

TEORIAS DE APRENDIZAGEM APLICÁVEIS AO ENSINO DE BIBLIOTECONOMIA¹

Gabriela Belmont de Farias
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Brasil

RESUMO

Ao se adentrar no campo da aprendizagem, obrigatoriamente, é preciso passar pelos teóricos e teorias da aprendizagem. As reflexões sobre as teorias descritas ao longo do artigo são indicadas sem a pretensão de esgotar os temas envolvidos. Delineou-se como objetivo a reflexão acerca das teorias da aprendizagem, a fim de contribuir com subsídios teórico-conceituais à prática docente no ensino de Biblioteconomia. Para tanto, foi realizada uma revisão da literatura com intuito de obter subsídio sobre o estado da arte do conhecimento sobre as teorias da aprendizagem e as práticas pedagógicas. Observa-se que a sala de aula deve ser considerada espaço intersubjetivo, pois os alunos e docentes além de compartilharem o espaço físico, compartilham o conhecimento de modo coletivo. Nesse sentido, é possível considerar que o processo de ensino-aprendizagem é substancialmente subjetivo. Evidencia-se a necessidade de os docentes dos cursos de Biblioteconomia aprenderem a produzir conhecimento novo com origem em uma das concepções das teorias da aprendizagem ou de seu conjunto, para que possa aplicá-lo a uma necessidade específica, na resolução de problemas, na tomada de decisão ou buscando o aprendizado contínuo, desenvolvendo competências que objetivem conhecer e usufruir das diversas práticas pedagógicas.

Palavras-Chave: Teorias de Aprendizagem; Biblioteconomia; Ensino Superior; Práticas Pedagógicas; Planejamento Didático.

LEARNING THEORIES APPLIED OF THE LIBRARY SCIENCE TEACHING

ABSTRACT

When entering the field of learning, obligatorily, it is necessary to go through the theorists and learning theories. The reflections about the theories described throughout the article are indicated without pretending to exhaust the topics involved. Was outlined as objective the reflection concerning if learning theories in order to contribute to theoretical and conceptual subsidies teacher practice in the Library Science teaching. Therefore, a literature review was performed in order to obtain subsidies on the knowledge state of the art about learning theories and teaching practices. It is observed that the classroom should be considered intersubjective space, because students and teachers as well as share the physical space, share knowledge collectively. Therefore, it is possible to consider that the process of teaching and learning is substantially subjective. Evidences the need for teachers of Library Science courses learn to produce new knowledge originating in one of the

conceptions of learning theories, or the as a whole, for that can apply it to a specific need, problem solving, decision making; or seeking continuous learning, developing skills that aim to to know and appreciate the diverse teaching practices.

Keywords: Learning Theories; Library Science; Higher Education; Pedagogical Practices; Didactic Planning.

1 INTRODUÇÃO

Observa-se no contexto social atual a necessidade de o docente adentrar o mundo cotidiano do aluno e vivenciar suas aptidões culturais e, depois, refletir sobre seu ato de ensinar, construir um novo modelo de aprendizado baseado nas emoções. Facilitando, assim, a atenção no que tange aos conteúdos da disciplina a ser ministrada em uma época marcada por transição, incertezas e indeterminações, resultantes de mudanças nas estruturas de convivência social, que alteram de maneira significativa a cultura local, acompanhada de novos elementos sociais e tecnológicos.

A sensação de perplexidade produzida por alunos universitários ao serem estimulados a desenvolver atividades criativas e inovadoras evidencia um problema educacional, instalado em todos os níveis de escolaridade – ausência de familiaridade com o processo criativo, somado à necessidade do desenvolvimento da competência em informação, ou seja, o acesso e uso da informação de maneira inteligente para constituir o conhecimento e a aplicação à realidade social; esta última se refere a uma área emergente no contexto brasileiro, mas consolidada nos países desenvolvidos, apesar de esses elementos incorporarem atribuições prioritárias e fundamentais para o bom desenvolvimento cognitivo.

Parece que não só as universidades, mas também todo o sistema educacional resiste em sintonizar-se com as demandas atuais da sociedade, mantendo os mesmos e arcaicos métodos e técnicas de ensino consideradas ultrapassadas, “sem o menor indício da nova cultura da aprendizagem” (ONTORIA PEÑA; GÓMEZ R.; RUBIO MOLINA, 2004, p.17).

