



A APRENDIZAGEM VISANDO A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NA SOCIEDADE EM TEMPOS DE INFOESFERA

Roberto Vilmar Satur

Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba,
Brasil. Professor da Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
E-mail: robertosatur@yahoo.com.br

Armando Malheiro da Silva

Doutor em História Contemporânea pela Universidade do Minho,
Portugal. Professor da Universidade do Porto, Portugal.
E-mail: armando.malheiro@gmail.com

Resumo

A sociedade, historicamente, incorpora para si os seus próprios avanços e assim se reconfigura para melhor usufruir desse novo espectro. A sociedade da informação e do conhecimento é a nova reconfiguração social que se apresenta no século XXI. Nessa nova sociedade não basta mais apenas ser alfabetizado, aprender a ler, estudar em livros para a prova, saber tabuadas e estar presente na escola. Ela usa novos recursos de aprendizagem que se juntam ou substituem os anteriores, ela não descarta as novas tecnologias como recurso para aprender e exige do cidadão uma nova competência: a competência em informação. Um cidadão "alfabetizado" em informação e nos recursos que permitem acessar e usar as informações e conhecimentos disponíveis, incluindo as novas tecnologias, especialmente as de informação e comunicação. Por isso a relação aprendiz e aprendizado está se reconfigurando e agora precisa desenvolver o cidadão para torná-lo competente em informação. E para ser e se manter competente em informação não basta aprender e apreender: é preciso aprender por toda a vida.

Palavras-chave: Competência em Informação. Aprendizagem. Tecnologias da Informação e Comunicação. Sociedade da Informação. Sociedade do Conhecimento.

THE LEARNING AIMING AT THE INFORMATION LITERACY IN THE INFORMATION AND KNOWLEDGE SOCIETY

Abstract

Society historically incorporates the advances of society itself and thus reconfigures itself to benefit from this new spectrum. The information and knowledge society is the new social reconfiguration present in the 21st century. In this new society, it is not enough just to be literate, to learn how to read, to study in books for the exams, to know arithmetic and to be present at school. The current information society uses new learning resources that join or replace the previous ones, it does not discard the new technologies as a learning resource, and it demands of the citizen a new competence: information literacy. A citizen who is 'literate' in information and in the resources that allow access to and use of available information and knowledge, including new technologies, especially information and communication technologies. That is why the relationship between apprentice and learning is being reconfigured, and now it needs to develop the citizens to become information literate. And for them to be and remain information literate, it is not enough learning and understanding: a lifelong learning is necessary.

Keywords: Information Literacy. Learning. Information and Communication Technologies. Information Society. Knowledge Society.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo discute a aprendizagem no contexto da Era Digital ou da Infoesfera, levando em conta a competência em informação¹ como pressuposto necessário. Como as tecnologias - especialmente as tecnologias da informação e da comunicação, incluídas as digitais - se inovaram e se ampliaram sobremaneira, barateando e democratizando, em parte, seu acesso e uso, elas atingiram praticamente todas as camadas da população. Trata-se de uma pesquisa que usou como método o estudo teórico-reflexivo e de forma qualitativa.

Em 2014, o número de *smartphones* ultrapassou o número de PCs (computadores pessoais) na casa dos brasileiros. 80% dos lares tinham *smartphones* e 76,6% dos lares tinham PCs, quanto ao acesso à internet, ele estava disponível em mais de 50% dos lares, segundo a Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) feita em 2014. Em 2017, segundo pesquisa da FGV, no Brasil, atinge-se a marca de um *smartphone* por habitante (GOMES, 2016; VALOR ECONÔMICO, 2017; IBGE, 2017). Evidente que algumas pessoas têm mais de um *smartphone* e outros não têm nenhum, mas na média, o ano de 2017 é marcado como o momento em que o número de *smartphones* se igualou ao número de pessoas. Esse número de igualdade, simbolicamente, é significativo. Significa que, de um modo geral, a população está tecnologicamente equipada e tem acesso à rede mundial de computadores. A tendência é que nos anos seguintes o número de aparelho vá, cada vez mais, superando o número de habitantes.

Esses aparelhos com tecnologias digitais são ferramentas que tem mudado o contexto da vida, do acesso à informação e da forma de aprender. Está se ingressando cada vez mais na Sociedade da Informação e do Conhecimento e para viver nela e atuar com qualidade se precisa, cada vez mais, ser competente em informação. Aprender isso passou a ser exigência para viver e a atuar nessa nova sociedade com competência.

A reflexão que se faz a seguir é que, apesar do papel da aprendizagem e da necessidade do aprender contínuo seguirem tendo a mesma relevância, está mudando a forma de aprender. Agora é preciso ser competente em informação e a aprendizagem tem que estar focada nisso. A velocidade das mudanças obriga a dizer que atualmente não se aprende algo para toda a vida e sim se aprende por toda a vida.

Na última parte desse artigo para corroborar e reforçar o que se discute em termos teóricos durante o artigo, apresenta-se um rápido resultado de uma pesquisa de campo de um estudo maior realizado durante um pós-doutorado, em 2019. O resultado compara quatro Cursos², dois de línguas aplicadas e dois de gestão, portanto com propostas curriculares semelhantes entre si, sendo um de cada área, de Portugal, e um de cada área, do Brasil, permitindo, assim, melhores comparações internacionais. Usou-se apenas duas subdimensões do modelo maior de Competência em Informação de Satur (2017) e mais um indicador sobre tecnologia de outra subdimensão. A primeira subdimensão faz parte da segunda dimensão que trata do "Conhecimento de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e Tecnologias Digitais (TDIs). Nele refere-se sobre a capacitação para o uso de tecnologias, muito necessárias

¹ Impõe-se aqui uma advertência: o termo competência também pode ser adotado em um sentido mais restrito e instrumental de habilidade teórico-prática, mas neste artigo o termo competência equipara-se conceitualmente a literacia de informação, que vem a ser a capacidade crítica de interrogar o que se lê, escreve ou conta (aritmética/matemática). Por isso, em Portugal, prefere-se usar o termo literacia quando se refere a *literacy*, por considerar o termo mais abrangente que competência. Enquanto que no Brasil tem se preferido usar o termo competência em informação para remeter a *information literacy*.

² Na parte dos resultados apresenta-se quais cursos foram envolvidos nos resultados apresentados nesse artigo e a amostra obtida.

para o exercício profissional da atualidade. A outra é parte da quarta dimensão do modelo, mais precisamente a primeira subdimensão, e que trata da disposição da pessoa ser um eterno aprendiz. Essas duas partes foram retiradas para esse estudo, levando em conta que tratam de temas relevantes aqui discutidos, que são a aprendizagem e as tecnologias como requisitos para a competência.

Assim o objetivo deste artigo consiste em verificar como está a competência do uso de tecnologias e a disposição de aprender por toda a vida, visando ser e permanecer competente em informação enquanto atual estudante e futuro profissional.

A amostra compreende dois Cursos, com formato semelhante, sendo um no Brasil e outro em Portugal. Os resultados foram obtidos mediante aplicação de um questionário com escala de 1 a 7 e visava obtenção de percepção de desempenho e *gap* (lacuna a completar). Os dados foram lançados, calculados e analisados. Trata-se, portanto de um estudo teórico e aplicado, com revisão da literatura e pesquisa de campo. O estudo é quali quantitativo.

2 A APRENDIZAGEM ENVOLVE INTERAÇÃO COM MUITAS ÁREAS PELA INFORMAÇÃO E PELO CONHECIMENTO

Segundo Duarte, Santos e Ferreira (2014) as teorias de aprendizagem podem ser classificadas como: comportamentalistas, cognitivistas (incluem a construtivista) e humanistas. Também citam Ostermann e Cavalcanti (2010), que destacam que as Teorias de Aprendizagem se classificam entre: "Teoria Behaviorista (ou Comportamentalista), Teorias de transição entre o Behaviorismo Clássico e as Cognitivas, Teorias Cognitivas, Teorias Humanistas e Teorias Socioculturais" (DUARTE; SANTOS; FERREIRA, 2014, p. 81).

Essas teorias surgiram de estudos que pretendiam entender as transformações da formação dos indivíduos advindos das mudanças mais macros que ocorrem na sociedade como um todo.

As transformações que estão ocorrendo no entorno social, político e econômico suscitaram diversas preocupações sobre a formação educacional dos indivíduos. No Ensino Superior, as escolas formadoras passaram a rediscutir aspectos voltados para a formação e atuação profissional, focando-se nas competências necessárias para viver em uma sociedade em constante mutação e pautada no uso intensivo da informação (MATA; CASARIN, 2010, p. 315).

Vitorino e Silva (2016) afirmam que vivemos tempos de unidade e diversidade ao mesmo tempo. As TICs/TDIs geraram novas necessidades para o exercício profissional. Algumas profissões tendem a ser unificadas em uma maior mais interdisciplinar, outras serão extintas, a maioria readaptada e atualizada e híbridos profissionais surgiram e surgirão.

Segundo Pozo (2004, p. 36) isso tem contribuído cada vez mais no crescimento do valor do conhecimento e deveria ter mais atenção, em uma perspectiva humana e cidadã, pois "sua gestão social, em nossa sociedade, deveria revalorizar a importância dos processos de aprendizagem ou de aquisição de conhecimento, já que constituem uma das ferramentas mais poderosas para essas novas formas de gestão social do conhecimento".

