde o início da primeira metade do século XX, estudiosos de diferentes áreas: filósofos, psicólogos, pedagogos entre outros, se debruçaram sobre a complexa ação de ensinar e aprender. Desses estudos, muitas foram às teorias renovadoras apresentadas e que se encontram completamente atualizadas e empregadas na Educação, como a aprendizagem significativa de Ausubel, a teoria sócio-interacionista de Vygotsky e a teoria construtivista de Piaget, além da sempre atual pedagogia libertadora de Paulo Freire.

Obviamente, muitas pesquisas contemporâneas têm contribuído com esses estudos para aproximar tais teorias da realidade atual, incrementadas pelas tecnologias de informação e de comunicação e pelas necessidades de uma sociedade mais dinâmica e em crescente mutação, cuja produção de conhecimento e de informação se tornou decisiva para as práticas pedagógicas.

O ensino superior tem buscado inovação. Entretanto, esbarra em propostas conservadoras de ensino e em políticas que demoram muito tempo a serem implementadas. Assim como no caso da aprendizagem por competência, as metodologias ativas, o uso da estratégia de Aprendizagem Baseada em Problema na formação sócio-profissional ainda encontra obstáculos para ser implantada. Há muitos estudos teóricos e empíricos, porém em termos de políticas de efetivação nas universidades, ao menos no Brasil, ainda há muito para se percorrer, tendo em vista a complexidade dessas instituições e de seus atores.

Referências

- ARAÚJO, U. F. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009.
- ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES. **Normes sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur**. Québec: ACRL, 2000. Disponível em: <http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/normeacrl-web-03-05-v4.pdf> Acesso em: 13 nov. 2017.
- BAUDRIT, A. **L'apprentissage coopératif: origines et évolutions d'une méthode pédagogique**. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 2005.
- CAVALCANTE, L. E. et al. Competência em informação na área da Saúde. **InCid: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, p. 87-104, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42372/46043> Acesso em: 5 jun. 2018.
- CRUZ, C. H. C. **Competências e habilidades: da proposta à prática**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- FARIAS, G. B. de. **Competência em informação no ensino de biblioteconomia: por uma aprendizagem significativa e criativa**. 183 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110383/000795008.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 5 jun. 2018.
- FREIRE, P. **Educação como prática libertadora**. Rio de Janeiro: 1967.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- UNIVERSIDADE DE ÉVORA. Núcleo Minerva. **Aprendizagem colaborativa assistida por computador**. Évora, 2001. Disponível em: <http://www.minerva.uevora.pt/cscl/> Acesso em: 5 jun. 2018.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RAYNAULD, J. et al. **Système de gestion de situations d'apprentissage et réforme d'enseignement au secondaire**. Montreal: HEC, 2006.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ROEGIERS, X. **Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement**. 2. ed. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 2004.
- TARDIF, J. **L'évaluation des compétences: documenter les parcours de développement**. Montréal: Chenelière Éducation, 2006.
- TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**. São Paulo: Senac, 2011.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Dados dos autores

Lidia Eugênia Cavalcante

Pós-doutora em Ciência da Informação, pela Université de Montréal (Canadá), com pesquisa sobre memória e patrimônio digital: políticas e ações em bibliotecas públicas. Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em História Social, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Teorias da Comunicação e da Imagem, pela UFC. Graduada em Biblioteconomia pela UFC. Professora do Departamento de Ciências da Informação e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da UFC. Coordenadora do PPGCI/UFC (2016-2017). Tem experiência na área de Ciência da Informação, atuando principalmente nos seguintes temas: mediação da informação e da leitura, tecnologia social e desenvolvimento local, memória social e patrimônio, competência em informação, aprendizagem colaborativa e educação a distância e inovação social. Desde 2008 coordena o projeto Ler para Crer, de metodologias para a implantação de bibliotecas comunitárias e em 2010 recebeu o Prêmio Viva Leitura pelo referido projeto.

cavalcantelidiaeugenia@gmail.com

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8811165871130066>



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CARIRI
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Curso de Biblioteconomia

Este periódico é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Biblioteconomia (PPGB) da [Universidade Federal do Cariri](http://www.ufca.edu.br) em formato digital e periodicidade semestral.