É preciso refletir sobre como transformar o ensino para adaptar o aprendizado às demandas da sociedade, ou seja, é imprescindível se pensar em variadas configurações de promover o aprendizado, utilizando estratégias pedagógicas

adequadas à realidade do aluno e do que almeja a sociedade em relação, especialmente, ao que diz respeito ao profissional bibliotecário.

Pode-se afirmar que há quase um século o bibliotecário é sujeito de um fazer profissional no Brasil, entretanto, tem na sociedade contemporânea a sua ação e sua permanência como motivos para reflexão em decorrência das mudanças advindas com o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), bem como as transformações no mundo do trabalho, a ampliação e ressignificação desse campo com o aporte da Ciência da Informação. Vale lembrar que o exercício de uma profissão é o aspecto que caracteriza e define o seu campo de atuação, conferindo aos seus praticantes uma identidade.

Nesse âmbito encontram-se os futuros bibliotecários, cuja natureza de atuação, entre outras, é a de lidar com as pessoas e não mais com documentos unicamente analógicos, mas também com os fluxos e sistemas de informação, sendo eles elementos catalisadores e tradutores de uma nova realidade, na qual a informação já não é mais o passivo e, sim, o grande ativo de uma sociedade ansiosa por sobrevivência e desenvolvimento, econômico, social e intelectual (FARIAS, 2007).

Delineou-se como objetivo a reflexão acerca das teorias da aprendizagem, a fim de contribuir com subsídios teóricos-conceituais para a prática docente no ensino de Biblioteconomia. Para tanto, foi realizada uma revisão da literatura, pois é indispensável para obter uma ideia sobre o estado da arte dos conhecimentos sobre um dado tema, as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento.

A revisão de literatura busca contribuições culturais e científicas sobre determinado problema (CERVO; BERVIAN, 2002). Sobretudo, Lima e Mioto (2007) afirmam que, normalmente, a pesquisa bibliográfica é caracterizada como revisão de literatura ou como revisão bibliográfica. Com o objetivo de identificar os conceitos básicos das teorias de aprendizagem, práticas pedagógicas, planejamento didático e sua contribuição para o ensino de Biblioteconomia, optou-se por utilizar esses termos para recuperação das fontes bibliográficas (dissertação, livros e artigos). Para recuperação das fontes analisada neste artigo, utilizamos o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES), o Scientific Electronic Library Online (SciELO), o catálogo *online* da biblioteca e o Google Acadêmico.

2 CONTRIBUIÇÃO DAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO BIBLIOTECÁRIA

Ao se adentrar no campo da aprendizagem, obrigatoriamente, é preciso passar pelos teóricos e teorias da aprendizagem. As reflexões sobre as teorias descritas ao longo do artigo são indicadas sem a pretensão de esgotar os temas envolvidos, se constituem em referenciais básicas e seletivas aos propósitos deste estudo.

Desse modo, têm-se como pressuposto de que, ao planejar uma aula, os docentes precisam ter a preocupação em como conduzir a disciplina sob sua responsabilidade, de maneira a facilitar a compreensão dos estudantes. Em decorrência, para que seja possível desenvolver um plano de aula efetivo, faz-se necessário questionar: quais teorias podem ser aplicadas em sala de aula? De que maneira tais princípios podem auxiliar aos docentes? De que modo deve ser promovida a aprendizagem? Entende-se que a qualidade do ensino em sala de aula está intimamente relacionada ao conhecimento de referenciais teóricos que “[...] orientem o planejamento, a implementação e a avaliação de práticas educacionais”. (OSTERMANN, CAVALCANTI, 2010, p.12).

É importante lembrar que, para cada teoria ou conjunto, a aprendizagem é definida de uma maneira diferente e a explicação sobre como esta ocorre também se diferencia. Portanto, não se deve validar uma teoria e negar outra, ou seja, não se pode afirmar que uma teoria está certa e outra errada, visto que se acredita que todas têm validade, “[...] pois lançam um olhar sobre maneiras específicas de aprender” (BESSA, 2008, p.9).