Em um contexto de definição e de conceito, Duarte, Santos e Ferreira (2014, p. 80) entendem que "na Ciência da Informação, a aprendizagem organizacional se insere na corrente teórica classificada por Araújo (2014) - conhecida e reconhecida como 'Gestão da Informação e do Conhecimento'". O autor (2014) reforça que a aprendizagem faz parte das preocupações dessa subárea da CI, denominada de Gestão do Conhecimento. Sobre isso, Araújo (2014) cita Senge (1998), com as organizações aprendentes e outras formas de

aprendizagem do conhecimento, também cita Lundvall (1997), com a economia da aprendizagem, como importantes autores que deram relevante contribuição nesse sentido.

Assim, parte-se do princípio de que a aprendizagem pode ser melhorada e ampliada com a Gestão da Informação e do Conhecimento e um ambiente adequado para que se possa refletir sobre ela, compartilhá-la e criá-la.

Dudziak (2001) defende que a aprendizagem e a educação deveriam focar na competência em informação (*Information Literacy Education - ILE*), pois entende a educação como forma de conceber a interação do cidadão com o seu mundo externo em uma metáfora da condição humana relacionada a aprendizagem permanente, por toda a vida (*lifelong learning*). Essa nova leitura da educação e da aprendizagem baseada em competência em informação obriga a repensar o como se deve aprender.

Segundo Silva (2008) a *lifelong literacy* é a consequência do aprender por toda a vida. Por isso as políticas públicas atuais de combate ao desemprego e direcionadas a reinserção no mercado de pessoas com mais idade, já levam em conta essa preocupação, admitindo que para se manter competente é preciso ser um incluído digital e se manter atualizado.

3 COMO SE APRENDE A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

É preciso, nessa perspectiva humana e cidadã, entender que a aprendizagem envolve o querer do ator. Ele deve escolher, decidir e desejar aprender, pois ensinar ou aprender “à força” é um esforço pouco frutífero. Assim, mais uma vez, destaca-se o papel do ator e de suas escolhas.

Vivemos em plena simbiose com as tecnologias (TICs/TDIs) e tanto a vivência como o trabalho têm um novo perfil, que envolve comportamento informacional e comportamento digital. Para aprender e com isso ser competente na sociedade da informação é inevitável aprender tecnologias que fazem parte dessa nova rotina social (SILVA; RIBEIRO, 2004).

Segundo Terres (2011), normalmente, quando os atores escolhem algo que requer decisões mais severas (sobre como desenvolver uma carreira que exercerão no futuro, questões de saúde, dentre outros), a cognição e a racionalidade não são exclusivas e determinantes nessa decisão. Também terão papel importantíssimo a emoção e a afetividade. Assim, a informação e o conhecimento disponíveis, que embasarão uma decisão, serão um misto de equilíbrio (ou desequilíbrio) entre racionalidade e emoção. Afinal, em decisões mais complexas, as informações, antes de tudo, precisam muito mais gerar confiança e afeição do que simplesmente racionalidade para o indivíduo.

Na mesma linha de argumento, podemos dizer que “o afeto é tão importante quanto a cognição, porquanto exige equilíbrio entre eles, em situações que envolvam escolhas e decisões severas” (SATUR; NEVES; DUARTE, 2015, p. 9).

Prahalad e Hamel (2005) alertam que, para aprender o novo e para estar com a mente aberta para construir e criar conhecimentos, é preciso se desapegar do passado, em parte, até desaprendê-lo. Para os autores o que há de gene defeituoso deve dar lugar aos genes saudáveis. E o que elimina genes defeituosos é a aprendizagem. Os profissionais e as organizações precisam ser saudáveis. E é saudável quem está voltado para o aprendizado (*learning organization*) e ao mesmo tempo está voltado para o “desaprendizado”. Prahalad e Hamel (2005, p. 67-8) inclusive perguntam e respondem: “Por que as crianças aprendem novas habilidades mais rápido que os adultos? Em parte porque têm menos a desaprender.” Devemos parar de focar apenas na “curva do aprendizado” e também adotar a “curva de esquecimento”.

Isso é perfeitamente possível, tendo em vista que o espaço do conhecimento é um espaço humano, que aprende e desaprende para aprender algo novo. Segundo Lévy (2004) o espaço do conhecimento é ativado quando experimenta inter-relações humanas, baseadas em

princípios éticos que valorizem as pessoas pelas suas competências, pela riqueza coletiva envolvida, pelo processo de integração social dinâmico e de trocas de conhecimento alcançado em uma condição em que cada pessoa é valorizada e reconhecida pela sua personalidade plena e não apenas pelo que aparenta, ou apenas pelo que se observa de aprendizagem de determinados programas, classificações e pré-requisitos exigidos, esquecendo muitas vezes o que de fato vale apenas em termos de conhecimento.

Qualquer indivíduo pode aprender buscando, estudando, com seu esforço individual, mas a aprendizagem se completa apenas com o compartilhamento e a troca, que somente é possível de forma coletiva.

Na aprendizagem individual, o esforço é do próprio indivíduo, na busca por aperfeiçoar seus modelos mentais. Trata-se de um ciclo de aprendizagem conceitual e operacional, que informa e é informada pelos modelos mentais. Na concepção de modelos mentais individuais, sua composição é por crenças individuais e rotinas. As crenças individuais estão relacionadas à aprendizagem conceitual e oferecem opções de resolução de problemas baseados na concepção dos indivíduos. Já as rotinas apresentam o modo de fazer e estão associadas à aprendizagem operacional. O que ocorre nos modelos mentais partilhados é a vinculação aos modelos mentais individuais, ou seja, o compartilhamento dos modelos mentais com os demais indivíduos colabora com a instituição de novos modelos mentais partilhados. Esse processo garante a independência da aprendizagem organizacional em relação a qualquer indivíduo (DUARTE; SANTOS; FERREIRA, 2014, 95-96).

Ainda nesta perspectiva da aprendizagem individual, Santos e Paula (2012, p.166), parafraseando Di Bella e Nevis (1999), afirmaram que a aprendizagem ocorre melhor quando envolve as próprias experiências, o aprender-fazendo, tanto em práticas individuais como coletivas (mesmo que o aprendizado seja por tentativa e erro ou correção). Pode-se também aprender a partir de observação de experiências e melhores práticas dos outros (alheias), ainda pelo estudo e leitura de livros e revistas, sites da *Internet* (que são os chamados estilo de aprendizagem por adaptação).

Cascão (2004) diz que a aprendizagem gera competência e a competência permite o desempenho profissional. Ele diz que o modelo de Le Boterf permite entender como a o aprender, o ter competência e o desempenhar efetivamente a profissão estão interligados.

Figura 1 - Modelo dinâmico de competência de Le Boterf



Fonte: Cascão (2004, p. 19)

Rasteli e Cavalcante (2014, p.55) enfatizam que o verdadeiro “aprendizado é o resultado da colaboração, do questionamento coletivo e da interação entre aprendizes, mediadores e dos conteúdos informacionais. Os níveis de participação e interação humana são elementos críticos no sucesso das experiências de aprendizado”. Ou seja, aprende-se individualmente, mas se exercita sua plenitude no coletivo.

Teoricamente, alguém pode ter a meta de alcançar maior desenvolvimento de habilidades em informação, mesmo que não seja de forma contínua e ao longo da vida; e, por sua vez, qualquer um pode buscar a aprendizagem permanente sem que tenha desenvolvido primeiro suas habilidades em informação. Quando analisados individualmente, nenhum desses caminhos maximiza o potencial do indivíduo para aprender a aprender. (LAU; HORTON, 2007, p.12)

Duarte, Santos e Ferreira (2014, p. 94) se baseiam nos escritos de Daft e Weik (1984, p.286), para dizer que, quando o processo de aprendizagem é total, baseia em três fases: 1) *scanning* (coleta de dados); 2) interpretação e; 3) aprendizagem individual. “Os indivíduos e a organização captam dados e processos de *scanning* para interpretá-los e, finalmente, conseguir o processo com a aprendizagem necessária para formular decisões”.

Para Bruce (1997) educação e aprendizagem tem relação com permitir ao aprendiz que ele perceba que tem poderes e capacidades pessoais para aprender também por conta própria e construir seu conhecimento pelas suas descobertas em vez de ser totalmente dependente do professor para obter os conhecimentos e as habilidades.

Esse desafio de aprender é contínuo, é diário. Segundo Pozo (2004, p.34-5), vivemos uma época em que aprender virou um *continuum*, em que o tempo de aprender estende-se e prolonga-se cada vez mais e passa a fazer parte da história pessoal e social e da vida do profissional ou de qualquer pessoa. Uma pessoa aprendente amplia o que considera educação obrigatória com muitas “não obrigatórias”, se autoimpondo uma aprendizagem ao longo de toda a vida. Até o ócio vira espaço ou tempo dedicado a organizar sistemas de aprendizagem informal.

Segundo nos argumentos de Pozo (2004) sabe-se que mesmo que, cada vez se aprenda mais, ainda assim, se fracasse na tentativa da aprendizagem. Pois não param de crescerem as demandas de aprendizagem no contexto da suposta sociedade do conhecimento. Agora além de se aprender cada vez mais conteúdo, é também preciso aprender de outra maneira.

