



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

BRENA MENEZES LIMA

**A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DIDÁTICO-
PEDAGÓGICO DOS DOCENTES BACHARÉIS NO ENSINO SUPERIOR**

FORTALEZA

2024

BRENA MENEZES LIMA

A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DIDÁTICOPEDAGÓGICO
DOS DOCENTES BACHARÉIS NO ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Mestrado em Ciência da Informação do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação. Área de concentração: Representação e Mediação da Informação e do Conhecimento.

Orientadora: Prof. Dra: Lídia Eugênia Cavalcante

FORTALEZA
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L696c Lima, Brena Menezes.

A competência em informação no desenvolvimento didático-pedagógico dos docentes bacharéis no ensino superior / Brena Menezes Lima. – 2024.
111 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós- Graduação em Ciência da Informação, Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Lidia Eugenia Cavalcante .

1. competência em informação. 2. competência pedagógica. 3. prática docente. 4. docência universitária. I. Título.

CDD 020

BRENA MENEZES LIMA

A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DIDÁTICO-
PEDAGÓGICO DOS DOCENTES BACHARÉIS NO ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Mestrado em Ciência da
Informação do Programa de Pós-Graduação em Ciência
da Informação da Universidade Federal do Ceará como
requisito para obtenção do título de Mestre em Ciência da
Informação. Área de concentração: Representação e
Mediação da Informação e do Conhecimento.

Orientadora: Prof. Dra: Lídia Eugênia Cavalcante

Aprovada em: 20/06/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Lidia Eugenia Cavalcante (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Maria Áurea Montenegro Albuquerque Guerra (Membro da Banca)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Marta Leandro da Mata (Membro Externo da Banca)
Universidade Federal do Espírito do Santo (UFES)

Prof. Dra. Maria Giovanna Guedes Farias (Suplente da Banca)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Laiana Ferreira de Sousa (Suplente Externo da Banca)
Universidade de Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter sempre me abençoado e me guiado em todos os momentos da minha vida.

À minha mãe, Edleuza, minha base, meu porto seguro, que está ao meu lado em todos os dias da minha vida, em todas as conquistas, mas principalmente em todas as dificuldades. Que sempre me incentivou e lutou para me proporcionar o bem mais precioso, a Educação.

Ao meu amor, Robert, que desde que nos conhecemos me incentiva e apoia infinitamente, que me acalma nos momentos de desespero e que me diz o quanto eu sou capaz mesmo eu dizendo que não sou.

Aos meus familiares que estiveram presentes nessa caminhada comigo, que me apoiaram e incentivaram, meu pai Soleno e meu irmão Soleno Filho.

Ao meu padrasto, Ivan, que está ao meu lado e ao lado da minha mãe.

À minha orientadora, Professora Lídia Cavalcante, que sempre me acolheu, que acreditou na pesquisa, que dividiu comigo seus conhecimentos e que sempre, desde a graduação, foi uma inspiração para mim.

Às minhas primas Beatriz e Tetê, que dividiram comigo as viagens de Horizonte até Fortaleza durante o ano de 2022, com muita alegria, música, perfume e discussões.

Aos meus colegas mais próximos da turma 2022, Aryadna, Herbênio, Nicole. Estivemos unidos em muitas situações, compartilhando nossos anseios, medos e incentivando uns aos outros.

À turma de 2022 do PPGCI, que durante o período de aulas compartilhamos muitas angústias, dúvidas e preocupações.

Ao PPGCI com sua inacreditável equipe, professores Giovanna, Gabriela, Jefferson e Tadeu, que nos ensinaram além da sala de aula, abrindo nossas mentes sobre o conhecimento e sobre o mundo. À Veruska, a secretária mais calma e amável, que nos ajudou em todos os momentos e teve paciência com nossas dúvidas.

Aos participantes da banca, professoras Maria Aurea Albuquerque Montenegro Guerra, Marta Leandro da Mata, Maria Giovanna Guedes Farias e Laiana Ferreira de Sousa, por dedicarem o seu tempo a contribuir com a pesquisa.

Aos diretores da Faculdade Metropolitana de Horizonte, Dona Elvira Benevides, Rafael e Aline Benevides, que além de me incentivarem, me deram flexibilidade para que eu pudesse cursar o mestrado.

Aos meus colegas de trabalho na Faculdade Metropolitana de Horizonte, Cláudia, Angela, Fabiana, Mikaelem, Paulo, que me deram palavras de conforto e de incentivo.

Aos professores da FMH que participaram da pesquisa, que disponibilizaram do seu tempo para que este estudo pudesse ser realizado.

E a todos, que de uma forma ou de outra estiveram presentes nessa caminhada, meu muito obrigado.

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar o desenvolvimento das competências em informação voltadas para a atuação didático-pedagógica dos docentes que possuem formação inicial em cursos de bacharelado. O estudo foi realizado na Faculdade Metropolitana de Horizonte (FMH), localizada na cidade Horizonte, Região Metropolitana de Fortaleza, Ceará. Neste contexto, tem como objetivos específicos: Investigar a percepção dos professores acerca da competência em informação no contexto educacional; Identificar as necessidades informacionais para atuação profissional de docentes bacharéis de cursos de graduação; Avaliar a congruência entre os princípios da competência em informação e as práticas educativas adotadas pelos docentes bacharéis. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório, sendo realizada através de revisão bibliográfica para alcançar aporte teórico sobre o tema abordado. Como instrumento de coleta de dados foram aplicados questionários com docentes que possuem formação inicial (graduação) em cursos de bacharelado ou tecnólogo que fazem parte do quadro de professores da Faculdade Metropolitana de Horizonte no semestre 2024.1. Pode-se concluir, que na pesquisa apresentou-se a interseção entre a Competência em Informação e as práticas pedagógicas, revelando as necessidades informacionais dos docentes bacharéis e a importância da CoInfo para o desenvolvimento profissional e acadêmico, beneficiando não apenas o docente, mas também os discentes através da capacitação destes para exercer de forma competente o seu papel na sociedade.

Palavras-chave: competência em informação; competência pedagógica; prática docente. docência universitária.

ABSTRACT

The research aims to analyze the development of information skills aimed at the didactic-pedagogical performance of teachers who have initial training in bachelor's degrees. The study was carried out at the Faculdade Metropolitana de Horizonte (FMH), located in the city Horizonte, Metropolitan Region of Fortaleza, Ceará. In this context, its specific objectives are: Investigate teacher's perception of information literacy in the educational context; Identify the informational needs for the professional performance of teachers with a bachelor's degree in undergraduate courses; Assess the congruence between the principles of information literacy and the educational practices adopted by bachelor's teachers. This is a qualitative research, exploratory in nature, being carried out through a bibliographical review to achieve theoretical support on the topic addressed. As a data collection instrument, questionnaires were applied to teachers who had initial training (undergraduate) in bachelor's or technologist courses who are part of the teaching staff at Faculdade Metropolitana de Horizonte in the semester 2024.1. It can be concluded that the research presented the intersection between Information Competence and pedagogical practices, revealing the informational needs of bachelor's teachers and the importance of CoInfo for professional and academic development, benefiting not only the teacher, but also students through training them to competently exercise their role in society.

Keywords: information Competence; pedagogical competence. teaching practice. university teaching.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 - Interpretações do conceito de *Information Literacy* em bases de dados brasileiras
- Quadro 2 - Características das Dimensões da Competência em Informação
- Quadro 3 - Grupos de Pesquisa em Competência em Informação no Brasil
- Quadro 4 - Principais declarações e/ou manifestos sobre a CoInfo no Brasil
- Quadro 5 - Principais declarações e/ou manifestos sobre a CoInfo no Mundo
- Quadro 6 - Principais Modelos de Competência em Informação (CoInfo)
- Quadro 7 - Padrões de competência em informação
- Quadro 8 - Definições de Competência no âmbito educacional
- Quadro 9 – Competências Gerais do Docente
- Quadro 10 - Critério de Análise da Titulação de Corpo Docente de IES para a Avaliação do SINAES
- Quadro 11 - Critério de Análise da Política de Capacitação Docente e Formação Continuada
- Quadro 12 - As dez competências de Perrenoud
- Quadro 13 – Cursos ofertados pela FMH (2023)
- Quadro 14 – Docentes da Faculdade Metropolitana de Horizonte
- Quadro 15 - Perguntas relacionadas a formação e experiência docente
- Quadro 16 - Formação dos docentes
- Quadro 17 - Tempo de Experiência
- Quadro 18 - Perguntas sobre Competência em Informação para atuação docente
- Quadro 19 - Categoria 1 - Formação Docente
- Quadro 20 - Categoria 2 - Práticas Pedagógicas
- Quadro 21 - Categoria 3 - Competência em Informação
- Quadro 22 - Importância da Competência em Informação (Questão 7)
- Quadro 23 - Necessidades informacionais e a prática pedagógica (Questão 8)
- Quadro 24 -Atuação profissional
- Quadro 25 - Competência em Informação para atuação docente
- Quadro 26 - Competência em Informação docente

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ALA - *American Library Association*

ACRL - *Association of College & Research Libraries*

COINFO - *Competência em Informação*

ANZIIL - *Australian and New Zealand Institute for Information Literacy*

CUAL - *Council of Australian University Librarians*

FMH - *Faculdade Metropolitana de Horizonte*

IFLA - *International Federation of Library Association and Institutions*

IL - *Information Literacy*

LDB - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*

TI - *Tecnologia da Informação*

TIC - *Tecnologias da Informação e da Comunicação*

PNUD - *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento*

SCONUL - *Society of College, National and University Libraries*

UNESCO - *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO (COINFO): DISCUSSÕES CONCEITUAIS E HISTÓRICAS.....	14
2.1	ESTUDOS ACERCA DA <i>INFORMATION LITERACY</i> NO BRASIL.....	16
2.2	CARACTERÍSTICAS E CONTEXTOS SOBRE AS DIMENSÕES DA COINFO.....	20
2.3	DOCUMENTOS, MODELOS E PADRÕES DE COMPETÊNCIA DA INFORMAÇÃO.....	25
3	EDUCAÇÃO E COMPETÊNCIAS: CAMINHOS CONVERGENTES...	36
3.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA...	41
3.2	COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO....	46
3.2.1	<i>As competências docentes segundo Philippe Perrenoud.....</i>	<i>52</i>
4	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	57
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	57
4.2	CENÁRIO DA PESQUISA.....	58
4.3	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	61
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	63
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	96
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	107
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	108

1 INTRODUÇÃO

A quantidade de informações existentes e disponíveis tomaram proporções grandiosas, estimulando que os indivíduos busquem cada vez mais conhecimento. Desse modo, o desenvolvimento de habilidades informacionais torna-se indispensável. A competência em informação (*information literacy*) alcançou diversos níveis, não sendo mais apenas um assunto da Ciência da Informação ou da Biblioteconomia, disseminando-se por todas as áreas do conhecimento. Sendo assim, as habilidades informacionais, nesse contexto, caracterizam-se como sendo as habilidades de acesso e uso da informação, independentemente da área. (Lau, 2007; Hastchbach, 2008)

O desenvolvimento da competência em informação (COINFO) está ligado à habilidade do indivíduo de identificar suas necessidades, buscar, localizar, avaliar e realizar o uso correto da informação desejada, utilizando-se também de seu contexto para interpretar e nutrir novos conceitos, que propiciem aprendizado ao longo da vida. (Lau, 2007; Santana, 2003).

De acordo com Silveira (2017, p. 28, supressão nossa), “Para o professor [...], possuir habilidades na lida com a informação é essencial, pois, como profissional e mediador da informação, ele precisa saber articular componentes didáticos diretamente relacionados com a competência informacional”.

A competência em informação torna-se indispensável aos profissionais, em especial aos que estão ligados à educação devido à necessidade do desenvolvimento de suas ações didáticas, as quais devem ser desenvolvidas em via de mão dupla, tanto para os docentes, quanto para os discentes. Porém, no caso do docente, este passa a ser um intermediador entre o conhecimento e as experiências de seus aprendizes, pois ele irá identificar e trabalhar a melhor forma de ensino-aprendizagem a ser utilizada. (da Silveira, 2017; Libâneo, 2013)

A fim de situar a escolha da temática no âmbito pessoal, esta percepção sobre o docente, sua prática profissional e a competência em informação, deu-se através da minha experiência profissional como bibliotecária em uma instituição de ensino superior privada localizada na cidade de Horizonte, Ceará.

Iniciei minhas atividades como bibliotecária na Faculdade Metropolitana de Horizonte (FMH) em 2018. Desde então, também passei a desenvolver outras atividades, como oferecer minicursos, treinamento de usuários na biblioteca, entre outros, e percebi que precisava

me aperfeiçoar.

Diante disso, ao longo dos anos, fui observando o cotidiano, o funcionamento, o desenvolvimento das atividades, as dificuldades, a dinâmica entre professor e aluno. Durante esse período também estudei sobre educação, pois estou inserida na área e senti a necessidade de novos conhecimentos e de atualização constante.

Dessa forma, cheguei à temática competência em informação, e desde então, passei a observar as situações do dia a dia no trabalho. Tudo que eu fazia ou observava as pessoas fazendo, eu estabelecia a ligação com o tema em questão, e assim, comecei a me questionar sobre os professores, suas formações, suas competências e sua práxis.

Em suma, todo o processo de desenvolvimento de competências remonta-se a uma necessidade inicial, que se torna a grande questão sobre a prática pedagógica: quais competências em informação são essenciais aos docentes, como se integram a sua prática, quais os critérios e impacto destas na sala de aula e no desenvolvimento dos alunos?

Diante da importância do desenvolvimento da competência em informação de professores bacharéis no âmbito do ensino superior, justifica-se a escolha do tema desta pesquisa, cujo objetivo geral é analisar o desenvolvimento das competências em informação voltadas para a atuação didático-pedagógica dos docentes que possuem formação inicial em cursos de bacharelado.

Para isso, buscar-se-á atender os objetivos específicos a seguir:

I – Investigar a percepção dos professores acerca da competência em informação no contexto educacional;

II – Identificar as necessidades informacionais para atuação profissional de docentes bacharéis de cursos de graduação;

III – Avaliar a congruência entre os princípios da competência em informação e as práticas educativas adotadas pelos docentes bacharéis.

A presente pesquisa busca alinhar-se ao panorama da competência em informação, refletindo sobre seus componentes e as práticas de busca, avaliação e uso da informação de maneira competente e responsável para alcançar objetivos pessoais ou profissionais.

Com isso, na primeira seção, apresentamos a introdução da pesquisa buscando destacar a temática, o caminho percorrido pela pesquisadora de forma a delinear a pesquisa, a

estrutura, o contexto e as justificativas que vislumbram os objetivos propostos para a apreensão do objeto de estudo.

A segunda seção delinea-se em uma revisão de literatura sobre a competência em informação, seu histórico, termos e conceitos utilizados, o panorama de estudos neste campo no Brasil nos últimos anos, incluindo também as dimensões e diretrizes. Diante disso, o capítulo apresenta um referencial teórico que busca conceituar a competência em informação explorando a compreensão sobre o tema, destacando sua interdisciplinaridade e sua importância no cotidiano.

Dando continuidade às discussões sobre a pesquisa, a terceira seção aborda o campo da educação, com ênfase nas habilidades e competências na docência universitária. Trazendo conceitos, definições, a estruturação e o caminho até a docência, e como a formação de professores é organizada, este capítulo também versa sobre as competências pedagógicas no âmbito do ensino superior.

Após o referencial teórico, na quarta seção, descrevemos os procedimentos metodológicos que orientaram tanto a revisão de literatura, quanto a pesquisa empírica sobre as competências pedagógicas dos docentes bacharéis no ensino superior, no âmbito da Faculdade Metropolitana de Horizonte. Nesta seção, apresentamos os métodos e técnicas de pesquisa empregados, assim como os instrumentos utilizados e o plano de coleta e análise dos dados.

2 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO (COINFO): DISCUSSÕES CONCEITUAIS E HISTÓRICAS

Os primeiros estudos sobre Competência em Informação (CoInfo) remontam à década de 1970, nos Estados Unidos, com o termo *Information Literacy*. Naquele período, se iniciaram as discussões sobre o assunto através da proposta de Paul G. Zurkowski, então presidente da *Information Industries Association*. Ele sugeriu que o país deveria preocupar-se em desenvolver a competência em informação da população para que estes pudessem fazer uso dos produtos informacionais disponíveis à época (Vitorino, 2020).

Zurkowski denominava de “pessoas letradas” aquelas que eram capazes de utilizar de forma competente as informações. Em seu relatório *The information service environment relationships and priorities*, Zurkowski apontava mudanças significativas em relação ao cenário informacional e destacava a importância dos indicadores de produtividade científica como fontes de informação (Dudziak, 2010; Santana, 2013)

Em 1981, Zurkowski publicou um artigo denominado *The Library Context and the Information Context: Bridging the Theoretical Gap*, trazendo o desenvolvimento e a evolução das bibliotecas mediante as tecnologias da informação e seus impactos, pois até então, o que se via eram bibliotecas voltadas ao treinamento de usuários para utilização de bibliotecas públicas. Nesse período, houve uma mudança de perspectiva quanto à capacitação dos usuários de bibliotecas para uma visão mais educacional no sentido de que estes tivessem conhecimento sobre fontes de informação e ferramentas de localização (Dudziak, 2002; 2010).

Os recursos das bibliotecas sempre tiveram um papel importante na capacitação de usuários voltada para os usos da informação, não só dentro do espaço das bibliotecas, mas também com outras fontes de informação. É importante destacar que outras áreas também têm um papel significativo no desenvolvimento do letramento, como a educação e a psicologia.

Ainda na década de 1980, Patricia S. Breivik, publicou um trabalho sobre estudos de usuários da Biblioteca da *University of Colorado* em Denver, nos EUA, onde descreveu os pressupostos da *Information Literacy*: i) um conjunto de habilidades para pesquisar e avaliar informações; ii) conhecer ferramentas e recursos informacionais e; iii) entender a informação encontrada (Dudziak, 2003).

Carol C. Kuhlthau com sua monografia, em 1987, falava das bases da *Information*

Literacy Education, sendo estas: a *information literacy* deve fazer parte do currículo e o acesso aos recursos informacionais para desenvolvimento do aprendizado do estudante, ampliando o conceito e desvinculando o termo apenas de habilidades voltadas ao uso das bibliotecas (Dudziak, 2002; Hatschbach, 2008).

Já em 1989 a *American Library Association (ALA)* publica o *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*, onde aborda que para ser competente em informação “uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando uma informação é necessária e deve ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação [...]”. Na década de 1980 o termo *Information Literacy* uniu-se à biblioteca e à educação através dos estudos de usuários e o conceito de aprendizado ao longo da vida, conforme Dudziak (2003, p. 25)

A partir do estudo de usuários de Breivik, da reação à publicação do documento governamental americano intitulado *Nation At Risk* e da divulgação do *Information Power**, os bibliotecários começaram a prestar atenção às conexões existentes entre bibliotecas e educação, a *information literacy* e ao aprendizado ao longo da vida. (Dudziak, 2003, p. 25)

Já em 1990, o termo *lifelong learning* começou a se popularizar, voltando seu interesse para programas educacionais para o desenvolvimento da *Information Literacy*. A década de 1990 foi marcada por diversas pesquisas nesse campo de estudo, especialmente pela composição teórica e metodológica sobre o tema *Information Literacy*. Pesquisas como a de Doyle, que delineou as diretrizes da *Information Literacy* considerou como competência a habilidade na resolução de problemas, através do uso crítico da informação. Dudziak (2003, p. 27) aborda que “A ênfase na busca e uso da informação enquanto processo cognitivo para a resolução de problemas, direcionando o aprendiz ao pensamento crítico e criativo, foi explorada por muitos outros educadores.”

A Educação tem papel fundamental no desenvolvimento das competências para utilização da informação. Através dos anos, educadores vêm trabalhando no conceito e na prática de ensino voltados para que o indivíduo seja capaz de fazer uso competente das informações advindas das mais variadas fontes, de maneira eficaz e eficiente. Autores como Zabala (2015) defendem que o ensino (básico ou superior) não seja apenas memorização, mas que seja uma aprendizagem crítica voltada para utilização dos recursos e dos conhecimentos disponíveis para resolução de questões no dia-a-dia.

Em 1997 dois acontecimentos importantes para a *Information Literacy* ocorreram, o

Modelo Relacional de Christine Bruce e a criação do *Institute for Information Literacy* da ALA (ACRL). Bruce buscou investigar em seu estudo o que significa ser competente em informação para professores e profissionais da informação de duas universidades na Austrália. A autora pressupõe que a *Information Literacy (IL)* não depende só do desenvolvimento de competências, mas sim de uma questão situacional. Já o *Institute for Information Literacy* tinha como objetivo dar treinamento a bibliotecários e apoiar programas educacionais para o ensino superior.

Em seu documento *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (2000, p. 2 tradução nossa), a ALA apresenta a definição “A competência em informação é um conjunto de habilidades individuais requeridas para “reconhecer quando a informação é necessária e ter habilidade para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária” Através dessa definição podemos compreender e identificar os objetivos da IL onde é necessário que o indivíduo, reconheça, localize, avalie e use a informação de forma crítica.

2.1 ESTUDOS ACERCA DA *INFORMATION LITERACY* NO BRASIL

No Brasil, o termo *Information Literacy* tem algumas traduções que se diferenciam através das especificidades relacionadas a estudos e ações voltadas ao desenvolvimento de determinados objetivos e contextos. Os vários termos utilizados estabelecem-se como conceitos relacionados, porém não devem ser utilizados como sinônimos, pois cada um representa ações distintas. Os termos “literacia”, “letramento” e “alfabetização” são vinculados diretamente, assim como “Competência” e “habilidades” estão diretamente relacionados. (Gasque, 2012)

Farias (2021) em seu estudo sobre o estado da arte da *Information Literacy* no Brasil utilizou-se da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações para analisar as publicações feitas nos últimos 20 anos (2000-2019) sobre o tema, dentro das pós-graduações *stricto sensu*.

Através desse estudo foi possível observar que uma das principais áreas estudadas trata da busca e uso da informação, que segundo Farias (2021, p. 300) esses estudos “tratam acerca das competências, habilidades e atitudes referentes à busca, recuperação, avaliação, uso e comunicação da informação por sujeitos com diversos perfis em contextos de natureza variada”.

Outro ponto a se destacar é que o maior número de pesquisas sobre este tema foi desenvolvido no âmbito de cursos de mestrado. O desenvolvimento ocorreu a partir do ano de

2011, tendo seu ápice em 2016, sendo a ciência da informação a principal área que abrange essas pesquisas (FARIAS, 2021).

Dessa forma, podemos observar que o termo *Information Literacy* tem sido pesquisado e debatido em diversas perspectivas. Para compreendermos melhor a utilização deste termo buscamos as principais traduções e conceitos relacionados à *Information Literacy* no Brasil, conforme abordaremos a seguir.

Tendo origem na educação, a alfabetização caracteriza-se pela aprendizagem da habilidade de ler e escrever, definição essa em sua gênese mais pura. No campo informacional, o termo alfabetização está ligado ao domínio dos códigos de linguagens, através de conhecimentos adquiridos referentes a signos como, letras e números, ou aprendizagem da utilização de instrumentos como canetas, papéis e até mesmo computadores. (Soares, 2003; Tfouni, 2010;)

Para Gasque (2012) a Alfabetização Informacional é a primeira etapa do processo, aparece como sendo conhecer os suportes e as fontes de informação, incluindo a utilização de espaços como bibliotecas onde é preciso compreender a organização, saber como utilizar os códigos para localizar os materiais ou o domínio básico do *hardware* de computadores, ou seja, a parte física.

O conceito de alfabetização vem da área da educação e de acordo com a definição de Soares (2011, p. 16) “alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Ou seja, esse conceito pode e é aplicado ao contexto informacional, através da ideia de compreensão dos significados.

A alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetização” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (Soares, 2011, p. 18)

O Letramento Informacional é um processo de aprendizagem que tem como objetivo o desenvolvimento de competências de forma a propiciar o uso da informação voltado à tomada de decisão e resolução de problemas. É um processo investigativo, que tem como finalidade a socialização do indivíduo através do pensamento reflexivo e aprendizagem ao longo da vida. (Gasque, 2012). Soares (2009, p. 18) define que letramento é “o resultado da ação de ensinar ou

de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”.

Diferentemente da alfabetização, o letramento refere-se ao fato de apropriar-se da escrita, do sentido, da informação e do conhecimento. Esse processo causa diversas mudanças no indivíduo ou grupo social, nas mais diversas esferas, seja ela econômica, política ou cultural.

