

METODOLOGIAS ATIVAS E AS NOVAS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE CATALOGAÇÃO NOS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA

ACTIVE METHODOLOGIES AND THE NEW PERSPECTIVES OF THE CATALOGUING TEACHING IN THE LIBRARIANSHIP COURSES

Marcos Leandro Freitas Hübner^a
José Fernando Modesto da Silva^b

RESUMO

Introdução: O modelo tradicional de ensino, concretizado em meados do século XIX na Europa Ocidental, ainda se faz amplamente presente nos espaços formais de ensino nos dias atuais. A sociedade contemporânea, entretanto, demanda novas competências profissionais dos recém-egressos de cursos superiores, fazendo com que novas técnicas de ensino sejam estudadas e incorporadas ao cotidiano das salas de aula, não se excetuando dessa realidade os cursos de Biblioteconomia. A Pedagogia do Ativismo, a partir das diferentes técnicas das metodologias ativas de ensino, podem trazer uma nova dinâmica ao ensino de Catalogação, conforme reflexões propostas no presente artigo. **Objetivo:** promover reflexões sobre novas perspectivas para o ensino de Catalogação que vão além do modelo tradicional, a partir da Pedagogia do Ativismo e das metodologias ativas de ensino. **Metodologia:** O artigo foi elaborado a partir de revisão bibliográfica em publicações científicas que abordam práticas pedagógicas, metodologias ativas de ensino, ensino de Biblioteconomia e ensino de Catalogação, procurando estabelecer as principais características das diferentes técnicas das metodologias ativas de ensino e sua pertinência aos cursos de Biblioteconomia e, em especial, à disciplina de Catalogação. **Resultados:** A revisão bibliográfica permitiu identificar e descrever diferentes técnicas associadas às metodologias ativas, além de resgatar experiências exitosas da aplicação dessas técnicas de ensino nos cursos de Biblioteconomia, ainda que as experiências sejam escassas nas disciplinas de Catalogação. **Conclusões:** As metodologias ativas de ensino, com as devidas adequações e respeito ao contexto de cada instituição de ensino, podem ser aplicadas aos cursos de Biblioteconomia e, em especial, às disciplinas de Catalogação. O desafio que emerge é buscar aliar o emprego dessas metodologias ao ensino da Catalogação,

^a Doutorando em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de São Paulo (PPGCI/USP). Professor do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: marcos.hubner@unir.br.

^b Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da ECA-USP (PPGCI/USP). E-mail: fmodesto@usp.br.

uma área reconhecidamente técnica, mas não desprovida de questões teóricas e conceituais que se encontram em constante processo de evolução, como é esperado de toda ciência.

Descritores: Pedagogia do ativismo. Metodologias ativas. Ensino de catalogação. Ensino de Biblioteconomia. Metodologia de ensino.

1 INTRODUÇÃO

O modelo tradicional de ensino, alicerçado em ensinar e avaliar todos os alunos de forma igual em busca de resultados previsíveis, foi concretizado em meados do século XIX na Europa Ocidental e segue, na atualidade, amplamente presente nos espaços formais de ensino. Caracteriza-se por ser expositivo e impositivo, começando pela organização das salas de aula, passando pelo modo de condução das atividades pautado na repetição de tarefas e cumprimento de regras, e culminando com as avaliações quantitativas. Almeida e Valente (2012) destacam que as metodologias tradicionais, as quais têm o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem, faziam sentido quando o acesso à informação era restrito, porém com os meios virtuais de compartilhamento de informações e o acesso aberto a muitos cursos e materiais, é possível aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes.

A partir dessa realidade, Rodrigues (2019) destaca que o uso contínuo de metodologias pedagógicas que não atendem às necessidades das salas de aula contemporâneas tem despertado o questionamento por parte dos educadores e a busca pela modernização das práticas pedagógicas. Moran (2015) destaca que a sociedade atual, conhecida como sociedade do conhecimento está baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, as quais não são adquiridas da forma convencional e que necessitam pró-atividade, colaboração, personalização e visão empreendedora.

Assim, o presente artigo visa a abordar novas perspectivas para o ensino de Catalogação que vão além do modelo tradicional, após extensa revisão bibliográfica. Considerando-se a necessidade de uma nova dinâmica no processo de ensino dessa disciplina, optou-se por abordar a “**Pedagogia do Ativismo**” e as metodologias ativas de ensino. A necessidade de mudanças no

processo de ensino das disciplinas de Catalogação também é evidenciada por Castro, Sales e Simionato (2016).

2 PEDAGOGIA DO ATIVISMO: METODOLOGIAS ATIVAS

A Pedagogia do Ativismo foi um movimento internacional, que exerceu e exerce influência nas práticas cotidianas da educação, especialmente na Educação Básica¹, segue em contínuo desenvolvimento até os dias atuais. Conforme Cambi (1999), esse movimento causou uma reviravolta importante na educação ao colocar o aluno no centro do processo formativo, passando a priorizar as suas necessidades e as suas capacidades. Rompeu radicalmente com o passado e, com isso, suscitou uma série de posições que deixaram sua marca na escola contemporânea e na pedagogia atual.

Historicamente, diversos foram os pesquisadores que construíram o alicerce teórico da Pedagogia do Ativismo. Iniciando por Dewey², passando por Decroly³, Claparede⁴, Ferriere⁵, Maria Montessori⁶, Freire⁷, Ausubel⁸, Rogers⁹,

¹ De acordo com o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), a educação escolar compõe-se de: I - **educação básica**, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - **educação superior**. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

² John Dewey (Burlington, 20 de outubro de 1859 – Nova Iorque, 1 de junho de 1952) – Pedagogo norte-americano.

³ Jean-Ovide Decroly (Ronse, 23 de julho de 1871 – Uccle, 10 de setembro de 1932) – Pedagogo belga.

⁴ Édouard Claparède (Genebra, 24 de março de 1873 – Genebra, 29 de setembro de 1940) – Psicólogo suíço.

⁵ Adolphe Ferrière (Genebra, 30 de agosto de 1879 – Genebra, 16 de junho de 1960) – Pedagogo suíço.

⁶ Maria Tecla Artemisia Montessori (Chiaravalle, 31 de agosto de 1870 – Noordwijk, 6 de maio de 1952) -Pedagoga italiana.

⁷ Paulo Reglus Neves Freire (Recife, 19 de setembro de 1921 – São Paulo, 2 de maio de 1997) – Pedagogo brasileiro.

⁸ David Paul Ausubel (Nova Iorque, 25 de outubro de 1918 – Hyde Park, 9 de julho de 2008) – Psicólogo educacional norte-americano.

⁹ Carl Ransom Rogers (Oak Park, 8 de janeiro de 1902 – La Jolla, 4 de fevereiro de 1987) - Psicólogo norte-americano.