A atual “filosofia” da aprendizagem é nova, assim como é nova a forma de conceber e gerir o conhecimento, tanto na perspectiva cognitiva como social. Atualmente não se aprende mais apenas verdades estabelecidas e indiscutíveis, mas também se aprende a conviver com a diversidade de perspectivas, com a relatividade das teorias, com as múltiplas interpretações de mesma informação ou do mesmo fenômeno. Além disso, é preciso aprender a construir o seu próprio ponto de vista, ou seu juízo próprio, que possivelmente será único em uma diversidade de vários outros pontos de vista, sendo, muitos deles, inclusive, contraditórios. (POZO, 2004).

Ainda sobre essa questão, de como aprender, Gutiérrez (2008, p.67-9) diz que a aprendizagem é um processo por meio do qual se adquire conhecimento de algo, através de estudo ou da experiência (científica ou prática). É um processo que parte de um nível de conhecimento inicial do indivíduo ou grupo (*background*) e gera (constrói) um novo conhecimento que, mais adiante, resultará em um indivíduo ou grupo que irá atuar, a partir de então, com um nível de conhecimento ampliado (novo *background*), comparado com o inicial. Na aprendizagem, entram em jogo três variáveis e sua oposição: conhecimento *versus* desconhecimento, consciência *versus* inconsciência e competência *versus* incompetência. Isso

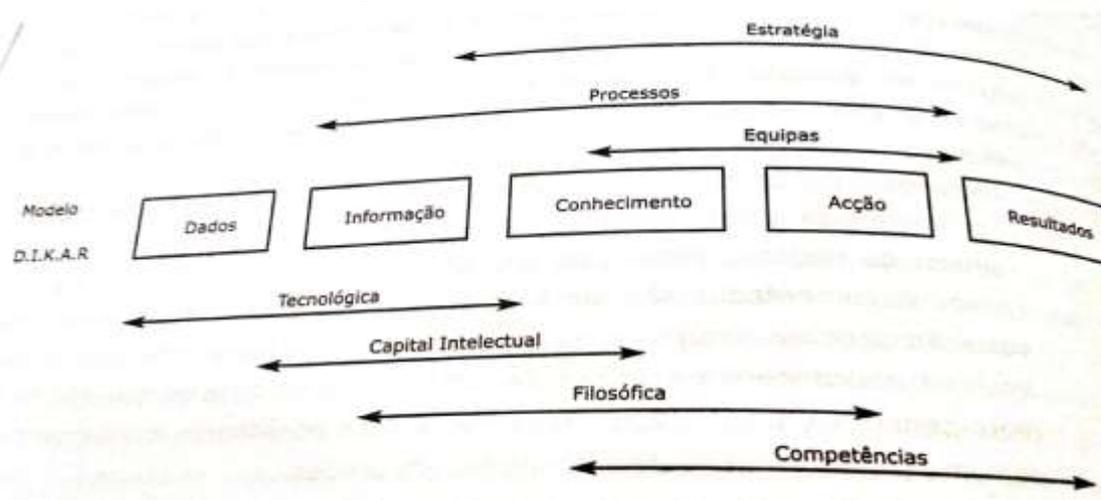
forma as chamadas fases da aprendizagem, que vão da pré-aprendizagem até a pós-aprendizagem, e são elas:

- 1º) desconhecimento: o indivíduo não sabe, ignora que não sabe e é incompetente naquele saber;
- 2º) descoberta: o indivíduo é consciente de que não sabe e quer saber, mas ainda é incompetente sobre aquele saber;
- 3º) aprendizagem: um aprendiz exercita o saber, ainda de forma instável, insegura, mas consciente do que está aprendendo e de que está desenvolvendo competências para tal;
- 4º) maestria: completou a aprendizagem e a interiorizou. Agora, ela faz parte do conhecimento próprio, pessoal. Ele tornou-se um *expert*, um maestro e agora é competente na área e em relação ao conhecimento interiorizado. Em muitos casos, passa a ter níveis de inconsciência e fica automatizado como habilidade adquirida. Vira algo "como andar de bicicleta", simplesmente se faz e nem se pensa se está se fazendo de modo correto, está internalizado.

Nesse sentido, podemos nos reportar a Kuhn (2006, p. 71), que refere que as teorias são aprendidas com suas aplicações. Para o autor, as aplicações não devem estar lá postas apenas como adornos ou documentos. Ele acredita que "o processo de aprendizado de uma teoria depende do estudo das aplicações, incluindo-se aí a prática na resolução de problemas, seja com lápis e papel, seja com instrumentos em um laboratório."

Cascão (2004) apresenta o modelo KSAO que diz que competência tem relação direta com o conhecimento, com a habilidade e com a capacidade. O Modelo KSAO de Harvey, prevê o Knowledge (conhecimento), Skill (habilidade), Ability (capacidade), e Other (outras). E o modelo DIKAR (Data, Information; Knowledge; Action; Results), adaptado de Murray (2000), para afirmar que a competência está diretamente relacionada ao Conhecimento, Ação e Resultados. Criar para a competência prosperar com qualidade é uma forma de fazer gestão do conhecimento.

Figura 2- Modelo DIKAR de Murray (2000)



Fonte: Cascão (2004, p. 68)

Duarte, Santos e Ferreira (2014) parafraseiam Gagné (1974) e o citam como o que desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas. Ele atenta para o fato de que a aprendizagem demanda uma forma ou estratégia de fazer o ensino acontecer. Gagné, cuja teoria é referida

pelas autoras como pertencente às teorias de transição entre o Behaviorismo Clássico e as Cognitivas, defende que a aprendizagem acontece com base nos seguintes níveis:

- a) *princípios* – esse é o tipo com mais aplicação na educação sistemática e que considera a aprendizagem mediante a relação entre dois ou mais conceitos;
- b) *resolução de problemas* - combina os outros tipos de aprendizagem para produzir uma nova aprendizagem.
- c) *signos* – é uma aprendizagem geral, difusa e emocional, em que as respostas aos estímulos recebidos são involuntárias;
- d) *estímulo-resposta* – é alinhada à teoria de Skinner, por meio da qual uma ação é executada voluntariamente, com uma resposta mediante o estímulo;
- e) *cadeia* - a aprendizagem ocorre mediante uma sequência que deve ser obedecida;
- f) *associações verbais* - é estabelecida por um conjunto distinto de condições; é possível diferenciar o tipo de cadeia e suas relações;
- g) *discriminações múltiplas* – considerada por Gagné como relevante para todos os campos da educação sistemática, esse tipo de aprendizagem foca em assegurar a fixação do que foi aprendido por meio da discriminação;
- h) *conceitos* - consiste em “se aprender a responder estímulos em termos de propriedades abstratas, tais como cor, forma, posição, número, como apostas a propriedades físicas concretas, tais como comprimento de onda ou intensidade específica” (GAGNÉ, 1974, p. 41); (DUARTE; SANTOS; FERREIRA, 2014, p. 84-5, *grifo nosso: colocados nas primeiras posições*).

Nessa mesma perspectiva de inteligências múltiplas, Barrancos, Ferreira e Carvalho (2014, p. 313-4) apresentam as visões de Gardner que, envolvido com pesquisadores de diversos projetos da Universidade de Harvard, desenvolveu mais profundamente essa definição de "inteligências múltiplas". Segundo as autoras, para o psicólogo Gardner, a inteligência é inerente à cognição humana, e a competência cognitiva dos humanos pode ser descrita como um conjunto de habilidades diversas e de inteligências múltiplas, que significam tipos de inteligência, cuja base envolve as combinações de habilidades lógicas e linguísticas. Gardner entende que as manifestações de inteligência formam o amplo espectro das competências, que incluem "não apenas as dimensões linguísticas e lógico-matemáticas, mas também a musical, corporal-cinestésica, a espacial, a intrapessoal e a interpessoal". Elas são as que constituem as "inteligências múltiplas". Parte do princípio que as pessoas têm capacidades que diferem em combinações: podem possuir diferentes inteligências (que são independentes entre si). Isso implica inclusive que uma pessoa possa se destacar em uma área e não em outra.

Baseado nisso, Gardner, Korhnaber e Wake, em publicação de 1998, chegaram às seguintes classificações e definições (BARRANCOS; FERREIRA; CARVALHO, 2014, p. 313-4):

- a) **inteligência linguística:** [...] foca na capacidade de escutar, falar, ler e escrever.
- b) **inteligência lógica:** diz respeito às habilidades, aos talentos ou às capacidades mentais, chamadas de inteligência matemática. [...] explora o raciocínio dedutivo e o indutivo.

c) inteligência musical: refere-se à capacidade de resolver problemas ou gerar produtos utilizando o som e o silêncio. A operação central é a sensibilidade para escutar bem.

d) inteligência corporal-cinestésica: refere-se ao uso do conhecimento físico para a integração e o equilíbrio entre corpo e mente, para expressar uma emoção, jogar ou criar um novo produto, evidenciando os aspectos cognitivos do uso do corpo. Os atletas representam essa inteligência.

e) inteligência espacial: refere-se ao uso de modelos e representações espaciais, como imagens (fotos/mapas/filmes), organização espacial, noções de lateralidade etc.

f) inteligência interpessoal: pode ser descrita como a capacidade de se entenderem as outras pessoas, relacionar-se adequadamente, mediar, liderar, com sensibilidade aos estados de ânimo e ao pensamento dos outros.

g) inteligência intrapessoal: é a capacidade de conhecer os aspectos internos de uma pessoa. Trata-se de se identificar consigo mesmo e de conhecer as próprias emoções, que podem ser utilizadas como uma forma de entender e orientar o próprio comportamento.

h) inteligência naturalista: é a capacidade de conhecer e classificar as espécies e os organismos do ambiente, inclusive domesticando e interagindo com eles. Relaciona-se com a necessidade de educação ambiental e ecológica.

i) inteligência existencial: está ligada à capacidade de lidar com perguntas sobre a origem do homem, do mundo e da existência como um todo.