Em alguns casos, ser alfabetizado não significa ser letrado e ser letrado não significa ser alfabetizado. Existem outras formas de alcançar o letramento além da alfabetização, porém devemos considerar a alfabetização como parte importante desse processo.

Conforme podemos observar em Soares (2003), os processos de alfabetização e letramento estão interligados juntamente com as práticas sociais de leitura que possibilitam o desenvolvimento da leitura e da escrita dentro de um contexto social.

Dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2011, p. 32)

As práticas sociais de leitura proporcionam a abertura do campo de desenvolvimento do indivíduo, assim, no processo de alfabetização e letramento torna-se uma importante ferramenta a ser utilizada.

Dentro do aspecto informacional, essas práticas tornam-se parte do processo de mediação da informação em qualquer esfera do conhecimento, contribuindo para o acesso à informação e permitindo o desenvolvimento de movimentos sociais e comunitários (ROJO, 2004).

Segundo Soares (2003) as definições de alfabetização e letramento estão enraizadas e, muitas vezes, são diluídas em uma mesma concepção. Hoje, esses processos são abordados de forma independente, mas podem ocorrer simultaneamente ou não.

A Habilidade Informacional refere-se ao ‘saber fazer’ através de competências adquiridas. Gasque (2013) aborda que para ser competente primeiro o indivíduo precisa entender

suas próprias necessidades e desenvolver habilidade de formular questões ou saber explorar as fontes de informação apropriadas para sua necessidade específica.

Os termos Competência Informacional ou Competência em Informação foram escolhidos e corroborados por diversos³³⁴s autores ao longo dos anos (Vitorino, 2020). Costa (2017) identificou em sua pesquisa nas Bases de Dados Referenciais de Artigos e Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI) e na Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) que existe uma tendência entre os autores brasileiros a utilizarem o termo competência. Como podemos ver no quadro abaixo, os termos competência informacional e competência em informação são os mais utilizados.

Quadro 1 - Interpretações do conceito de *Information Literacy* em bases de dados brasileiras

		Número de produções recuperadas por bases de dados		
		BRAPCI	BDTD	TOTAL
Conceitos Interpretativos e Derivações	Habilidade Informacional	07	04	11
	Comportamento Informacional	12	16	28
	Competência Virtual	01	-	01
	Competência Infocomunicacional	01	-	01
	Competência Infomidiática	01		01
	Competência Informacional	96	56	152
	Competência em Informação	69	49	118
	Letramento Informacional	24	29	53
	Letramento digital	-	11	11
	Alfabetização Informacional	05	05	10
	Alfabetização em Informação	04	-	04
	Alfabetização Digital	02	07	09
Conceito Matricial	Information Literacy	04	03	07

Fonte: Costa (2017)

“Competência em Informação”, porém houve um decréscimo na utilização do termo entre os anos de 2019 e 2020.

O termo “competência em informação” apresentou ocorrências próximas a dez em 2008, 2011 e 2013. A partir de 2014, a frequência das ocorrências aumentou, tendo um pico em 2018 alcançado em 72 ocorrências. Nos anos de 2019 e 2020, houve um decréscimo, mas, ainda assim, o número de ocorrências foi de 53 e 42, respectivamente (Santos; Maia,

2021, p. 136).

Porém sobre as definições de Competência Informacional e Competência em Informação, Belluzzo¹ (2012 apud Rasteli; Cavalcante, 2013, p. 167), afirma que,

O termo Competência Informacional, por exemplo, é um neologismo, além de ser também uma adjetivação e remete, originalmente, à tecnologia de informação (TI). O bibliotecário tem como objeto a informação, embora possa trabalhar com apoio da tecnologia, por isto deve-se considerar o uso de Competência em Informação como o mais recomendado. Os termos Alfabetização Informacional e Letramento Informacional, além de serem também neologismos e adjetivações, ainda têm provocado ruídos em relação aos professores e educadores que não aceitam que o bibliotecário possa ser um alfabetizador, por considerar que essa é uma prerrogativa da área de educação.

Dessa forma, podemos observar que apesar de similares, os dois termos têm suas diferenças. Enquanto a Competência Informacional está diretamente ligada à Tecnologia da Informação, a Competência em Informação volta-se para o uso da Informação em si, independente de sua fonte ou suporte.

O Manifesto de Florianópolis (2011), a Carta de Marília (2014) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO 2014) legitimaram o uso do termo Competência em Informação, juntamente com sua abreviatura CoInfo, como a tradução de *Information Literacy* no Brasil.

O conceito de competência em informação foi sendo moldado através dos avanços tecnológicos e das novas necessidades dos usuários de ter acesso à informação, enfatizando a capacidade de localizar, avaliar e fazer uso adequado a sua necessidade, encontrando-se com os termos letramento e aprendizado ao longo da vida, termo popularizado nos anos de 1980. (Silva, 2019; Hatschbach, 2002)

Essas definições buscam englobar conceitos, muitas vezes dispersos, trazendo para a CoInfo uma definição mais completa e adequada. Compreender os contextos, saber utilizar ferramentas, sejam elas físicas ou digitais, identificar as necessidades de informação, saber procurar, avaliar e usar esses dados de forma a resolver questões, sejam elas quais forem, é o resumo de uma definição muito mais complexa e de um processo que não é linear, ou seja, as etapas não ocorrem obrigatoriamente na ordem citada acima. Dessa forma, para que o indivíduo transforme informação em conhecimento, ele precisa de conhecimentos adquiridos previamente para que possa estabelecer ligações entre palavras e conceitos para realizar avaliações sobre a informação acessada e seus usos. As habilidades com as tecnologias são outro ponto importante, pois através da busca, localização e acesso da informação por meio de ferramentas digitais, é que

1 BELLUZZO, R. C. B. Artigo [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <Rasteli>, em 28 out. 2012

esse processo se torna viável. Além disso, a interpretação e construção de novos textos se constituem como forma de organização do conhecimento. Assim, podemos compreender que a competência em informação está diretamente relacionada à habilidade de criar significados a partir de uma informação e sua interpretação. (Vitorino, 2020).

A Information Literacy está relacionada com as competências da tecnologia da informação, mas tem implicações mais amplas para o indivíduo, o sistema educacional e para a sociedade. Habilidades de tecnologia da informação permitem que um indivíduo use computadores, software aplicativos, bancos de dados e outras tecnologias para alcançar uma ampla variedade de atividades acadêmicas, profissionais e pessoais metas. Os indivíduos alfabetizados em informação necessariamente desenvolvem algumas habilidades tecnológicas. (ACRL, 2000, p. 2, tradução nossa)

Através de ferramentas tecnológicas amplamente difundidas, torna-se necessário que se aprimorem certas habilidades como, o uso de computadores para acesso à informação, alinhado à capacidade de julgar criticamente a informação alcançada. (Hatschbach, 2002).

O desenvolvimento de habilidades tecnológicas é um ponto importante na CoInfo. Conforme vimos anteriormente, esta se refere ao uso da informação, independente de sua fonte ou suporte, ou seja, se esta informação está disponível em meio digital, o usuário necessitará desenvolver certas habilidades tecnológicas para alcançar seu objetivo. Não necessariamente tornar-se um *expert* na área de tecnologia, mas deverá ser capaz de realizar as etapas para acesso à informação através do meio digital.

Estando as tecnologias dentro da Competência em Informação, Kuhlthau (1987), citada por Hatschbach (2002), trata sobre a necessidade de preparar os usuários para os desafios da Era da Informação, abordando que o desenvolvimento das habilidades informacionais não é um processo de autoaprendizagem, os usuários precisam ser ensinados e treinados para que possam alcançar êxito.

2.2 CARACTERÍSTICAS E CONTEXTOS SOBRE AS DIMENSÕES DA COINFO

Segundo Vitorino (2020), a competência profissional é composta pelo “saber”, “saber estar”, “querer fazer” e “poder fazer”, estas são partes de um todo que viabilizam o desenvolvimento de habilidades necessárias ao profissional. O “saber” é considerado como o conhecimento necessário a determinada competência. O “saber fazer” são as habilidades utilizadas na prática. O “querer fazer” representa a motivação individual. O “poder fazer” está

ligado à capacidade do indivíduo e as situações no ambiente a qual determinada tarefa deve ser realizada.

A competência em informação consiste num processo, que ocorre por meio do desenvolvimento humano e das dimensões técnica (saber fazer, ação), estética (sensibilidade, criatividade, inovação) ética (saber fazer bem o dever, bem comum) e política (social, coletivo), em equilíbrio, na formação inicial ou continuada das pessoas. Ou seja, trata-se de um processo contínuo que se estende ao longo da vida e cujas características se voltam à melhoria da ação, da sensibilidade, dos aspectos coletivos e Éticos. (Vitorino, 2022, p.14)

A partir dessas possibilidades, podemos observar que as dimensões são entendidas aqui como partes de um todo e que estão interligadas e necessitam umas das outras, para o desenvolvimento totalmente proveitoso.

Rios (2002, p. 68) afirma que a competência é “uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidade de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade.” Baseada em Rios (2002), podemos considerar quatro dimensões: técnica, estética, ética e política.

Quadro 2 - Características das Dimensões da Competência em Informação

Dimensão técnica	Dimensão estética	Dimensão ética	Dimensão política
Meio de ação no contexto da informação. Consiste nas habilidades adquiridas para encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos. Ligada à ideia de que o indivíduo competente em informação é aquele capaz de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias.	Criatividade sensível. Capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar e ressignificar a informação. Experiência interior, individual e única do sujeito ao lidar com os conteúdos de informação e sua maneira de expressá-la e agir sobre ela no âmbito coletivo.	Uso responsável da informação. Visa à realização do bem comum. Relaciona-se a questões de apropriação e uso da informação, tais como propriedade intelectual, direitos autorais, acesso à informação e preservação da memória do mundo.	Exercício da cidadania. Participação dos indivíduos nas decisões e nas transformações referentes à vida social. Capacidade de ver além da superfície do discurso. Considera que a informação é produzida a partir de (e em) um contexto específico.

Fonte: Vitorino e Piantola (2011, p. 109)

A **dimensão técnica** caracteriza-se pelo uso de ferramentas para encontrar a informação desejada. De acordo com Vitorino e Piantola (2011, p.109) trata-se de,

Meio de ação no contexto da informação; consiste nas habilidades adquiridas para encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos; ligada à ideia de que o indivíduo competente em informação é aquele capaz de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias (Vitorino; Piantola, 2011, p. 109).

A habilidade no uso de ferramentas digitais, por exemplo, é um dos principais pontos desta dimensão, pois é ela que vai permitir que o indivíduo inicie o desenvolvimento de outras dimensões da competência em informação. A busca pela informação é o primeiro passo nessa caminhada, e para buscar e alcançar informação são necessários certos conhecimentos, por exemplo, utilizar estratégias de busca, recuperar as informações online e físicas.

Através de conceitos filosóficos de Aristóteles, Vitorino e Piantola (2011) trazem o pensamento de que a técnica tem por objetivo a transformação do mundo, tendo como finalidade realizar ações para a produção de algo.

A dimensão técnica é uma das mais utilizadas nas definições de competência em informação devido à função neste complexo ciclo de aquisição de habilidades que levam o indivíduo à informação desejada, sendo ela o primeiro passo, pois trata dos instrumentos e fontes utilizados para buscar, avaliar e utilizar a informação eficaz e eficientemente. Desta forma, torna-se a dimensão mais evidente. Porém, não se deve individualizar a dimensão técnica, pois conforme Rios (2002, p. 94),

a técnica tem [...] esse significado empobrecido, quando se considera a técnica desvinculada de outras dimensões. É assim que se cria uma visão tecnicista, na qual se supervaloriza a técnica, ignorando sua inserção num contexto social e político atribuindo-lhe um caráter de neutralidade impossível justamente por causa daquela inserção. (Rios, 2002, p. 94)

Dessa forma, a dimensão técnica não deve ser utilizada isoladamente, pois trará uma visão tecnicista de um ciclo que trata da realização de trabalho ou ações que abrangem diversos campos, como o social e o político, para chegar a um resultado. No caso da competência em informação, que o indivíduo seja capaz de sanar sua necessidade de informação.

A **dimensão estética** busca a capacitação do indivíduo no uso das ferramentas para acesso à informação. Levando em consideração os aspectos de seu contexto através da criatividade procura a resolução de problemas. Vitorino e Piantola (2020, p. 143) corroboram que “A Dimensão Estética da competência em informação está relacionada à construção de novos conhecimentos, por meio da sensibilidade, da criatividade e das percepções do mundo em que vivemos, e considera ainda as experiências vividas pelo indivíduo.”

O termo estético vem do grego *aisthesis* “significa a capacidade de sentir o mundo, compreendê-lo pelos sentidos, é o exercício das sensações” (Almeida, 2015, p. 134). O estudo da estética na Filosofia é geralmente utilizado para tratar da “ciência do belo”, pois aborda o contexto e percepções do indivíduo (Vitorino; Piantola, 2011).

Neste caso, a estética busca o desenvolvimento intelectual de forma criativa, sensível, aberta aos contextos do indivíduo e da sociedade, na busca de conhecimento para resolução de problemas através da competência em informação. Orelo e Vitorino (2012, p. 52) inferem que a Dimensão Estética,

[...] pressupõe uma atenção especial para os elementos intrínsecos ao ser humano, por meio de experiências individuais, vividas na coletividade, que podem resultar em maior sensibilidade para com o outro e criatividade no fazer profissional. Em suma, isso significa que ao desenvolver esta dimensão da competência, as demais dimensões - técnica, ética e política - também precisam se fazer presentes, para que o indivíduo considere o eu e o outro e se volte para as questões sociais, como por exemplo, a solidariedade. (Orelo; Vitorino, 2012, p. 52)

Dito isto, a estética na competência em informação trata da criatividade, no sentido de desenvolver habilidades para alcançar o resultado desejado, acessar e utilizar a informação. Essas habilidades devem ser desenvolvidas em conjunto com as outras três dimensões - ética, política e técnica. Orelo e Vitorino (2012, p.53) afirmam ainda que desenvolver a dimensão estética “proporciona aos indivíduos uma relação de solidariedade em que a criatividade e a sensibilidade podem transformar-se em ação e responsabilidade social.”

A **dimensão ética** trata da construção de uma sociedade de princípios e valores. Sendo assim reconhecida por Pellegrini e Vitorino (2018, p. 118) como “orientação da ação, fundada como princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo”. Juntamente com a técnica, estética e política, a dimensão ética busca criar um ambiente de aprendizagem da competência em informação que transformem a sociedade através do acesso à informação. Diversos autores abordam primeiramente a ética, suas definições e usos filosóficos, e depois a ética na informação, para então tratar da dimensão ética da competência em informação.

Para Pellegrini e Vitorino (2018, p. 119) “A ética, neste estudo, diz respeito diretamente à experiência cotidiana dos indivíduos, levando-nos a uma reflexão sobre os valores adotados, os atos praticados e a maneira pela qual decisões são tomadas.” É possível perceber que este caminho se revela como um grande aliado para a compreensão desses conceitos. A utilização

da definição da ética neste contexto traduz-se como a percepção crítica, a consciência de seus atos e de suas consequências.

Vitorino e Piantola (2011, p. 105) salientam que,

Esse caráter crítico atribuído à ética está no cerne da ideia de competência informacional, já que o indivíduo que é efetivamente competente em informação é capaz de tomar posição, assumir uma postura crítica diante de determinadas informações, o que requer, na maioria das vezes, um julgamento de valor.

A ética da informação discute sobre o acesso à informação, os usos e as ferramentas digitais, devido à necessidade de um conhecimento para utilizar todo seu potencial de forma consciente e crítica, atentando-se aos direitos e deveres e visando a melhoria da sociedade. Os direitos de propriedade intelectual e autorais são outro ponto importante na ética da informação, pois a proteção de dados atualmente é um ponto crítico dentro do uso do termo ética na sociedade digital. (Capurro, 2009)

O uso eficaz e ético da informação faz parte da definição da competência em informação. Dessa forma, a ação humana voltada para este uso protagoniza esta dimensão. Utilizar a informação de forma ética implica saber usá-la respeitando as individualidades e confidencialidades das informações e dos sujeitos.

O ciclo da competência em informação só está completo quando as quatro dimensões são realizadas. A dimensão ética propicia que as outras dimensões sejam alcançadas seguindo os princípios básicos de respeito e justiça através da ação humana.

A **dimensão política** trata sobre o desenvolvimento da competência em informação como ferramenta de construção de uma sociedade mais consciente. Essa dimensão ajuda a transformar o indivíduo tornando-o crítico, ativo na vida social e no exercício de sua cidadania. Para Rios (2002, p. 81), “a dimensão política diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres”.

A última das dimensões da competência em informação, a política, completa o ciclo juntamente com as outras dimensões - técnica, estética e ética - trazendo a criticidade, a capacidade de julgamento e a visão da sociedade como um todo e o contexto ao indivíduo o qual está inserido.

Segundo De Lucca e Vitorino (2020, p. 229), “Dentre os aspectos que ‘emergiram’ das reflexões e dão base à compreensão da dimensão política da competência em informação,

destacamos: a cidadania, a liberdade e as relações em sociedade. São esses aspectos que se manifestam na competência em informação do sujeito”. A competência em informação desenvolve-se no coletivo, através da colaboração mútua para construção dessa sociedade crítica.

Através da ideia de cidadania é que se constrói um indivíduo capaz de entender seus direitos e deveres e propicia a reflexão do contexto ao qual está inserido. Juntamente com a cidadania traz-se a liberdade, a ideia da informação libertadora, revolucionária que pode proporcionar a emancipação desse indivíduo.

De Lucca e Vitorino (2020) afirmam que é possível traçar um conjunto da capacidade sob o foco da liberdade da cidadania e das relações sociais para o desenvolvimento da competência em informação dos indivíduos, são elas:

Reconhecer a importância da informação para orientação de conduta na trajetória de vida, reconhecer as necessidades de informação em situações práticas, procurar a interação social com pessoas de rede de convívio para solucionar as necessidades informacionais, conquistar a liberdade e autonomia por meio de decisões baseadas na informação adquirida, compartilhar informações e experiências com pessoas da rede de convívio, além de ajudar o próximo em diferentes contextos e, assim, enriquecer sua bagagem de conhecimentos e incorporar novas experiências de vida, utilizar a informação para sensibilizar-se de seus deveres e direitos na sociedade e lutar pela construção da cidadania em conjunto, no momento em que participa da esfera social. (De Lucca; Vitorino, 2020, p. 231)

Dessa forma, a compreensão da necessidade da informação é o ponto inicial dessa jornada, através dela é que o indivíduo será capaz de buscar e alcançar a informação que deseja para que enfim, consiga utilizá-la na resolução de suas questões, sejam elas de quaisquer campos.

2.3 DOCUMENTOS, MODELOS E PADRÕES DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

A CoInfo vem ganhando destaque ao longo dos anos através de grupos de pesquisa, da produção científica, dos estudos sobre o tema, e através de manifestos e declarações que buscam identificar, informar e educar sobre o que é e para que serve o desenvolvimento da Competência em Informação.

No âmbito da pesquisa sobre esta temática no Brasil, contamos com o Diretório dos Grupos de Pesquisas, que é uma plataforma que apresenta o inventário dos grupos de pesquisa científica e tecnológica. Através de uma busca neste diretório com o termo “competência em informação” com seleção de busca pelo nome do grupo, nome da linha de pesquisa ou palavra-

chave da linha de pesquisa, podemos identificar 29 grupos. Sendo 1 (um) na área da comunicação, 1 (um) na área do Direito e 27 na área da Ciência da Informação. No quadro 3 apresentamos as informações dos grupos:

Quadro 3 - Grupos de Pesquisa em Competência em Informação no Brasil

Instituição	Grupo
Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia	Competência em Informação (CoInfo)
Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia	Escritos - Estudos Críticos em Informação, Tecnologia e Organização
Universidade de Brasília	Competência em Informação e Populações Vulneráveis
Universidade de São Paulo	Observatório do Mercado de Trabalho do Profissional da Informação na Era
Universidade Estadual de Londrina	Informação e Cognição
Universidade Estadual de Londrina	Informação, Conhecimento e Inteligência Organizacional
Universidade Federal da Bahia	GEPICC- Grupo de Estudos de Políticas de Informação, Comunicações e
Universidade Federal da Bahia	Laboratório de estudos em representação do conhecimento,
Universidade Federal da Paraíba	Grupo de Estudos e Pesquisas "Gestão da Informação, Conhecimento e
Universidade Federal da Paraíba	Informação e Inclusão Social
Universidade Federal de Alagoas	Observinter - Observatório de Estudos Interdisciplinares da Informação
Universidade Federal de Pernambuco	Prospecção e Práxis em Gestão da Informação
Universidade Federal de Rondônia	Competência em Informação e Mediação
Universidade Federal de Santa Catarina	GPCIn - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Competência em Informação
Universidade Federal do Ceará	Competência e mediação em ambientes de informação

Universidade Federal do Ceará	Cultura, Mediação e informação social
Universidade Federal do Espírito Santo	Competência em Informação e processos inter-relacionados
Universidade Federal do Espírito Santo	Competência leitora e competência em informação: saberes e fazeres
Universidade Federal do Pará	Arquivologia e Competência em Informação - GPArqCoInfo
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Laboratório de Competência em Informação e Prática Informacional
Universidade Federal do Rio Grande	MIL - Mediação da Informação e Leitura
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Grupo de Pesquisa em Competências InfoComunicacionais (InfoCom)
Universidade Federal Fluminense	Media and Information Literacy, Responsabilidade Social, Currículo e

Fonte: dados da pesquisa obtidos em CNPQ (2023).

Dando ênfase ao estado do Ceará observamos três grupos de pesquisa, 1 (um) na Universidade Federal do Cariri e 2 (dois) na Universidade Federal do Ceará em Fortaleza. Estes grupos buscam trazer diálogos sobre a competência em informação através de diversas perspectivas buscando aprofundamento teórico, epistemológico e empírico.

Para contribuir com o desenvolvimento da Competência em Informação também contamos com diversos documentos que reforçam e reiteram o conceito e o propósito da CoInfo no Brasil. Belluzzo (2018) destaca alguns desses documentos em âmbito nacional e internacional, apresentados nos Quadros 4 e 5.

Quadro 4 - Principais declarações e/ou manifestos sobre a CoInfo no Brasil

Declaração de Maceió sobre a Competência em Informação (2011)	“Vivemos em uma sociedade mediada pela informação, porém, os recursos para seu acesso, uso, avaliação e comunicação são insuficientes para atender às demandas da cidadania. Em decorrência, é necessária a formação para o desenvolvimento da Competência em Informação que atenda a essas demandas.”
Manifesto de Florianópolis sobre a Competência em	“Consideramos que o país necessita urgentemente reavaliar suas políticas voltadas às Populações Vulneráveis /Minorias ,

<p>Informação e as Populações Vulneráveis e Minorias (2013)</p>	<p>entendidas como sendo aquelas que se encontram em situações de discriminação, intolerância e fragilidade e que estão em desigualdade e desvantagem na sociedade atual, principalmente, em relação às questões que envolvem o acesso e uso da informação para a construção de conhecimento, identidade e autonomia a fim de Permitir a sua efetiva inclusão Social. A Competência em Informação deve ser compreendida como um direito fundamental da pessoa humana, intrínseco ao seu próprio Ser, sendo essencial à sua sobrevivência.”</p>
<p>Carta de Marília sobre Competência em Informação (2014)</p>	<p>“A emergência e a importância da CoInfo para o Brasil nos últimos anos, indica fortemente a necessidade de compartilhamento de experiências e vivências aplicáveis à realidade brasileira, para o enfrentamento de desafios que exigem e implicam na redução das iniquidades sociais e desigualdades regionais, no que diz respeito às políticas de acesso e uso da informação para o exercício da cidadania e o aprendizado ao longo da vida.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Belluzzo (2018).