Piaget¹⁰, Vygotsky¹¹, Bruner¹², Gardner¹³, entre tantos outros que, de formas diferentes, mas complementares, evidenciaram como cada pessoa (criança ou adulto) aprende de forma ativa, a partir do contexto em que se encontra, do que lhe é significativo, relevante e próximo ao nível de competências que possui. Todos esses autores questionam, também, o modelo escolar de transmissão e avaliação uniforme de informação para todos os alunos (CAMBI, 1999; MORAN, 2015; PRUDÊNCIO; OLIVEIRA, 2018).

Considerando que a aprendizagem é resultante de inúmeras variáveis - vivências do aluno, seu ritmo, o contexto e o objeto de conhecimento trabalhado - e partindo da perspectiva de que o aluno precisa assumir o protagonismo do seu processo de aprendizagem, foram desenvolvidas metodologias ativas de ensino (MARTIN; WEST; BILL, 2008). Por meio delas, almeja-se potencializar a motivação e autonomia discente, deslocando a transmissão de conhecimento pelo professor e pelo livro didático para a construção colaborativa centrada no aluno.

Em pesquisas recentes, vêm se intensificando os estudos acerca das metodologias ativas, fundamentadas na Pedagogia do Ativismo. Destacam-se entre os autores brasileiros Moran (2010, 2013, 2015, 2017a, 2017b, 2018) e Valente (2002, 2014, 2018), que alicerçam o referencial teórico desse artigo. Na Biblioteconomia brasileira, os estudos sobre a aplicação das metodologias ativas no processo de formação do bibliotecário encontram-se em estágio inicial, porém é perceptível o interesse de educadores e pesquisadores da área em oferecer novos modelos formativos, notabilizando-se Prudêncio e Oliveira (2018, 2019), Barcellos e Carvalho (2018), Lessa (2019) e Miglioli (2014).

As metodologias ativas, que aliam a utilização de ferramentas tecnológicas ao protagonismo dos alunos, crescem em relevância nos espaços

¹⁰ Jean William Fritz Piaget (Neuchâtel, 9 de agosto de 1896 – Genebra, 16 de setembro de 1980) – Psicólogo suíço.

¹¹ Lev Semyonovich Vygotsky (Orsha, 17 de novembro de 1896 – Moscou, 11 de junho de 1934) – Psicólogo Russo.

¹² Jerome Seymour Bruner (Nova Iorque, 1 de outubro de 1915 – Nova Iorque, 5 de junho de 2016) - Psicólogo norte-americano.

¹³ Howard Gardner (Scranton, 11 de julho de 1943 -) - Psicólogo educacional norte-americano.

educativos. Segundo Oliveira (2013), elas podem ser utilizadas em qualquer disciplina e com estudantes de todas as idades, do ensino básico ao ensino superior. A integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no desenvolvimento das metodologias ativas tem proporcionado o que é conhecido como *blended learning* ou ensino híbrido.

Em um mundo conectado e digital, os modelos híbridos de ensino podem acontecer a partir de diversas combinações de ferramentas aliadas às metodologias ativas, possibilitando itinerários aproximados às demandas dos alunos dos dias atuais, sempre de forma flexível e interconectada. Favorecem, com isso, que a educação se horizontalize e passe a se expressar em múltiplas interações grupais e personalizadas (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

Staker e Horn (2012) definem ensino híbrido como um programa de educação formal que mescla momentos em que o aluno estuda os conteúdos usando recursos on-line e outros em que o ensino ocorre em uma sala de aula tradicional, oportunidade em que poderá ocorrer a interação com outros alunos e com o professor. Nas situações on-line, o aluno dispõe de autonomia para definir quando, onde, como e com quem vai estudar. A combinação equilibrada da flexibilidade da aprendizagem híbrida com metodologias ativas promove a ampliação da percepção, conhecimento e competência em todos os níveis (COLL; MONEREO, 2010).

Com o uso das TDIC, o ensinar e aprender passam a acontecer numa interligação constante entre mundo físico e o mundo digital. Para Moran (2015), não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Posto isso, verifica-se que a combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é estratégica para a inovação pedagógica. Para Valente (2018), a implantação dessas metodologias no ensino parece ser um caminho sem volta, pois elas colocam o foco no sujeito da aprendizagem, muito semelhante ao que ocorreu com outros segmentos da sociedade, como os serviços e os processos de produção. Serão apresentadas a seguir, técnicas associadas às metodologias ativas que, respeitando o contexto, podem ser adaptadas ao ensino de Catalogação.

3 INVERTER A FORMA DE ENSINAR

Mais conhecida pela expressão *flippedclassroom* ou, em língua portuguesa, “sala de aula invertida” é uma técnica desenvolvida para tornar as aulas mais atraentes, objetivas e com o foco no aluno. Muitas vezes é, também, denominada de “aprendizagem invertida”.

Alguns autores, entre os quais Bergmann e Sams (2016), Valente (2014) e Moran (2017a, 2017b, 2018), têm apresentado a sala de aula invertida ou aprendizagem invertida como uma possibilidade de método de ensino diferenciado, pois permite ao aluno ser o responsável pela sua própria aprendizagem e desloca o papel do professor para o de mediador entre o conhecimento elaborado e o aluno. Com isso, o professor pode utilizar melhor o seu tempo em sala de aula realizando atividades interativas em substituição à exposição de conteúdos em uma aula tradicional.

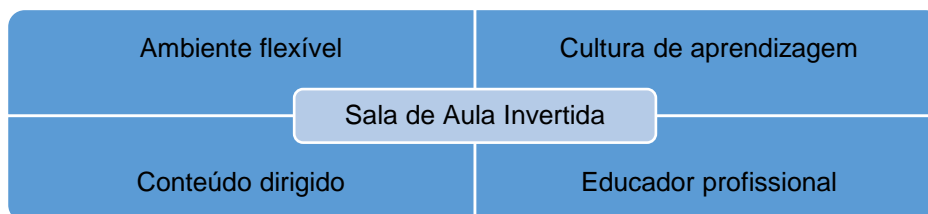
Sendo assim, a sala de aula invertida pode ser considerada uma técnica ativa e um modelo híbrido de ensino, que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor. O conhecimento básico fica a cargo do aluno – com acompanhamento do professor – e os estágios mais avançados têm interferência do professor e, também, um forte componente coletivo, alternando, assim, os papéis historicamente construídos de professor e aluno. É voltada, portanto, conforme Rodrigues (2019), à promoção da aprendizagem articulando dois espaços: as salas de aulas físicas e os ambientes virtuais de ensino.

Dentre as iniciativas pioneiras nos espaços formais de ensino, destaca-se a dos docentes de química Aaron Sams e Jonathan Bergmann, da Woodland Park High School, localizada no Estado do Colorado, Estados Unidos, no ano de 2008. Desde então, eles vêm aumentando os esforços para a disseminação desse conceito com grande reconhecimento no meio educacional dos Estados Unidos, tendo, inclusive, criado uma organização para tal objetivo, a Flipped Learning Network (<http://www.flippedlearning.org>).