Duarte, Santos e Ferreira (2014) mencionam que alguns autores afirmam que quando o aprendizado é individual ele ocorre pela intuição e interpretação, quando o aprendizado é para o grupo chama-se integração e quando é para a organização chama-se institucionalização. Ou seja, geraria assim o que se chama de 4 *Is* da aprendizagem.

Isso ajuda na aprendizagem para a competência informacional, pois a aprendizagem está próxima do que se entende por desenvolvimento de competência informacional fato que permite "desenvolver a capacidade de aprender e gerar conhecimento dinamicamente e não conhecimento estático e em constante obsolescência. Essa visão seria certamente mais adequada à sociedade da informação, contexto de constante mutação. (MELO, 2008; MELO, ARAÚJO, 2007)

Afinal, sob o ponto de vista de Duarte, Santos e Ferreira (2014, p.79), a aprendizagem envolve uma gama de práticas e comportamentos que permitem "a geração contínua de conhecimentos, visando elevá-la aos parâmetros de uma organização que 'aprende', no sentido de promover a aprendizagem individual e a organizacional". Ou seja, a geração desse conhecimento é própria daquele grupo, daquelas práticas e comportamentos, de cada realidade, portanto, permitirá uma forma distinta de aprendizagem.

Por essa razão a Competência em informação, no Brasil, é entendida não apenas como um conjunto de conhecimentos e habilidades, mas é equivalente a information literacy (inglês) ou literacia informacional (em Portugal). Esse entendimento é por conta que no Brasil:

A noção de competência em informação tem como referência a *information literacy* [...] a preferência pelo termo competência em informação (CoInfo) para tradução na língua portuguesa é uma escolha que considera os documentos como a Declaração de Maceió sobre competência em informação, o Manifesto de Florianópolis sobre competência em informação e as populações vulneráveis e a Carta de Marília elaborados pela comunidade biblioteconômica em eventos nacionais como o Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação

(CBBB) e nos Seminários sobre competência em informação e também nos Seminários de competência em informação do Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (Enancib), [...]. Sobre o termo é importante ressaltar que nos últimos anos há um movimento a favor da inserção da mídia de modo explícito e, por isso, há a possibilidade de identificação de um termo com natureza sinônima: **Media and Information Literacy (MIL)** ou competência em mídia e em informação. Desse modo, é possível encontrar documentos com outras traduções, o que reflete os diferentes olhares para o tema. Em síntese, pode-se dizer que a competência em informação ou a competência em mídia e em informação referem-se à promoção da crítica e da ética nas dinâmicas informacionais em diferentes mídias para o exercício da cidadania a partir da educação. (ZATTAR, 2018, p. 1-2)

Acredita-se que as pessoas precisam aprender a aprender, fato que se consegue com o processo de *Information Literacy* (competência em informação) para que saibam como proceder para definir suas necessidades informacionais, bem como saibam buscar, acessar, avaliar, organizar e usar informação em prol de novos conhecimentos, novas habilidades e valores. Saibam, enfim, aprender a aprender de modo individual ou coletivo, especialmente de forma independente, ao longo de toda a vida profissional e pessoal, utilizando-se de suas experiências, buscas e estudos nas mais diferentes formas de interação com o mundo em sua volta. (DUDZIAK, 2001)

4 A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA E O APRENDIZADO POR TODA A VIDA COMO NECESSIDADE

Quando se fala em tecnologia para a aprendizagem entra em questão também a inovação. Trata-se da inovação tecnológica que não para, e o desafio passa a ser como inovar a educação de modo a permitir a incorporação dessas novas tecnologias em prol do aprendizado. Não se trata de fazer mudanças relevantes no espaço físico, nem da adoção de uma imensidão de aparatos tecnológicos e recursos sofisticados. Inovar na aprendizagem é buscar novas formas de trabalhar a aprendizagem, na relação mestre-discípulo-conhecimento.

A tecnologia deve ser adotada como apoio ao trabalho do ensinar e do aprender. Sendo a tecnologia coadjuvante importante, mas não o ator principal. Até por que o aparato tecnológico se renova cada vez em espaço mais curto, e se tivermos ele como o centro estaremos permanentemente obsoletos e tendo que trocar a todo instante esses recursos e reaprender a usá-los. Mas o foco não é esse, embora seja relevante. A aprendizagem deve focar no ensino de competências de profissionais e pessoas que consigam rapidamente adaptarem-se aos desafios que a sociedade lhes apresentar. Mesmo que esse desafio seja a inovação tecnológica. Mas tende a ser muito mais que isso. (CERUTTI, 2014)

Silva (2008) afirma que na Era da Informação conhecer e saber usar tecnologias virou forma de inclusão social, nesse caso inclusão digital. A geração que chega nas escolas e no mercado de trabalho escreve e escreverá, lê e lerá direto pelo computador ou equipamentos de semelhante utilidade. Os professores e os profissionais mais experientes são migrantes digitais enquanto os jovens que chegam na escola e no mercado de trabalho são nativos digitais e fazem parte da metáfora do cérebro 2.0, ou 3.0 ou 4.0.

Parte-se da perspectiva de que a vontade de aprender, normalmente, é inerente às pessoas:

Toda pessoa tem por natureza a curiosidade e a criatividade, o que implica em constante questionamento das diferentes situações a que está sujeita a

enfrentar e, para compreender a realidade em que vive, requer acesso e uso da informação de forma inteligente. Desse modo, motivar essas competências naturais e orientar o seu desenvolvimento sistemático e gradual permitirá aumentar a disposição para a educação contínua e a capacidade de adquirir e inovar o conhecimento, o que pode ser sintetizado na aquisição de uma cultura da informação, do conhecimento e da aprendizagem (BELLUZZO, 2006, p. 80).

Quando junta essa vontade de aprender com o esforço do aprendizado, que são as condições de estudar, pesquisar, observar e praticar (adquirir experiência) o processo se completa. Segundo Gorey e Dobat (1996), aprender através da experiência gera ampliação do conhecimento tácito, e se nos desafiarmos a codificar tais experiências aumentaremos o conhecimento explícito. A "taxa de aprendizagem", tanto do conhecimento tácito como do explícito, funciona como influxo que faz aumentar o conhecimento global das organizações. Isso se consegue pela gestão do conhecimento com foco na aprendizagem.

Todavia, os autores Gorey e Dobat (1996) ainda afirmam que a obsolescência tecnológica e a inovação, que vem em decorrência da não atualização da equipe, por optar em não usar todo o potencial das novas tecnologias e pela perda de conhecimento com a saída de pessoas que detinham conhecimento diferenciado, contribuem para a queda ou a redução do nível geral de conhecimento na organização. Portanto, para os autores, é fundamental maximizar o conhecimento organizacional, especialmente desenvolvendo processos que aumentem as taxas de aprendizagem e de codificação, e encontrando maneiras de diminuir a erosão e a perda do conhecimento já existente. Uma das formas de se garantir isso é fazendo com que o conhecimento seja mais de domínio e criação coletiva, e não, focado apenas no individual. Assim, evita-se perda substancial quando um indivíduo não estiver mais presente.

Assim, entende-se que a construção do conhecimento é individual, mas ela acontece em um contexto de relação com o coletivo. Ou seja, o conhecimento é individual e coletivo, pois o ser humano é um indivíduo dependente dos outros e do mundo. Nessa construção do conhecimento entra o papel da informação, que não existe antecipadamente, não se materializa como mercadoria. Essa informação é subjetiva e depende de interpretação, aplicação e apropriação para ser transformada em conhecimento. Esses contextos de interpretação, aplicação e apropriação são individuais e coletivos ao mesmo tempo (FADEL *et al.*, 2010)

Sobre esse aspecto convém destacar um pouco do que defendem as Teorias Humanistas da Aprendizagem, que focam no crescimento pessoal do indivíduo, que deve ser visto como uma pessoa em perspectiva holística (sem separar pensamentos, sentimentos e ações). O principal autor dessa corrente é Carl Rogers (DUARTE; SANTOS; FERREIRA, 2014), segundo o qual,