Os princípios da aprendizagem estão associados às teorias do desenvolvimento humano, pois por via destes é que se observa o desenvolvimento da aprendizagem com origem nos sentimentos e percepções das crianças, jovens e adultos. Há um conjunto de teorias criado para explicar como ocorre o aprendizado ao longo do desenvolvimento humano, são elas: a) **teorias inatistas**: são correntes teóricas que preconizam que a aprendizagem está relacionada à capacidade congênita do sujeito de desempenhar as tarefas que lhe são propostas; b) **teorias**

ambientalistas: são conjuntos de teorias que levam em consideração o meio no qual o indivíduo está inserido. O ambiente se torna grande responsável pelo que o indivíduo aprende; c) **teorias interacionistas ou construtivas:** são conjuntos de teorias que percebem a aprendizagem como um processo de interação entre o sujeito e o objeto; d) **teorias sociointeracionistas:** são conjuntos de teorias que explicam a aprendizagem a partir das interações sociais realizadas pelo sujeito que aprende; e) **teorias cognitivistas:** são conjuntos de teorias que se baseiam no processo de pensamento lógico de modo a organizar, classificar as novas aquisições atribuindo-lhes significados.

Pode-se observar que as teorias inatistas se opõem à experimentação, pois preconizam que a pessoa ao nascer, traz determinadas condições de conhecimento e de aprendizagem que se manifestarão durante seu desenvolvimento biológico. As teorias ambientalistas levam em consideração a capacidade que o ser humano tem de aprender tudo com base nas influências de seu ambiente, sendo que além desse caráter, possui a característica determinista baseada em estímulos e respostas. As teorias inatistas como as ambientalistas, não consideram a interação do ser humano com suas estruturas internas e o meio no qual estão inseridas. Essa relação com objeto é encontrada no conjunto de teorias interacionistas, ao acreditarem que pela interação do sujeito com o objeto é que o aprendiz extrai as informações necessárias para seu uso.

O construtivismo está inserido nesse conjunto de teorias, pois além de ver a aprendizagem como interação do sujeito com o objeto, considera o aprendiz como formulador de seu conhecimento. As teorias sociointeracionistas consideram a aprendizagem com origem nas relações sociais e humanas, que envolvem não apenas os processos mentais ou estímulos gerados pelo meio, tampouco apenas interação do sujeito com o objetivo de seu interesse, mas passa a levar em consideração as relações estabelecidas no ato de aprender, “[...] colocando em foco a relação de sala de aula, ou, mais especificamente, a relação docente-aluno” (BESSA, 2008, p.13). A teoria cognitiva tem seu alicerce na vivência do indivíduo, respeitando o estágio cognitivo de cada um, o início e o término de cada estágio sofre variações dadas às diferenças individuais de natureza biológica ou do meio ambiente em que o indivíduo está inserido.

Por meio desse variado conjunto de sistemas teóricos é que as teorias da aprendizagem são formuladas ao longo dos tempos, surgindo então correntes de pensamento que trouxeram consigo abordagens de naturezas várias para desenvolverem o ensino-aprendizagem.

Além dessas teorias, é necessário refletir sobre outras questões relevantes para se entender o ensino-aprendizagem nos cursos de Biblioteconomia.

Ao viabilizar o processo de ensino-aprendizagem por meio das teorias da aprendizagem, é preciso compreender seu emprego. Mais do que isso, é preciso saber o que se quer com a aplicação de certa teoria como suporte na sala de aula, o que tem importância também nas decisões dos docentes atuantes na formação básica do bibliotecário.

2.1 Práticas Pedagógicas: concepções

É necessário conhecer as práticas pedagógicas e os modelos didáticos, entre outros elementos. Dessa maneira, é mais simples perceber que a aprendizagem é um processo coletivo que envolve, tanto as ações do educando quanto as do educador.

O ato de aprender não está relacionado apenas na dimensão subjetiva dos sujeitos envolvidos, pois estende-se além das habilidades cognitivas, das relações estabelecidas entre docentes e alunos e, conseqüentemente, o vínculo estabelecido em torno do ensino e da aprendizagem. Assim, pode-se ressaltar que,

A partir desse princípio geral, compreende-se a prática pedagógica como ação de um sujeito consciente e ativo, ou seja, práticas singulares que organizam contextos educacionais que, por sua vez, passam a constituir situações sociais de desenvolvimento, com a possibilidade de serem, assim, vivenciadas como processos de aprendizagem (COELHO, 2012, p.112).