A aprendizagem invertida ancora-se em quatro fundamentos, que correspondem a expressões formadas com cada uma das letras iniciais da palavra inglesa **FLIP**, que significa inversão: a primeira letra - **F** - representa

flexible environment, ou seja, a flexibilidade do ambiente em relação ao tempo e ao lugar de aprendizagem; a segunda letra – **L** - diz respeito a *learning culture*, que significa uma nova cultura de aprendizagem, creditando o protagonismo ao aluno ao invés de, tradicionalmente, dirigir o foco do processo para o professor; a letra seguinte – **I** – representa *intentional content*, referindo-se à intencionalidade do trabalho planejado pelos professores e, finalmente, a letra - **P** - com a acepção de *professional educator*, reportando-se à responsabilidade do professor quanto à observação permanente, avaliação contínua e retorno dos resultados aos alunos (FLN, 2016). Pode-se, então, elencar, de forma resumida, tais fundamentos na figura 1.

Figura 1 – Fundamentos da Sala de Aula Invertida



Fonte: Adaptado de FLN (2016)

Valente (2014) resume o conceito de sala de aula invertida como um modelo de ensino no qual a apresentação do conteúdo é realizada, previamente, através de textos, atividades e, principalmente, vídeos gravados pelo professor. Tais vídeos ficam disponíveis aos alunos, utilizando-se de ferramentas virtuais para seu armazenamento. Enfatiza, ainda, que o tipo de material ou atividade que o aluno realiza on-line e na sala de aula varia de acordo com a proposta, criando diferentes possibilidades para essa abordagem pedagógica.

Porém, como em qualquer outra iniciativa inovadora, há ressalvas à sala de aula invertida, principalmente por ser considerada, por alguns críticos, um modelo reducionista, baseado apenas em assistir vídeos e realizar atividades presenciais posteriormente. Outros críticos afirmam que o modelo é bastante dependente da tecnologia, o que pode criar um ambiente de aprendizagem desigual. Outro ponto apontado como problemático é o fato de o aluno, muitas vezes, não se preparar previamente para a aula e, com isso, não ter condições de acompanhar o que acontece no encontro presencial (VALENTE, 2014).

Sendo assim, para o êxito da técnica da aprendizagem invertida, faz-se basilar o estudo prévio por parte dos alunos, para que a sala de aula se torne o lugar de aprendizagem ativa, em que há perguntas, discussões e atividades práticas.

Dentre as condições para o sucesso da aula invertida, Moran (2017) destaca: mudança cultural de professores e alunos para aceitarem a nova proposta; a escolha de bons materiais, vídeos e atividades para a introdução do conteúdo, além do respeito e acompanhamento apropriado ao ritmo de cada aluno, para definição das melhores estratégias nos momentos presenciais.

Algumas práticas da sala de aula invertida já estão sendo utilizadas, ainda que em caráter experimental, em algumas escolas de Biblioteconomia, por exemplo:

- Canadá e Estados Unidos - dois cursos de graduação em Biblioteconomia (Faculty of Information da University of Toronto e a Berkeley School of Information (iSchool)), conforme Guzik, Griffin e Hartel (2020), que utilizaram na disciplina de Fundamentos Históricos da Biblioteca e da Ciência da Informação¹⁴;
- Brasil - houve registro de dois casos. No primeiro, junto ao curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Cariri, Vieira (2017) apresenta o relato de experiência ocorrida com o grupo de alunos matriculados no primeiro semestre de 2015 na disciplina de Informática Aplicada à Biblioteconomia e Ciência da Informação. A experiência consistiu na elaboração de um vídeo que permitiu apresentar as tecnologias para automação de bibliotecas. A segunda experiência foi na disciplina Gestão Estratégica da Informação e do Conhecimento (GEIC), do curso de Licenciatura em Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), durante os dois semestres letivos de 2018, conforme relato de Prudencio e Oliveira (2019). O objetivo do estudo foi a utilização de metodologias de aprendizagem ativa como mecanismo de (re)significação da

¹⁴ The historical foundations of library and information science (LIS).

prática docente.

Além dos exemplos supracitados, destaca-se o relato da professora e pesquisadora Anne Welsh (2014), pertencente ao quadro docente do Department of Information Studies da University College London, Reino Unido, mais especificamente da disciplina de Catalogação. Foi na referida disciplina que Welsh fez uso da sala de aula invertida devido a sua maior capacidade de acomodar o processo individualizado de aprendizagem, propiciando a aceleração do aprendizado tanto de alunos sem experiência em Catalogação, quanto para aqueles com certa experiência em relação aos pontos de entrada, conforme sua justificativa (WELSH, 2014). O resultado foi exitoso e a docente tornou-se entusiasta do sistema híbrido de ensino, sugerindo, inclusive, que o futuro do processo de ensino e aprendizagem da Catalogação seja híbrido.

4 APRENDIZAGEM BASEADA EM MÉTODO DO CASO

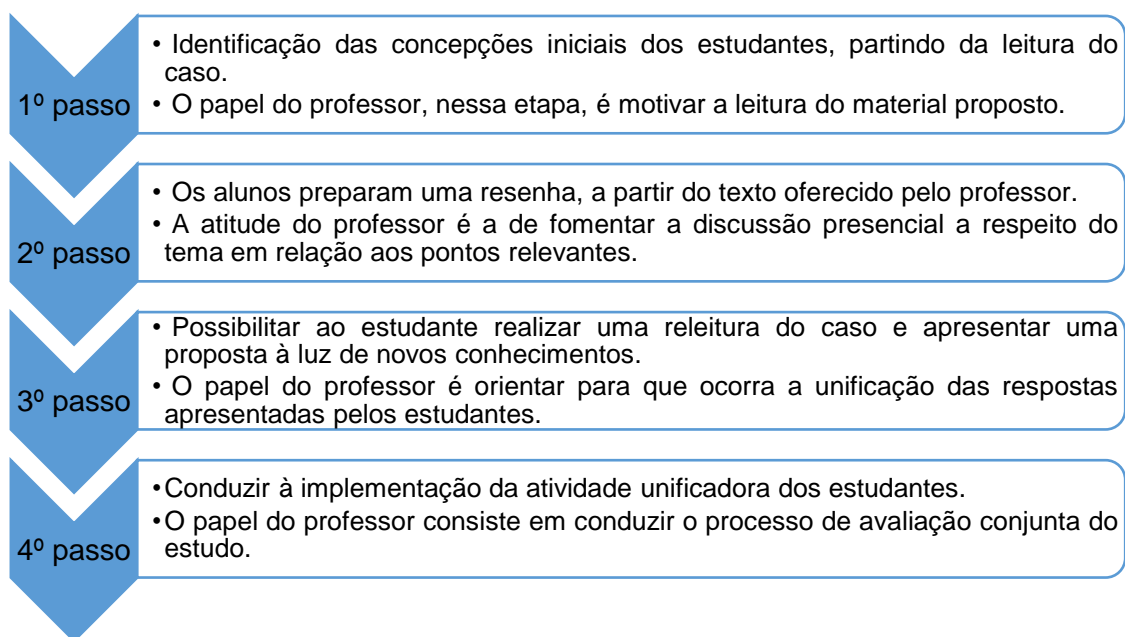
O Método do Caso (HARVARD BUSINESS SCHOOL, 2018), resultado de uma inovação educacional expressiva na década de 1920, proporcionou desafios significativos ao mundo acadêmico, desde a área de negócios até o campo da saúde. Consiste em apresentar um caso aos alunos com parte das informações sobre a situação alvo de estudo, conferindo a eles o poder de decisão. Por meio de um processo dinâmico de troca de perspectivas, confrontando e defendendo posicionamentos, os alunos tornam-se competentes em analisar questões, exercitar o julgamento e tomar decisões difíceis. Diversos são os autores que vêm publicando estudos sobre o método do caso, entre eles Corey (1980), Hammond (2002), Miglioli (2014) e Vendramin (2018).