É possível observar que estas declarações estão centradas na Cidadania e na Educação, e que “ações que visem a implementação de suas recomendações estão atreladas ao Poder público e ao sistema educacional, seja ele público ou privado, e em todos os níveis de ensino. (Furtado; Alcará, 2015, p. 17)

Quadro 5 - Principais declarações e/ou manifestos sobre a CoInfo no Mundo

<p>Declaração de Praga (2003)</p>	<p>Afirma que a CoInfo é um pré-requisito determinante para a participação efetiva da sociedade, uma vez que faz parte dos direitos básicos da humanidade para um aprendizado ao longo da vida.</p>
<p>Declaração de Alexandria (2005)</p>	<p>A CoInfo está no centro do aprendizado ao longo da vida, pois capacita as pessoas para “[...] buscar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingir suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais”.</p>
<p>Declaração de Toledo (2006)</p>	<p>Parte do princípio que vivenciamos uma sociedade do conhecimento, e que devemos aprender por toda a vida, como desenvolver competências para usar a informação de acordo com os objetivos pessoais, familiares e comunitários em ambiência de inclusão social e preservação e respeito intercultural.</p>

Declaração de Lima (2009)	Avançou, propondo a realização de diagnósticos locais, regionais e 23 nacionais; a inclusão dos conteúdos de competências informacionais nos programas educativos formais e informais, com a preocupação de compartilhar resultados e avaliações.
Manifesto de Paramillo (2010)	Produzido durante o X Colóquio Internacional sobre Tecnologias Aplicadas aos Serviços de Informação, em Venezuela, cuja conclusão foi ratificar o propósito de desenvolver nas pessoas as habilidades em informação, e que as bibliotecas são espaços sociais adequados para apoiar esse processo e desenvolvê-lo.
Declaração de Múrcia (2010)	Reforça o papel da biblioteca como um recurso fundamental de inclusão social, incentivando a formação de competências básicas em apoio ao aprendizado permanente.
Declaração de Féz (2011)	Analisa a mídia e alfabetização informacional e reafirmou o direito à informação e o uso 24 das TICS para o desenvolvimento humano sustentável
Declaração de Havana (2012)	Define ações práticas e concretas que servem como diretrizes rumo à institucionalização da CoInfo em uma concepção de trabalho colaborativo macro em diversos contextos para os países ibero-americanos, procurando reafirmar, desse modo, vários compromissos para colocar em andamento ações práticas e concretas a partir da perspectiva do trabalho colaborativo e da criação de redes para o crescimento da competência em informação em nossos contextos, no sentido de criar oportunidade de reunir os diferentes profissionais, bibliotecas, instituições educacionais e organizações pertencentes a diferentes países ibero-americanos, além de conhecer sua visão, lições aprendidas e as perspectivas sobre o tema Competência em Informação
Declaração de Moscou (2012)	Elaborada durante a Conferência Internacional “Alfabetização Midiática e Informacional na Sociedade do Conhecimento”, orientava a traçar políticas e estratégias para o incremento da consciência pública sobre a importância da competência em informação.
Declaração de Lyon (2014)	Em consonância com a Agenda de Desenvolvimento Pós2015 das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), declara que o aumento e equidade do acesso à 25 informação e ao conhecimento em toda a sociedade, amparada pela disponibilidade das TIC, apoia e otimiza o desenvolvimento sustentável e melhora a qualidade de vida das pessoas, considerando-se que esse desenvolvimento visa garantir a longo prazo o desenvolvimento socioeconômico e o bem-estar das pessoas em qualquer lugar.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Belluzzo (2018).

Essas declarações têm como objetivo colaborar e conscientizar sobre a formação de cidadãos competentes em informação através da aprendizagem permanente e que sejam responsáveis socialmente, capazes de tomar decisões através da análise crítica das diversas situações.

Também destacamos os Modelos de Competência em Informação (Quadro 6) que são utilizados como instrumentos para o desenvolvimento de atividades da CoInfo.

Quadro 6 - Principais Modelos de Competência em Informação (CoInfo)

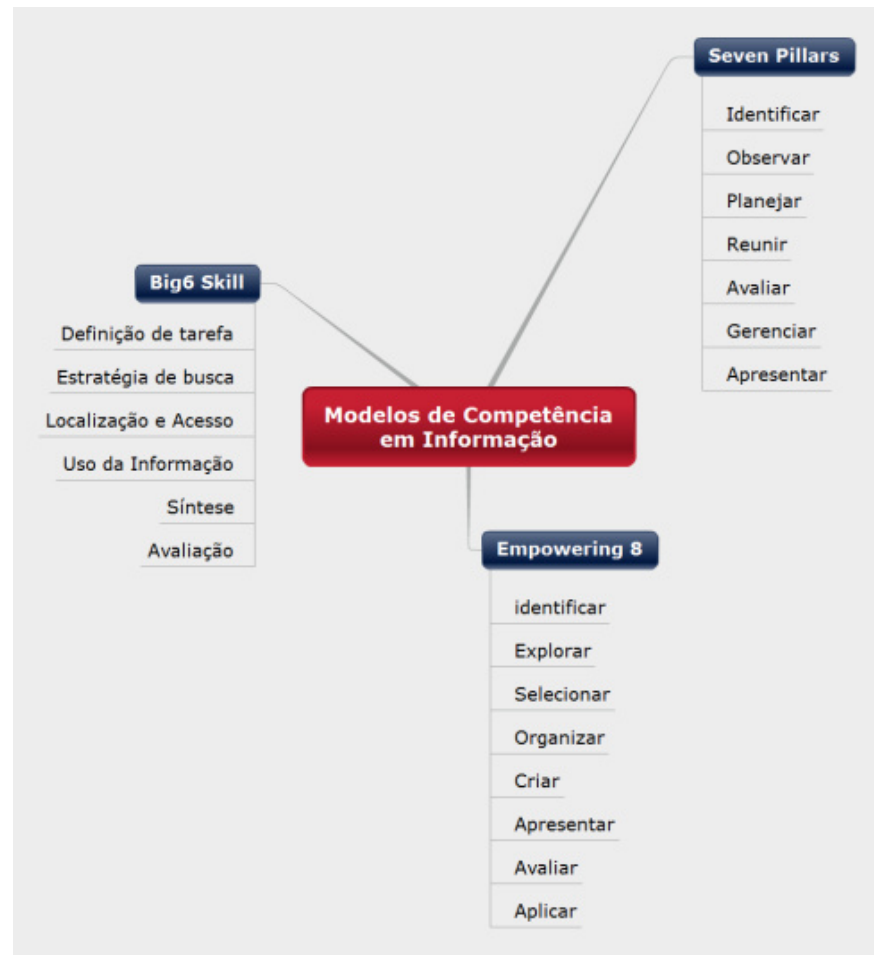
MODELOS	AUTORES	PAÍS DE ORIGEM
Taxonomies of the School Library Media Program. The Organized Investigator - Circular Model	David Loertscher	Estados Unidos
The Big6 Skills Information Problem - Solving Approach to Information Skills	Michael Eisenberg e	
The Research Cycle	Jamie Mackenzie	
Information Literacy: Dan's Generic Model	Dan Barron	
INFOZONE	Assiniboine South School Division of Winnipeg	Canadá

Fonte: Farias e Belluzzo (2015, p. 73)

Os modelos representam de maneira simplificada o processo de desenvolvimento da CoInfo, facilitando a interpretação e a visualização de sua evolução. (Farias; Belluzzo, 2015)

Furtado e Alcará (2015) elencaram em um mapa conceitual (Figura 1) três modelos para formação e desenvolvimento da Competência em Informação:

Figura 1 - Modelos de Competência em Informação



Fonte: Furtado e Alcará (2015).

Big Skills, modelo proposto em 1987, por Mike Eisenberg e Bob Berkowitz, com o objetivo de resolver problemas referentes à 'explosão informacional', integrando a informação e as habilidades necessárias à utilização de ferramentas tecnológicas no processo de localização, uso, avaliação e aplicabilidade das informações.

Seven Pillars of Information Literacy, desenvolvido em 1999, e atualizado em 2011, pela *Society of College National and University Libraries* (SCONUL), no Reino Unido, oferece flexibilidade combinando habilidades, competências, atitudes e conhecimentos que proporcionam a identificação das habilidades necessárias para o desenvolvimento da competência em Informação.

Empowering 8, elaborado em 2005 pelo *National Institute of Library and Information Sciences*, no Sri Lanka, buscando a resolução de problemas relativos à aprendizagem baseada em

recursos e estabelece a competência em informação através de 8 habilidades e 38 resultados de aprendizagens voltados a localização e uso da informação.

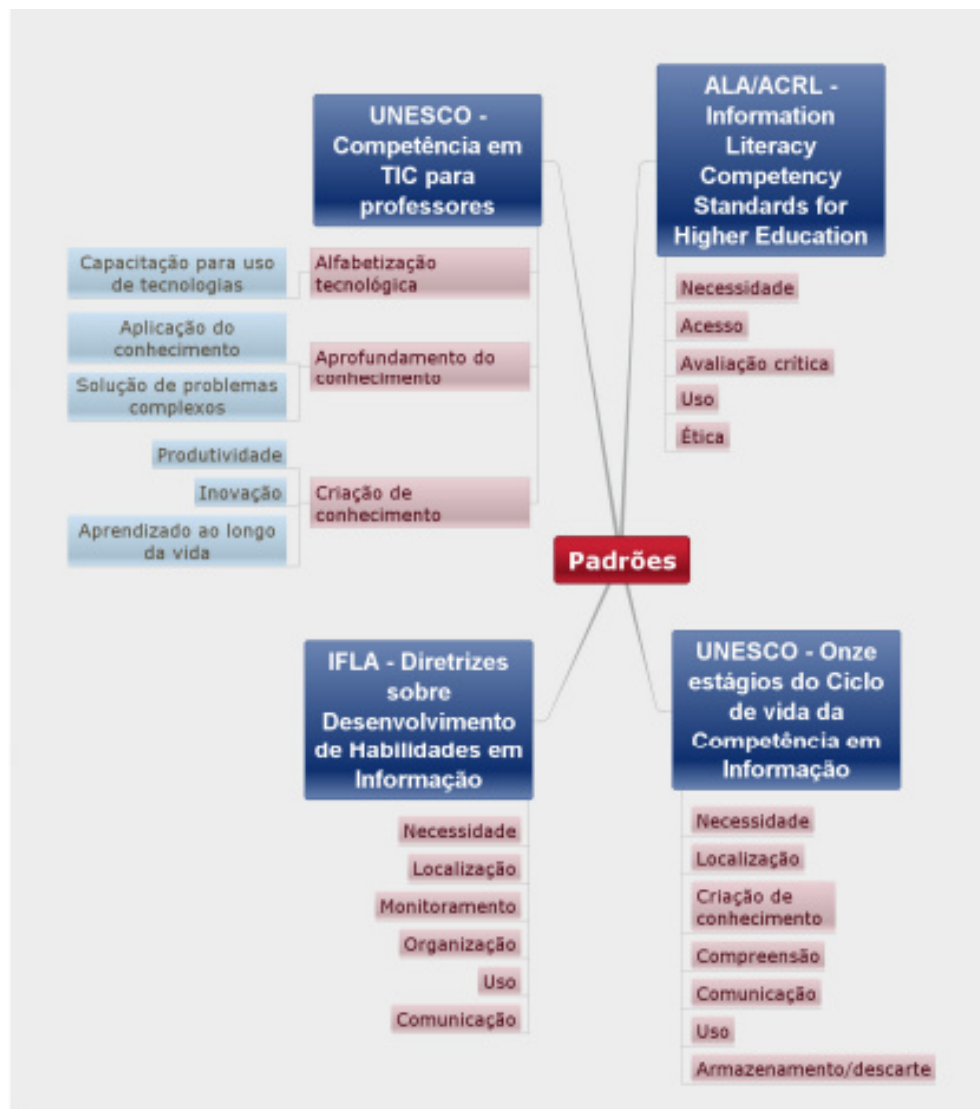
Os três modelos convergem através da apresentação de características e etapas para o desenvolvimento da Competência em Informação. Assim, o indivíduo deve avançar no processo de busca pela informação até desenvolver as habilidades exigidas e ser capaz de localizar, avaliar e usar a informação de forma eficiente e eficaz.

Os padrões de competência em informação, segundo Farias e Belluzzo (2015, p. 75) “podem ser considerados como um conjunto de dimensões, concepções ou variáveis aprovadas por um organismo reconhecido que provê, pelo uso comum e repetitivo, regras, diretrizes ou características de produtos, processos ou serviços, cuja obediência não é obrigatória.”

Dessa forma, os padrões são norteadores para o desempenho na competência em informação. Farias e Belluzzo (2015) destacaram três importantes padrões, são eles: *Information Literacy Competency Standards of Higher Education da (ACRL/ALA)*, *Information Literacy Standards – Council of Australian University Librarians (CUAL)*, *Australian and New Zealand Information Literacy Framework – Institute for Information Literacy (ANZIIL)*.

Furtado e Alcará (2015, p.12) destacaram também os padrões da UNESCO para o desenvolvimento de competência em informação. Na Figura 2 podemos observar os quatro padrões abordados pelos autores.

Figura 2 - Padrões para formação e desenvolvimento da Competência em Informação



Fonte: Furtado e Alcará (2015)

O *Information literacy competency standards for higher education* foi elaborado pela *American Library Association* (ALA) e pela *Association of College and Research Libraries* (ACRL) no ano 2000, visando apresentar os padrões de Competência em Informação para alunos do Ensino Superior. É composto por 5 padrões em que cada um conta com indicadores de performance, ao total somam-se 22 indicadores.

Quadro 7 - Padrões de competência em informação

Padrão	Descrição
Padrão 1	O indivíduo competente em informação delinea a natureza e o alcance de sua necessidade informacional.
Padrão 2	O indivíduo competente em informação acessa a informação necessária, eficaz e eficientemente.
Padrão 3	O indivíduo competente em informação avalia a informação e suas fontes de maneira crítica e incorpora a informação selecionada a seus conhecimentos básicos e a seu sistema de valores.
Padrão 4	O indivíduo competente em informação, individualmente ou como membro de um grupo, utiliza a informação eficazmente para alcançar seu propósito específico.
Padrão 5	O indivíduo competente em informação entende os assuntos econômicos, legais, sociais que rodeiam o uso da informação e acessa e utiliza a informação de forma ética e legal.

Fonte: Adaptado de ACRL (2000); Varela, A. V.; Barbosa, M. L. A.; Farias, M. G. G. (2013)

O padrão da IFLA - *International Federation of Library Associations and Institutions, International Guidelines on Information Literacy*, foi traduzido para o português como Diretrizes sobre Desenvolvimento de Habilidades em Informação, por Jesus Lau em 2007. Este padrão tem como objetivo propor uma estrutura prática para os profissionais interessados em desenvolver suas habilidades em informação, possui três componentes: acesso, necessidade e localização.

A UNESCO, em 2007, lançou os Onze estágios do Ciclo de Vida, composto por oito etapas: necessidade, localização, criação de conhecimento, compreensão, comunicação, uso, armazenamento e descarte, essas etapas estão ligadas a componentes referentes ao desenvolvimento na prática dessas etapas.

Já em 2009, a UNESCO também lançou os Padrões de Competência em TIC para Professores, que buscam relacionar as tecnologias da informação e da comunicação, a reforma da educação e o crescimento econômico para melhorar a prática docente.

Segundo Furtado e Alcará (2015, p. 15) esses padrões “servem como instrumentos para implementação e avaliação de programas e ações que visam à formação e desenvolvimento da Competência em Informação”. Esses padrões são utilizados na literatura e na prática para nortear o caminho para o desenvolvimento da Competência em Informação em diversas áreas e por diversos profissionais.

3 EDUCAÇÃO E COMPETÊNCIAS: CAMINHOS CONVERGENTES

As competências são abordadas e discutidas em diversas áreas, cada uma com aplicação em seu contexto. A base da definição de competência, porém, mantém-se a mesma em todos os campos, pois se trata da habilidade ou capacidade de realizar determinada tarefa ou alcançar determinado objetivo.

Aplicada à Educação, a competência em informação interliga-se a aprendizagem significativa e pensamento reflexivo, que segundo autores como Farias (2022), trata-se do conhecimento adquirido através das experiências e das vivências do indivíduo, ou seja, atribuição de significados e sentidos trazidos de seu passado proporcionando interações significativas para aprendizagem futura.

Farias (2022) aborda as vantagens relacionadas à aprendizagem significativa tratada por David Ausubel, professor da Universidade de Columbia, estudioso da psicologia educacional. Em seus estudos, Ausubel trazia a ideia de aprendizagem através da organização de informações na mente do ser, dessa forma seria possível criar significados tornando o aprendizado mais sólido. Ainda segundo Farias (2022, p. 63),

As vantagens da aprendizagem significativa são essencialmente o armazenamento e a lembrança por um longo tempo de um conhecimento adquirido de maneira significativa, o que aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos de uma maneira simplificada e com facilidade de reaprendizagem.

O desenvolvimento de habilidades informacionais torna-se indispensável no processo de ensino aprendizagem através da aprendizagem significativa. Pode-se ainda destacar a importância da atuação do bibliotecário e dos profissionais relacionados à educação como fator determinante para alcançar os objetivos propostos. Neste contexto, a aprendizagem por competência torna-se também parte desse ciclo.

De acordo com Zabala e Arnau (2014, p.16),

O uso do termo competência é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, reduziu-se a uma aprendizagem cujo método consiste em memorização, isto é, decorar conhecimentos, fato que acarreta a dificuldade para que os conhecimentos possam ser aplicados na vida real.

As competências são formadas por conhecimentos, habilidades e atitudes, sendo, dessa forma, respectivamente ligados a tríade citada, um **saber** que mobiliza o **saber-fazer** e

ações em busca de êxito em determinado contexto de aplicação. O contexto da competência na Educação traz a tomada de decisão e a resolução de problemas, assim como a avaliação, o modo de agir, e saber escolher os recursos sendo formas de moderar as situações da vida cotidiana.

A utilização das competências como forma de aquisição do conhecimento remonta da década de 1970 voltada ao mundo corporativo, que buscava abordar o indivíduo capaz de realizar determinada tarefa de forma eficaz.

O termo competência e o seu uso foram se espalhando entre os outros campos, sendo utilizado especialmente na área da Educação tanto para docentes, quanto para discentes. Guerra (2019, p. 55) destaca que “[...] o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam o uso consciente, criativo e benéfico da informação tornou-se essencial para a atuação do indivíduo no contexto social contemporâneo”.

Através dessa perspectiva, as competências, no campo educacional, buscam desenvolver um ensino voltado para o aprendizado ao longo da vida, onde os indivíduos devam ser capazes de utilizar seus conhecimentos em prol de ações para seu cotidiano.

Zabala e Arnau (2014) reuniram as principais definições do termo competência no âmbito educacional, conforme apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 - Definições de Competência no âmbito educacional

Conselho Europeu (2001)	“a soma de conhecimento, habilidades e características individuais as quais permitem a uma pessoa realizar determinadas ações”.
Unidade Espanhola de Eurydice -CIDE (2002)	“as capacidades, os conhecimentos e as atitudes que permitem uma participação eficaz na vida política, econômica, social e cultural da sociedade.”

<p>Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2002)</p>	<p>a “a habilidade de cumprir com êxito as exigências complexas mediante a mobilização dos pré-requisitos psicossociais. De modo que são enfatizados os resultados os quais o indivíduo consegue por meio da ação, seleção ou forma de se comportar conforme as exigências”.</p> <p>“cada competência é a combinação de habilidades práticas, conhecimentos (incluindo conhecimentos implícitos), motivação, valores éticos, atitudes, emoções e outros componentes sociais e comportamentais que podem se mobilizar conjuntamente para que a ação realizada em determinada situação possa ser eficaz”.</p>
<p>Documento-base para o Currículo Basco (2005)</p>	<p>o “a capacidade para enfrentar, com chances de êxito, tarefas simples ou complexas em um determinado contexto.”</p> <p>“uma competência se compõe de uma operação (uma ação mental) sobre um objeto (o que habitualmente chamamos ‘conhecimento’) para a obtenção de um determinado fim.”</p>
<p>Conselho de Catalunha (2004)</p>	<p>“a capacidade dos alunos para pôr em prática, de forma integrada, conhecimentos, habilidades e atitudes de caráter transversal, ou seja, que integrem saberes e aprendizagens de diferentes áreas, que muitas vezes são aprendidos não somente na escola e que servem para solucionar problemas diversos da vida real”.</p>
<p>Monereo (2005)</p>	<p>“estratégia e competência implicam repertórios de ações aprendidas, autorreguladas, contextualizadas e de domínio variável..., enquanto a estratégia é uma ação específica para resolver um tipo contextualizado de problemas, a competência seria o domínio de um amplo repertório de estratégias em um determinado âmbito ou cenário da atividade humana. Portanto, alguém competente é uma pessoa que sabe ‘ler’ com grande exatidão o tipo de problema que lhe é proposto e quais são as estratégias que deverá ativar para resolvê-lo”.</p>
<p>Perrenoud (2001)</p>	<p>“competência é a aptidão para enfrentar, de modo eficaz, uma família de situações análogas, mobilizando a consciência, de maneira cada vez mais rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, macrocompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Zabala e Arnau (2014)

As definições de competência trabalhadas por Zabala e Arnau estão aplicadas ao campo profissional da educação trazendo a importância da compreensão do docente sobre suas necessidades de informação e de atualização.

Dias (2010, p. 77) admite que “a abordagem por competências equaciona a diferenciação pedagógica como a metodologia de trabalho a utilizar, valorizando o diálogo entre docente(s) e discente(s).” Essa definição traz a noção de competência voltada à prática docente, porém considerando sua importância no resultado dos discentes.

Igualmente, Rios (2002, p.57) aborda as competências voltadas ao desenvolvimento da prática profissional de docentes como “a capacidade de envolver os alunos em suas aprendizagens, por exemplo, vai requerer o conhecimento do desenvolvimento cognitivo dos alunos.”

É preciso levar em consideração o contexto em que o indivíduo está inserido, seu conhecimento prévio, e buscando o desenvolvimento através da mobilização de saberes dentro das dimensões social, técnica, ética e política. Zabala e Arnau (2014, p.16) corroboram que,

[...] essas ideias começaram a ser utilizadas no sistema escolar, inicialmente nos estudos de formação profissional, para que, em seguida, se estendesse de forma generalizada ao restante das etapas e dos níveis educacionais: tenta-se identificar as competências básicas do ensino; avaliações com base no domínio de competências são realizadas; nas universidades são elaborados estudos com base em competências, e de forma cada vez mais generalizada, os currículos oficiais de muitos países são reescritos em função do desenvolvimento de competências. Da mesma forma, à identificação das competências que os alunos devem adquirir, como não poderia deixar de ser, são associadas às competências das quais os professores devem dispor para poder ensinar.

O docente, em seu papel de educador, necessita de competências para ensinar, mas também de competências para desenvolver seu próprio aprendizado, ou seja, esse é um dos fatores que fazem da formação continuada um aspecto importante para a prática profissional.

Dentro desta perspectiva, Alarcão (2022, p. 44) traz a ideia do professor reflexivo que “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores.” A atuação do professor de forma sensível e inteligente nas situações cotidianas é uma das ideias do conceito de professor reflexivo.

Farmer e Ramsdale (2016, p. 6, tradução nossa) afirmam que o **“professor proficiente não apenas sabe onde encontrar ajuda, e pode apoiar seus aprendizes, mas também se esforça para organizar ferramentas e tecnologias para que os alunos possam focar na tarefa em suas mãos”**, sendo, dessa forma, o professor responsável por abrir caminhos para seus estudantes, garantindo seu desenvolvimento pleno através das competências que podem e devem ser utilizadas nos mais diversos campos na vida do indivíduo.

A noção de competência aplicada à educação busca alcançar uma educação emancipadora, libertadora e social, na qual o indivíduo será capaz de utilizar o conhecimento em seu contexto e através de sua perspectiva para solucionar questões cotidianas e desenvolver o pensamento crítico.

Perrenoud (2000) destaca que alguns pesquisadores tratam das competências na área da Educação com certo temor, pois acreditam que desenvolvê-las traria a renúncia das disciplinas tradicionais.

O autor expõe duas linhas de pensamento, a primeira àqueles que acreditam que a escola deve ser apenas uma transmissora de conhecimento e de desenvolver algumas capacidades intelectuais. E a segunda, àqueles que acreditam que a construção das competências, seja dentro das disciplinas tradicionais ou de outras formas, dá-se através da mobilização do conhecimento para utilização em situações gerais.

A formação do professor relacionada à prática docente e à formação do aluno como cidadão andam de mãos dadas, pois sem a formação ideal, o professor acaba por não desenvolver seu papel em sua máxima capacidade.