As práticas pedagógicas também dizem respeito a um conjunto de conhecimentos pedagógicos que envolvem dimensões além da didática, ou seja, uma metodologia de ação que tem sua formulação baseada em uma concepção filosófica e numa teoria da aprendizagem que corresponda a tal filosofia (LIBÂNEO, 2013). Esta articulação da pedagogia com a concepção filosófica da educação permite adentrar às várias práticas pedagógicas e, por meio delas, é possível compreender melhor os caminhos percorridos pela educação.

A prática pedagógica tradicional surgiu na Década de 1920, para substituir a educação religiosa, mas ainda tem sua metodologia com embasamento na rigidez e na centralização da docência. As práticas pedagógicas do modelo renovado, também conhecidas como 'Pedagogia Liberal', vieram para substituir o modelo tradicional, pois ela situa como centro do ensino-aprendizagem o aluno e não mais o docente. Em decorrência desse modelo, apareceu a 'Pedagogia da Escola Nova', feita contraposição à 'Pedagogia Tradicional'. A 'Pedagogia Renovada' se divide em 'Pedagogia Renovada Progressista' e 'Pedagogia Renovada não Diretiva'.

A Pedagogia Renovada Progressista vê o aluno como centro do processo e o docente atua para desenvolver a sua inteligência, caráter e personalidade. O papel do docente é de auxiliar, incentivar, orientar e controlar a aprendizagem no desenvolvimento da pessoa, proporcionando um relacionamento positivo entre docente-aluno. Por outro lado, a Pedagogia Renovada não Diretiva está mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos, sua proposta é de uma pedagogia centrada no aluno, ou seja, utilizar métodos que facilitem a aprendizagem, preocupando-se em adequar os seres humanos às socializações do ambiente. Percebe-se que a Pedagogia Renovada está orientada para um processo de interação de ensino com a aprendizagem.

Foram muitas as contribuições da Pedagogia Renovada ao modelo pedagógico, destacando-se o entendimento do processo educacional como uma via dupla, em que "[...] o ensino e a aprendizagem ocorrem tanto para os alunos quanto para os docentes, uma vez que compreende que à medida que ensinamos, também aprendemos" (BESSA, 2008, p.30). Foi por meio desse entendimento que houve necessidade de buscar suporte na área da Psicologia, para apoiar as ações implementadas pelo docente em sala de aula. É nesse momento que a Pedagogia encontra a Psicologia no interior da sala de aula:

A psicologia trouxe, inicialmente, contribuições por meio das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. No caso específico das escolas renovadas, as primeiras fontes consultadas foram as que diziam respeito a um novo método de aprendizagem: o construtivismo (BESSA, 2008, p.31).

A nova pedagogia originou uma visão mais dinâmica e flexível sobre a aprendizagem. Além disso, as práticas progressistas surgem em oposição à 'Pedagogia Liberal'. Para a 'Pedagogia Progressista' os problemas educacionais são

reflexos do contexto social no qual a pessoa se encontra, ou seja, a educação se desenvolve na relação entre as pessoas envolvidas na formação de um ente humano consciente. Corroborando este pensamento, Libâneo (2013) expõe que o ambiente educacional é meramente uma agência transmissora de informação e que precisa transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significados à informação. Ressalte-se que essa afirmação do autor, por si mesma, estabelece um forte elo com os princípios que envolvem o acesso e uso inteligente da informação para elaboração de conhecimento na sociedade contemporânea – a competência em informação.

A Pedagogia Progressista estabelece três correntes a seguir: a) **Pedagogia Libertadora** também conhecida como educação crítica, por estimular o questionamento das relações homem-natureza-homem, visando uma transformação na realidade; b) **Pedagogia Libertária** que tem como ideia central instituir mecanismo de mudanças com base na participação grupal nos problemas cotidianos; c) **Pedagogia Crítico-Social** dos conteúdos que têm por finalidade a difusão dos conteúdos à realidade social.

As correntes indicadas nos revelam temas interessantes para reflexão. Entre eles, insere-se o método de grupo de discussão, adotado pela Pedagogia Libertadora, ao estabelecer uma relação horizontal, em que o educador e o educando se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento, pois como ensina Freire (1992), aprender é um ato de conhecimento da realidade vivida pelo educando e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica. Outro elemento é a participação grupal que, consiste na auto gerência, na qual as regras e sanções são constituídas pelo próprio grupo, concedendo ao aluno a liberdade de agir e a consciência das consequências de suas ações.