O objetivo principal é envolver os alunos com questões que abordam a realidade do campo profissional durante as atividades de sala de aula, considerando que nem sempre é possível proporcionar oportunidades de ida a campo (VENDRAMIN, 2018). Centraliza as discussões, portanto, em uma situação ou exemplo concreto, refletindo sobre formas de lidar ou evitar tais situações no futuro (SILBERMAN, 1996).

O termo “estudo de caso” é usualmente adotado quando se refere à metodologia científica em pesquisa social, na qual, de acordo com Yin (2005), a descrição do caso é precedida de uma discussão teórica sobre os temas que poderão ser apresentados, confirmando ou não as proposições teóricas sugeridas e envolvendo a análise de um fenômeno com profundidade. Já o termo “método do caso” está relacionado a uma metodologia de ensino cujo objetivo é permitir ao aluno tomar decisões a partir de uma situação registrada do mundo real (MIGLIOLI, 2014). O primeiro é, portanto, um método de pesquisa amplamente difundido nos meios científicos e o segundo, por sua vez, é uma ferramenta pedagógica (CESAR, 2005; MENEZES, 2009).

Para Linhares e Reis (2008), o método do caso apresenta quatro passos fundamentais para sua consecução, conforme figura 2.

Figura 2 – Método de caso



Fonte: Adaptado de Linhares e Reis (2008)

Ao relacionar as vantagens proporcionadas pela utilização do método, merece destaque principal o aprendizado por descoberta. Sobre esse benefício, Corey (1980) indica que o mesmo está implícito no método do caso, uma vez que a observação e a análise de uma situação ocasionam a indução, além da conexão da teoria com a prática. Cabe ao professor fornecer meios para o aluno exercer a aprendizagem por ele mesmo (MIGLIOLI, 2014). Outra vantagem

reside no fato de que, por meio dessa técnica, o aluno desenvolve a competência de aprender a aprender.

As principais desvantagens do método advêm da aplicação equivocada, ao se desrespeitar etapas, regras e tempos próprios do método. O excesso de declarações conflitantes pode levar à perda de foco dos objetivos de ensino e ao não desenvolvimento das competências previstas, gerando desmotivação por parte de professores e alunos.

A adoção dessa ferramenta no universo da Biblioteconomia aconteceu pela primeira vez no início dos anos de 1950, no Simmons College (Boston, EUA) por Kenneth R. Shaffer conforme pesquisa conduzida por Miglioli (2014). O professor Shaffer elaborou uma série de aulas baseadas na análise de casos na disciplina de Administração de Bibliotecas, com grande sucesso. Isso possibilitou, conforme Galvin (1970), que o método do caso fosse estendido para outras disciplinas do currículo da Simmons College, assim como pela University of Michigan. Há, inclusive, a publicação de livros específicos sobre o método do caso na Biblioteconomia como, por exemplo, o livro de Denis Grogan, intitulado “*Case studies in reference work*”, de 1968, e a obra de Burkhalter, intitulada “*Case studies in systems analysis in a university library*”, do mesmo ano.

No Brasil, a única experiência publicizada até o ano de 2019, foi na disciplina Gestão Estratégica da Informação e do Conhecimento (GEIC), do curso Licenciatura em Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), durante os dois semestres letivos de 2018, conforme relato de Prudencio e Oliveira (2019).

5 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Outra técnica de aprendizagem ativa que pode ser implementada na disciplina de Catalogação é a Aprendizagem Baseada em Problemas, nome traduzido da expressão em língua inglesa *Problem-Based Learning*.

Penaforte (2001), Borochovcicius e Tortella (2014), Kridel (2010) dentre outros, buscam estabelecer a trajetória histórica de desenvolvimento da aprendizagem baseada em problemas. Segundo os pesquisadores, remonta ao

final da década de 1960 as primeiras experiências dessa técnica nos espaços universitários. Docentes da McMaster University, localizada em Hamilton, Canadá, insatisfeitos com o ensino tradicional, promoveram uma reforma no curso de Medicina e propuseram um currículo baseado no estudo de problemas. A inspiração veio da experiência da Harvard Business School, na década de 1930, com o método do caso. Na década de 1970, a aprendizagem baseada em problema foi introduzida na Universidade de Maastricht, Holanda, onde adquiriu o alicerce que sustenta sua doutrina atualmente.

A aprendizagem baseada em problemas tem como premissa básica o uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento conceitual, procedimental e atitudinal do discente (BOROCHOVICIUS; TORTELLA 2014). O foco é, portanto, a pesquisa de diversas causas possíveis para um problema com o objetivo de resolvê-lo. Assim como a sala de aula invertida e o método do caso, é uma metodologia centrada no aluno, que deixa de ser o receptor passivo de informações e passa a ser o agente principal responsável por seu aprendizado.

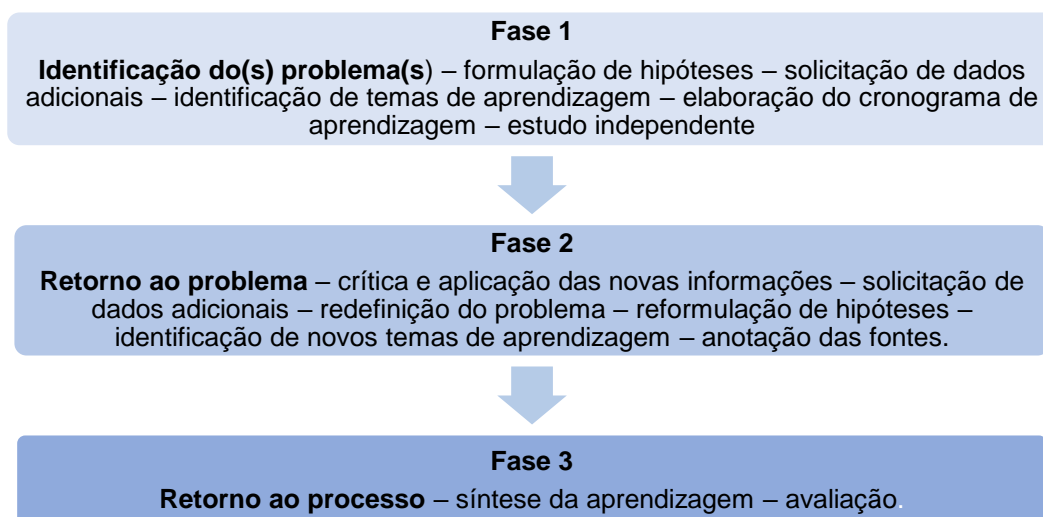
Assim como em outras técnicas ativas de ensino, é preciso que ocorram mudanças profundas do aluno em relação a sua postura enquanto aprendiz, pois se coloca diante da ruptura de um paradigma que vigora desde os seus primeiros anos na escola. Dessa forma, ele passa a ser o protagonista da construção do conhecimento e não mais o receptor. Embora o significado seja atribuído pelo aluno, segundo sua percepção, o professor desempenha o papel de mediador e certifica-se de que o significado atribuído pelo aluno seja o aceito formalmente (SOUSA, 2015).