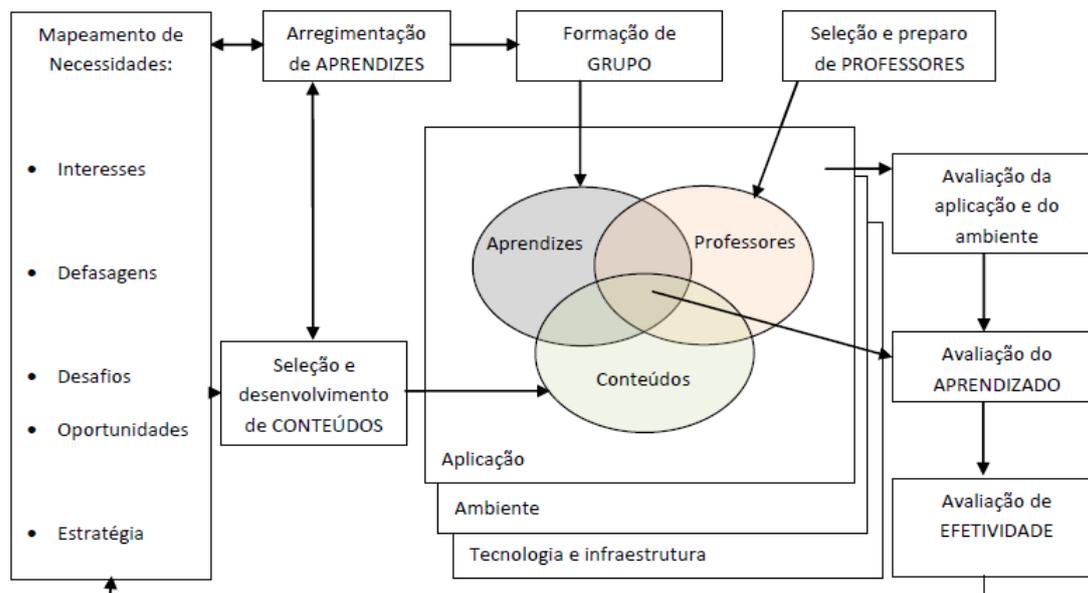
[...] a pessoa educada é a que aprendeu a aprender, a adaptar-se e a mudar, que aprendeu que nenhum conhecimento é seguro e que só o processo de busca do conhecimento provê base para a segurança. Em suma, o importante seria aprender a aprender. No ambiente atual, no qual as mudanças são constantes, a função da educação seria a de facilitar a mudança e a aprendizagem. Nesse sentido, "a aprendizagem genuína depende do tipo de atitude existente na relação interpessoal entre o facilitador e o aprendiz" (BORDENAVE; PEREIRA, 2011, p. 51). Assim, mesmo que todas as tecnologias estejam disponíveis ao sujeito aprendiz, para Rogers, a preocupação principal seria com a aprendizagem, e não, com os recursos em si, visto que a aprendizagem se relaciona com o todo do sujeito

e é mais duradoura e capaz de contribuir para a autonomia, a criatividade e a independência desse aprendiz. (DUARTE; SANTOS; FERREIRA, 2014, p.87)

Isso corrobora o que defende Pozo (2004), que é preciso mudar as crenças e as teorias sobre aprendizagem, por estarem enraizadas na tradição cultural de que para aprender é preciso ensinar verdades estabelecidas. Nesse contexto, o papel do professor é de transmitir tais conhecimentos, e o do aluno, de assimilar da melhor forma possível. Atualmente, aceita-se que aprender é, também, despertar dúvidas, questionar, dialogar, construir, descobrir e tantas outras formas possíveis. Afinal, "ninguém pode prever quais os conhecimentos específicos que os cidadãos precisarão dominar dentro de 10 ou 15 anos para poder enfrentar as demandas sociais que lhes sejam colocadas" (POZO, 2004, p.36). Então, como aprendê-los? Na verdade, a aprendizagem é contínua, e o profissional precisa estar preparado para reinterpretar e reaprender constantemente. A educação pode ajudar, em muito, a formar aprendizes flexíveis, dinâmicos e autônomos.

Segundo Sabbag (2007), é preciso pensar em um novo sistema de aprendizagem, que Sterling chama de educação para a sustentabilidade e transformativa. Esse novo sistema de aprendizagem tem diferentes faces: aprendizes, mestres, conteúdos, processos, infraestrutura, tecnologias, resultados. Parte do mapeamento de necessidades, interesses e curiosidades individuais. Pois, se conseguir contextualizar a aprendizagem com esse foco no que desperta interesse e curiosidade, gerará maior empenho no aprendiz e otimizará o esforço do ensinar-aprender (SABBAG, 2007, p. 336-7).

Figura 3 - Novo Sistema de Aprendizagem



Fonte: Sabbag (2007, p. 337)

A aprendizagem passa, então, pelo entendimento de que é um processo a ser ensinado de modo consciente, crítico, reflexivo e que precisa focar nas competências, habilidades e capacidades. É preciso admitir que todos os indivíduos podem se tornar competentes em informação, bem como entender que a competência em informação é um pré-requisito para a aprendizagem contínua, em todos os ambientes e níveis de aprendizagem. Assim, habilidades objetivadas pela competência em informação iniciam nos primeiros anos de

escola e se prolongarão por toda a vida, em escalas crescentes de autonomia, e assim permitirão o aprender a aprender. (CONEGLIAN; SANTOS; CASARIN, 2010).

5 ALGUNS RESULTADOS SOBRE A COMPETÊNCIA

A pesquisa aqui exposta apresenta resultados de dois cursos em Portugal e dois Cursos no Brasil. Optou-se por Cursos com matrizes curriculares próximas e, no caso, com propostas semelhantes para a formação de profissionais para atuarem no mercado.

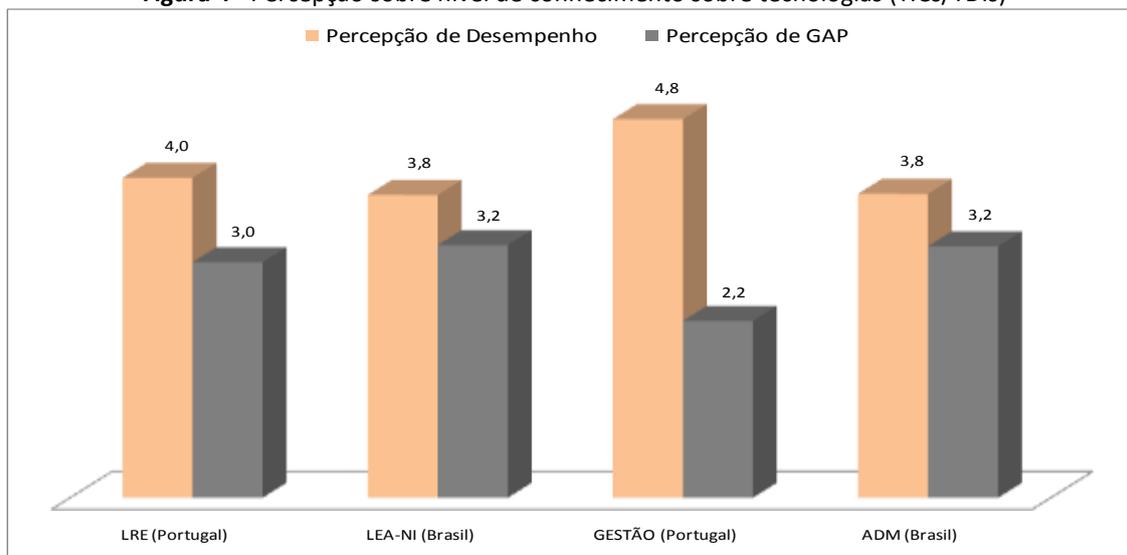
Nos Cursos de Línguas em Portugal³ foram aplicados e validados 64 questionários, e no Brasil o número chegou a 65 questionários aplicados e validados, sendo então que a amostra total é de 129 respondentes dos Cursos de Línguas.

Nos Cursos de Gestão em Portugal⁴ foram aplicados e validados 48 questionários, e no Brasil o número chegou a 59 questionários aplicados e validados, sendo então que a amostra total é de 107 respondentes em Gestão.

Portanto, isso resulta na participação de 112 respondentes em Portugal e 124 respondentes no Brasil. O total geral de respondentes dessa amostra chega a 236 pessoas⁵.

Inicialmente se perguntou aos alunos em que nível profissional eles imaginavam que já estavam para vários temas pertinentes à área profissional. Isso faz parte da primeira subdimensão, da dimensão 1 do modelo de Satur (2017). Lá uma das questões envolvia o aluno apontar a sua percepção sobre seu nível de conhecimento sobre tecnologias (TICs/TDIs). Os resultados estão no gráfico que segue.

Figura 4 - Percepção sobre nível de conhecimento sobre tecnologias (TICs/TDIs)



Fonte: Elaboração dos autores a partir da pesquisa de campo

Os alunos de Gestão de Portugal foram os que demonstraram maior segurança sobre o nível de conhecimento em tecnologias TICs/TDIs (4,8) e o menor *gap* (2,2). Os alunos de Línguas e Relações Empresariais também de Portugal demonstram o segundo melhor nível de

³ Importante ressaltar que em Portugal 84,4% afirmaram serem portugueses e 15,6% dos estudantes do Curso de Línguas e Relações Empresariais provém de outras nacionalidades.

⁴ Importante ressaltar que em Portugal 89,6% afirmaram serem portugueses e 10,4% dos estudantes do Curso de Gestão provém de outras nacionalidades.

⁵ Nossos agradecimentos a UFPB (Universidade Federal da Paraíba) e a UA (Universidade de Aveiro) pela colaboração nessa pesquisa e também nas demais pesquisas do pós-doutoramento.

segurança na percepção sobre conhecer tecnologias TICs/TDIs com desempenho 4 e *gap* de 3. Na última colocação ficaram os dois Cursos brasileiros (3,8) e, por consequência, tiveram o maior *gap* (3,2). Apesar dos desempenhos de todos serem superiores ao *gap* dos mesmos, cabe o alerta que todos os Cursos apresentaram *gaps* superiores a 2, portanto, ainda existem melhorias a serem feitas para qualificar o desempenho concernente ao conhecimento em tecnologias TICs/TDIs.