A docência deve preocupar-se em apresentar ao aluno a sua realidade, o contexto ao qual está inserido, o mundo ao seu redor, não apenas o seu ciclo, mas o mundo como um todo, as diversas culturas, políticas, conhecimento, para que este possa então fazer uso de toda essa diversidade e possa criar conhecimentos contribuindo para uma sociedade mais consciente.

Para Tardif e Lessard (2014, p. 228),

Fundamentalmente, temos visto que essa atividade [docente] está fortemente envolvida por um conjunto complexo e disparate de objetivos, enquadrada e planejada em programas que exigem de seus executores, ao mesmo tempo, uma grande autonomia, ou seja, uma capacidade de trabalho suscetível de modificar os programas e adaptá-los às diversas exigências das situações cotidianas. O mandato dos professores os obriga a encarar dilemas fundamentais: respeitar e realizar um programa, sem afastar-se de suas atividades cotidianas, seguir um programa padronizado e coletivo, considerando as diferenças entre os alunos etc.

O desenvolvimento do trabalho docente não é um processo simples ou pessoal do professor, envolve todo o sistema de ensino ao qual está inserido, as leis relacionadas à Educação, a escola em que desenvolve seu trabalho, a singularidade de cada aluno, entre outros pontos. Por isso, a importância da formação continuada para o alcance da melhor prática.

3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

As primeiras iniciativas sobre a formação de professores surgiram através das escolas normais, durante o século XIX. Segundo Tanuri (2000), nos anos de 1820 existia o intuito de ensinar o domínio dos métodos docentes nas escolas de ensino mútuo, sendo considerada uma das primeiras iniciativas de formação de professores. Nessa época, já existiam preocupações relacionadas a este tema, porém não eram suficientes, apenas no século XX é que se intensificam as preocupações com a formação docente para o ensino secundário, como salienta Gomes *et al.* (2019). Segundo Pimenta (2011, p. 183),

As Universidades reagiram durante muito tempo à ideia de ministrarem cursos de formação de professores. As primeiras áreas a compreender e a aceitar esse desafio foram as Faculdades de Ciências, no início dos anos 1970, enquanto que as Faculdade de Letras das Universidades Tradicionais só nos anos 1990 abriram a este tipo de formação que consideravam profissionalizante e, por tanto, fora dos seus objetivos, de índole mais cultural.

No Brasil, ainda no século XIX, foram criadas as “Escolas Normais” que ofereciam cursos de formação para o ensino das “primeiras letras”. Gomes *et al* (2019) abordam que a legislação para tratar sobre a formação de professores sob a perspectiva curricular dos cursos só se deu a partir de 1960. Os autores apontam também que a história da formação de professores no Brasil pode ser dividida em seis fases:

Quadro 9 – Fases históricas da Formação de Professores

1827-1890	Iniciou-se com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, onde os professores eram obrigados a conhecer o método do ensino mútuo.
1890-1932	Expansão das Escolas Normais, tendo como marco inicial a reforma paulista da Escola normal.

1932-1939	Organização dos Institutos de Educação.
1939-1971	Consolidação do modelo das Escolas Normais e implantação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura.
1971-1996	Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica o Magistério.
1996-2006	Novo perfil do Curso de Pedagogia.

Fonte: Elaborado pela autora.

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trata sobre os profissionais da educação em todos os níveis. Em seu Artigo 62 (redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) aborda que a formação dos docentes “para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.” Para o ensino superior, a preparação para o magistério deve ser feita em nível de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado ou doutorado.

No contexto de leis e diretrizes, devemos destacar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desenvolvida ao longo dos últimos anos e teve sua versão final divulgada em 2017, quando foi homologada. Este documento trata sobre as aprendizagens essenciais que os alunos devem ter alcançado ao fim de sua caminhada na educação básica.

A BNCC é um documento normativo que conta com diversos materiais de apoio para garantir a implementação, envolvendo alunos, professores e profissionais da educação, por exemplo, gestores escolares e técnicos. Com formações continuadas para qualificar os profissionais sobre a aplicação das diretrizes, essa base busca unificar os níveis de aprendizagem dos alunos.

Além da BNCC também podemos contar com um documento que trata sobre as competências docentes. A Resolução CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020 que dispõe sobre a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores na Educação Básica, define os tipos de cursos considerados para o desenvolvimento profissional

docente, são eles: cursos de atualização (mínimo de 40 horas), cursos de extensão, cursos de aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas), pós-graduação *lato sensu* (mínimo de 360 horas), pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado).

Além disso, a Resolução também apresenta uma série de competências que o docente deve ter/desenvolver em sua formação e prática profissional. No Quadro 9 podemos observar as Competências Gerais do Docente.

Quadro 9 - Competências Gerais do Docente

1	Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2	Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3	Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6	Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10	Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: Elaborado pela autora com base na Resolução CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020.

As competências apresentadas acima perpassam pelas dimensões relacionadas ao ensino aprendizagem e à prática profissional do docente. Além das competências gerais, a Resolução apresenta também, competências específicas e habilidades da dimensão da prática profissional - pedagógica, competências específicas e habilidades da dimensão da prática profissional - institucional, competências específicas e habilidades da dimensão do engajamento profissional, entre outras.

Apesar de este documento tratar particularmente sobre a Educação Básica, a grande maioria desses pontos podem ser utilizadas em qualquer nível da Educação, sendo um deles o nível superior.

Segundo Masetto (2012) para a docência no Ensino Superior tivemos três fases, onde eram exigidas diferentes formações: 1970: Grau de bacharel + exercício competente da profissão; 1980: Graduação + curso de especialização na área. Atualmente essa formação é feita através de cursos de mestrado e doutorado conforme a LDB (1996), em seu Art. 66, estabelece que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Tardif (2014) aborda questionamentos importantes acerca da profissionalização do ensino e a formação docente, questionando quais são os saberes necessários ao ofício de professor, como esses profissionais identificam os conhecimentos necessários e como os conhecimentos universitários e profissionais se relacionam.

Através destes questionamentos o autor pontua as características do conhecimento profissional: a prática profissional deve ser apoiada em conhecimentos científicos especializados, e estes devem ser adquiridos através de cursos de formação e devem ser utilizados para resolver situações cotidianas; exigem discernimento para sua utilização; necessitam de constante atualização; e esses profissionais são responsáveis por possíveis usos inadequados de seu ofício.

Dessa forma, podemos perceber que o ofício do professor está relacionado a diversos aspectos, além de repassar conhecimento em sala de aula. D'avilla e Veiga (2019, p. 94) afirmam que “o exercício da docência requer, além dos conhecimentos específicos da área de formação, os conhecimentos pedagógicos importantes para que o professor faça a transposição didática.” Assim, diversas competências estão ligadas a docência, o professor desenvolve suas próprias competências e as competências de seus aprendizes.

A partir dessas exigências sobre a performance do professor, chegamos ao docente universitário que, diferente do pedagogo ou dos licenciados, não possui *a priori* formação pedagógica em sua graduação inicial, dificultando ainda mais esse caminho. Masetto e Gaeta (2015) apontam alguns desafios que este profissional enfrenta referente a sua prática, por exemplo: i) compreender que o aluno deve ser protagonista de sua aprendizagem; ii) o professor não é mais a única fonte de conhecimento na sala de aula; iii) proporcionar ao aluno o desenvolvimento de habilidades informacionais (pesquisar, buscar, analisar, e utilizar as informações); iv) compreender a sua necessidade de informação para desenvolvimento de competências pedagógicas para que possa desenvolver a aprendizagem dos alunos; v) e o desenvolvimento da dimensão política, ou seja, o ofício do professor em relação a cidadania, formando alunos que compreendam o mundo ao seu redor.

Assumir a docência no Ensino Superior com profissionalidade é a exigência que a sociedade faz hoje na esperança de ver encaminhadas soluções novas e construtivas para seus problemas atuais na busca de formação de profissionais que respondam às necessidades com competência e cidadania. (Masetto; Gaeta, 2015, p. 12)

O professor precisa considerar as dimensões do que Masetto e Gaeta (2015) chamam de “torna-se professor”, são elas: cognitiva, pedagógica, reflexiva e política. O desenvolvimento dessas dimensões através de estudos, educação continuada e prática profissional formam o professor para seu ofício. A segurança em sua didática apresenta aos alunos a autoridade dos professores em sua técnica (Gomes *et al*, 2019).

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria

e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige tudo isso, além de outras competências próprias. (Masetto, 2012, p. 11)

Segundo Andere e Araújo (2023) a formação do professor universitário é composta pela sua experiência profissional e educação continuada, onde é necessário desenvolver competências e habilidades profissionais, teóricas, estruturais, didáticas e pedagógicas.

Os autores ainda apontam as principais deficiências na educação superior sobre a formação de professor, são elas: o crescimento de cursos de educação superior, falta de investimentos das IES, falta de incentivo à carreira acadêmica. Outra deficiência que pode ser apontada está relacionada aos conhecimentos didático-pedagógicos e técnicos científicos que muitas vezes passam despercebidos pelas IES no momento da contratação do professor.

3.2 COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

O trabalho docente vem sendo estudado ao longo dos anos em diversas perspectivas através de instrumentos e metodologias. Desde 1980, nos Estados Unidos, diversas pesquisas foram sendo desenvolvidas, nesse contexto, através de visitas *in loco* de instituições e salas de aula. No Brasil, as investigações tiveram mais espaço a partir dos anos de 1990. Tardif (2014, p. 114) afirma que “constata-se, atualmente, uma ênfase maior na profissão docente, e também na formação dos professores e na organização do trabalho cotidiano”.

As preocupações e questionamentos sobre as práticas dos professores e do papel das escolas são pautas de diversos estudos e discussões da sociedade. Questiona-se a prática docente, a organização do sistema escolar, a gestão, a formação do professor, a carga horária de trabalho, dentre outros.

O perigo que ameaça a pesquisa pedagógica e, de maneira mais ampla, toda pesquisa na área da educação, é o da abstração: essas pesquisas se baseiam com demasiada frequência em abstrações, sem levar em consideração coisas tão simples, mas tão fundamentais, quanto o tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, os recursos disponíveis, os condicionantes presentes, as relações com os pares e com os professores especialistas, os saberes dos agentes, o controle da administração escolar, etc. No fundo, o que a pesquisa esquece ou negligência com frequência é que a escola, da mesma forma que a indústria, os bancos, o sistema hospitalar ou um serviço público qualquer, repousa, em última análise, sobre o trabalho realizado por diversas categorias de agentes. Para que essa organização existe e perdure, é preciso que esses agentes, apoiados em diversos saberes profissionais e em determinados recursos materiais e simbólicos, realizem tarefas precisas em função do condicionamento e de objetivos particulares. (Tardif, 2014, p. 115)

Nesse contexto, Tardif (2014) aborda os aspectos que envolvem a prática docente e o ensino, reiterando os pontos de fato importantes para análise, estudo e aprimoramento, quais as variáveis devem ser levadas em contas, e quais devem ser vistas como influência externa, mas que impactam nos resultados.

Esses diversos aspectos implicam também na profissionalização do ensino, pois os diversos obstáculos que os docentes precisam enfrentar para conseguir desenvolver uma educação de qualidade e efetiva perpassa por questões como falta de atualização do sistema escolar, falta de verbas, e individualismo, fazendo com que o ensino se feche na sala de aula, não proporcionado aos discentes a oportunidade de aprender através de suas experiências e vivências e obter uma visão mais ampla do mundo ao qual está inserido.

O docente também traz suas vivências e essas são refletidas, muitas vezes, em sua prática, pois implicitamente, ele pode replicar conhecimentos e maneiras que vivenciou enquanto discente. A reflexão sobre a prática docente alinhada à formação continuada busca proporcionar ao professor essa atualização necessária e ajudar no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Com o passar dos anos, a profissão docente vem evoluindo e agregando mudanças. Como já vimos, a formação do professor tem passado por processos de aperfeiçoamento nas universidades, nos currículos dos cursos e no exercício da docência, na prática profissional desses professores.

Sabemos que, para o ensino básico, o professor deve ter formação de licenciatura que o permite ensinar. Já para o ensino Superior, a formação do professor se dá, especialmente para os cursos de graduação (tecnólogo e bacharelado), através de pós-graduação *stricto sensu* e outros cursos complementares. Ou seja, esse profissional precisa buscar por seus próprios meios de formação continuada e de prática docente para que possa exercer este ofício da melhor forma, porém, para isso, é preciso que ele tenha a percepção dessa necessidade de novos conhecimentos.

No ensino superior, a formação para professores dá-se através de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), sendo essa também uma exigência do Ministério da Educação. Segundo a Lei 9394, art. 52, inciso II, 1/3 (um terço) do corpo docente das Instituições de Ensino Superior (IES) deve ser composto de profissionais com títulos de mestre ou doutor.

Nesse contexto, o Instrumento de Avaliação Institucional Externa para credenciamento e recredenciamento de Instituições de Ensino Superior, do Ministério da Educação através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), trata sobre a titulação docente exigida para atuação em cursos de graduação. Em seu Eixo 4 - Políticas de Gestão, o indicador 4.1 - Titulação do corpo docente apresenta:

Quadro 10 - Critério de Análise da Titulação de Corpo Docente de IES para a Avaliação do SINAES

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	O corpo docente é composto por menos de 25% de mestres e doutores.
2	O corpo docente é composto por ao menos 25% de mestres e doutores.
3	O corpo docente é composto por ao menos 40% de mestres e doutores.
4	O corpo docente é composto por ao menos 60% de mestres e doutores.
5	O corpo docente é composto por ao menos 80% de mestres e doutores.

Fonte: Instrumento de Avaliação Institucional Externa para credenciamento e recredenciamento de Instituições do Ensino Superior (MEC, 2017)

O instrumento também trata sobre a formação continuada tendo como perspectiva o incentivo que a IES proporciona ao docente, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 11 - Critério de Análise da Política de capacitação docente e formação continuada

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	Não há política de capacitação docente e formação continuada.
2	A política de capacitação docente e formação continuada não garante a participação em eventos científicos, técnicos, artísticos ou culturais ou em cursos de desenvolvimento pessoal e profissional.
3	A política de capacitação docente e formação continuada garante a participação em eventos científicos, técnicos, artísticos ou culturais e em cursos de desenvolvimento pessoal e profissional.
4	A política de capacitação docente e formação continuada garante a participação em eventos científicos, técnicos, artísticos ou culturais, em cursos de desenvolvimento pessoal e profissional e a qualificação acadêmica em programas de mestrado e doutorado.
5	A política de capacitação docente e formação continuada garante a participação em eventos científicos, técnicos, artísticos ou culturais, em cursos de desenvolvimento pessoal e a qualificação acadêmica em programas de mestrado e doutorado, com práticas consolidadas, instituídas e publicizadas.

Fonte: Instrumento de Avaliação Institucional Externa para credenciamento e recredenciamento de Instituições do Ensino Superior (MEC, 2017)

Sobre o instrumento de avaliação é importante destacar que ele é a referência para os avaliadores, ou seja, os conceitos apresentados em cada indicador devem ser analisados através da descrição que consta nos critérios de análise.

Para tornar-se professor, é preciso ir muito além da formação inicial, é preciso atualização constante, estudos diários sobre as práticas, sobre os conteúdos, por isso a formação continuada é tão comentada e tão importante ao ofício de professor, pois ela é inerente a sua prática.

A docência no ensino superior exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor como também um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão. A docência nas universidades e faculdades isoladas precisa ser encarada de forma profissional e não amadoristicamente. (Masetto, 2014, p.13)

A transmissão do conhecimento em sala de aula é um processo longo e complexo, não se inicia apenas quando professores e alunos entram em sala. O processo de ensino-aprendizagem começa ainda com o professor fora de sala de aula em seu planejamento, atividade que muitos consideram burocrática, porém é uma das mais importantes, pois é neste momento que o professor avalia os conteúdos, os métodos de ensino, as formas de avaliação da aprendizagem. Apesar de tratarmos esse processo como se fossem um só, eles não são idênticos.

Ensinar na sociedade do conhecimento, e para ela, está relacionado com a aprendizagem cognitiva sofisticada, com um repertório crescente e inconstante de práticas de ensino formadas por pesquisas, aprendizagem e auto acompanhamento profissional contínuo, desenvolvimento e utilização de trabalho, inteligência coletiva e cultivo de uma profissão que valorize a solução de problemas, disposição para o risco, confiança profissional, lidar com a mudança e se comprometer com a melhoria permanente (Hargreaves, 2004, p. 45).

A aprendizagem dos alunos é o objetivo principal da docência, e o docente deve ser um motivador neste processo, utilizando de seus conhecimentos, vivências e métodos para garantir o desenvolvimento da aprendizagem.

O ensino-aprendizagem na educação superior necessita da participação do aluno e do professor em uma relação de parceria, onde cada um compreenda e desenvolva sua parte de forma exitosa.

O professor passa a ser não mais aquele que sabe tudo e que passa o conhecimento adiante, mas sim um mediador, que busca ajudar o aluno a alcançar seus próprios conhecimentos

através de seus contextos e aprendizados acadêmicos. Essa abordagem do ensino põe em foco o protagonismo do discente, onde ele é o ator principal de sua aprendizagem, não apenas de absorção de conteúdo, mas de aprendizagem para vida.

Para Souza Barros, Silva e Vasquez (2011, p.516),

A prática educativa deve estar voltada para uma formação que tenha significado para os alunos, que seja útil com o intuito de se ter uma inserção crítica e comprometida no meio social. Para cumprirem com êxito a tarefa de educar, os professores precisam dominar métodos e técnicas de ensino adequadas, que possibilitem aos alunos uma aprendizagem compreensiva dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento de atitudes e habilidades necessárias para a participação nesta sociedade em mudanças; ter conhecimento da realidade mundial e do campo de atuação; aceitar a diversidade sócio-econômica-cultural e estar comprometidos com a equidade social.

A formação abordada pelos autores acima citados trata sobre os processos e resultados. Assim, podemos perceber as dimensões já apresentadas, dominar as técnicas, desenvolvimento de habilidades, participação social e diversidade sociocultural são os pontos principais dentro das dimensões e que compõem o ápice do ensino e do desenvolvimento de competências.

Ferreira e Bezerra (2015, p. 195) afirmam que “tornar-se professor do ensino superior se configura, assim, em uma construção identitária multifacetada, pouco sistematizada e muito diversificada em relação às possíveis áreas de atuação”. Dessa forma, as competências necessárias ao professor em sala de aula, seja no ensino básico ou no ensino superior, vem mudando ao longo dos anos através de novos objetivos, novas metodologias entre outros aspectos. Masetto e Gaeta (2019, p. 50) corroboram sobre as novas atitudes necessárias ao docente:

A formação pedagógica do professor se volta para a mudança de atitude, a fim de: a) compreender e assumir que o aluno é sujeito da própria formação e que pode e deve dividir com ele, professor, a responsabilidade por ela; b) entender que o aluno chega à universidade para aprender com ele, professor, e com os colegas e não para ser ensinado. A participação concreta de ambos nas atividades de aprendizagem é esperada.

A docência universitária busca traçar uma trajetória de integração entre os processos de aprendizagem, de formação do docente como profissional e da formação pedagógica necessária para alcançar os objetivos do ensino superior. Segundo Masetto e Gaeta (2019, p. 53) “A atualidade tem apresentado cenários de verdadeira revolução e aberto novos horizontes para o ensino superior”.

Na obra *Docência na universidade*, Masetto (2013, p. 19) aponta algumas competências para o ensino superior, onde exige-se do professor que ele seja:

- i) competente em determinada área do conhecimento (abrangendo conhecimentos básicos, práticas profissionais atualizada o que engloba a formação continuada e a pesquisa);
- ii) Domínio na área pedagógica (processo de ensino-aprendizagem, concepção e gestão do currículo e importância deste para a formação acadêmica e profissional e tecnologias): considerada pelo autor como uma das mais importantes, porém negligenciada muitas vezes.
- ii) Dimensão política (formação cidadã, reflexão crítica, técnica e ética na vida profissional): construção/desenvolvimento da formação política do aluno, tornando-o crítico e ofertando-lhe conhecimentos para que possa questionar e discutir os aspectos da sociedade.

Através da busca pela formação pedagógica pela realização efetiva desta formação é que o docente de ensino superior caminha em direção ao desenvolvimento profissional. Veiga e Viana (2016) apontam três atributos principais para o exercício da docência: o conhecimento didático, metodologias diversas e experiência didática na prática. Esses três atributos repetem-se em diversas abordagens de diferentes autores que tratam da formação docente e do desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) onde pode-se estabelecer relações entre os dois conceitos. O conhecimento didático através das metodologias (habilidades) proporciona experiência na prática (atitudes). Dessa forma, as competências estão diretamente ligadas ao desenvolvimento docente.

Como abordado anteriormente, a formação docente, principalmente a educação continuada ou a formação pedagógica é uma iniciativa individual, mesmo que o docente tenha formação *stricto sensu*, esta muitas vezes não é suficiente, sendo necessário que ele reconheça suas necessidades de aprimoramento, atualização e de novos conhecimentos, para exercer a docência no ensino superior.

Autores como Masetto (2012) utilizam a definição de competência na área da educação de Perrenoud, que também utilizamos neste trabalho.

Define-se uma competência como a aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetência, informação, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (Perrenoud *et al*, 2002, p. 19).

Essa definição de Perrenoud, às quais abordaremos no próximo tópico, corrobora os três aspectos citados anteriormente sobre competências: conhecimentos, habilidades e atitudes.

3.2.1 As competências docentes segundo Philippe Perrenoud

Philippe Perrenoud, sociólogo suíço, nasceu em 1944 e revolucionou a educação com suas ideias pioneiras que abordavam a profissionalização da educação e a avaliação do aluno. Destacamos o livro **10 Novas competências para ensinar**, uma obra de Perrenoud, desenvolvida a partir de um referencial elaborado em Genebra (1996) onde ele mesmo participou da elaboração do citado documento. Porém, o livro trata-se de uma obra independente sem ligação com esse referencial. O livro é dividido em 10 capítulos/famílias de competências, onde cada uma possui competências específicas, são elas:

Quadro 12 - As dez competências de Perrenoud

<p>a. Organizar e dirigir situações de aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem; ● Trabalhar a partir das representações dos alunos; ● Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; ● Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; ● Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento
<p>b. Administrar a progressão das aprendizagens</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos; ● Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino; ● Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem; ● Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa; ● Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão
<p>c. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma; ● Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto; ● Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos

	<p>portadores de grandes dificuldades;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo
d. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação; • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos; • Oferecer atividades opcionais de formação, <i>à la carte</i>; • Favorece a definição de um projeto pessoal do aluno
e. Trabalhar em equipe	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto de equipe, representações comuns; • Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões; • Formar e renovar uma equipe pedagógica; • Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais; • Administrar crises ou conflitos interpessoais
f. Participar da administração da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar um projeto da instituição; • Administrar os cursos da escola; • Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros; • Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
g. Informar e envolver os pais	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir reuniões de informações e de debate; • Fazer entrevistas; • Envolver os pais na construção dos saberes;
h. Utilizar novas tecnologias;	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar editores de textos; • Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino; • Comunicar-se a distância por meio da telemática; • Utilizar as ferramentas multimídia no ensino;
i. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir a violência na escola e fora dela; • Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais; • Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à

	apreciação da conduta; <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula; • Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça;
j. Administrar sua própria formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicar as próprias práticas; • Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua; • Negociar um projeto de formação comum com os colegas; • Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; • Acolher a formação dos colegas e participar dela.

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Perrenoud (2000)

O autor apresenta as competências a serem desenvolvidas, deixando de lado as mais óbvias, por exemplo, planejamento de aula, avaliação e gestão de classe, pois ele afirma que estas já estão implícitas no ofício docente. Segundo ele, as competências citadas no livro são “as 10 famílias que resultam de uma construção teórica conectada à problemática da mudança” (Perrenoud, 2000, p. 17).

Perrenoud (1999, p. 153) aborda uma décima primeira competência, que trata do “trabalho docente, que está relacionada a ação do professor enquanto um ator coletivo no sistema de ensino e enquanto um direcionador do movimento dos educadores no sentido da profissionalização e da prática reflexiva sobre seu próprio fazer.”