Na aprendizagem baseada em problemas, os estudantes, com a orientação dos professores, desenvolvem a habilidade de levantar questões e problemas e buscam, individualmente ou em grupo, utilizando métodos indutivos e dedutivos, interpretações coerentes e soluções possíveis (BONWELL; EISON, 1991). Em uma compreensão mais ampla, esse método propõe uma matriz não disciplinar, organizada por temas, competências e problemas diferentes, em níveis de complexidade crescentes, mesclando atividades individuais e em grupo. Os conteúdos são transformados em problemas para serem discutidos

em um grupo tutorial que funciona como apoio para os estudos (VIGNOCHI et al., 2009).

Há diversas maneiras pelas quais a aprendizagem baseada em problemas pode ser concretizada, com diferentes fases, passos e etapas, conforme pode ser observado em Deelman, Hoeberigs (2009), Berbel (1998), Barrett (2005) e Decker, Bouhuijs (2009). Opta-se, no presente artigo, por apresentar as fases elaboradas na Harvard Medical School, relacionadas na figura 3, conforme Moran, (2018).

Figura 3 – Fases da aprendizagem baseada em problemas



Fonte: Adaptado de Moran (2018)

A maioria das vantagens que são atribuídas a essa técnica relacionam-se ao fato de oportunizar a obtenção do conhecimento de forma mais significativa e duradoura, bem como o desenvolvimento de competências e atitudes profissionais por parte dos alunos. Há, contudo, críticas à utilização dessa técnica, especialmente por não haver uma base científica, já que, conforme Ribeiro (2008), seus idealizadores não se basearam em nenhum teórico para fundamentar o método. Para Penaforte (2001), entretanto, Bruner e Dewey constituem a base intelectual para a aprendizagem baseada em problemas.

É apontado, como desvantagem, o fato de os alunos, eventualmente, sofrerem com a imprecisão no conhecimento das teorias mais sofisticadas e a insuficiência de conhecimentos prévios (RIBEIRO, 2008). Como resultado, os

alunos podem ter dificuldade em determinar qual informação é relevante ou útil e, nesse caso, podem pesquisar pouco ou em demasia determinado conteúdo.

Entre os exemplos de aplicação da aprendizagem baseada em problemas, destaca-se o caso do ensino da disciplina de Ética Profissional no curso de Biblioteconomia da Emporia State University, Kansas (USA), examinando exemplos reais de ética em fontes de notícias comerciais. De acordo com Walther (2016), a experiência foi exitosa, proporcionando resultados positivos no processo de aprendizagem dos alunos, em comparação à prática da disciplina em anos anteriores, sem o uso da técnica.

Como experiências brasileiras de emprego da aprendizagem baseada em problemas, há relatos do uso na disciplina Fontes de Informação do curso de Biblioteconomia e Documentação, da Universidade Federal da Bahia (LESSA, 2019). Há, também, a experiência do curso de Biblioteconomia da Universidade de Caxias do Sul, pioneiro na modalidade de Educação a Distância (EaD) no país, no qual, segundo Silveira (2018), apresenta-se e discute-se a proposta de projetos de planejamento e organização de bibliotecas enquanto recurso pedagógico, utilizada na disciplina de Planejamento e Organização de Bibliotecas do referido curso.

6 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

A aprendizagem baseada em projetos ou, em língua inglesa *Project Based Learning*, é mais uma técnica de ensino centrada no aluno e baseada na construção coletiva do conhecimento. Dentre aqueles que se dedicam ao seu estudo, cita-se Boss, Larmer, Mergendoller (2013), Larmer (2009), Rios, Cazola, Díaz-Puente e Yagüe (2010) e Moran (2010, 2017).

Assim como nas outras técnicas ativas de ensino, o aluno é protagonista e envolve-se ativamente no processo de aprendizagem a partir de interações sociais e partilha de conhecimentos (COCCO, 2006). Whatley (2012) define a aprendizagem baseada em projetos como uma forma de aprendizagem construtivista e colaborativa, permitindo que vários estudantes trabalhem juntos

em um problema e aprendam uns com os outros enquanto constroem o conhecimento.

Diferentemente da aprendizagem baseada em problemas, que se orienta, principalmente, à identificação das diversas causas possíveis para um problema, a aprendizagem baseada em projetos concentra-se na busca por soluções a questões específicas. Na prática, há grande interligação entre ambas e, por isso, é comum serem consideradas sinônimas. Para Blumenfeld *et al* (1991), a principal diferença entre os dois métodos é que, enquanto os alunos na aprendizagem baseada em problemas são principalmente focados no processo de aprendizagem, na aprendizagem baseada em projetos precisam, também, focar em um produto final.

A abordagem da aprendizagem baseada em projetos surgiu no início do século XX, com trabalhos de especialistas americanos como John Dewey e Jerome Seymour Bruner. Eles foram responsáveis por desenvolver os fundamentos conceituais da aprendizagem baseada em projetos, que representa, até os dias atuais, uma visão inovadora no processo de ensino e aprendizagem.

Na aprendizagem baseada em projetos, os alunos trabalham com conteúdos interdisciplinares, tomam decisões e agem individual ou coletivamente. Por meio dos projetos, são desenvolvidas habilidades de pensamento crítico e criativo e a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa. Diferentemente de uma sequência didática, em um projeto de aprendizagem há preocupação em gerar um produto. Porém, esse produto não precisa ser um objeto concreto. Pode ser uma ideia, uma campanha, uma teoria, etc. A grande vantagem de gerar esse produto é criar oportunidades para o aluno aplicar o que está aprendendo e, também, desenvolver algumas habilidades e competências (MORAN, 2017).

Assim, a aprendizagem baseada em projetos constitui-se em uma série de experiências contextualizadas necessárias à aprendizagem dos diversos objetos de conhecimento em múltiplas áreas (CAPRARO; SLOUGH, 2013). Como resultado, os alunos desenvolvem conhecimento de conteúdo profundo, bem como pensamento crítico, criatividade e habilidades de comunicação, no

contexto do desenvolvimento de um projeto autêntico e significativo, além de desencadear grande integração entre alunos e professores (BUCK INSTITUTE OF EDUCATION, 2019).