A seguir apresentam-se as demais situações pesquisadas e seus resultados detalhados.

5.1 Resultados junto aos Cursos de Línguas Estrangeiras para Negócios

Aqui apresenta-se o resultado da pesquisa, que envolveu dois cursos híbridos com perfil semelhante, que trabalham a lógica do uso das línguas estrangeiras⁶ para atuar no mercado de trabalho fazendo negócios, sendo um dos cursos em Portugal e outro no Brasil.

Primeiramente as perguntas buscavam saber a percepção dos estudantes sobre seu conhecimento, segurança e domínio no uso das tecnologias.

Perguntado se o aluno conhece e se sente apto a usar TICs e TDIs que sejam relevantes para a sua futura profissão e se se considera como alguém que está inserido na Sociedade da Informação os alunos portugueses (4,3) se mostraram mais seguros que os brasileiros (3,6), sendo portanto que os brasileiros (3,4) têm lacunas ou falhas (*gap*) maiores nessa área para recuperar que os portugueses (2,7).

Quando perguntados se consideram-se conhecedores e aptos a usar as TICs e TDIs para compartilhar informações e melhorar a sua performance profissional o desempenho dos portugueses (4,5) e brasileiros (4,1) foi melhor que os alcançados na pergunta (indicador) anterior, inclusive com resultados mais próximos entre ambos. Assim também a lacuna a combater (*gap*) é menor para portugueses (2,5) que para brasileiros (2,9).

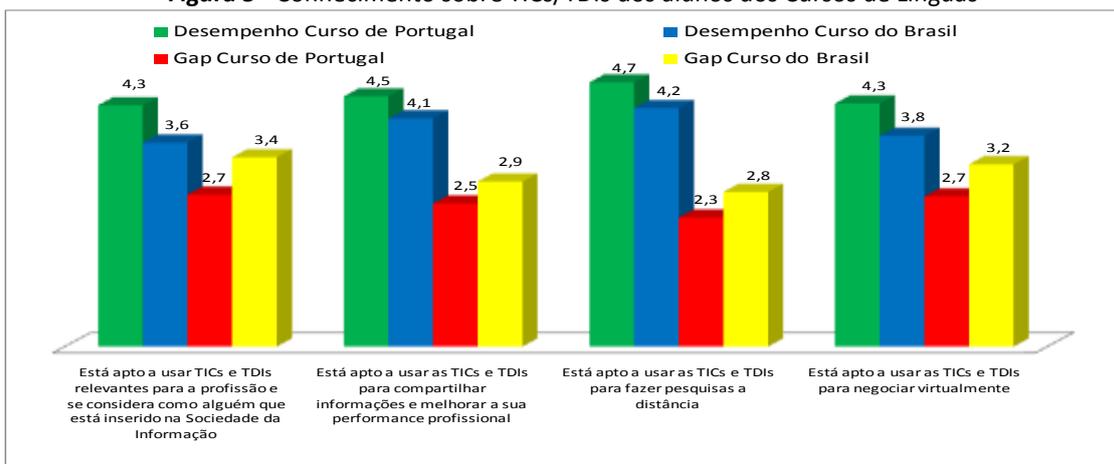
O próximo indicador buscava saber se o aluno tem conhecimento e se considera apto a usar as TICs e TDIs para fazer pesquisas a distância, nesse caso, mediado por aparelhos tecnológicos (computadores, smartphones, etc.) e o desempenho tanto de portugueses (4,7) quanto de brasileiros (4,2) foram melhores que os indicadores anteriores e, portanto o *gap* (lacuna a combater) tanto de portugueses (2,3) quanto de brasileiros (2,9) é menor embora ainda siga existindo.

O último indicar dessa etapa da pesquisa buscava saber a percepção do estudante em termos de conhecimento e aptidão no uso das TICs e TDIs para negociar virtualmente, já que essa atividade tende a ser cada vez mais uma prática recorrente entre os negociadores internacionais, visando reduzir longas viagens que oneram sobremaneira as empresas e os profissionais em termos de gasto de tempo e de recursos financeiros. O desempenho dos portugueses (4,3) foi superior ao desempenho dos brasileiros (3,8), portanto, os portugueses têm um *gap* menor a combater (2,7) nessa área do que os brasileiros (3,2).

Em termos gerais, pode-se dizer que os estudantes de Portugal, referente aos Cursos pesquisados, estão ligeiramente a frente que os estudantes brasileiros em termos da percepção que lhes dá segurança de conhecimento e aptidão de uso das tecnologias TICs/TDIs.

⁶ Curso de Línguas e Relações Empresariais (Portugal) e Curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (Brasil).

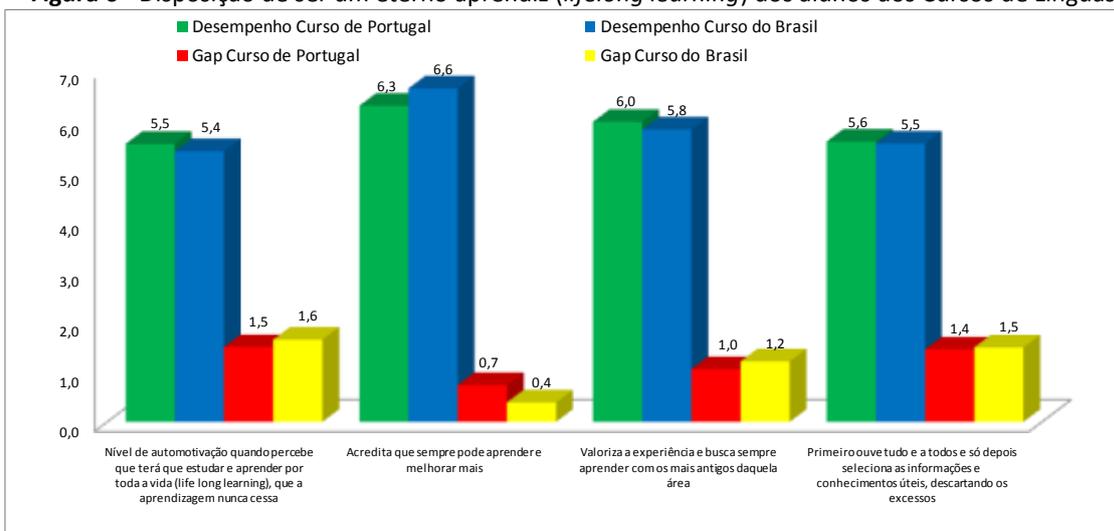
Figura 5 - Conhecimento sobre TICs/TDIs dos alunos dos Cursos de Línguas



Fonte: Elaboração dos autores a partir da pesquisa de campo

A próxima figura é um gráfico que demonstra a disposição destes estudantes em serem eternos aprendizes, instruindo-se por toda a vida (*lifelong learning*), e assim, serem competentes por toda a vida, especialmente no que se refere a competência em informação (*lifelong literacy*).

Figura 6 - Disposição de ser um eterno aprendiz (*lifelong learning*) dos alunos dos Cursos de Línguas



Fonte: Elaboração dos autores a partir da pesquisa de campo

O primeiro indicador buscou saber qual é o nível de automotivação do estudante quando percebe que terá que estudar e aprender por toda a vida (*lifelong learning*), que a aprendizagem nunca cessará. Tanto os portugueses (5,5) quanto os brasileiros (5,4) demonstraram estarem automotivados para esse desafio, não sendo esse um grande problema, pois o *gap* dos portugueses (1,5) e o dos brasileiros (1,6) está em um patamar aceitável, que diz que a motivação está muito boa, mas ainda tem espaço para melhorar.

No segundo indicador, o questionamento seguia na mesma direção, perguntando se o aluno acredita que sempre pode aprender e melhorar mais. As respostas seguiram na mesma direção, sendo que nesse caso os brasileiros (6,6) ficaram à frente dos portugueses (6,3), restando um pequeno *gap* a combater tanto para brasileiros (0,4) quanto para portugueses (0,7).

O terceiro indicador buscou saber se o aluno valoriza a experiência de quem já sabe da área e se busca sempre aprender com estas pessoas. Tanto os portugueses (6,0) quanto os brasileiros (5,8) admitiram que buscam aprender mais com quem já sabe e é experiente. O *gap*, portanto, tanto para portugueses (1,0) quanto para brasileiros (1,2) ficou baixo. Assim, percebe-se que estão muito bem nesse quesito, mas sempre há espaço para melhoria.

Por fim, buscou-se saber se, nessa lógica de sempre aprender e estar bem informado antes de tomar decisões, os alunos primeiro ouvem tudo e a todos e somente depois selecionam as informações e conhecimentos úteis, descartando os excessos. Tanto os portugueses (5,6) quanto os brasileiros (5,5) admitem que fazem isso. A existência de pequeno *gap* para os portugueses (1,4) e para os brasileiros (1,5) reforça que os estudantes dos dois países estão muito bem nessa área, mas há espaço para melhorar um pouco mais.