O processo de desenvolvimento dessas competências se dá através de conhecimentos que as fundamentam. Esse processo refere-se ao domínio na prática de tarefas e situações, onde os docentes devem questionar sua própria teoria e desenvolver esses domínios nas habilidades dos alunos. Perrenoud diferencia habilidades de competências, sendo as competências o domínio de situações na prática e as habilidades são as ações em si, ações determinadas pelas competências de forma concreta. (Perrenoud, 1999)

O desenvolvimento de competências, em qualquer área, busca que o indivíduo seja capaz de realizar determinada tarefa de forma eficaz. Perrenoud aborda as competências como uma possibilidade de adaptação humana a sua condição existencial. Dessa forma é que podemos identificar as competências já existentes em nós e as que ainda precisamos desenvolver ou

melhorar. Corroborando, Oliveira *et al* (2015, p. 594) afirmam que enxergar as próprias necessidades é “O desafio é que os professores se percebam como organizadores de situações de ensino-aprendizagem e que envolvam seus alunos, desenvolvendo em si as múltiplas competências ao ofício de ser professor.”

O conhecimento é a base que fundamenta o desenvolvimento das competências. Através dele é que se desenvolvem habilidades e atitudes (triade da competência que falamos nas seções anteriores). Isso ocorre também no ambiente escolar, pois conforme Perrenoud (1999, p. 2),

[...] as competências elementares evocadas não deixam de ter relação com os programas escolares e com os saberes disciplinares: elas exigem noções e conhecimentos de matemática, geografia, biologia, física, economia, psicologia; supõe um domínio da língua e das operações matemáticas básicas; apelam para uma forma de cultura geral que também se adquire na escola. Mesmo quando a escolaridade não é organizada para desenvolver tais competências, ela permite a apropriação de alguns dos conhecimentos necessários. Uma parte das competências que se desenvolvem fora da escola apela para saberes escolares básicos (a noção de mapa, de moeda, de ângulo, de juros, de jornal, de roteiro etc.) e para as habilidades fundamentais (ler, escrever, contar). Não há, portanto, contradição obrigatória entre os programas escolares e as competências mais simples.

As competências voltadas às práticas docentes abordadas por Perrenoud (2000), segundo Oliveira *et al* (2015, p. 594) “se complementam e não se encerram em si mesmas, formam um leque de possibilidades e orientações, que permitem fomentar a consciência docente e podem ser adequadas para cada situação ou espaço.”

Esse conjunto de competências permite que docentes reavaliem suas práticas, buscando novas possibilidades de ensino para seus alunos e de aprendizagem para si mesmos. Compreender o exercício da docência como uma atividade que necessita de formação pedagógica, prática e domínio de conteúdo, proporciona um ensino de qualidade.

A formação por competências aplica-se à formação docente, tanto inicial quanto continuada. Ela deve ser desenvolvida constantemente no dia a dia do professor para com seus alunos ou para seu próprio aprendizado. Segundo Tardif (2014, p. 287), “Às fontes de formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial da universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente”. A prática profissional do docente busca ir além de um campo de pesquisa, mas sim, um espaço para o desenvolvimento da formação por competência desses docentes em seu campo de atuação. Esse saber profissional é um conjunto não-homogêneo composto de diversos conhecimentos e competências variadas existentes ou a serem desenvolvidas.

Oliveira *et al* (2015, p. 594) afirmam que a base da construção de competências é a prática reflexiva, ou seja, a percepção de suas necessidades e a busca pelo conhecimento através da aplicação desses conhecimentos na prática.

Perrenoud (2001, p. 5) corrobora afirmando que,

Felizmente, quando os professores têm formação universitária, mesmo se ela for muito acadêmica, são capazes de aprender a partir da experiência, de refletir e de forjar na prática as competências sem as quais não poderiam sobreviver em uma sala de aula. Embora não garanta uma prática reflexiva, um elevado nível de formação predispõe a ela. O problema é que cada um aprende por si mesmo, sem imaginar que muitas vezes chega, por meio de caminhos incertos e difíceis, às aquisições das ciências sociais e humanas e às habilidades dos pedagogos.

Dessa forma, é preciso unir a prática reflexiva dos docentes, a sua busca por competências e a formação inicial e continuada para alcançar êxito dentro deste processo complexo e interligado. De acordo com Perrenoud (2001, p. 6) “Não podemos dissociar as competências da relação com a profissão. Para formar professores mais competentes, aliando uma postura reflexiva e uma forte implicação crítica para o desenvolvimento da sociedade, é necessário desenvolver a profissionalização do professor”. A preocupação com as competências possibilita a busca por uma formação docente que leva em consideração as práticas, utilizando-se delas para evolução profissional.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo serão abordados os aspectos metodológicos adotados neste estudo, a fim de contemplar os objetivos geral e específicos propostos, de modo a responder a questão problema que é compreender o desenvolvimento das competências em informação voltadas para a atuação didático-pedagógica dos docentes que possuem formação inicial em cursos de bacharelado.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para definirmos o caminho metodológico, começaremos através do método de pesquisa, tendo em vista que o presente estudo tem como objetivo analisar o desenvolvimento das competências em informação voltadas para a atuação didático-pedagógica dos docentes que possuem formação inicial em cursos de bacharelado. Para tal, utilizamos o **método indutivo**, pois este torna-se útil quando deseja-se explorar novos conceitos ou compreender percepções e experiências.

Com o objetivo de aprofundar nosso conhecimento sobre este método, recorreremos às contribuições conceituais de Prodanov e Freitas (2013, p. 28), que exemplificam: “a indução parte de um fenômeno para chegar a uma lei geral por meio de observação e experimentação, visando a investigar a relação existente entre dois fenômenos para se generalizar”.

Nessa perspectiva, entendemos que este método se baseia em observações e implicações para estabelecer relações, permitindo, assim, a formulação de generalizações que nos ajudam a compreender conceitos gerais em um determinado contexto.

Consequentemente, a definição do método a ser utilizado, e levando em consideração os objetivos desta pesquisa, podemos classificá-la como uma pesquisa qualitativa, definida por Taquette e Borges (2020) como uma investigação que vai além dos números, pois esta não se baseia em métodos estatísticos, mas sim com universos e significados que não são passíveis de medidas numéricas.

Assim sendo, em um primeiro momento, realizamos pesquisa bibliográfica almejando apoiar-nos em autores e conceitos relevantes ao tema da competência em informação e da docência no ensino superior.

Quanto aos objetivos da pesquisa, esta é classificada como exploratória, seguindo as definições de Carvalho (2011, p. 65) visto que “busca conhecer com maior profundidade o assunto, de modo a torná-lo mais claro ou construir questões importantes para a conclusão da pesquisa. Tem objetivo de proporcionar visão geral, do tipo aproximativa, acerca de determinado fato”.

Em suma, a pesquisa exploratória investiga o tópico em questão esclarecendo-o e tornando-o mais acessível e compreensível, objetivando proporcionar uma visão mais geral sobre as competências em informação e os docentes, e aproximando o pesquisador de seu objeto de estudo.

Seguindo esta reflexão, no segundo momento da pesquisa, foi utilizado o levantamento que, segundo Prodanov e Freitas (2013), deve ser utilizado quando se tem uma interrogação direta ao objeto no intuito de compreender comportamentos, ações, dentre outros.

Desse modo, como instrumento de coleta de dados para o estudo empírico, fizemos uso do questionário semiaberto, sendo este definido por Severino (2016, p. 134) como “um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas”.

No que tange ao objeto de estudo, o questionário buscou identificar e compreender fatores relacionados às competências em informação e pedagógicas de docentes do ensino superior através de questões abertas e fechadas.

Por fim, como técnica de análise de dados, foi utilizada análise de conteúdo que de acordo com Bardin (2011) trata de uma busca realizada através de mensagens, procurando saber o que está por trás das palavras dentro de determinada realidade.

Dentro do contexto das práticas pedagógicas e das competências em informação dos docentes de ensino superior, buscamos compreender estes aspectos através da análise de suas respostas levando em consideração sua realidade.

4.2 CENÁRIO DA PESQUISA

Tendo como objetivo analisar as competências em informação de docentes bacharéis no ensino superior, foi escolhido como cenário para desenvolvimento do estudo empírico a

Faculdade Metropolitana de Horizonte (FMH), localizada na cidade de Horizonte, Ceará. A FMH é uma instituição de ensino particular que iniciou suas atividades em 2018, oferecendo 4 cursos de graduação: Administração, Ciências Contábeis, Pedagogia e Recursos Humanos.

Órgãos como núcleo de apoio psicopedagógico, ouvidoria, comissão própria de avaliação, fazem parte do organograma da instituição, que busca apoiar professores e alunos e entender suas necessidades ao decorrer de suas atividades. A instituição conta em sua estrutura física com 30 salas de aula, auditório, laboratório de informática, laboratório de anatomia, brinquedoteca e biblioteca.

Sobre a Biblioteca da FMH conta com cerca de 4 mil exemplares físicos, com assinatura da Biblioteca Virtual Pearson com aproximadamente 14 mil títulos e repositório institucional. Tem como missão proporcionar ambientes e acervos adequados às necessidades informacionais da comunidade acadêmica.

Em seu espaço físico possui salas de estudos individuais e em grupo, computadores com acesso a internet e livre acesso às estantes. A biblioteca atende a comunidade interna e externa, ou seja, a população de Horizonte pode também fazer uso do espaço físico. Além disso, são oferecidos serviços de pesquisa bibliográfica, treinamento de usuários para normalização de trabalhos acadêmicos e uso de bases de dados, além de publicação de manuais disponíveis no site da instituição.

No contexto do conhecimento científico, a FMH conta com o Fórum Universitário de Horizonte, um evento acadêmico anual que busca promover a produção e divulgação do conhecimento científico, incentivando alunos, professores e a comunidade externa a participarem do desenvolvimento da pesquisa na região.

O corpo docente é formado por profissionais que tiveram sua formação inicial em cursos de bacharelado (exceto nas disciplinas específicas do curso de Pedagogia), em que alguns desses professores possuem mestrado e doutorado. Desde 2018, a FMH vem agregando novos cursos à sua oferta, e em 2019 iniciou as atividades com os cursos de Educação Física e Psicologia.

Quadro 13 - Cursos ofertados pela FMH (2023)

Curso	Grau	Duração	Início	Quant. Alunos
--------------	-------------	----------------	---------------	----------------------

				(2023.2)
Administração	Bacharelado	4 anos	2018.1	71
Ciências Contábeis	Bacharelado	4 anos	2018.1	65
Educação Física	Bacharelado/Licenciatura	4-6 anos	2019.2	33
Pedagogia	Licenciatura	4 anos	2018.1	99
Psicologia	Licenciatura	5 anos	2019.2	63
Recursos Humanos	Tecnólogo	2 anos	2018.1	37

Fonte: Elaborado pela autora.

A FMH segue uma estrutura de oferta semestral de disciplinas e, a cada semestre o quadro docente pode ser alterado devido a adequação à disciplina, disponibilidade do professor, dentre outros motivos.

A escolha deste universo deve-se à observação da pesquisadora no lócus de pesquisa devido a sua proximidade, haja vista ser este o seu local de trabalho, oportunizando assim a interação com os docentes. No semestre de 2024.1, a FMH conta com um total de 34 professores. Desse total de docentes, serão utilizados na amostragem da pesquisa os docentes que possuem formação inicial em curso tecnólogo ou bacharelado, independentemente do curso em que atuam na Instituição.

Quadro 14 - Docentes da Faculdade Metropolitana de Horizonte

Docente/formação	Quantidade
Docentes com formação em licenciatura	12
Docentes com formação em bacharelado ou tecnólogo	22
Total de docentes	34

Fonte: Elaborado pela autora.

O instrumento de coleta de dados foi enviado para os 22 docentes que se encaixavam na pesquisa, isto é, com bacharelado ou tecnólogo. Desses, 13 responderam ao questionário. A participação se deu de forma espontânea, os questionários foram enviados por e-mail, junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa foi realizada durante o mês de fevereiro de 2024.

4.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Os procedimentos de coleta de dados variam de acordo com as circunstâncias da investigação, buscando colher os dados necessários para responder à questão de pesquisa e alcançar os objetivos previamente estipulados. A segunda parte da coleta foi realizada através da aplicação de questionário com perguntas voltadas para a prática docente e competência em informação.

Desenvolvemos um questionário (APÊNDICE B) com 10 questões. Considerando as categorias tratadas nesta pesquisa: **competência em informação e práticas pedagógicas**, temos dentro do questionário as seguintes subcategorias: **formação, experiência docente e competências em informação para atuação docente**.

Na categoria de formação, abordamos sobre a titulação do professor, ou seja, qual sua formação inicial, titulação máxima, se possui outro tipo de formação e se ele preocupa-se com a formação ao longo da vida (formações não obrigatórias ou não-oficiais). Na segunda categoria abordamos questões sobre a experiência profissional docente, tempo de experiência, em quais cursos atua na instituição e quais disciplina ministra.

Sobre a categoria Competências em Informação para atuação docente, utilizamos as diretrizes da ACRL (2000) que tratam sobre a competência em informação para o ensino superior e que define quais critérios o indivíduo deve alcançar para ser considerado competente em informação relacionando-os à prática docente no contexto do Ensino Superior. Dessa forma, buscamos identificar a compreensão do entrevistado sobre a CoInfo e sua utilização.

É importante destacar que foi disponibilizado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Este termo visa garantir a ciência sobre os aspectos da pesquisa e firmando o compromisso da pesquisadora com o sigilo e anonimato dos entrevistados,

e deixando-os livres para que pudessem desistir de sua participação a qualquer momento caso não estivessem mais confortáveis com os questionamentos.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção contempla a análise dos dados obtidos ao longo da pesquisa e da coleta de dados realizada junto aos participantes. Para abordar os resultados, a análise estabelece as relações entre os dados coletados e o referencial teórico, buscando alcançar os objetivos pretendidos.

Inicialmente, para compreendermos o contexto dos docentes bacharéis que atuam na Faculdade Metropolitana de Horizonte, na primeira parte do questionário, elaboramos perguntas sobre a formação e experiência profissional, para que assim, pudéssemos fazer correspondências desses dados com as questões subjetivas sobre a atuação docente.

Quadro 15 - Perguntas relacionadas à formação e experiência docente

1	Formação Inicial
2	Titulação Máxima
3	Possui outras formações (cursos de extensão, de aperfeiçoamento, dentre outros) no âmbito da docência que gostaria de destacar?
4	Tempo de experiência docente

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Essas perguntas direcionaram o foco para a formação inicial do docente buscando visualizar sua trajetória acadêmica, além de mapear também sua experiência profissional dentro e fora do lócus da pesquisa. Esses dados foram analisados servindo como base para interpretação das respostas dos docentes, pois a partir da formação e experiência profissional inferimos diferentes entendimentos relacionados a sua prática pedagógica.

É importante destacar que o quadro de docentes não é fixo na IES lócus da pesquisa, pois os docentes possuem contrato de trabalho de prestação de serviços, não tendo vínculo efetivo com a instituição. Isto torna-se importante no que tange à disponibilidade e ao expediente dos docentes, visto que a docência envolve questões extraclasse como planejamento e outras ações, além do que, tratando-se da educação superior a necessidade da participação e produção científica, dentre outros aspectos da vida acadêmica.

Para realizar a análise das respostas, os participantes foram identificados pela letra D representando a palavra ‘Docente’ e um número adicionado de forma subsequente atribuído seguindo a ordem das respostas. Ou seja, o primeiro docente a responder o questionário recebeu a identificação D1, e assim sucessivamente. É importante destacar que não solicitamos informações pessoais, como nome ou e-mail.

Quadro 16 - Formação dos docentes respondentes

ID	Graduação	Ano de Conclusão	Titulação Máxima	Titulação Máxima	Ano de Conclusão
D1	Administração	2011	Especialista	Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica	2017
D2	Ciências Contábeis	2017	Especialista	Análise Fiscal	2021
D3	Ciências Contábeis	2013	Especialista	Especialista em Gestão Financeira e Controladoria	2015
D4	Engenharia Ambiental e Sanitária	2017	Mestre	Engenharia Civil	2023
D5	Ciências Contábeis	2010	Especialista	Finanças	2014
D6	Administração	2013	Especialista	Logística	2023
D7	Psicologia	2018	Especialista	Saúde Mental e Atenção Psicossocial	2019
D8	Negócios Imobiliários	2021	Especialista	Metodologia do ensino da Matemática e da Física	2023
D9	Administração	2017	Mestre	Sustentabilidade e Inovação	2020
D10	Psicologia	2003	Especialista	Neuropsicopedagogia	2018
D11	Engenharia de	2003	Doutorado	Desenvolvimento e	

	Pesca			meio ambiente	
D12	Administração	2015	Especialista	Engenharia de Produção e Serviços	2017
D13	Psicologia	1996	Mestre	Psicologia	2016

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda que a presente pesquisa aborde o docente bacharel, compreender as titulações após a graduação, compreender sua carreira, suas demais formações e seu tempo de experiência em sala de aula nos ajuda a delinear nossas inferências sobre o processo de desenvolvimento da competência em informação no cenário da pesquisa. Isto é abordado por Andere e Araújo (2023) que destacam que a formação continuada e a experiência profissional do docente é que permite o desenvolvimento de habilidades ligadas à prática pedagógica, compondo o que eles chamam de formação do docente universitário.

Observando o Quadro 15, percebe-se que a maioria dos docentes obteve nova titulação em menos de cinco anos, o que demonstra uma busca contínua por atualização e novos conhecimentos. Dentre esses, dois cursaram mestrado e concluíram em menos de cinco anos após a graduação. É importante destacar que esses dois docentes realizaram seus cursos de mestrado em áreas não relacionadas à educação. Considerando todos os docentes, apenas dois possuem pós-graduação especificamente voltada para a docência.

Sobre as áreas de formação dos docentes respondentes, observamos uma diversidade de pós-graduações, *lato ou stricto sensu*, dentro de uma mesma área inicial de formação. Isso demonstra a multidisciplinaridade do Ensino Superior e a demanda por docentes especialistas em diversos campos acadêmicos.

Devemos destacar ainda, que a formação *stricto sensu*, neste caso, mestrado e/ou doutorado acadêmico, oportuniza ao docente bacharel uma formação voltada à pesquisa científica e à docência universitária obtendo conhecimento aprofundado em determinado campo.

Para nossa pesquisa, a formação universitária torna-se o ponto crucial, pois é este que irá permitir ao docente conhecimento sobre esse mundo do ensino, já que o docente não obteve esse tipo de formação em seu curso de graduação, e precisa desenvolver habilidades para atuar em sala de aula. Outro ponto a se destacar é sobre a pesquisa científica, esta é um pilar importante na construção do conhecimento dentro da vida acadêmica. Desta forma o

entendimento, a participação e o conhecimento dos docentes relacionados a isto podem fazer a diferença na trilha educacional dele, dos estudantes e da própria instituição.

Voltando à competência em informação, é necessário abordar sobre o entendimento das necessidades dos docentes e suas titulações, pois podemos considerar que a busca pelo conhecimento e/ou por uma formação mais voltada à docência os levou aos cursos de pós-graduação. Além disso, encontrava-se disponível no questionário uma pergunta sobre outros tipos de formação, como por exemplo, cursos de capacitação, extensão, aperfeiçoamento, dentre outros, mas nenhum dos docentes listou qualquer curso desse tipo.

Quadro 17 - Tempo de Experiência

ID	Titulação Máxima	Área de Titulação Máxima	Tempo de Experiência docente
D1	Especialista	Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica	Acima de 10 anos
D2	Especialista	Análise Fiscal	Entre 1 e 5 anos
D3	Especialista	Gestão Financeira e Controladoria	Acima de 10 anos
D4	Mestre	Engenharia Civil	Entre 5 e 10 anos
D5	Especialista	Finanças	Entre 1 a 5 anos
D6	Especialista	Logística	Entre 1 a 5 anos
		Docência do Ensino Superior	
D7	Especialista	Saúde Mental e Atenção Psicossocial	Entre 1 a 5 anos
D8	Especialista	Metodologia do Ensino da Matemática e da Física	Entre 1 a 5 anos
D9	Mestre	Sustentabilidade e Inovação	Entre 1 a 5 anos
D10	Especialista	Neuropsicopedagogia	Entre 1 a 5 anos
D11	Doutor	Desenvolvimento e Meio Ambiente	Acima de 10 anos

D12	Especialista	Engenharia de Produção e serviços	Menos de 1 ano
D13	Mestre	Psicologia	Acima de 10 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Concernente a esses dados, podemos observar que existe uma tendência relacionada a quanto maior a titulação do professor (mestre ou doutor), mais tempo de experiência ele possui. Isto posto, podemos interpretar uma associação entre a busca por uma titulação maior e a necessidade de atualização para a carreira docente.

O tempo de experiência profissional varia bastante entre os respondentes, embora esse tempo seja maior entre os docentes com titulação mais elevada, devemos destacar o caso do D9 que possui mestrado, com 1 a 5 anos de experiência, enquanto os outros dois professores mestres possuem mais de 5 anos de experiência. Ou seja, apesar de um tempo de experiência relativamente inferior aos demais, o D9 possui uma titulação maior comparando com outros que possuem o mesmo tempo de experiência em sala de aula.

Ainda sobre a experiência profissional dos docentes, é importante avaliar que a maioria dos docentes possui mais de 5 anos em sala de aula, isto pode ser visto como um fator positivo no desenvolvimento das competências e habilidades docentes no que tange ao compartilhamento de vivências e práticas entre o corpo docente. Através da dinâmica da vida acadêmica, é possível que professores menos experientes consigam angariar novos conhecimentos através da convivência com os mais experientes, já que consideramos que a prática profissional docente se desenvolve a partir da formação e das experiências obtidas no meio acadêmico.

É importante destacar também que apenas o compartilhamento de conhecimentos não é suficiente para o sucesso do docente em sua profissão. A eficácia no ensino envolve uma combinação de vários fatores além da simples transmissão de informações. Primeiramente, o docente precisa conhecer diversas metodologias pedagógicas e didáticas, adaptando-as conforme as necessidades dos estudantes e ao ensino-aprendizagem. A capacidade de criar um ambiente de aprendizado engajador e inclusivo é necessário para fomentar a participação ativa e o interesse dos alunos.

Além disso, a habilidade interpessoal e as competências pedagógica e em informação são fundamentais. O docente deve ser capaz de estabelecer uma boa comunicação e desenvolver relacionamentos positivos com os alunos, isso inclui a capacidade de ouvir e compreender as dificuldades dos alunos, oferecendo suporte e orientação adequada. Outro aspecto vital é a contínua atualização e desenvolvimento profissional. O campo da educação está em constante evolução, e os docentes devem estar abertos a novas pesquisas, tecnologias e práticas educacionais. Participar de cursos de aperfeiçoamento, workshops e outras formas de desenvolvimento profissional ajuda a manter os professores atualizados e eficazes em suas práticas pedagógicas.

A reflexão crítica sobre a própria prática docente é essencial. Professores bem-sucedidos frequentemente avaliam suas abordagens, procurando entender o que funciona bem e o que pode ser melhorado. Essa autoavaliação constante permite que ajustem suas estratégias para melhor atender às necessidades dos alunos e alcançar os objetivos educacionais.

Oliveira e Silva (2018) afirmam que a prática pedagógica se trata sobre a atuação do professor em sala de aula, abrangendo todo o percurso do conhecimento até que o aluno se aproprie dele. Dessa forma, é possível compreender que o tempo de experiência profissional em sala de aula permite ao docente sua evolução no que trata sobre sua prática pedagógica, juntando-se a isso a educação continuada.

Na segunda parte do questionário, passamos às questões relacionadas diretamente à competência em informação para atuação docente, como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 18 - Perguntas sobre Competência em Informação para atuação docente

7	Como você compreende a importância da competência em informação na realização do seu trabalho como docente no ensino superior?
8	Na sua visão, quais são as necessidades informacionais primordiais enfrentadas pelos docentes em sua prática pedagógica?
9	Como as necessidades citadas na questão anterior impactam diretamente sua atuação profissional?
10	Na sua prática docente, de que forma as competências em informação influenciam em sua metodologia, recursos e estratégias de ensino?

Fonte: Elaborado pela autora.

As questões apresentadas aos respondentes tiveram como direcionamento compreender a atuação docente e como a competência em informação se apresenta a eles, no tocante ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Ou seja, uma vez que as práticas pedagógicas englobam planejamento, atualização, materiais didáticos, produção dentre outros aspectos, ser competente em informação auxilia o professor em seu caminho docente. Tardif (2014, p. 36) reforça o pensamento sobre a prática pedagógica e os saberes docentes no que se refere a transmissão do conhecimento. Para ele,

[...] sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Por conseguinte, os saberes pedagógicos originam-se da prática docente através das reflexões sobre as ciências na educação. Dessa forma, buscamos compreender os diversos caminhos que os docentes percorrem no contexto acadêmico, utilizando-se das competências em informação e aplicando-as ao ensino superior.