A apropriação do saber deve estar baseada na relação direta com a experiência do aluno. Para Libâneo (2013), o método de ensino deverá oferecer elementos cognitivos para que os alunos aprendam a buscar informação e analisá-la criticamente e dar a ela um significado pessoal, fazendo com que o aluno possa assumir uma atitude de transformação da realidade social. Recomenda-se que esses princípios devam estar sempre presentes na formação básica oferecida pelos cursos de Biblioteconomia.

Os elementos destacados anteriormente são fundamentados no método de reflexão e ação perante a realidade. É indispensável que o docente domine um método, pois

[...] os métodos de ensino são os meios adequados para realização dos objetivos, os quais não se realizam por si mesmo, sendo necessária uma atuação do docente. Para que tais objetivos sejam alcançados, torna-se necessário que as ações dos educadores sejam organizadas em sequência. Os procedimentos de ensino devem incluir atividades que possibilitem a ocorrência da aprendizagem. Essa atividade não é apenas física, mas, também, interna, mental, emocional e social, porque a aprendizagem é um processo que envolve a participação total e global do indivíduo, em seus aspectos físicos, intelectuais e sociais (LIBÂNEO, 2013, p.165).

Dessa maneira, é preciso estreitar os objetivos, conteúdos e formas de organização do ensino, para que de fato o método contribua para uma boa compreensão da parte do aluno, em especial ao se considerar que ele deve ser um agente social bom partícipe. É importante salientar que os princípios da competência em informação preconizam, também, as questões que envolvem a cidadania e o aprendizado ao longo da vida (CORREIA, 2002), o que confere a essa área a relevância de sua presença nos cursos de Biblioteconomia, a fim de possibilitar que os bibliotecários tenham esse aprendizado mediante o uso de método que possa criar as condições de aprendizagem como “[...] um processo que envolve a participação total e global do indivíduo, em seus aspectos físicos, intelectuais e sociais”, conforme mencionou Libâneo (2013, p.165).

O ensino-aprendizagem é a denominação para um complexo sistema de interações comportamentais do docente e aluno, denominados de ensinar e de aprender. As expressões são dois verbos que se referem ao fazer de um docente e ao que acontece com o aluno como decorrência desse fazer. Portanto,

Ensinar define-se por obter aprendizagem do aluno e não pela intenção (ou objetivo) do docente ou por uma descrição do que ele faz em sala de aula. A relação entre o docente faz e a efetiva aprendizagem do aluno é o que, mais apropriadamente, pode ser chamado de ensinar. Nesse sentido, ensinar é o nome da relação entre o que um docente faz e a aprendizagem de um aluno (KUBO; BOTOME, 2001, p.5).

O ensino só se efetiva com a ocorrência da aprendizagem que, por sua vez, é evidenciada pela mudança de comportamento do aluno e de suas relações com o meio em que vive. O ensino-aprendizagem está intrinsecamente inserido na

trajetória de vida do sujeito. Para Scoz, Tacca e Castanho (2012), o grande desafio no ensino-aprendizagem está na superação de entraves postados à frente dos processos de escolarização, tais como: a elaboração de currículo, programas, atividade pedagógica, métodos de ensino, práticas pedagógicas etc. Dentre esses elementos, busca-se detalhar a atividade pedagógica, métodos de ensino e as práticas pedagógicas por considerá-los subsídios para a proposta de pesquisa aqui estabelecida.

A atividade pedagógica está vinculada à atividade do docente, na busca dos seguintes objetivos primordiais (LIBÂNEO, 2013): assegurar aos alunos o domínio dos conhecimentos científicos; criar condições e meios que proporcionem o desenvolvimento da capacidade e habilidades intelectuais do aluno, visando a sua autonomia na aprendizagem e independência de pensamento; orientar os alunos para ajudá-los a ter atitudes e convicções que norteiem suas opções diante dos problemas e situações da vida real.

Os métodos são um conjunto de ação, passos, condições externas e procedimentos, que visam a estimular o ensino em função da aprendizagem dos alunos. As práticas pedagógicas estão relacionadas à didática (método de ensino), concepção filosófica da educação e teoria da aprendizagem adotada pela instituição de ensino ou pelo docente (LIBÂNEO, 2013).