Pode-se dizer, pelos resultados, que tanto os alunos portugueses quanto os brasileiros têm percepção muito semelhante quanto a consciência de que precisarão sempre aprender, por toda a vida, se quiserem ser por toda a vida competentes.

5.2 Resultados junto aos Cursos de Gestão

Essa subseção traz o resultado de dois cursos tradicionais da academia⁷ para atuar no mercado de trabalho fazendo negócios, sendo um dos cursos em Portugal e outro no Brasil. As perguntas primeiro querem saber a percepção dos estudantes sobre seu conhecimento, segurança e domínio no uso das tecnologias. Apresenta-se a média obtida entre os estudantes.

Quando a pergunta refere se o aluno conhece e se sente apto a usar TICs/TDIs consideradas relevantes para a sua futura profissão, bem como se considera-se alguém inserido na Sociedade da Informação, os alunos portugueses (4,6) se mostraram mais seguros que os brasileiros (3,6), ficando a diferença em um ponto. Portanto, os brasileiros têm uma lacuna, falha ou *gap* maior a combater (3,4) do que os portugueses (2,4).

Ao serem desafiados a dizerem se estão aptos a usar as TICs/TDIs para compartilhar informações e melhorar a sua performance profissional, os alunos portugueses apresentaram melhor desempenho (4,5) comparado aos brasileiros (3,6) ficando também a diferença entre eles nesse indicador próximo a 1 (no caso 0,9). Assim, também a lacuna a combater (*gap*) é menor para portugueses (2,5) do que para os brasileiros (3,4). O *gap* dos brasileiros ficou muito próximo ao seu desempenho e isso é muito preocupante.

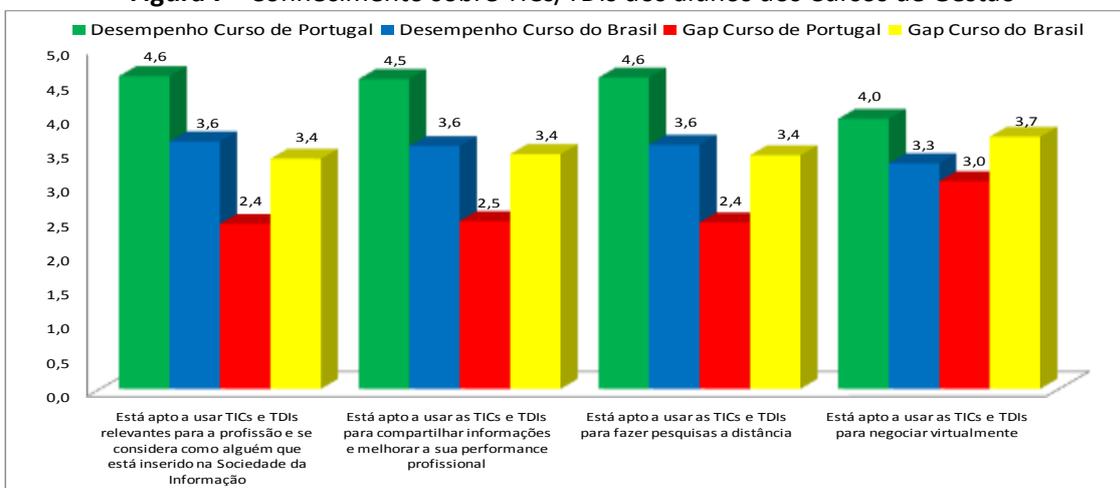
No indicador seguinte, buscou-se saber se os alunos têm conhecimento e se consideram aptos a usarem as TICs/TDIs para fazer pesquisas a distância, mediados por recursos tecnológicos (computadores, *smartphones*, dentre outros). Novamente os portugueses se mostraram mais seguros (4,6) que os brasileiros (3,6). Assim o *gap* (lacuna a combater) dos portugueses (2,4) é um ponto menor que a dos brasileiros (3,4) nesse indicador. O desempenho dos brasileiros ficou muito próximo do *gap* o que é preocupante e demanda atenção por parte dos gestores do Curso, buscando encontrar formas de melhorá-lo.

Por fim, o próximo indicador nessa etapa da pesquisa procurou saber a percepção dos estudantes sobre o seu conhecimento e aptidão no uso das TICs/TDIs para negociar virtualmente, tendo em vista que essa prática tende a ser, cada vez mais, uma prática para quem optar em ser negociador internacional. Isso busca reduzir desgastes com viagens internacionais e reduzir os gastos com tempo e dinheiro. Os portugueses obtiveram 4,0 em desempenho enquanto os brasileiros obtiveram 3,3 no seu desempenho. Portanto, enquanto os portugueses tiveram um *gap* menor (3,0) que o seu desempenho, os brasileiros apresentaram *gap* (3,7) superior que seu desempenho. Mais uma vez, isso demonstra a necessidade de ação rápida por parte dos gestores, especialmente do

⁷ Curso de Gestão (Portugal) e Curso de Administração (Brasil).

Curso brasileiro, buscando corrigir os rumos nesse sentido, pois o *gap* (deficiências a combater) superou o desempenho atual na área.

Figura 7 - Conhecimento sobre TICs/TDIs dos alunos dos Cursos de Gestão

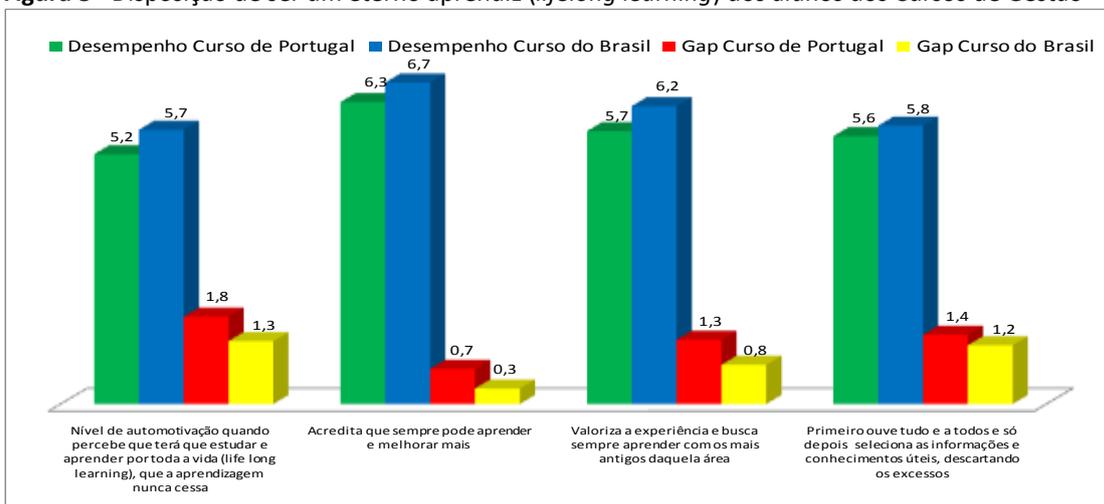


Fonte: Elaboração dos autores a partir da pesquisa de campo

Resumidamente, afirma-se que os estudantes de Portugal, na área de gestão, estão à frente dos estudantes em Gestão do Brasil no que se refere a percepção que lhes dá segurança de conhecimento e aptidão de uso das tecnologias TICs e TDIs. Mas, todos têm espaço para promover melhorias.

No próximo gráfico se apresenta a disposição dos estudantes de Gestão em serem eternos aprendizes ou aprenderem por toda a vida (*lifelong learning*), como forma de serem competentes por toda a vida (*lifelong literacy*).

Figura 8 - Disposição de ser um eterno aprendiz (*lifelong learning*) dos alunos dos Cursos de Gestão



Fonte: Elaboração dos autores a partir da pesquisa de campo

Inicialmente, percebe-se que em termos de automotivação para estudar e aprender por toda a vida (*lifelong learning*), sem cessar, os alunos do Brasil estão mais conscientes e motivados (5,7) do que os portugueses (5,2). Todavia pode-se dizer que ambos estão bem conscientes e motivados, considerando que o *gap* dos portugueses ficou em 1,8 e o dos

brasileiros ficou em 1,3, estando, portanto, ambos em um patamar aceitável, mas que ainda cabe melhorias.

O segundo indicador segue na mesma perspectiva, a indagar se o aluno acredita que sempre pode aprender e melhorar ainda mais. Aqui os brasileiros (6,7) novamente ficaram na frente dos portugueses (6,3), com ambos tendo bom desempenho. O *gap* a combater dos brasileiros ficou em 0,3 e o dos portugueses em 0,7, valores muito baixos.

O próximo indicador buscou saber se o aluno valoriza os mais experientes, que sabem mais sobre a área que atuará e se busca aprender com estas pessoas. O desempenho dos brasileiros (6,2) novamente ficou à frente dos portugueses (5,7). Os desempenhos foram muito bons, a ponto do *gap* dos portugueses ficar em 1,3 e dos brasileiros em 0,8. Mesmo admitindo que ainda há espaço para mais melhorias, sabe-se que a performance está em nível muito bom.

E na última pergunta (indicador) se procurou saber se os alunos primeiro ouvem a tudo e a todos e somente depois selecionam as informações e conhecimentos úteis, descartando os excessos. Os brasileiros, com 5,8, ficaram ligeiramente na frente dos portugueses, com desempenho de 5,6 nesse indicador. O pequeno *gap* tanto para portugueses (1,4) quanto para brasileiros (1,2) permite afirmar a boa performance dos estudantes de ambos os países nesse quesito, mesmo admitindo que sempre existe espaço para alguma melhoria.