Nesta pesquisa, utilizamos da técnica de análise de conteúdo abordado por Bardin (2011) como análise por categorias, onde o texto das respostas dos participantes é desmembrado em unidades de sentido e sendo agrupadas em categorias.

Bardin (2011) destaca que as categorizações podem ser realizadas de três formas: i) grade aberta - as categorias vão sendo identificadas ao longo da análise; ii) grade fechada - as categorias são definidas a priori; iii) grade mista - as categorias são determinadas anteriormente a análise, mas podem ser alteradas ao longo do processo.

Dessa forma, na presente pesquisa as categorias foram definidas durante o processo de análise, sendo caracterizada como grade aberta, ou seja, à medida que foram feitas as leituras das respostas dos participantes. Assim sendo, três categorias foram definidas durante a análise: Formação Docente, Práticas Pedagógicas, Competência em Informação.

. Podemos observar nos quadros a seguir o agrupamento das respostas nas categorias.

Quadro 19 - Categoria 1 - Formação Docente

Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto
		D2 - A competência em

Categoria 1 - Formação Docente	Capacitação	informação é essencial no ensino superior, pois capacita os docentes [...]
		D10 - O docente precisa estar atento, capacitado e ciente das principais "armadilhas" relacionadas às suas disciplinas [...]
	Formação	D1 - Como uma forma de qualificação . *
		D8 - A informação ajuda tanto na formação dos docentes [...]
	Educação continuada	D1 - Reciclagem (atualização de conteúdos)

*Importância da Competência em Informação

Fonte: Elaborado pela autora

Na Categoria 1 - Formação Docente, foram relacionados os temas: formação inicial do docente, capacitação, educação continuada, dentre outros. Esta categoria versa sobre o processo de formação do professor, desde a graduação até suas atividades como docente, levando em consideração a área e tempo de experiência profissional. Segundo D'avilla e Veiga (2019, p. 94) “o exercício da docência requer, além dos conhecimentos específicos da área de formação, os conhecimentos pedagógicos importantes para que o professor faça a transposição didática.” Dessa forma, a relação teoria (conhecimento do docente) e a prática (repasso do conhecimento) torna-se fator determinante ao ensino-aprendizagem.

Por meio do caminho percorrido pelo docente em sua formação acadêmica, é possível perceber a sua intenção enquanto profissional atuante na Educação. O papel do educador do Ensino Superior, levando em consideração que este vai formar novos profissionais para o mercado de trabalho, torna-se indispensável, relacionando-se a isto o desenvolvimento de competências, principalmente, voltadas ao processo de ensino.

Andere e Araújo (2008) abordam que a formação pedagógica vai além do repasse de conhecimento, mesmo com toda sua importância, pois é um processo longo e formado por diversos aspectos. Isso pode ser observado nas respostas dos participantes da pesquisa, que mencionam a atualização e adequação de conteúdo, a produção de material, a utilização de

tecnologias, entre outros. Tais aspectos são passos importantes, geralmente realizados antes de o professor entrar em sala de aula, mas que não deixam de fazer parte do processo de ensino.

Em síntese, podemos refletir sobre a formação docente em um contexto geral, visando orientar a atuação dos professores tanto em relação à sua formação acadêmica quanto à continuidade dessa formação, com o objetivo de atualização e qualificação.

Quadro 20 - Categoria 2 - Práticas Pedagógicas

Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto
Categoria 2 - Práticas Pedagógicas	Necessidades Educacionais	D3 - [...] adaptar as práticas pedagógicas às necessidades dos alunos [...]
	Repasse do conhecimento	D6 - [...] transmitir conhecimentos de forma qualificada [...]
	Recursos didáticos	D8 - criação de material orientado [...]
		D6 - Os recursos didáticos , a pesquisa, a inovação e a interação são ferramentas essenciais para atuação [...]
		D7 - auxiliam também na construção dos materiais
		D8 - Um material estruturado bem organizado e orientado a determinada disciplina ajuda bastante a seguir um caminho que não gera dúvidas ou ambiguidades na cabeça dos discentes.
	Didática	D1 - Falta de didática
	Avaliação da aprendizagem	D3 - feedback sobre o desempenho dos alunos
Educação Inclusiva	D3 - suporte para lidar com diversidade e necessidades especiais na sala de aula.	

		D3 - criar ambientes inclusivos , atendendo às diversas necessidades dos alunos .
	Pesquisa e inovação	D6 - pesquisa e inovação [...]
	Experiência docente	D1 - Falta de experiência em sala de aula
	Metodologia do ensino	D2 - estratégia de ensino
		D3 - As competências em informação influenciam minha metodologia, recursos e estratégias de ensino
	Tecnologias educacionais	D3 - permitir o uso eficaz de tecnologia educacional
		D7 - busca em plataformas virtuais, bases de dados que possuem uma veracidade
		D8 - ter a disposição dispositivos tecnológicos ajuda a procurar, filtrar, organizar e administrar o material educativo

Fonte: Elaborada pela autora.

A Categoria 2 - Práticas Pedagógicas alude sobre o processo de ensino-aprendizagem como um todo, desde a preparação do professor para ministrar a aula, até o sistema de avaliação e feedback dos alunos. Corroborando com esse pensamento, Zabala (1998) aborda sobre a prática educativa e suas unidades de análise, elencando pontos como didática e conteúdo, currículo, recursos didáticos e avaliação. O autor aborda que ser competente é o objetivo de qualquer bom profissional, e que isto é possível quando há interação entre teoria e prática. Ou seja, quando se tem o conhecimento necessário e a experiência para dominá-las.

Devemos considerar que os entrevistados não tiveram uma formação inicial voltada às práticas pedagógicas, ou à prática profissional docente, mas que por alguma razão decidiram

ingressar na docência do ensino superior, e que precisam buscar conhecimento e desenvolver suas práticas ao longo de sua experiência profissional, percorrendo o caminho do conhecimento e da prática, concomitantemente.

As subcategorias elencadas dentro da categoria das práticas pedagógicas nos permitem observar o conhecimento que os docentes bacharéis da FMH apontam nas respostas, de forma a nos levar a um entendimento de suas práticas educativas. Porém, é preciso uma análise mais aprofundada das respostas para que se possa estabelecer se estas práticas são realizadas ou não no dia a dia do trabalho docente. Isto será exposto mais adiante.

Quadro 21 - Categoria 3 - Competência em Informação

Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto
Categoria 3 - Competência em Informação	Fontes de Informação (busca, seleção, avaliação e acesso)	D1 - selecionar e utilizar recursos acadêmicos de qualidade
		D9 - A pluralidade de fontes de pesquisas é uma realidade positiva, todavia esse mesmo aspecto pode gerar confusão e desinformação. Logo, se faz necessário um entendimento conceitual mínimo sobre o tópico em busca, o que acaba por direcionar melhor a busca pela melhor informação
		D10 - informações encontradas na internet e redes sociais .
		D12 - O erro na delimitação da informação utilizada na docência acarreta em prejuízo ao ensino recebido pelos discentes
		D4 - Disseminação de informações sem fonte oficial
	Uso das TICs	D10 - informações circulam atualmente, na internet e em redes sociais
	CoInfo como ferramenta	D6 - A competência em informação é uma ferramenta essencial para o professor.
		D10 - A competência em informação é essencial para a docência , dado que a ciência e o mercado de trabalho evoluem em uma

		velocidade crescente.
	Padrões da CoInfo	D14 - A necessidade informacional , que é uma experiência subjetiva, acontece na mente de cada sujeito em determinada contexto ou como estado objetivo notado, observado quando uma informação específica contribui para atender ao motivo que a gerou e assim dentro dessa leitura é notório a individualidade, a especificidade de cada sujeito na interpretação das informações gerais.
		D3 - As necessidades informacionais dos docentes , como acesso a recursos atualizados, ferramentas de planejamento eficientes
		D7 - Em algumas situações podem surgir dificuldades, na mobilidade ou até mesmo no acesso das informações , e também na verificação da veracidade das mesmas.
		D10 - Acredito que a principal questão é a capacidade de diferenciar o conhecimento, a informação de fato baseada nos princípios da metodologia científica

Fonte: Elaborado pela autora.

Temos a Categoria 3 - Competência em Informação, que especificamente trata de pontos que se encaixam na descrição da ACRL(2000) ao destacar que o indivíduo competente em informação deve ser capaz de identificar suas necessidades informacionais, buscar, acessar, avaliar e usar a informação de forma efetiva, eficaz e ética para determinado propósito.

A competência é entendida como o saber-fazer, ter habilidades, ou desenvolvê-las. Vitorino e Piantola (2020, p. 68) apresentam algumas dessas habilidades necessárias na sociedade da informação: solucionar problemas, aprender independente, aprender ao longo da vida (*lifelong learning*), aprender a aprender, habilidade de questionamento e de pensamento lógico. Ou seja, acessar e saber usar a informação torna-se o ponto final da competência.

O desenvolvimento da CoInfo abrange diversos universos informacionais, permitindo ao indivíduo utilizar essa definição em diferentes campos e para diferentes propósitos, no caso específico desta pesquisa no contexto da atuação docente.

no geral. Na análise das respostas até a definição das subcategorias, levamos em consideração aspectos ligados à competência em informação e à informação em si, como por exemplo as fontes de informação, que apesar de se encaixarem dentro dos padrões da CoInfo, definimos como uma subcategoria, tratando especificamente sobre seu aspecto ‘físico’, ou alocação da informação, como por exemplo as redes sociais e sobre a desinformação, informações errôneas ou *fake news*. Este é um aspecto que merece destaque pois compreendemos que a desinformação se torna um grande vilão tanto dentro da competência em informação como no uso da informação

Já sobre os padrões da CoInfo, torna-se indispensável a sua abordagem, devido a necessidade de identificar a utilização destes pelos docentes no processo de aquisição do conhecimento para atuação. Dessa forma, selecionamos na análise trechos que identificam pelo menos um dos padrões presentes nas respostas dos participantes.

A análise e agrupamento dos trechos das respostas nas categorias nos permitem identificar os pontos principais sobre o processo de desenvolvimento da competência em informação pelos docentes bacharéis no ensino superior, levando em consideração o contexto de formação e experiência profissional. Desta forma, passaremos a uma análise mais detalhada do conteúdo das respostas no geral, ou seja, analisaremos cada resposta como um todo e depois todas as respostas para cada pergunta.

Apresentamos a seguir o quadro de respostas para cada uma das perguntas da segunda parte do questionário aplicado aos docentes bacharéis.

Quadro 22 - Importância da Competência em Informação

Como você compreende a importância da competência em informação na realização do seu trabalho como docente no ensino superior?	
D1	Como uma forma de qualificação
D2	Fundamental e primordial.
D3	A competência em informação é essencial no ensino superior, pois capacita os docentes a selecionar e utilizar recursos acadêmicos de qualidade, ensinar habilidades de pesquisa e avaliação crítica, e adaptar as práticas pedagógicas às necessidades dos alunos em um ambiente cada vez mais digital e globalizado.
D4	Primordial

D5	FUNDAMENTAL
D6	A competência em informação é uma ferramenta essencial para o professor . Ela me permite ser mais eficaz em minhas atividades, transmitir conhecimentos de forma qualificada.
D7	Torna-se necessária e importante, pois no meio acadêmico requer a necessidade de estar se apropriando da atualização das temáticas, saber conceituar, saber fazer e agir, pontos estes que são pertinentes e que competem a cada área. Sua relevância consiste no repasse e amplitude de conhecimento, e como isso pode ser repassado.
D8	A informação ajuda tanto na formação dos docentes, do planejamento do semestre, como também na criação de material orientado. Assim, uma boa fonte de informação ajuda na formação cidadã e é importante filtrar tais informações!
D9	A pluralidade de fontes de pesquisas é uma realidade positiva, todavia esse mesmo aspecto pode gerar confusão e desinformação. Logo, se faz necessário um entendimento conceitual mínimo sobre o tópico em busca, o que acaba por direcionar melhor a busca pela melhor informação. Além desse aspecto a competência em informação facilita a transmissão do conteúdo junto ao discente, tornado o conceito ainda abstrato em cases reais que possibilitam a visualização da prática dessas informações.
D10	A competência em informação é essencial para a docência, dado que a ciência e o mercado de trabalho evoluem em uma velocidade crescente. Auxiliar o discente na construção de conhecimentos atuais em relação à ciência que embasa sua profissão, e à prática profissional é fator chave para uma formação adequada dos futuros profissionais. Acrescenta-se ao que foi exposto, a forma tanto quanto caótica (por vezes intencionalmente caótica) como as informações circulam atualmente, na internet e em redes sociais, o que torna a competência objeto de consideração aqui, mais importante ainda.
D11	BASILAR , POIS DENTRO DO ÂMBITO DA GESTÃO ESTÁ COM A INFORMAÇÃO TEMPESTIVA E OPORTUNA MODIFICA OS RUMOS DA TOMADA DE DECISÃO.
D12	Fundamental, pois é necessário identificar de forma adequada o tipo de conteúdo exigido em cada situação, a profundidade que deve ser atingida e as fontes que serão utilizadas. O erro na delimitação da informação utilizada na docência acarreta em prejuízo ao ensino recebido pelos discentes que, pela natureza do

	grau de estudo onde se encontram, depositam no docente a confiança de que o apresentado é correto e adequado para suas necessidades profissionais.
D13	Satisfatória

Fonte: Elaborado pela autora.

Algumas respostas (D1, D2, D4, D5 e D13) foram superficiais, não nos dando oportunidade de analisar o entendimento dos docentes sobre o seu pensamento acerca da questão, porém não as excluímos, pois podemos utilizá-las em uma visão geral. Entretanto, iremos nos ater às respostas mais completas onde o docente disserta de forma mais abrangente sobre a indagação proposta.

Sobre a importância da CoInfo na realização do trabalho docente no ensino superior, no geral, os respondentes afirmaram que a competência em informação é uma ferramenta essencial para as práticas docentes no que tange ao planejamento, a busca pela informação e ao repasse do conhecimento.

Analisando individualmente as respostas, inferimos que o respondente D3 compreende a importância da competência informacional no ensino superior, especialmente no que diz respeito às suas atividades pedagógicas. A competência informacional, como forma de atualização e capacitação, é de suma importância, pois permite ao docente desenvolver suas habilidades e aplicá-las de acordo com padrões estabelecidos. Além disso, podemos destacar a preocupação do docente com as fontes de informação, bem como com a busca, avaliação e uso da informação para atender às necessidades dos discentes no cenário atual, caracterizado por um mundo digital e centrado nas tecnologias.

Da mesma forma, os respondentes D6, D7, D8 e D13 corroboram com a visão de D3 sobre a competência informacional, abordando-a como uma ferramenta que lhes permite alcançar novos conhecimentos e aplicá-los em sua prática docente. Eles destacam a importância da CoInfo na atualização, no planejamento, na aquisição de conhecimento e no processo de ensino-aprendizagem

Assim, destacamos a resposta apresentada por D3, ao afirmar que *“A competência em informação é essencial no ensino superior, pois capacita os docentes a selecionar e utilizar recursos acadêmicos de qualidade, ensinar habilidades de pesquisa e avaliação crítica, e adaptar as práticas pedagógicas às necessidades dos alunos em um ambiente cada vez mais*

digital e globalizado”. Já D7, salienta que “[...] *requer a necessidade de estar se apropriando da atualização das temáticas, saber conceituar, saber fazer e agir, pontos estes que são pertinentes e que competem a cada área. Sua relevância consiste no repasse e amplitude de conhecimento, e como isso pode ser repassado.*”

Neste cenário, Masetto (2012, p. 29) afirma que se exige do professor de ensino superior “[...] pesquisa e produção do conhecimento, além de atualização e especialização para que possa incentivar seus alunos a pesquisar.” Assim, a importância da competência em informação encontra-se em destaque no que tange a atuação do docente, através de sua capacidade de identificar e trabalhar as necessidades informacionais e pedagógicas.

Ainda sobre a questão da importância da CoInfo na prática docente, ressaltamos as visões dos respondentes D10 e D12 que trouxeram uma perspectiva sobre o desenvolvimento da competência em informação voltada ao processo de ensino-aprendizagem e ao discente. D10 fala sobre a CoInfo na docência e destaca a volatilidade do mercado de trabalho, mas volta-se aos discentes quando trata sobre o auxílio à construção de conhecimentos. Já D12 traz uma abordagem voltada para o discente, porém tratando sobre o desenvolvimento da competência em informação pelo professor e, a partir daí, o impacto que esta tem no aprendizado do aluno.

Adiante, o segundo questionamento aborda sob a ótica das necessidades informacionais em suas práticas pedagógicas, como podemos observar no Quadro 23.

Quadro 23 - Necessidades informacionais e a prática pedagógica

Na sua visão, quais são as necessidades informacionais primordiais enfrentadas pelos docentes em sua prática pedagógica?	
D1	didática. Falta
D2	Atualização de Conteúdos.
D3	As necessidades informacionais primordiais dos docentes incluem acesso a recursos educacionais atualizados, ferramentas de planejamento eficazes, feedback sobre o desempenho dos alunos e suporte para lidar com diversidade e necessidades especiais na sala de aula.
D4	Disseminação de informações sem fonte oficial.
D5	3*

D6	Recursos didáticos, pesquisa, inovação, interação
D7	Em algumas situações podem surgir dificuldades, na mobilidade ou até mesmo no acesso das informações, e também na verificação da veracidade das mesmas.
D8	Buscar diferentes visões sobre o mesmo assunto, porém reflectidas sob olhares de pensadores em épocas, locais e escolas de pensadores diferentes. Alargando assim o horizonte e trazendo possibilidades interpretativas
D9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender a ótica dessas informações sobre múltiplos autores. 2. Identificar as fontes de informação de maior qualidade. 3. Realizar a triagem dos principais tópicos e apresentá-los em sala de aula. 4. Saber transmitir as informações necessárias aos discentes. 5. Verificar se há real entendimento sobre as ações em curso.
D10	Acredito que a principal questão é a capacidade de diferenciar o conhecimento, a informação de fato baseada nos princípios da metodologia científica, incluindo aí a neutralidade ética necessária para construir conhecimento verdadeiro, da informação falsa, com viés ideológico ou meramente comercial.
D11	PARA A DEFINIÇÃO DOS RUMOS DA AULA , EM UMA ÁREA TÃO VOLÁTIL COMO A MINHA , SER DISCIPLINADO EM ATUALIZAÇÃO INFORMACIONAL DEVE SER NECESSÁRIAMENTE CONSIDERADO A CADA ENCONTRO.
D12	Delimitar o tipo de informação que deve ser buscada e apresentada aos discentes; encontrar fontes confiáveis de informação; traduzir a informação, em especial o estado-da-arte e novidades, para a linguagem do discente sem perda da qualidade.
D13	Suporte da equipe pedagógica de forma saudável.

*Essa foi a resposta dada pelo participante.

Fonte: Elaborada pela autora.

Averiguamos que os docentes conseguem identificar suas necessidades informacionais e quais são os aspectos que mais impactam em sua prática pedagógica, tendo

consciência da importância desse processo e demonstrando buscarem aprimoramento para seu exercício profissional. Sobre isso, Tardif (2014, p.34) afirma que,

Os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam, assim, subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos. Essa lógica da produção parece reger também os saberes técnicos, bastante voltados, atualmente, para a pesquisa e para a produção de artefatos e de novos procedimentos.

Nesse contexto, Massetto (2013) elenca algumas competências que considera essenciais à docência no ensino superior. Ele destaca que o docente deve ser competente em uma determinada área do conhecimento, ter conhecimentos e práticas profissionais atualizados, dominar o processo de ensino-aprendizagem, manter uma relação eficaz com os alunos, dominar tecnologias educacionais e exercer uma dimensão política em sua atuação. Extrai-se dessas concepções que as necessidades informacionais na atuação docente são voltadas à compreensão e aprendizado sobre o todo o processo que envolve o ensino-aprendizagem.

Isto posto, verificamos que os docentes respondentes concordam sobre suas necessidades e citam aspectos ligados ao desenvolvimento da CoInfo. D3 e D6 abordam a questão dos recursos didáticos, pois estes têm impacto direto nas práticas pedagógicas, que estas *“incluem acesso a recursos educacionais atualizados, ferramentas de planejamento eficazes, feedback sobre o desempenho dos alunos e suporte para lidar com diversidade e necessidades especiais na sala de aula”* (D3).

Outro ponto importante a destacar é sobre a busca e acesso da informação. Nesta perspectiva, D7, D8 e D10 abordam como a pesquisa sobre novos conhecimentos, novas fontes estão diretamente ligadas às práticas do docente no que tange à compreensão da necessidade de atualização e verificação das informações. Sobre isto, destacamos também as respostas de D4, D7 e D10 que citam a verificação da veracidade das informações como um fator fundamental na docência, pois é preciso garantir informação verdadeira ao discente, proporcionando o acesso ao conhecimento e evitando a disseminação de *fake news*.

Já sobre a competência em informação propriamente dita, D9, D10 e D12 abrangem os principais pontos que são, como identificar a necessidade informacional, buscar e acessar a informação, avaliar e usar a informação de forma ética. Dessa forma, D10 destaca *“a capacidade de diferenciar o conhecimento, a informação de fato baseada nos princípios da metodologia científica, incluindo aí a neutralidade ética necessária para construir conhecimento verdadeiro,*

da informação falsa, com viés ideológico ou meramente comercial.” Outras perspectivas abordadas também são a “falta de didática” (D1) e a “atualização de conteúdos”. (D12)

Analisando as respostas dos docentes, juntamente com uma visão geral de seus contextos acadêmicos e profissionais, destacamos que dois respondentes são formados em ciências contábeis, um em administração e outro em psicologia. Devemos destacar também que o D1 possui especialização em curso relacionado a área da educação, pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar e coordenação pedagógica. Apesar de apenas um ter formação na área da educação, podemos observar que estes aparentam compartilhar pensamentos similares referente às necessidades informacionais voltadas à docência.

Ainda no contexto das necessidades informacionais, os participantes responderam quais as necessidades que eles abordaram na questão anterior têm impacto direto na prática profissional, sendo destacados por eles os principais aspectos: os recursos didáticos, as fontes de informação, a verificação e a veracidade das informações, como podemos apreciar no Quadro 24.

Quadro 24 -Atuação profissional

Como as necessidades citadas na questão anterior impactam diretamente sua atuação profissional?	
D1	Falta de experiência em sala de aula
D2	Impactam de forma crucial.
D3	As necessidades informacionais dos docentes, como acesso a recursos atualizados, ferramentas de planejamento eficientes, feedback sobre desempenho dos alunos e suporte para diversidade na sala de aula, impactam diretamente sua atuação profissional. Essas necessidades garantem a qualidade do ensino, facilitam o planejamento de aulas adaptadas, promovem a aprendizagem por meio de feedback relevante e ajudam a criar ambientes inclusivos, atendendo às diversas necessidades dos alunos.
D4	Diante da utilização da abordagem de estudos de casos.
D5	MUITO FORTE
D6	Os recursos didáticos, a pesquisa, a inovação e a interação são ferramentas essenciais para atuação de forma mais eficaz e engajadora, promovendo um ensino de qualidade para todos os alunos.

D7	O impacto muitas vezes ocorre, pois, por mais que temos uma facilidade de acesso em alguns momentos, mediante outras situações, nos deparamos com problemas e até mesmo com a verificação da veracidade das mesmas. Muitas informações chegam, mas é importante verificar.
D8	O Professor não vai apenas jogar uma informação, ele vai dispor de todos os possíveis fatos/provas/teorias/teoremas que vão ao encontro e de encontro ... E, alunos com visão mais crítica tendem a escrever mais, opinar sobre certos assuntos e redigir textos que ajudam até mesmo na avaliação ao final do curso, ENADE.
D9	Entendo que os passos acima citados compõem a dinâmica total do meu trabalho como docente.
D10	A cada dia os discentes se colocam nas aulas com informações encontradas na internet e redes sociais, sem ter - no mais das vezes - maturidade para a busca correta (tanto do ponto de vista da correção da informação, quanto do contexto em que a informação deve ser usada, considerada). O docente precisa estar atento, capacitado e ciente das principais "armadilhas" relacionadas às suas disciplinas, para orientar o discente sobre quais os conhecimentos corretos (dentro dos parâmetros considerados na questão anterior), e como realizar essa busca.
D11	A TODO INSTANTE , O OLHAR MACRO , SETORIAL E MICRO É MODIFICADO, DESTA FORMA A INFORMAÇÃO CONGRUENTE É CONDIÇÃO NECESSÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE QUALQUER ATUAÇÃO, E NA GESTÃO DE FORMA MAIS INTENSA.
D12	Elas aumentam consideravelmente a quantidade de horas necessárias para o preparo de aulas de alta qualidade para os discentes. Em geral, 2 horas de aula exigem (no meu caso) de 5 a 8 horas de pesquisa, compreensão, avaliação, tradução e criação de apresentação, principalmente quando o assunto não é de meu domínio - fato comum para docentes de Administração, devido à amplitude da ciência em si.
D13	Melhoria na qualidade de ensino

Fonte: Elaborado pela autora.