Ao apresentar experiências de cursos de Biblioteconomia relatadas sobre a utilização da aprendizagem baseada em projetos, junto às fontes informacionais da área, destaca-se a experiência do curso de Biblioteconomia à Distância da Florida State University's School of Information Studies (YUKAWA, 2007), além da experiência da University of Hong Kong com projeto sobre as fontes de informação e as técnicas de busca de informação (HUI et al, 2010).

A Federação Internacional de Associações de Bibliotecas (IFLA, 2012) enfatiza a inclusão de experiências práticas como um princípio importante do currículo da Biblioteconomia, destacando que os programas devem incorporar meios apropriados para permitir aos alunos a interação entre teoria e sua aplicação na prática profissional, incluindo projetos aplicados, pesquisas e/ou projetos que envolvam atividades práticas autênticas.

7 APRENDIZAGEM POR PARES

A denominação “aprendizagem por pares” ou “aprendizagem por colegas” deriva da expressão em língua inglesa *peer instruction* e consiste em uma metodologia ativa que busca, de acordo com Araujo e Mazur (2013), a promoção da aprendizagem a partir de questionamentos e discussão de ideias entre os alunos. Para os autores, baseia-se na leitura prévia de materiais disponibilizados pelo professor e na apresentação de questões conceituais, em sala de aula, para que os alunos discutam entre si, o que favorece a interação entre os estudantes a partir da mediação do professor.

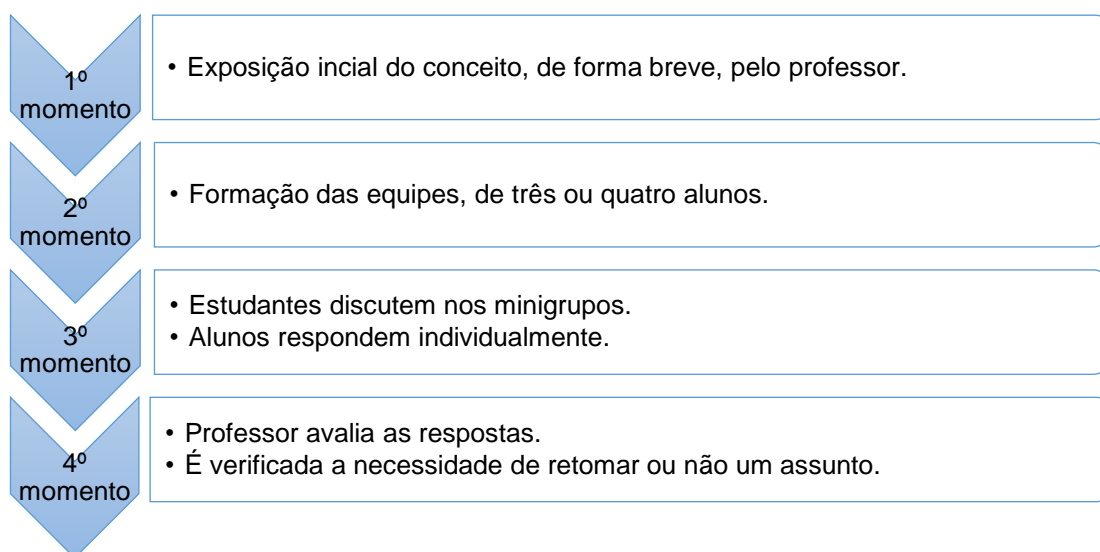
O método foi elaborado e vem sendo aplicado pelo professor Eric Mazur, da Universidade de Harvard, desde a década de 1990, para suas aulas de Física e tem encontrado espaço no mundo acadêmico, principalmente nas áreas de Matemática e Ciências Físicas e Naturais. Para Mazur (2015), o objetivo é tirar o foco da exposição de conteúdos pelo professor, fazendo com que o aluno

busque dados primários direto da fonte e, depois, no encontro presencial em aula, discuta com seus colegas e esclareça dúvidas.

As aulas, então, são divididas em pequenos momentos de exposição por parte do professor, nos quais são trabalhados os pontos-chave do conteúdo, seguidos pela apresentação de questões conceituais para os alunos responderem primeiro individualmente e, posteriormente, discutirem com os colegas (ARAUJO; MAZUR, 2013). O método mostra-se bastante apropriado para turmas com elevado número de estudantes, nas quais, por meio de testes, o professor verifica os conhecimentos prévios dos alunos, elabora materiais potencialmente significativos e acompanha o andamento de novas aprendizagens (VETTORI, 2018).

O desenvolvimento da aprendizagem por pares ocorre em quatro momentos distintos de acordo com Mazur (2015), conforme figura 4:

Figura 4 – Momentos da Aprendizagem por pares



Fonte: Adaptado de Mazur (2015).

As pesquisas realizadas por aqueles que trabalham com a instrução por pares vêm apontando resultados favoráveis ao método na educação. Uma significativa melhora no desempenho e na capacidade de resolução de problemas por estudantes do ensino médio e do ensino superior tem recebido destaque em artigos e capítulos de livros, tais como: Crouch e Mazur (2001), Cummings e Roberts (2008), Fagen, Crouch e Mazur (2002), Hake (1998), Lasry,

Mazur e Watkins (2008), Topping (2005), Knight e Brame (2018), Johnson e Johnson (2009) e Keenan (2014). Há de se afirmar, entretanto, que um dos aspectos essenciais para o sucesso da técnica é assegurar que os alunos estudem previamente em fontes primárias (MAZUR, 2015), em um procedimento muito similar à técnica da sala de aula invertida.

Experiências de instrução por pares em bibliotecas universitárias norte-americanas são muito comuns, principalmente nos programas de capacitação dos usuários, conforme relatos de O'Kelly, Garrison, Merry e Torreano (2015), Bodemer (2014), Verbeem e Harper (2020) e Curtis (2016).

Cabe destacar a experiência do curso de Biblioteconomia da Universidad Nacional de La Plata, Argentina, que passou por uma significativa reformulação do plano curricular em 2015, após alguns professores relatarem dificuldades em trabalhar os novos conteúdos, manifestando a necessidade de apropriar-se de novas ferramentas de ensino. Por esse motivo, foi implantado no curso um "Laboratório de Ensino", concebido sob a perspectiva da aprendizagem por pares, conforme Corda e Medina (2017). Para as autoras, o envolvimento dos professores durante a realização do Laboratório de Ensino foi significativo, com socialização de leituras e com a proposição de sites e filmes que contribuíram para o processo de ensino e aprendizado. O espaço serviu, também, para a reflexão em grupo, em relação às suas práticas e sobre a cultura institucional. Por esse motivo, destacam as autoras, o Laboratório de Ensino irá permanecer contribuindo para o processo de aprendizagem entre pares e a construção coletiva de conhecimento, além de fortalecer a prática pedagógica na Biblioteconomia.