3 A MEDIAÇÃO DO ENSINO POR MEIO DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO

Para sustentar a educação como processo, Kubo e Botomé (2001) adotam as contribuições de Paulo Freire e Carolina Bori que situam a pessoa como peça central do ensino-aprendizagem, ou seja, o aluno como centro de referência do trabalho de ensino. Os princípios básicos para elaborar esse procedimento, segundo Kubo e Botomé (2001, p.2), são:

O ensino deveria ser definido pela atuação do aluno (e não pela do docente); a aprendizagem deveria ser feita em etapas pequenas, de acordo com as características do aluno e de suas possibilidades de aprendizagem; o aluno deveria poder prosseguir (demorando ou tendo mais ou diferentes condições) no curso conforme ocorresse sua aprendizagem; a cada aprendizagem, em lugar de notas, o aluno deveria ter consequências informativas, tanto técnicas como sociais, conforme seu desempenho; e finalmente, os processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos do docente deveriam

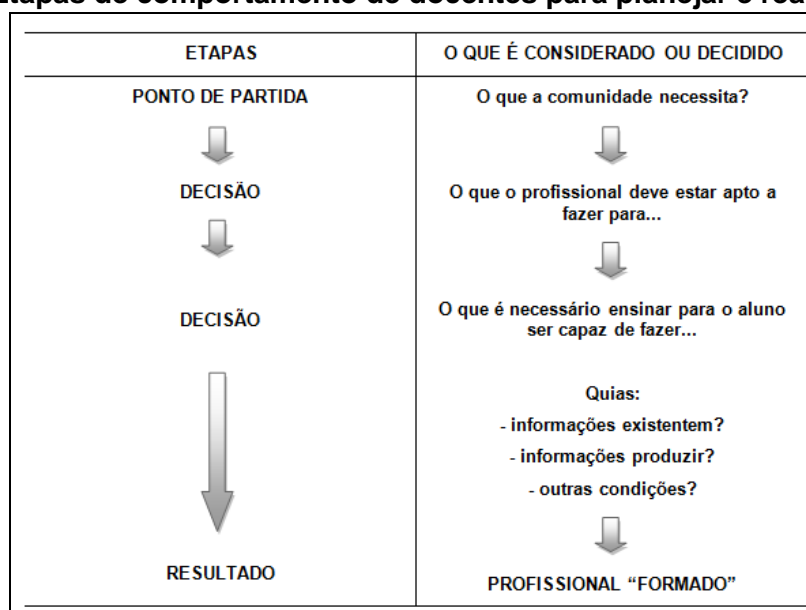
ser objeto de estudo constante e no próprio curso, de forma a fornecer conhecimento para aperfeiçoamento, não apenas das técnicas, mas também dos conceitos fundamentais envolvidos nos processos de ensinar e de aprender.

Ressalta-se que a educação, de modo geral, tem como fim habilitar as pessoas a agirem de maneira que, de suas ações decorram resultados definidos e significativos para as demais que compõem a comunidade onde vivem. Para concretizar um ensino voltado para uma efetiva atuação das pessoas nas situações onde irão viver, alcançando os princípios que norteiam a educação, é necessário ter claro:

- a. O que é necessário produzir como resultado das ações dos atuais aprendizes, quando estiverem formados;
- b. Com que aspectos da realidade os aprendizes terão de lidar, quando estiverem formados, para produzir esses resultados; e
- c. O que os aprendizes necessitarão estar aptos a fazer para lidar com esses aspectos da realidade de forma a produzirem resultados que sejam significativos para a própria vida e para os demais (KUBO; BOTOMÉ, 2001, p.14).

Em síntese, o ensino deve ser planejado com suporte na necessidade da realidade em que a pessoa se encontra, mas com o foco na realidade futura na qual ele terá contato, para que haja produção e resultados de interesse para a sociedade. Kubo e Botomé (2001) sugerem uma sequência de ações para o planejamento e desenvolvimento do ensino (Figura 1), tendo como ponto de partida a necessidade da comunidade em que a pessoa se inserirá como profissional ou ser humano.