De maneira semelhante à questão anterior, os respondentes foram indagados sobre os impactos das necessidades informacionais destacadas anteriormente. Especificamente, quais são

os principais desafios, dificuldades e melhorias que podem influenciar a prática docente. Os respondentes concordaram com as respostas da questão anterior, destacando que os recursos didáticos, as ferramentas de planejamento, a avaliação e o feedback do processo de ensino-aprendizagem, as fontes de informação e a verificação dessas fontes são os principais elementos considerados dentro das necessidades informacionais voltadas às práticas pedagógicas.

O respondente D3 assim se expressa: *“As necessidades informacionais dos docentes, como acesso a recursos atualizados, ferramentas de planejamento eficientes, feedback sobre desempenho dos alunos e suporte para diversidade na sala de aula, impactam diretamente sua atuação profissional. Essas necessidades garantem a qualidade do ensino, facilitam o planejamento de aulas adaptadas, promovem a aprendizagem por meio de feedback relevante e ajudam a criar ambientes inclusivos, atendendo às diversas necessidades dos alunos.”* Nesta perspectiva, falar sobre inclusão torna-se indispensável, pois na última década, o acesso ao ensino superior por grupos que antes não conseguiam ingressar em uma faculdade, por exemplo, cresceu e a partir desse crescimento as IES necessitaram e necessitam atualizar-se sobre o tema. O Ministério da Educação (MEC), órgão que avalia as instituições de ensino superior no Brasil, exige recursos de acessibilidade como rampas, elevadores, materiais adaptados, softwares nos equipamentos de informática para pessoas com deficiência, e acompanhamento com psicopedagogos para orientar discentes e docentes sobre o melhor para aprendizagem.

Ademais, o respondente D6 destaca que *“Os recursos didáticos, a pesquisa, a inovação e a interação são ferramentas essenciais para atuação de forma mais eficaz [...]”*, considerando também o que salienta D10 ao responder que *“a cada dia os discentes se colocam nas aulas com informações encontradas na internet e redes sociais, sem ter - no mais das vezes - maturidade para a busca correta (tanto do ponto de vista da correção da informação quanto do contexto em que a informação deve ser usada, considerada)[...]”*. É preciso, entretanto, compreender o cenário em que o aluno está inserido, suas vivências, seus conhecimentos empíricos, e assim guiá-lo ao melhor caminho de acesso, avaliação e uso da informação, pois também é habilidade do professor, ajudar o discente a desenvolver suas competências em informação, assim como aborda Farmer e Ramsdale (2016, p. 6, tradução nossa) ao afirmar que *“professor proficiente não apenas sabe onde encontrar ajuda, e pode apoiar seus aprendizes, mas também se esforça para organizar ferramentas e tecnologias para que os alunos possam focar na tarefa em suas mãos”*

O respondente D12 destaca o tempo que o docente leva para preparar sua aula, buscar materiais, compreender o conteúdo e organizar. Ou seja, todos os aspectos listados pelos respondentes também impactam em seu tempo de trabalho e dedicação à atividade de ensino, que vai além da sala de aula.

Quadro 25 - Competência em Informação para atuação docente

Na sua prática docente, de que forma as competências em informação influenciam em sua metodologia, recursos e estratégias de ensino?	
D1	Reciclagem
D2	De forma ativa, pois a informação atualizada é necessária para uma boa metodologia e estratégia de ensino.
D3	As competências em informação influenciam minha metodologia, recursos e estratégias de ensino ao permitir o uso eficaz de tecnologia educacional, a seleção criteriosa de materiais didáticos, a análise de dados para adaptação do ensino e a promoção da alfabetização digital entre os alunos.
D4	Influenciam diretamente, durante as diversas etapas de planejamento das aulas.
D5	MUITO FORTE
D6	São ferramentas poderosas que permitem ao professor inovar e aprimorar sua prática docente, criando ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, engajadores e eficazes.
D7	Auxiliam de muitas formas, na elaboração das aulas, na busca em plataformas virtuais, bases de dados que possuem uma veracidade, auxiliam também na construção dos materiais, bem como em outros artifícios que podem ser utilizados, como vídeos.
D8	Um material estruturado bem organizado e orientado a determinada disciplina ajuda bastante a seguir um caminho que não gera dúvidas ou ambiguidades na cabeça dos discentes. Além disso, ter a disposição dispositivos tecnológicos ajuda a procurar, filtrar, organizar e administrar o material educativo ...
D9	Apesar de não conhecer o termo anteriormente. Vejo que o conceito permeia grande parte das minhas atividades como docente/facilitador de conteúdo.

	Com base nessa competência busco as melhores ferramentas e estratégias para o desenvolvimento das aulas.
D10	Metodologicamente, o uso das pesquisas mais atuais disponíveis, conciliando com o conhecimento já sedimentado na área de ensino; Em termos de recursos e estratégias de ensino, é levar o discente à busca das informações na execução de trabalhos e atividades em classe, realizando as correções e ajustes necessários na condução do aluno nas buscas de boas fontes, mostrando formas de identificar o que é confiável do que não é.
D11	EM TODO PROCESSO , DESDE O PLANO DE ENSINO ATÉ A EXECUÇÃO, COMPREENDO QUE OS "INPUTS" PRECISAM SER FILTRADOS , E COM A INFERENCIA DESSES DADOS TORNAR OS " OUTPUTS" COERENTES AOS OBJETIVOS DESCRITOS PARA A AULA .
D12	Elas exigem dedicação e flexibilidade da minha parte para que o discente receba a informação de maneira adequada. Como as disciplinas ministradas são muito diferentes entre si, cada uma exige a utilização de uma metodologia diferente (ou customizada, digamos assim), o aprendizado de ferramentas novas, e identificação de formas diferentes de acessar o discente. Geralmente o resultado é positivo, mas há momentos em que o processo pode apresentar falhas, e exige uma capacidade de reação e adaptação rápida do docente para que não haja prejuízo aos discentes e a sua própria carreira.
D13	Na prática como incentivo positivo para uma qualidade de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora.

Inicialmente, devemos destacar que D9 admitiu não conhecer o termo ‘Competência em Informação’ anteriormente a esta pesquisa. Isto torna-se contraditório ao passo que este apenas citou este fato na última pergunta do questionário, respondendo às demais como se tivesse plena consciência do conceito de CoInfo. Outrossim, levamos em consideração que foram disponibilizada informações e definições sobre CoInfo no questionário (APÊNDICE A), ou seja, entendemos que os participantes utilizaram-se dessas informações para construção de suas respostas. Apesar disto, o D9 aborda compreender que a CoInfo envolve todo o seu trabalho docente, onde lhe permite encontrar ferramentas e estratégias para melhoria de sua prática profissional.

Em uma abordagem mais específica, identificamos nesta análise as competências apresentadas por Perrenoud no livro *10 Novas Competências Profissionais para Ensinar*, discutido no referencial teórico. Assim, podemos relacioná-las efetivamente a esta questão e as respostas dos participantes. Alguns exemplos são organizar e dirigir situações de aprendizagem, utilizar novas tecnologias, os dilemas éticos da profissão etc., compreendendo assim alguns dos pontos principais abordados pelos respondentes.

D3 e D8 discorrem sobre as tecnologias educacionais e ferramentas dentre outros aspectos. *“As competências em informação influenciam minha metodologia, recursos e estratégias de ensino ao permitir o uso eficaz de tecnologia educacional[...] D3. Além disso, ter a disposição dispositivos tecnológicos ajuda a procurar, filtrar, organizar e administrar o material educativo [...] D8.* Consideramos então que a tecnologia é ferramenta fundamental não só na educação, mas nesta área tem papel agregador tanto no ensino-aprendizagem quanto na formação do discente do ensino superior para o mercado de trabalho.

Sobre as metodologias, estratégias de ensino e planejamento, D2, D3, D4, D7, D9 E D10 versam sobre a importância da CoInfo nesse processo, desde a busca pelas informações para utilização em sala, como novas estratégias de ensino e planejamento de aula, ou seja do caminho desenvolvido para proporcionar ao aluno uma melhor aprendizagem. Diante disso, trazemos D7 afirmando que as competências em informação *“Auxiliam de muitas formas, na elaboração das aulas, na busca em plataformas virtuais, bases de dados que possuem uma veracidade[...]”, “busco as melhores ferramentas e estratégias para o desenvolvimento das aulas” (D9), “Metodologicamente, o uso das pesquisas mais atuais disponíveis, conciliando com o conhecimento já sedimentado na área de ensino [...]” (D10).* Infere-se então, que os docentes abordaram como a CoInfo repercute em suas escolhas para a sala de aula, materiais, tecnologias, adaptação de conteúdo, fontes de informação, dentre outros aspectos.

Vale destacar o respondente D12 que aborda sobre as particularidades das disciplinas, ou seja, torna-se necessário um planejamento quase que individualizado para cada uma. É importante salientar este tópico, já que na IES lócus da pesquisa além do quadro docente não ser fixo, as disciplinas dos docentes também variam de semestre para semestre. Ou seja, mesmo que o professor esteja na instituição há mais de um semestre, isso não significa que ele ministra sempre a mesma disciplina. Ou às vezes, ele ministra mais de uma disciplina o que torna imprescindível seu discernimento quanto a adequação de conteúdos, ferramentas e estratégias

para cada matéria. Levando em consideração esta informação não é possível afirmar se os docentes realizam ou não esta adequação, devido ao fato de não termos avaliado suas práticas em sala de aula, ou outro tipo de análise que nos permitisse avaliá-los nesta perspectiva. Isto apresenta-se como oportunidade para outras pesquisas que busquem aprofundar-se na avaliação da prática docente.

Após a análise das respostas, buscamos ter uma visão geral sobre a Competência em Informação dos docentes, para isso estabelecemos as relações de suas respostas ligando-as aos padrões da CoInfo definidos pela ACRL (2000), apresentadas a seguir:

Quadro 26 - Competência em Informação docente

Padrão CoInfo	Questão	Respostas
Padrão 1 - O indivíduo competente em informação delinea a natureza e o alcance de sua necessidade informacional.	Q7	[...] busca pela melhor informação (D9)
		As necessidades informacionais primordiais dos docentes incluem acesso a recursos educacionais atualizados, ferramentas de planejamento eficazes, feedback sobre o desempenho dos alunos e suporte para lidar com diversidade e necessidades especiais na sala de aula. (D3)
		O erro na delimitação da informação utilizada na docência acarreta em prejuízo ao ensino recebido pelos discentes. (D12)
	Identificar as fontes de informação de maior qualidade. (D9)	
	Q8	Delimitar o tipo de informação que deve ser buscada e apresentada aos discentes; encontrar fontes confiáveis de informação (D12)
		A necessidade informacional, que é uma experiência subjetiva, acontece na mente de cada sujeito em determinado contexto ou como estado objetivo notado
Padrão 2 - O indivíduo competente em informação acessa a informação necessária, eficaz e eficientemente.	Q8	fontes que serão utilizadas (D12)
		Em algumas situações podem surgir dificuldades, na mobilidade ou até mesmo no acesso das informações, e também na verificação da veracidade das mesmas. (D7)

	Q8	Seleção da informação, receba a informação de maneira adequada. (D12)
	Q7	Selecionar e utilizar recursos acadêmicos de qualidade (D12)
	Q8	Seleção criteriosa de materiais didáticos, a análise de dados para adaptação do ensino (D3)
Padrão 3 - O indivíduo competente em informação avalia a informação e suas fontes de maneira crítica e incorpora a informação selecionada a seus conhecimentos básicos e a seu sistema de valores.	Q7	O erro na delimitação da informação utilizada na docência acarreta em prejuízo ao ensino recebido pelos discentes (D12) DENTRO DO ÂMBITO DA GESTÃO ESTÁ COM A INFORMAÇÃO TEMPESTIVA E OPORTUNA MODIFICA OS RUMOS DA TOMADA DE DECISÃO.(D11)
	Q8	Saber transmitir as informações necessárias aos discentes. (D9)
Padrão 4 - O indivíduo competente em informação, individualmente ou como membro de um grupo, utiliza a informação eficazmente para alcançar seu propósito específico.	Q8	Na busca e na procura de informação e como as usar adequadamente em meios aos contextos vivenciados em sala de aula. (D14)
	Q8	Saber transmitir as informações necessárias aos discentes. (D9)
Padrão 5 - O indivíduo competente em informação entende os assuntos econômicos, legais, sociais que rodeiam o uso da informação e acessa e utiliza a informação de forma ética e legal.	Q7	Assim, uma boa fonte de informação ajuda na formação cidadã e é importante filtrar tais informações! (D8)
	Q8	Acredito que a principal questão é a capacidade de diferenciar o conhecimento, a informação de fato baseada nos princípios da metodologia científica, incluindo aí a neutralidade ética necessária para construir conhecimento verdadeiro, da informação falsa, com viés ideológico ou meramente comercial (D10) Disseminação de informações sem fonte oficial (D4)

Fonte: Elaborado pela autora.

Verificando a relação entre as respostas dos participantes e os padrões de competência em informação estabelecidos pela ACRL (2000), podemos dizer que os docentes possuem consciência sobre este processo, mesmo se levarmos em consideração que um dos respondentes admitiu não conhecer o termo ‘Competência em Informação’. Entretanto, nossa análise foi realizada através da identificação dos princípios da CoInfo nas respostas, mesmo que os docentes não tivessem conhecimento sobre o termo. Acreditamos que ao fornecermos informações e uma definição sobre o tema no questionário (APÊNDICE A) disponibilizado, foi possível que os participantes se apropriassem do conceito.

Os padrões de competência em informação da ACRL (2000) são formados por 22 descritores, que abordam as situações que caracterizam o indivíduo competente para aquele determinado padrão. No Quadro 26 apresentamos os padrões de competência relacionados à questão para a qual a resposta foi dada. A seguir comentamos cada padrão e as respostas correspondentes.

Padrão 1 - O indivíduo competente em informação delinea a natureza e o alcance de sua necessidade informacional: neste padrão buscamos alocar os temas sobre a necessidade informacionais, a busca e a delimitação das fontes, além de destacarmos a importância de obter a informação adequada para evitar prejuízos em sua utilização na prática.

Sabemos que temos um exponencial número de informações e de meios e fontes disponíveis, dessa forma, a informação chega até o indivíduo muitas vezes de forma desordenada, trazendo assim problemas quanto a confiabilidade e autenticidade. Essas questões trazem para o usuário da informação desafios quanto a compreender e avaliar suas necessidades e as informações e meios corretos a serem utilizados.

De acordo com a ACRL (2000), dentro do padrão 1, estão relacionadas questões quanto ao indivíduo ser capaz de discutir a necessidade informacional com seus pares, formular questionamentos, explorar fontes buscando familiaridade com o tópico, definir e modificar a informação para que esta esteja voltada a sua necessidade, identificar termos para definir a informação necessária e reconhecer a possibilidade de criar novos conhecimentos através de pensamentos, inferências, análises e a informação prévia.

Através dessas especificações, podemos analisar que os docentes afirmam compreender, buscar, verificar e utilizar as informações, utilizando-se de seus conhecimentos

para estabelecer relações com as fontes e delinear a aplicação em sua prática profissional. A ACRL (2000) também declara que as bibliotecas são fontes importantes a serem utilizadas nesse processo do desenvolvimento da Competência em Informação. Porém, devemos destacar que nenhum dos respondentes, em nenhum momento abordou o uso da biblioteca como fonte ou ferramenta, o que nos faz indagar sobre a real compreensão do que são os meios e as fontes, e como estes alcançam tais padrões sem fazer uso de um espaço tão importante quanto a biblioteca.

Corroborando com essa reflexão, Guerra (2019) aborda a importância da biblioteca universitária no ensino-aprendizagem, o que nos remete ao uso da biblioteca como ferramenta para desenvolvimento da competência em informação do docente universitário, tendo como entendimento da BU como um mediador de conteúdo, uma fonte confiável, apresentando assim como parte da dimensão pedagógica. Ou seja, é possível ao docente utilizar-se da biblioteca para desenvolver suas próprias competências, mas também é seu dever utilizá-la como ferramenta em seu processo de ensino guiando os discentes a este caminho.

O **Padrão 2** - O indivíduo competente em informação acessa a informação necessária, eficaz e eficientemente, compreende os indicadores sobre a seleção mais apropriada, utilização de estratégias de busca, e recupera informação online ou fisicamente utilizando-se de métodos variados. Relacionando as respostas obtidas na pesquisa aos padrões, podemos inferir que os docentes compreendem o processo de seleção da informação, mas não abordam métodos ou estratégias de busca. Neste caso, D2 aborda sobre os recursos acadêmicos porém não especifica quais são estes.

O indivíduo competente em informação necessita estar familiarizado com as várias formas de apresentação da informação, as mídias, os espaços, dentre outros pontos. Ou seja, este precisa acessar as fontes, porém de forma consciente, compreendendo sua organização, pois através disto é que este consegue escolher e utilizar o método de pesquisa. Compreender as estratégias de busca, neste sentido, torna-se imprescindível pois proporciona uma pesquisa efetiva e eficaz, onde pode utilizar-se também das TIC (Dudziak, 2003).

Sobre os padrões de competências na ACRL (2000), é conceituado a diferença entre a *Information Literacy*, para efeito desta pesquisa Competência em Informação e a *Information Technology* (Tecnologia da Informação), onde é abordado que a Competência em Informação está diretamente relacionada às competências voltadas às Tecnologias da Informação. Porém, a TI está relacionada às competências do indivíduo sobre o uso de computadores, softwares e

outras tecnologias disponíveis. Então, se estão relacionadas, compreende-se que para o indivíduo ser competente em informação, ele também desenvolverá competências das tecnologias em informação.

Padrão 3 - O indivíduo competente em informação avalia a informação e suas fontes de maneira crítica e incorpora a informação selecionada a seus conhecimentos básicos e a seu sistema de valores. A avaliação das fontes de informação é um dos critérios abordados pelos respondentes, e esta se caracteriza como um passo de destaque no ciclo da CoInfo, pois avaliando e selecionando as corretas fontes e informações torna-se mais seguro o uso desta na prática. Devemos considerar que a má avaliação ou seleção das informações pode acarretar em prejuízos na prática profissional docente e no aprendizado do aluno, no que tange ao repasse do conhecimento e formação de novos conhecimentos.

Nesse padrão estão contempladas questões voltadas à avaliação das fontes no que diz respeito à confiabilidade, veracidade e autoridade das informações. Também é preciso que o indivíduo seja capaz de extrair as principais ideias, interpretar e reescrever as informações com suas palavras utilizando-as para seu propósito. Além disso, para alcançar este padrão o usuário necessita ser capaz de determinar o impacto do novo conhecimento e validar a informação através da discussão sobre o assunto com seus pares (ACRL, 2000).

Através dessas concepções, podemos inferir que os docentes afirmaram a importância da avaliação, seleção e uso da informação de forma prática no ensino. No entanto, não identificamos relatos sobre fontes ou como estes realizam essa avaliação e seleção ou uso destas informações.

Padrão 4 - O indivíduo competente em informação, individualmente ou como membro de um grupo, utiliza a informação eficazmente para alcançar seu propósito específico. Levando em consideração esta abordagem, devemos considerar a utilização da informação aplicada ao contexto do indivíduo, ou seja, para efeito desta pesquisa, sobre as práticas pedagógicas dos docentes.

Ou seja, através das respostas podemos inferir que os docentes alegam serem capazes de utilizar as informações para determinado propósito, quando a utilizam para seu planejamento, quando repassam ao aluno ou quando produzem um material. Isto posto, devemos considerar o processo de utilização da informação como fator determinante no desenvolvimento da CoInfo, pois é onde este aplica os resultados obtidos através dos padrões anteriores.

Padrão 5 - O indivíduo competente em informação entende os assuntos econômicos, legais, sociais que rodeiam o uso da informação e acessa e utiliza a informação de forma ética e legal. Neste padrão, as questões éticas, políticas e sociais tornam-se um determinante para a competência em informação, levando em consideração que a pessoa precisa compreender as implicações intrínsecas à sua utilização. Assim, destacamos o respondente D10 que foi o único a trazer explicitamente a palavra ‘ética’ em sua resposta, e nos outros não foi possível estabelecer essa relação. Contudo, não podemos inferir que os docentes não se utilizam de ferramentas legais, ou não se preocupam com as questões éticas e políticas, mas devemos destacar que não relataram tais questões.

Em suma, em uma visão geral, os respondentes julgaram a Competência em Informação como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do trabalho docente. Porém, houve também respondentes que apontaram sobre a falta de conhecimento sobre o tema. Partindo dessa perspectiva, destacamos com Fernández (2009) que o desenvolvimento de competências, no âmbito da docência, parte da formação continuada e da percepção das necessidades informacionais e qualificação profissional.

A partir dessa perspectiva, refletimos através das respostas que os docentes bacharéis compreendem a importância das práticas pedagógicas e que buscam desenvolvê-la e aprimorá-la, utilizando da competência em informação para tal. Destacamos ainda que além da importância da prática educativa do professor, o protagonismo discente é fundamental no contexto educacional. Sendo assim, além dos docentes desenvolverem sua própria competência voltada à prática profissional e pedagógica, eles também buscam repassá-la aos discentes, para que estes utilizem-se da competência em informação tanto em sala de aula quanto no dia a dia. Em contrapartida, devemos destacar os pontos não identificados, como por exemplo a utilização da biblioteca, as bases de dados, ou outras fontes de informação de forma mais específica, bem como menção às questões políticas, sociais, legais e éticas que esta temática exige.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, conduzida sobre a Competência em Informação no contexto da atuação do docente bacharel no Ensino Superior, revelou a percepção desses profissionais sobre suas necessidades informacionais voltadas à prática pedagógica.

As discussões empreendidas visaram principalmente compreender a relação entre a formação em um curso de bacharelado e o desenvolvimento das práticas pedagógicas por professores do ensino superior. O objetivo foi entender como esses professores, que não receberam uma formação didática específica, como, os formados em cursos de licenciatura, desenvolvem sua prática educativa e utilizam a competência em informação em sua atuação profissional e acadêmica.

A utilização do termo competência destaca-se na literatura e abrange diversas áreas do conhecimento e do mercado de trabalho. Na área da Educação não seria diferente, este termo passou a ser utilizado para caracterizar o indivíduo com habilidades voltadas a alguma atividade específica. Agrega-se a isso a expansão do termo Competência em Informação e a maior visibilidade devido a imensa gama de informação disponível. Isto posto, levando em consideração a importância da CoInfo para desenvolver conhecimento, buscamos utilizar como ponto de partida da pesquisa a necessidade informacional de docentes bacharéis sobre suas atividades profissionais.

Inicialmente, abordamos em nossa investigação conceitos e aportes teóricos e históricos sobre a Competência em Informação no mundo e no Brasil, revelando o percurso entre o surgimento do termo *Information Literacy* na década de 1970 até as definições atualmente utilizadas. Expomos também as dimensões da CoInfo e como estas se relacionam e apresentamos os principais documentos, modelos e padrões de competência vigentes. Os assuntos foram explorados de forma a proporcionar uma visão geral buscando uma maior compreensão do assunto estudado.

Já relacionado à docência, abordamos a formação de professores e as competências docentes sob a ótica da prática pedagógica e a experiência profissional. Trazendo o uso do termo competência no contexto educacional e às particularidades vinculadas à docência no Ensino Superior.

Através da aplicação de questionário com os docentes bacharéis da Faculdade Metropolitana de Horizonte podemos concluir que, na perspectiva do primeiro objetivo específico “Investigar a percepção dos professores acerca da Competência em Informação no contexto educacional” cabe afirmar que apesar de um dos docentes relatar não conhecer o termo “Competência em Informação”, ele e os outros docentes demonstraram compreender o que são as necessidades informacionais e os “passos” para alcançar ou desenvolver habilidades no contexto pedagógico. Nesta perspectiva, os respondentes demonstraram a consciência sobre a importância da CoInfo em seu processo de formação e qualificação para o ensino-aprendizagem, além disso, da instrução de seus alunos sobre essas competências.