8 APRENDIZAGEM POR HISTÓRIAS

Outra técnica das metodologias ativas é a aprendizagem por histórias, do original *storytelling*, que consiste no uso de narrativas com significado social ou cultural para promover a reflexão acerca de conceitos e valores, de forma a consolidar essas ideias abstratas por meio da percepção da relevância e significância de tais conceitos e valores a um grupo de indivíduos (VALENÇA;

TOSTES, 2019). É uma técnica muito utilizada em ambientes educacionais e em outros, como a área de marketing, sendo que a narrativa pode ser feita em diversos formatos, buscando, sempre, aproximar o aluno do contexto, de forma que ele possa se apropriar do conteúdo ao identificar-se com a história narrada.

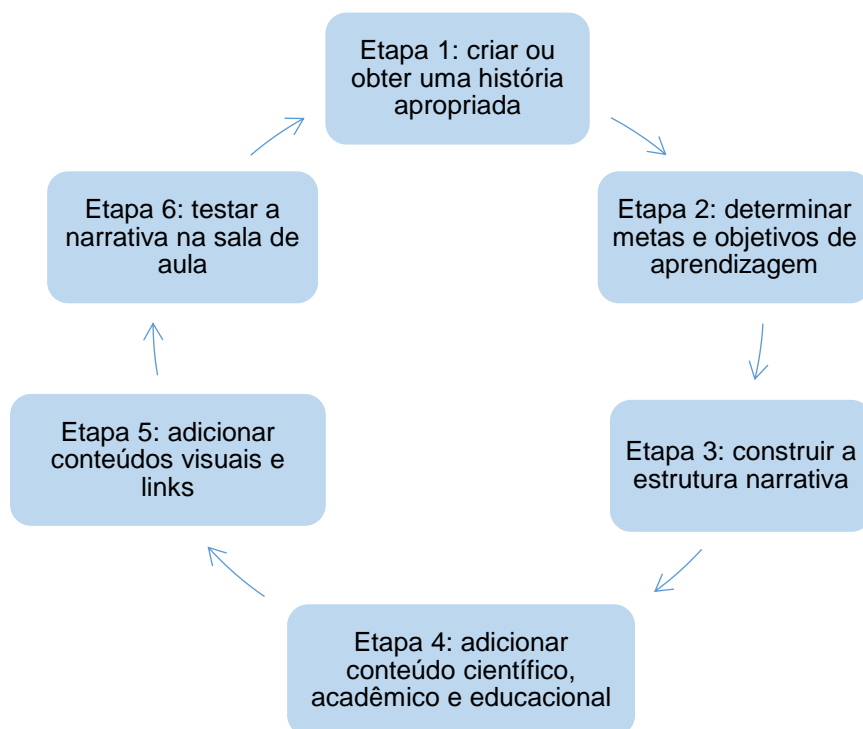
Decorre, por vezes, que a narrativa, de tão cotidiana, é pouco estudada e pouco presente nas escolas e universidades. Para Bruner (2000), entretanto, os seres humanos representam as suas vidas de forma historiada, narrada, por isso a importância da valorização das narrativas em ambientes ativos de aprendizagem.

Nos espaços formais de ensino, o uso de narrativas inspira-se na tradição oral e acrescenta a ela práticas e ferramentas para a representação e perpetuação de estruturas mentais e morais de comunidades, em ambientes pedagógicos planejados. Diferentemente da tradição oral de contar histórias, pressupõe que a audiência reaja à narrativa, participando ativa e conjuntamente da construção da aprendizagem (VALENÇA; TOSTES, 2019).

Estudos sobre a inclusão da narrativa no processo educacional, conforme Valença e Tostes (2019, p. 224), “levaram ao desenvolvimento de uma estrutura de etapas que consiste em incorporar elementos pedagógicos que motivam a criatividade, a interação e o senso crítico daqueles que seriam apenas a audiência de uma história contada de modo tradicional”. Precisa, portanto, provocar o “incômodo” necessário para que o engajamento dos estudantes ocorra de forma orientada, mas não totalmente controlada (DAIGLE, 2016; MAIA, 2020).

Com o objetivo de oferecer uma sequência pedagógica por meio da narrativa, Moitra (2014) elaborou uma relação de etapas, figura 5, sendo elas:

Figura 5 – Etapas da narrativa



Fonte: Adaptado de Moitra (2014)

Após as aulas, Moitra (2014) sugere a elaboração de perguntas baseadas em artigo científico atualizado, possuindo relação com a história.

No que se refere ao ensino de Biblioteconomia, uma experiência exitosa ocorreu em uma disciplina on-line, intitulada Documenting Diverse Cultures and Communities¹⁵, no programa de mestrado em Library Information Science da Arizona State University. As histórias narradas ajudaram a promover um amplo diálogo entre os alunos, valorizando e alavancando sua própria experiência e conhecimento, além de aumentar a consciência sobre o significado da diversidade, conforme apontamentos de Alcalá, Austin, Granroth e Hewitt (2016).

¹⁵ Documentando as diversas culturas e comunidades (tradução pessoal).

9 APRENDIZAGEM POR JOGOS

Ao se pesquisar sobre a gênese dos jogos com finalidade educativa, verifica-se que os jogos para treinamento já existem há séculos, sendo que os de cunho militar foram utilizados durante o Império Romano para planejar batalhas (MCLEROY, 2008; SHUBIK, 2009; SMITH, 2010).

Aproximando-se do contexto atual, a Aprendizagem Baseada em Jogos ou, em língua inglesa, *Games-Based Learning* (GBL), é definida por Tang, Hanneghan e El-Rhalibi (2009), como uma técnica inovadora derivada da aplicação de jogos de computador que possuem valor educacional ou diferentes tipos de aplicativos de software que utilizem jogos para fins de aprendizado, aprimoramento do ensino e avaliação dos alunos. Essa definição é ampliada por Crookall (2011), Klabbers (2009), Cook e Hazelwood (2002), entre outros, ao afirmarem que uma vasta gama de jogos, tais como jogos de simulação, role play, jogos de cartas, fichas de cassino, entre outros, podem ser incluídos na aprendizagem baseada em jogos.

Moran (2018) destaca que, para as gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação presentes nos jogos é atraente e fácil de perceber. Jogos individuais ou para muitos jogadores, de competição, colaboração ou de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas, tornam-se cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino.

Tanto no contexto acadêmico quanto no do entretenimento, os jogos de simulação, por exemplo, têm a capacidade de simular o mundo real para os jogadores (MAGEE, 2006; SQUIRE; PATTERSON, 2010). Assim, os jogos não são mais pensados e concebidos apenas para a diversão. Eles podem oferecer ambientes de aprendizado potencialmente poderosos, especialmente porque muitos dos alunos de hoje cresceram com acesso a jogos de computador e sua constante exposição à Internet e a outros meios de mídia digital moldou a forma como recebem informações e como aprendem (CONNOLLY; STANSFIELD; BOYLE, 2009).