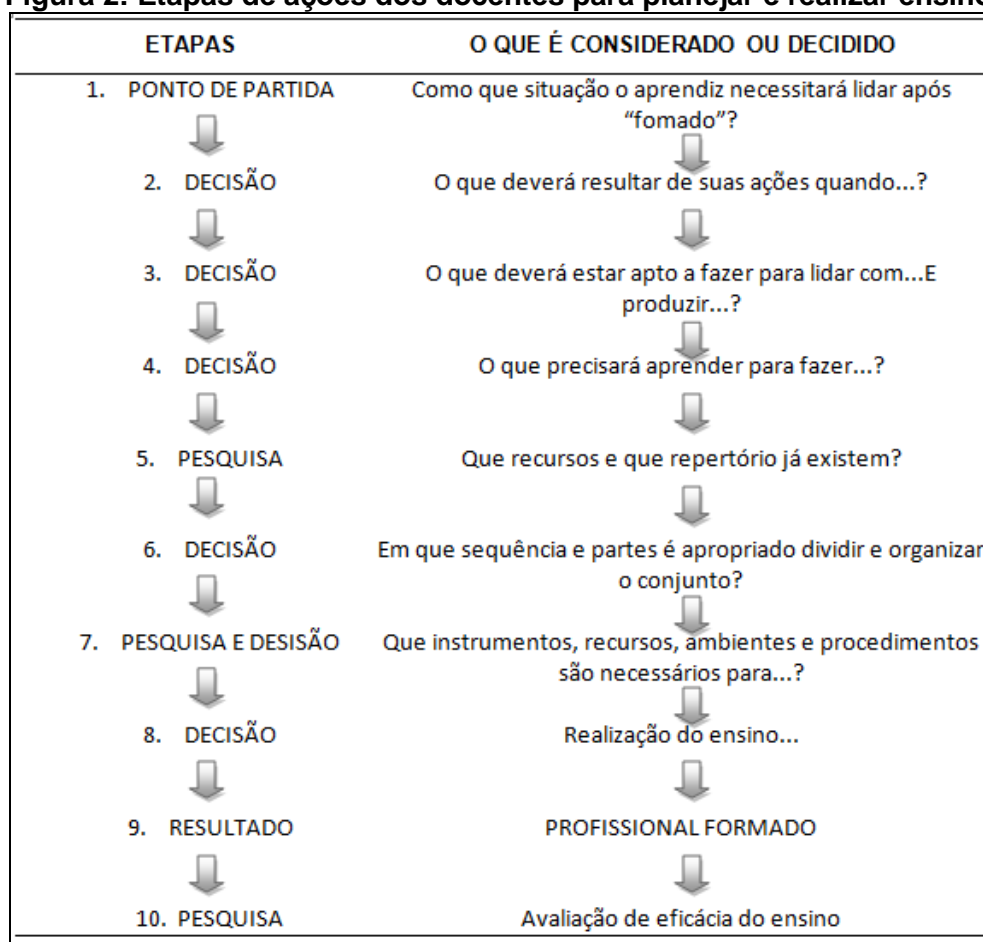
Figura 1: Etapas de comportamento de docentes para planejar e realizar ensino.



Fonte: Kubo e Botomé – 2001 – p.15.

Verifica-se que, ao planejar o desenvolvimento de uma disciplina, o docente deve partir do conhecimento da realidade em que seus alunos se encontram e o conteúdo que se exprime nos materiais bibliográficos deverá ser usado como instrumento de contribuições teóricas para refletir sobre essa realidade. Para complemento dessas etapas, Kubo e Botomé (2001) propõem mais dez etapas (Figura 2), para viabilizar um ensino que atenda efetivamente a realidade social.

Figura 2: Etapas de ações dos docentes para planejar e realizar ensino.



Fonte: Kubo e Botomé – 2001 – p.16-17.

Observa-se que o ensino-aprendizagem é complexo e cíclico, além de se constituir por meio da interação do docente com seus alunos. Essa interação é composta por uma diversidade de comportamentos, tanto do docente quanto do aluno. O ensino só se materializa por via da mudança da interação dos alunos com seus respectivos meios em consequência do trabalho de um docente; “[...] é o que

indica que houve aprendizagem produzida por um ensino” (KUBO; BOTOMÉ, 2001, p.17).

O ensino-aprendizagem, na perspectiva do docente enquanto organizador dos contextos e observador de sua ação, pode haver uma mudança de atitude em relação ao outro, mas também uma transformação interna.

Assim, práticas pedagógicas são, simultaneamente, capazes de possibilitar mudanças “para fora”, bem como mudanças transformadoras “para dentro”. Processo de ensino socialmente constituídos que, constantemente, se renovam como aprendizagens subjetivas. [...] A aprendizagem é também considerada como ação singular do sujeito que aprende e, portanto, não se reduz às funções intelectuais-cognitivas, mas, amplia-se nas relações estabelecidas, em um sistema simbólico-emocional configurado ao longo das vivências subjetivas de cada sujeito que aprende (COELHO, 2012, p.113).