Sob a ótica do segundo objetivo específico “Identificar as necessidades informacionais para atuação profissional do docente bacharel de cursos de graduação” destacamos pontos como a atualização dos conteúdos, melhor entendimento do processo de ensino e do sistema educacional, acesso a fontes de informação, a avaliação da qualidade destas fontes, o uso de plataformas de planejamento. Através das respostas identificamos que estes pontos se tornam cruciais para os docentes bacharéis, e acabam representando as suas principais necessidades. Desta forma, eles buscam aprimorar-se, seja em cursos de qualificação ou autoaprendizagem, para que possam desenvolver suas atividades docentes de forma satisfatória.

No terceiro objetivo específico, “Avaliar a congruência entre os princípios da CoInfo e as práticas educativas adotadas pelos docentes”, revelou-se que a competência em Informação é componente fundamental para o exercício eficaz da docência no Ensino Superior permeando todas as dimensões do trabalho acadêmico. A congruência entre a definição do indivíduo competente em informação, em que este seja capaz de buscar, acessar, avaliar e utilizar a informação de forma eficaz e ética para determinado propósito encaixa-se com os processos pedagógicos no que tange a atuação didática do docente, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais que promovam a formação integral dos professores e o sucesso acadêmico dos alunos.

Neste enfoque, ao levarmos em consideração o objetivo geral pretendido que buscou “analisar o desenvolvimento das competências em informação para atuação didático-pedagógica dos docentes que possuem formação inicial em cursos de bacharelado”, podemos destacar a identificação das necessidades informacionais específicas dos docentes bacharéis, que incluem a atualização constante dos conteúdos, o aprofundamento no entendimento do processo de ensino e

do sistema educacional, o acesso a fontes confiáveis de informação, a capacidade de avaliar criticamente essas fontes e o domínio de plataformas de planejamento pedagógico. Essas necessidades se apresentaram como cruciais para o aprimoramento da prática docente, evidenciando a busca dos professores em se manterem atualizados e em aprimorar suas habilidades para sua prática docente.

Através da investigação, identificação e avaliação a pesquisa apresentou a interseção entre a Competência em Informação e as práticas pedagógicas, revelando as necessidades informacionais dos docentes bacharéis e a importância da CoInfo para o desenvolvimento profissional e acadêmico, beneficiando não apenas o docente, mas também os discentes através da capacitação destes para exercer de forma competente o seu papel na sociedade.

Assim, tornou-se evidente a importância da promoção do desenvolvimento da Competência em Informação como parte da formação do docente, pois investir nestas habilidades proporciona o fortalecimento da prática pedagógica e do processo de ensino-aprendizagem inerentes à formação discente.

REFERÊNCIAS

- ACRL. **Information Literacy competency for higher education**. Chicago: ALA, 2000. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html> .Acesso em: 06 jan. 2021.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2018.
- ALMEIDA, Rogério de. **O mundo, os homens e suas obras: filosofia trágica e pedagogia da escolha**. 2015. 204 f. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (Eua). Presidential Committee on **Information Literacy**: Final Report. Washington, 1989. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>. Acesso em: 23 dez. 2020.
- ANDERE, Maira Assaf; ARAÚJO, Adriana Maria Procópio de. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 19, p. 91-102, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcf/a/gKGFsKXNKZqfc5mMrk9ppXh/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BELLUZZO, R. C. B. Como desenvolver a competência em informação (ci): uma mediação integrada entre a biblioteca e a escola. **CRB8 Digital**, v. 1, n. 2, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/8809>. Acesso em: 25 jan. 2021.
- BELLUZZO, Regina Célia Baptista; FERES, Glória Georges (Orgs.). **Competência em informação: de reflexões às lições aprendidas**. São Paulo: FEBAB, 2013. p. 176-208.
- BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **A competência em informação no Brasil: cenários e espectros**. São Paulo: ABECIN, 2018. Disponível em: <http://labds.eci.ufmg.br:8080/bitstream/123456789/83/1/BELLUZZO.%20A%20compet%C3%A2ncia%20em%20informa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil%20cen%C3%A1rios%20e%20espectros.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.
- BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1966. p. 27833-41.

BRASIL, C. N. E.; N^o, C. E. B. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de avaliação Institucional Externa – presencial e a distância**. Brasília, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_recredenciamento.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 22/2019, de 07 de novembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n^o 2/2019, de 20 de dezembro de 2020**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Lei n^o 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Resolução CNE/CP n^o 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, v. 40, p. 1061-1076, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Q7PJ3QqNzCPKWksfZx9PZCc/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CAPURRO, Rafael. Ética intercultural de la información. In: GOMES, Henriette Ferreira; BOTTENTUIT, Aldinar Martins; OLIVEIRA, Maria Odaisa Espinheiro de. (Org.). **A ética na sociedade, na área da informação e da atuação profissional**: o olhar da Filosofia, da Sociologia, da Ciência da Informação e da formação e do exercício profissional do bibliotecário

no Brasil. Brasília, DF: Conselho Federal de Biblioteconomia, 2009. p. 43-64. Disponível em: http://www.cfb.org.br/popup/a_etica.pdf. Acesso em: 05 abr. 2023.

CARVALHO, Francisco Geraldo Freitas. **Introdução à metodologia de estudo e do trabalho científico**. 1. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011.

COSTA, Célia Revilândia. **A Competência em Informação (Coinfo) na perspectiva da educação inclusiva**. 2017. 221 f., il. Tese (Doutorado em Ciência da Informação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24530>. Acesso em: 10 mar. 2023.

DA SILVEIRA, Thiago Araújo. A relação entre a competência informacional e a estruturação da aula de Química nos professores de Serra Talhada-PE. **Biblos**, v. 31, n. 1, p. 27-50, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/5985/4617>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DECLARAÇÃO de Alexandria. Sobre alfabetização informacional e a aprendizagem ao longo da vida: Faróis para a Sociedade da Informação. 2005. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/wsis/Documents/beaconinfsoc-pt.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

DECLARAÇÃO de Féz. Sobre Mídia e Alfabetização Informacional. 2011. Disponível em: . Acesso em: 13 abr. 2023.

DECLARAÇÃO de Havana. 15 ações de Competência em Informação/ALFIN por um trabalho colaborativo e de criação de redes para o crescimento da competência em informação no contexto dos países ibero-americanos. In: SEMINÁRIO LIÇÕES APRENDIDAS EM PROGRAMAS DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NA IBERO AMÉRICA, 2012. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/information-literacy/publications/Declaration/Compet.Declara-de-Havana.2012.Portu-Brasil.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

DECLARAÇÃO de Lima. Oficina de alfabetização informacional: formação de formadores. 2009. Disponível em: . Acesso em: 13 abr. 2023.

DECLARAÇÃO de Lyon. Sobre o acesso à informação e desenvolvimento. Disponível em: . Acesso em: 13 abr. 2023.

DECLARAÇÃO de Maceió. Sobre a competência em Informação. In: SEMINÁRIO SOBRE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: CENÁRIOS E TENDÊNCIAS, 2011. Disponível em: http://febab.org.br/declaracao_maceio.pdf Acesso em: 13 abr. 2023.

DECLARAÇÃO de Moscou. Sobre Alfabetização Informacional e Midiática. 2012. Disponível em: . Acesso em: 13 abr. 2023.

DECLARAÇÃO de Múrcia. Sobre a ação social e educativa das bibliotecas públicas em tempos de crise. 2010.

DECLARAÇÃO de Praga. Rumo a uma sociedade alfabetizada em informação. 2003.

DECLARAÇÃO de Toledo. Sobre alfabetização informacional: bibliotecas pela aprendizagem permanente. 2006.

DE SOUZA BARROS, José Deomar; DA SILVA, Maria de Fátima Pereira; VÁSQUEZ, Silvestre Fernández. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. **Atos de pesquisa em educação**, v. 6, n. 2, p. 510-520, 2011. Disponível em: <https://encr.pw/yPirs>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 73-78, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/XGgFPxFQ55xZQ3fXxctqSTN/?format=html>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DUDZIAK, Elisabeth A. **A information literacy e o papel educacional das bibliotecas**. São Paulo, v. 187, 2001.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas e do bibliotecário na construção da competência em informação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 24., 2002. **Anais...** Salvador: INTERCOM, 2002.

Disponível em:

[145http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_ENDO_COM_DUDZIAK.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_ENDO_COM_DUDZIAK.pdf). Acesso em 26 maio 2019.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da informação**, v. 32, p. 23-35, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/xDBTqDKvmcsvMnmwLWprjmG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2022.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Competência Informacional: uma análise evolucionária das tendências da pesquisa e produtividade científica no âmbito mundial. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 1 - 22, jul./dez. 2010.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Em busca da pedagogia da emancipação na educação para a competência em informação sustentável. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 9, n. 2, p. 166-183, 2011. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1925>. Acesso em: 30 abr. 2023.

FARIAS, Gabriela Belmont de. **Competência em Informação no Ensino de Biblioteconomia: por uma aprendizagem significativa e criativa**. 2014. 190f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, São Paulo (SP), 2014.

FARIAS, G. B.; BELLUZZO, RCB. Como desenvolver a competência em informação mediada por modelagem conceitual teórico-prática: por uma aprendizagem significativa e criativa na educação. **ABECIN Editora**, 2015.

FARIAS, Gabriela Belmont de; MATA, Marta Leandro da; ALVES, Ana Paula Meneses; SANTOS, Camila Araújo dos. 20 anos de pesquisa sobre Information Literacy no Brasil: análise temática das teses e dissertações do Catálogo da CAPES. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 289-301, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/56093>. Acesso em: 30 abr. 2023.

FARMER, Heather; RAMSDALE, Jennifer. Teaching competencies for the online environment. **Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie**, v. 42, n. 3, 2016.

FERREIRA, Lúcia Gracia ; BEZERRA, Paloma Oliveira. O professor do ensino superior e sua formação: uma discussão necessária. **Revista de Ciências da Educação** , Americana, Ano XVII, v. 01, n. 32, p. 05 - 28, jan./jun. 2015. Disponível: <https://scholar.archive.org/work/qaa5ojw6ynd45anh4jx7cdc2vq/access/wayback/http://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/download/396/316>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FERNANDEZ, José Tejada. Competencias docentes. **Professorado: revista de currículum y formación del profesorado**, v. 13, n. 2, 2019. Disponível em: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/7373/rev132COL2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 abr. 2024.

FURTADO, R. L.; ALCARÁ, A.R. Desenvolvimento e formação de competência em informação: um mapeamento de modelos, padrões e documentos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 16. João Pessoa, 2015. **Anais Eletrônico...** Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/viewFile/2918/1040>. . Acesso em: 05 abr. 2023.

GAETA, Maria Cecília Damas. **Formação docente para o ensino superior: uma inovação em cursos de lato sensu**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. 213 f. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/10006>. Acesso em: 21 jul. 2023.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas.

Educação & Sociedade, v. 31, p. 1355-1379, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M>. Acesso em: 15 jul. 2023.

GASQUE, K. C. G. D. **Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem**. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação, 2012. 178 p.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Competência em Informação: conceitos, características e desafios. **AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento**, v. 2, n. 1, p. 5-9, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/41315>. Acesso em: 20 ago. 2022.

GOMES, Manoel Messias; GOMES, Francisco das Chagas; ARAUJO NETO, Benjamim Bento de; MOURA, Niede Dagraça de Sousa; MELO, Severina Rodrigues de Almeida; ARAUJO, Suelda Felício de; NASCIMENTO, Ana Karina do; MORAIS, Lourdes Michele Duarte de. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>. Acesso em: 20 ago. 2022.

GUERRA, Maria Aurea Montenegro Albuquerque. **A contribuição da Biblioteca Universitária na avaliação do ensino-aprendizagem no âmbito da Educação Superior**. 2019. 226f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza(CE), 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/50151>. Acesso em: 20 jan. 2023.

HATSCHBACH, Maria Helena de Lima. **Information Literacy: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior**. 2002. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/722/1/mariahelena2002.pdf>. Acesso em 26 dez. 2021.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAU, Jesús *et al.* **Guidelines on information literacy for lifelong learning**. 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCCA, Djuli Machado De; VITORINO, Elizete Vieira. Competência em informação e suas raízes teórico-epistemológicas da Ciência da Informação: em foco, a fenomenologia.

Perspectivas em Ciência da Informação, v. 25, p. 22-48, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pci/a/HYGGCVMwrJ7J9mbstVhHfdz/>. Acesso em: 05 abr. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas; Amostragens e técnicas de pesquisa; Elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MARTINS, Ronei Ximenes (org.). **Metodologia da pesquisa científica: reflexões e experiências investigativas na educação**. Lavras: Ed. UFLA, 2022.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo, SP: Pearson, 2018. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 02 out. 2023.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus editorial, 2012.

MASETTO, Marcos. **Docência na universidade**. Papirus Editora, 2014. E-PUB.

MASETTO, Marcos T.; GAETA, Cecília. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo**, v. 8, n. 2, 2015. Disponível em:

<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1550>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MASETTO, Marcos; GAETA, Cecília. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Em Aberto**, v. 32, n. 106, 2019. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4224>. Acesso em: 8 jul. 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12º ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MODELSKI, Daiane *et al.* **Competências docentes relacionadas ao uso pedagógico de tecnologias digitais: um estudo envolvendo disciplinas semipresenciais**. 2015. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6244>. Acesso em: 23 nov. 2022.

NUNES, Simone Costa; PATRUS-PENA, Roberto. A pedagogia das competências em um curso de administração: o desafio de passar do projeto pedagógico à prática docente. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 13, p. 281-299, 2011.

OLIVEIRA, Saionara Nunes de *et al.* Professores de enfermagem e o desenvolvimento de competências: reflexões sobre a teoria de Philippe Perrenoud. **Revista de Enfermagem da**

UFSM, v. 5, n. 3, p. 589-596, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/index.php/reufsm/article/view/14498>. Acesso em: 21 jul. 2023.

ORELO, Eliane Rodrigues Mota; VITORINO, Elizete Vieira. Competência informacional: um olhar para a dimensão estética. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 17, p. 41-56, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/4KZ4zfRzhk7mTSttJrY3rjC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

PELLEGRINI, Eliane; VITORINO, Elizete Vieira. A dimensão ética da competência em informação sob a perspectiva da Filosofia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 23, p. 117-133, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/qgRrcB8cPssXdsbkQmz3R8D/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2023.

PERRENOUD, Philippe. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. **Série Ideias**, v. 30, p. 205-251, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p205-248_c.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

PERRENOUD, PHILIPPE. Philippe Perrenoud e a teoria das competências. São Paulo: Vozes, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5938768/mod_resource/content/1/Philippe%20Perrenoud%20e%20a%20Teoria%20das%20Compet%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio: Revista Pedagógica**, v. 5, n. 17, p. 8-12, 2001. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao_midias/modulos/1_introdutorio/pdf/etapa2_as_novas_competencias.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

PERRENOUD, Philippe *et al.* A formação dos professores no século XXI. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. Cortez, 2012.

PORTO, Josiane Brietzke. **Análise de competências docentes na educação a distância via internet: percepção de aluno de administração**. 2013. Dissertação (Mestrado em Administração)

- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/5665>. Acesso em: 16 nov. 2022.

PRETTO, Nelson De Luca; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar em revista**, p. 153-169, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VFYswCwQWfJWmvcy98c6Cqx/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Editora Feevale, 2013.

RASTELI, Alessandro; CAVALCANTE, Lidia Eugenia. A competência em informação e o bibliotecário mediador da leitura em biblioteca pública. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 18, n. 36, p. 157-179, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/147/14726166009.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2023.

RIOS, Terezinha. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. **São Paulo: See: CenP**, p. 853, 2004. Disponível em: <https://11nq.com/Ja4Cz>. Acesso em: 05 ago. 2023.

ROSSI, George Bedinelli; SERRALVO, Francisco Antônio; JOÃO, Belmiro Nascimento. Análise de conteúdo. **ReMark-Revista Brasileira de Marketing**, v. 13, n. 4, p. 39-48, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Biblioteca%20uva/Downloads/12049-58733-1-PB.pdf>. Acesso em 23 abr. 2023.

SANTANA, Jaciane Freire. **Competência informacional dos docentes da UFPE**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/26487>. Acesso em: 23 dez. 2020.

SILVA, Carlos Robson Souza da. **Competência em informação na educação profissional e tecnológica: uma análise das habilidades informacionais nas práticas de ensino e aprendizagem**. 2019. 187f. -Dissertação (mestrado)-Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação. Fortaleza (CE). 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/49717>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SILVA, Marcele Taschetto da; AGUIAR ISAIA, Silvia Maria de; ROCHA, Adriana Moreira da. A transposição didática no curso de pedagogia de uma IES federal na visão de seus professores. **HOLOS**, v. 2, p. 252-263, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1718>. Acesso em: 5 jul. 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. Contexto, 2011.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **26ª Reunião Anual da Anped**. – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA BARROS, José Deomar de; SILVA, Maria de Fátima Pereira da; VÁSQUEZ, Silvestre Fernández. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. **Atos de pesquisa em educação**, v. 6, n. 2, p. 510-520, 2011. Disponível em:

SPUDEIT, Daniela Fernanda Assis de Oliveira. **Diretrizes para o desenvolvimento da competência em informação em bibliotecas públicas com foco nas pessoas em situação de rua**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa Pós-Graduação em Ciência da Informação, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/231102>. Acesso em: 30 mar. 2023.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200005&script=sci_abstract. Acesso em: 5 jul. 2023.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAQUETTE, S. R.; BORGES, L. **Pesquisa qualitativa para todos**. São Paulo: Vozes, 2020. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 24 nov. 2023.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. Cortez, 2010.

VARELA, Aida Varela; BARBOSA, Marilene Lobo Abreu; FARIAS, Maria Giovanna Guedes. Desenvolvimento de competências informacionais, científicas e tecnológicas: responsabilidade do ensino superior com parceria entre a docência e a biblioteca. In: BELLUZZO, Regina Célia Baptista; FERES, Glória Georges (Orgs.). **Competência em informação: de reflexões às lições aprendidas**. São Paulo: FEBAB, 2013. p. 176-208.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maira Quevedo Quixadá. **Docentes para Educação Superior: processos formativos**. São Paulo: Papirus, 2016. E-PUB.

VEIGA, Ilma PA; D'ÁVILA, Cristina Maria. **Didática e docência na educação superior**. Papirus Editora, 2019.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projeto e relatórios de pesquisa em administração**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Dimensões da competência informacional (2). **Ciência da Informação**, v. 40, p. 99-110, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/SjcbWRPPfNPjhF5DhFTSkev/?format=html>. Acesso em: 20 jun. 2022.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. **Competência em informação: conceito, contexto histórico e olhares para a Ciência da Informação**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/212553>. Acesso em: 16. Abr. 2023.

VITORINO, Elizete Vieira. Indicadores para a Competência em Informação no Brasil: virtudes, tendências e possibilidades. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 27, p. 7-36, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/bYZfGvkLzgxdmGkLctg7wvt/>. Acesso em: 16 abr. 2023.

ZABALA, Antony; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2015. E-PUB.

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado docente,

Este é um convite para participar da pesquisa intitulada "A Competência em Informação no desenvolvimento didático-pedagógico dos docentes bacharéis no Ensino Superior", realizada por mim, Brena Menezes Lima, aluna do Mestrado Acadêmico em Ciência da Informação da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob orientação da Profa. Dra. Lídia Eugênia Cavalcante, docente permanente do PPGCI/UFC.

O objetivo da pesquisa é compreender como os docentes que possuem formação inicial em curso de bacharelado desenvolvem as competências em informação voltadas para a atuação didático-pedagógica, no âmbito da Faculdade Metropolitana de Horizonte.

Solicito sua permissão para utilizar as respostas do questionário na dissertação a ser apresentada à UFC, com o compromisso firmado de manter o sigilo dos participantes e de suas respostas. Todos os dados servirão apenas para compor a pesquisa e somente os responsáveis por ela terão acesso. Não haverá custos e não haverá remuneração sobre as respostas apresentadas.

A qualquer momento você poderá recusar continuar participando e poderá retirar o seu consentimento de utilização das respostas, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo, pois em qualquer pesquisa as lembranças que as perguntas geram podem causar possíveis desconfortos.

Coloco-me à sua disposição para prestar qualquer esclarecimento sobre a pesquisa através do telefone (85) 99201-9655 e e-mail: brenamlima23@gmail.com.

Desde já agradecemos a sua contribuição e dedicação às respostas.

Atenciosamente,

Brena Menezes Lima

Pesquisadora

Horizonte, ___ de ___ de 2024.

Nome completo do participante

e-mail do participante

() Li e concordo em participar da pesquisa

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO

Prezado/a professor/a,

A presente pesquisa busca identificar como os docentes que possuem formação inicial em curso de bacharelado desenvolvem as competências em informação voltadas para a atuação didático-pedagógica. Respondendo a esta entrevista, você colaborará com a minha pesquisa de mestrado em Ciência da Informação, realizada na Universidade Federal do Ceará, que tem como título: A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DOS DOCENTES BACHARÉIS NO ENSINO SUPERIOR.

Conforme informado no TCLE (o qual pedimos a sua assinatura), o entrevistado pode desistir de sua participação a qualquer momento, caso não se sinta confortável. O sigilo e o anonimato serão preservados.

Caso tenha alguma dúvida, estou à disposição para maiores esclarecimentos, podendo entrar em contato comigo:

Brena Menezes Lima

Fone: (85) 99201-9655 / 991890946

E-mail: brenamlima23@gmail.com

FORMAÇÃO

1. Formação inicial: _____ Ano de conclusão: _____
2. Titulação máxima / Ano de Conclusão
 - () Graduação: _____ / _____
 - () Especialização: _____ / _____
 - () Mestrado: _____ / _____
 - () Doutorado: _____ / _____

3. Possui outras formações (cursos de extensão, de aperfeiçoamento, dentre outros) no âmbito da docência que gostaria de destacar?

EXPERIÊNCIA DOCENTE

4. Tempo de experiência docente:

- () Menos de 1 ano
- () Entre 1 e 5 anos
- () Entre 5 e 10 anos
- () Acima de 10 anos

5. Em qual curso ministra aulas na FMH?

- () Bacharelado em Administração
- () Bacharelado em Ciência Contábeis
- () Bacharelado em Educação Física
- () Licenciatura em Pedagogia
- () Bacharelado em Psicologia
- () Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos

As questões apresentadas a seguir visam atender aos seguintes objetivos específicos da pesquisa:

I. Investigar a percepção dos professores sobre a importância da competência em informação no contexto educacional
--

Identificar as necessidades informacionais para atuação profissional de docentes bacharéis de cursos de graduação

II. Avaliar a congruência entre os princípios da competência em informação e as práticas educativas adotadas pelos docentes bacharéis.

Assim, para melhor entendimento sobre o termo **competência em informação**, explicamos que se trata de um conjunto de habilidades utilizadas para reconhecer suas necessidades informacionais, saber buscar informação, localizá-la, avaliá-la e utilizá-la de forma ética, eficaz, eficientemente, aplicadas a determinado campo. Neste caso, especificamente, aplicadas às práticas pedagógicas. (ACLR, 2000; LAU, 2007).

De acordo com a ACLR (2000) a competência em informação tem como princípios norteadores:

- i) O indivíduo competente em informação delinea a natureza e o alcance de sua necessidade informacional;
- ii) O indivíduo competente em informação acessa a informação necessária, eficaz e eficientemente;
- iii) O indivíduo competente em informação avalia a informação e suas fontes de maneira crítica e incorpora a informação selecionada a seus conhecimentos básicos e a seu sistema de valores;
- iv) O indivíduo competente em informação, individualmente ou como membro de um grupo, utiliza a informação eficazmente para alcançar seu propósito específico;
- v) O indivíduo competente em informação entende os assuntos econômicos, legais, sociais que rodeiam o uso da informação e acessa e utiliza a informação de forma ética e legal.

COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO DOCENTE

6. Como você compreende a importância da competência em informação na realização do seu trabalho como docente no ensino superior?

7. Na sua visão, quais são as necessidades informacionais primordiais enfrentadas pelos docentes em sua prática pedagógica?

8. Como as necessidades citadas na questão anterior impactam diretamente sua atuação profissional?

9. Na sua prática docente, de que forma as competências em informação influenciam em sua metodologia, recursos e estratégias de ensino?