Resumindo o estudo com os alunos dos cursos de gestão, pode-se dizer que enquanto os alunos de Gestão em Portugal estão mais preparados no uso das TICs/TIDs, os alunos brasileiros estão mais dispostos a serem eternos aprendizes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se pensa em aprendizagem, rapidamente se pensa que é assunto para professor e aluno, de preferência discutido dentro da escola. Todavia, pelo presente artigo pode-se observar que na sociedade da informação a aprendizagem ocorre o tempo todo e é algo necessário para todos. Percebe-se que aprender agora é condição contínua de todos, pois a competência em informação é o novo requisito da sociedade da informação.

Com o advento cada vez maior das tecnologias da informação e da comunicação e o maior acesso de todos a esses recursos, também surgiu a necessidade de se repensar como se deve aprender e o que passa a ser considerado competência nessa sociedade da informação. Sabe-se que o aprender para apreender continua válido. A diferença é que a forma de aprender agora envolve o uso de novos recursos tecnológicos, que se juntam ou substituem os recursos anteriores, ser competente agora envolve ser competente em informação, e para conseguir se manter competente, atualmente é necessário exercitar plenamente a aprendizagem por toda vida. São os novos desafios presente na vida dos atores da sociedade da informação.

Os estudos mostraram que os jovens da atualidade, no caso da pesquisa os estudantes universitários que nasceram, a maioria, no início do século XXI ou no máximo nos últimos anos do século XX, são a primeira geração dos chamados nativos digitais. Isso faz com que seus desempenhos sobre conhecer tecnologias, especialmente TICs/TIDs, já esteja em um nível aceitável ou muito bom se comparado com gerações anteriores. Isso facilita a competência desses jovens quanto a competência, especialmente, em tecnologias digitais. E no tocante ao ter que aprender por toda a vida, essa nova geração já começa aceitar que a aprendizagem, além de ter mudado e passado a ser mediada por tecnologias, também se torna obsoleta rapidamente e exige aprender e reaprender o tempo todo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. A. Á. Fundamentos da Ciência da Informação: correntes teóricas e o conceito de informação. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**. João Pessoa, v. 4, n. 1, p. 57-79, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc>. Acesso em: 28 set. 2015.
- BARRANCOS, J. E.; FERREIRA, T. E. L. R.; CARVALHO, A. V. Inteligência organizacional: teoria e prática. In: DUARTE, E. N.; LLARENA, R. A. S.; LIRA, S. L. (orgs.). **Da informação à auditoria de conhecimento: a base para a inteligência organizacional**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2014. Cap. 9. p.309-347.
- BELLUZZO, R. C. B. O uso de mapas conceituais e mentais como tecnologia de apoio à gestão da informação e da comunicação: uma área interdisciplinar da competência em informação. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série**, São Paulo, v. 2, n. 2, p.78-89, dez. 2006.
- BRUCE, C. S. **Seven faces of information literacy**. Adelaide: Aslib, 1997
- CASCÃO, Alcindo dos Santos Ferreira. **Entre a gestão de competências e a gestão do conhecimento: um estudo exploratório de inovação na gestão das pessoas**. Lisboa (Pt), Editora RH, 2004.
- CERUTTI, E. **Concepções do aluno em relação à docência nos cursos de licenciatura em tempos de cibercultura**. 2014. 124 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. 124 f.
- CONEGLIAN, A. L. O.; SANTOS, C. A.; CASARIN, H. C. S. Competência em informação e sua avaliação. In.: VALENTIN, M. L. P. (Org.). **Gestão, mediação e uso da informação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 255-275.
- DUARTE, E. N.; SANTOS, L. R. S.; FERREIRA, T. E. L.R. Aprendizagem organizacional: conceitos, teorias e práticas. In: DUARTE, E. N.; LLARENA, R. A. S.; LIRA, S. L. (orgs.). **Da informação à auditoria de conhecimento: a base para a inteligência organizacional**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2014. p.79-114.
- DUDZIAK, E. A. **A Information literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. 173f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- EISENBERG, M. B. Information Literacy: Essential Skills for the Information Age. **Journal of Library & Information Technology**, v. 28, n. 2, March 2008, p. 39-47.

FADEL, B.; ALMEIDA, C. C.; CASARIN, H. C.; VALENTIM, M. L. P.; ALMEIDA JR., O. F.; BELLUZZO, R. C. B. Gestão, mediação e uso da informação. *In.*: VALENTIN, M. L. P. (Org.). **Gestão, mediação e uso da informação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

GOMES, H. S. **Smartphone passa PC e vira aparelho nº 1 para acessar internet no Brasil**. 06/04/2016. G1. Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/04/smartphone-passa-pc-e-vira-aparelho-n-1-para-acessar-internet-no-brasil.html>. Acesso em: 30 jun. 2017.

GOREY; DOBAT, 1996). Managing in the Knowledge Era. **The Systems Thinker**, v. 7, n. 8, 1996. Pegasus Communications, Inc. Cambridge, MA.

GUTIÉRREZ, M. P. M. **Gestión del conocimiento en las organizaciones**: fundamentos, metodología y praxis. Gijón (ES): Trea, 2008.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LAU, J.; HORTON JR, F. W. Desenvolvimento de Habilidades em Informação e Aprendizagem Permanente. *In.*: LAU, J. **Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente**. p.12-15. IFLA, Boca del Rio, Veracruz, México, 30 de junho, 2007. Tradução português: Regina C.B. Belluzzo (jul. 2008). Disponível em: <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pt.pdf>. Acesso em 08 maio 2016.

LÈVY, P. **Inteligencia colectiva**: por una antropología del ciberespacio. Washington (USA): Editeur, 2004.

MATA, M. L.; CASARIN, H. C. S. A formação do bibliotecário e a competência em informação: um olhar através das competências. *In.*: VALENTIN, M. L. P. (org.). **Gestão, mediação e uso da informação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 301-218.

MELO, A. V. C. **Informação, conhecimento, habilidades e atitudes**: análise do desenvolvimento dos estágios de competência informacional em estudantes do curso de graduação em Biblioteconomia da Universidade Federal da Paraíba. 2008. 451f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

MELO, A. V. C; ARAÚJO, E. A. Competência em informação e Gestão do Conhecimento: uma relação necessária no contexto da sociedade da informação. **Perspectiva em Ciência da Informação**, v.12, n. 2, p.185-201, maio/ago. 2007.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Revista Pátio**, Ano 8, ago./out., 2004.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL. **Competindo pelo futuro**: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

RASTELI, A.; CAVALCANTE, L. E. Mediação cultural e apropriação da informação em bibliotecas públicas. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 19, n. 39, p. 43-58, jan. /abr., 2014.

SABBAG, P. Y. **Espirais do conhecimento**: ativando indivíduos, grupos e organizações. São Paulo, Saraiva, 2007.

SANTOS, J. S.; PAULA, C. P. A. Gestão do conhecimento no contexto da gestão escolar: estudo de caso de uma escola pública. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 2, Número Especial, p. 159-174, out. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc>. Acesso em: 07 out. 2015.

SATUR, R. V. **Competência em informação dos profissionais negociadores na atuação nos mercados internacionais**. João Pessoa. 225f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SATUR, R. V., NEVES, D. A.; DUARTE, E. N. Cognição, neuromarketing e neuroeconomia: entendendo as decisões dos atores baseadas em informações. *In*: CONGRESO ISKO ESPAÑA Y II CONGRESO ISKO ESPAPA-PORTUGAL, 12., 2015. Organización del conocimiento para sistemas de información abiertos. Murcia, Spain: Universidad de Murcia. Disponível em: <http://www.iskoiberico.org/wp-content/uploads/2015/11/225_Satur.pdf>. Acesso em 07 dez. 2015.

SILVA, A. M. Inclusão digital e literacia informacional em Ciência da Informação. **Prisma.com**, n. 7, p. 16-43, 2008. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2082/1917>. Acesso em: 28 jul. 2017

SILVA, A. M.; RIBEIRO, F. Formação, perfil e competências do profissional da informação. *In*: CONGRESSO BAD, 2004. 9 p. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo4161.PDF>. Acesso em: 05 dez. 2017

TERRES, M. S. **A importância do afeto para a confiança do consumidor em trocas de serviços com consequências severas**. 2011. 156 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2011.

VALOR ECONÔMICO. **Brasil terá um smartphone por habitante até outubro, projeta FGV**. 19 abr. 2017. Disponível em: <http://www.valor.com.br/empresas/4943034/brasil-tera-um-smartphone-por-habitante-ate-outubro-projeta-fgv>. Acesso em: 30 jun. 2017.

VITORINO, E. V.; SILVA, A. M. A formação de profissionais da informação em Portugal e na Espanha: um contexto necessário para compreender a competência em informação. **Cadernos BAD**, n. 1, p.137-156, jan./jun., 2016.

ZATTAR, M. Porque a Competência em Informação promove prática e não status. **Revista Biblio**: cultura informacional. Disponível em: <https://biblio.cartacapital.com.br/competencia-em-informacao-promove-pratica/>. Acesso em: 14 out. 2019.

Artigo recebido em 28/10/2019 e aceito para publicação em 29/01/2020