O panorama educacional atual, em que o docente universitário se encontra, está envolvido com representações sociais marcadas por complexa globalização, por uma onda de consumismo, expressão de valores imediatos e externos, provavelmente implicados com a constituição da realidade psicológica dos alunos (PERES, 2012). Com seriedade, compromisso social, dedicação e preparação científica, muito do que foi perdido poderá ser recuperado. A sala de aula deve ser considerada espaço intersubjetivo, pois os alunos e docentes além de compartilharem o espaço físico, compartilham o conhecimento de forma coletiva. Nesse sentido, é possível considerar que o processo de ensino-aprendizagem é substancialmente subjetivo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A configuração da aprendizagem deve estar situada em algo centrado no entendimento da informação básica que facilita o aperfeiçoamento do conhecimento, assim como o descobrimento dos caminhos que permitem compreender a informação necessária em outros momentos da vida. Outra característica é a de potencializar a capacidade de aprender e de pensar criticamente, facilitando a reflexão ante as variadas fontes de informação, o que poderá ajudar a reconhecer a validade e a precisão dos dados que se proporcionam. Desse modo, o enfoque do aprendizado é sintonizado com o desenvolvimento da competência em informação.

A flexibilidade no ensino-aprendizagem contribui para a potencialização do aprendizado cooperativo, cuja estrutura é mais horizontal e mais bem se alinha com a autonomia do aprendizado.

Evidencia-se a necessidade de os docentes dos cursos de Biblioteconomia aprender a produzir um conhecimento novo com origem em uma dessas concepções ou do seu conjunto, para que possam aplicá-lo a uma necessidade específica, na resolução de problemas, na tomada de decisão; ou buscando o aprendizado contínuo, desenvolvendo competências que objetivem conhecer e usufruir das diversas práticas pedagógicas.

A competência em informação e a criatividade adquirem uma função preponderante em uma sociedade em permanente transformação, tornando-se uma das chaves do avanço do ensino superior e, conseqüentemente, da Biblioteconomia.

Para que os alunos dos cursos de Biblioteconomia no contexto brasileiro cheguem, no entanto, ao mercado de trabalho, com capacidade para intervir crítica e criativamente em suas atividades, é necessária uma maior reflexão sobre as teorias de aprendizagem, bem como sobre as práticas pedagógicas a serem utilizadas no ensino e aprendizagem de sua formação básica.

REFERÊNCIAS

BESSA, V. H. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

COELHO, C. M. M. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012. p.111-129.

CORREIA, A. M. R. **Information literacy for an active and effective citizenship**. 2002. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.109.262&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

FARIAS, G. B. **O Bibliotecário – gestor da informação: representações do segmento imobiliário sobre competências**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, v.5, dez. 2001. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/3321>>. Acesso em: 2 set. 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, v.10, n.esp., p.37-45, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>>. Acesso em: 2 set. 2013.

ONTORIA PEÑA, A.; GÓMEZ R., J. P.; RUBIO MOLINA, A. **Potencializar a capacidade de aprender e pensar**: o que mudar para aprender e como aprender a mudar. São Paulo: Madras, 2004. 216p.

OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. H. **Teorias de aprendizagem**: texto introdutório. Porto Alegre: Editora UFRS, 2010.

PERES, G. J. Metacognição na resolução de problemas de otimização em cálculo através do uso de um objeto de aprendizagem. In: REUNIÃO LATINOAMERICANA DE MATEMÁTICA EDUCATIVA, 26., 2012, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: [s.c.p.], 2012.

SCOZ, B. J. L.; TACCA, M. C. V. R.; CASTANHO, M. I. S. C. Subjetividade, ensino e aprendizagem: contribuições de pesquisas acadêmicas. In: MITJANS MARTINEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. C. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012. p.131-156.

NOTAS

¹ O conteúdo apresentado é um recorte teórico da tese de doutorado defendida em 2015, no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista, intitulada: "Competência em informação no ensino de biblioteconomia: por uma abordagem significativa e criativa", orientada pela Profa. Dra. Regina Célia Baptista Belluzzo.

Gabriela Belmont de Farias

Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Informação
Universidade Federal do Ceará (UFC)
e-mail: gabibfarias@gmail.com / gabriela_belmont@ufc.br
Brasil