Há muitas características dos jogos que os tornam ambientes de aprendizado pedagogicamente relevantes e, a partir da década de 1980, pesquisas passaram a apontar os jogos, especialmente os de computador, como potenciais ferramentas de ensino. Desde aquele período até o momento atual, as técnicas de ensino baseadas em jogos apresentaram uma significativa evolução e aprimoramento. A aprendizagem baseada em jogos é projetada para transferir conhecimento para o jogador por meio da interação com objetos, personagens ou ambientes (CONNOLLY; STANSFIELD; BOYLE, 2009).

Observa-se, então, o uso do termo “gamificação” aplicado aos processos de ensino e aprendizado. A gamificação, de uma forma mais ampla, refere-se à utilização de elementos de games em contextos não relacionados ao jogo (DETERDING; DIXON; KHALED; NACKE, 2011). A American Library Association (2013, p.1, tradução pessoal) define a gamificação como "o processo de aplicar o pensamento e a dinâmica do jogo, que o tornam divertido, ao contexto não relacionado ao jogo, a fim de envolver as pessoas e resolver problemas". Já a gamificação do ensino é descrita em Kapp (2012) como um conjunto de métodos e estratégias baseadas em jogos para a formação e a educação. Ou seja, conforme o autor, a gamificação é, simplesmente, o uso dos mecanismos, da estética e dos pensamentos dos games para envolver pessoas, motivar a ação e promover a aprendizagem a partir da resolução de problemas.

Os jogos, bem como as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos, estão cada vez mais presentes nas universidades e vêm se constituindo em estratégias importantes de motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real. Os jogos mais interessantes para a educação ajudam os estudantes a enfrentar desafios, fases, dificuldades, a lidar com fracassos e correr riscos com segurança (MURTA; VALADARES; MORAES FILHO, 2015).

Conforme Van Eck (2006), uma preocupação crescente entre os teóricos defensores da aprendizagem por jogos digitais reside nos perigos de “academizar” os jogos. Prensky (2001) ressalta que esse processo poderá eliminar o aspecto lúdico dos jogos. Ambos argumentam que muitos jogos educativos foram e são projetados somente por acadêmicos e o resultado final concretiza-se como uma ferramenta de aprendizagem, porém com grandes

limitações enquanto jogo. Van Eck (2006) pondera sobre a importância de encontrar um equilíbrio entre a pedagogia e o engajamento de jogos digitais nos processos de aprendizagem.

Calderón-Rehecho (2015) faz uma importante observação em relação à utilização de jogos na aprendizagem. Para ele, os jogos não devem ser os únicos elementos do processo, mas sim uma ferramenta complementar que irá oferecer novas oportunidades de aprendizado, incorporando, necessariamente, a reflexão e avaliação dos discentes após a sua participação.

Em relação às experiências brasileiras com a utilização da aprendizagem por jogos no ambiente da sala de aula, o curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Cariri (UFCA), implantou a técnica em quatro disciplinas: Representação Temática da Informação: indexação, Introdução à Biblioteconomia, Linguagens Documentárias Alfanuméricas: CDD e Produção Textual. O resultado foi positivo, conforme Sampaio e Bernardino (2017), proporcionando uma reflexão dos docentes sobre novas metodologias de ensino, os quais, no transcorrer da implantação, revisitaram conceitos, além de realizarem alterações e adaptações dos jogos, a partir da interação positiva entre docentes e discentes. Outra experiência brasileira foi a desenvolvida nas disciplinas de Representação Descritiva I e II do curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação da Universidade de São Paulo, Campus Ribeirão Preto, envolvendo a professora Marcia Regina da Silva e alunos do curso. Foi desenvolvido um jogo didático baseado no modelo *Trivia Pursuit*¹⁶ denominado *CataloCards*, no qual estão relacionados os conteúdos das disciplinas por meio de perguntas/respostas. O objetivo do jogo foi servir como material de apoio, colaborando na memorização das regras e normas técnicas apresentadas no conteúdo das disciplinas de Catalogação. A utilização do jogo foi aprovada pelos alunos das disciplinas, colaborando no processo de assimilação do conteúdo ministrado (AMARO *et al.*, 2019).

¹⁶ Trivial Pursuit é um famoso jogo de tabuleiro criado na década de 1970 que testa o conhecimento dos jogadores em várias áreas.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar este artigo, almeja-se ter contribuído para a discussão, a partir de uma revisão teórica, sobre as diferentes técnicas relacionadas às metodologias ativas de ensino que, com as devidas adequações e respeito ao contexto de cada instituição de ensino, podem ser aplicadas aos cursos de Biblioteconomia e, em especial, às disciplinas de Catalogação.

O campo das metodologias de ensino não é estudado com frequência na Biblioteconomia brasileira, porém entender como ocorre o processo de aprendizagem é fundamental para direcionar as decisões pedagógicas, conduzir e planejar as disciplinas, bem como realizar o processo avaliativo.

O desafio que emerge é buscar aliar o emprego dessas metodologias ao ensino da Catalogação, uma área reconhecidamente técnica, mas não desprovida de questões teóricas e conceituais que se encontram em constante processo de evolução, como é esperado de toda ciência.

REFERÊNCIAS

ALCALÁ, J. C.; AUSTIN, M.; GRANROTH, M.; HEWITT, B. Online inclusive pedagogy: a call-and-response dialogue on digital storytelling. **Education for Information**, v. 32, n. 1, p. 71-85, 2016. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/193981/> Acesso em: 24 jun. 2020.

ALMEIDA, E.; VALENTE, J. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012.

AMARO, M. A.; BRANDÃO, V. O.; KETELHUT, S. M.; OLIVEIRA, D. A.; SILVA, M. R. *CataloCards: O jogo da Representação Descritiva*. In: Encontro Ibérico EDICIC 2019, Barcelona, 9., 2019. **Anales** [...] Barcelona (ESP): Universidade de Barcelona, 2019. Disponível em: http://eprints.rclis.org/38542/24/Ketelhut_EDICIC2019PrePrint_revisado.pdf Acesso em: 27 maio 2020.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Keeping Up With...** Gamification. American Library Association, May 21, 2013. Disponível em: http://www.ala.org/acrl/publications/keeping_up_with/gamificatio Acesso em: 20 Abr. 2020.

ARAUJO, I.S.; MAZUR, E. Instrução pelos Colegas e Ensino sob Medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 30, n. 2: p. 362-384, ago. 2013.

BARCELLOS, B. F.; CARVALHO, T. Metodologias ativas de ensino aprendizagem na formação de bibliotecários: uma necessidade emergente. **ConCI: Convergências em Ciência da Informação**, São Cristóvão/SE, v. 1, n. 2, ed. especial, p. 123-130, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/conci/article/view/10233> Acesso em: 15 abr. 2020.

BARRETT, T. What is Problem-Based Learning? *In*: O'NEILL, G.; MOORE, S.; MCMULLIN, B. (Ed.). **Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching**. Dublin: AISHE, 2005. Disponível em: http://www.aishe.org/readings/2005-1/barrett-What_is_Problem_B_L.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.

BERBEL, N. A. N. A Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface**, v.2, n.2, p.139-154, mar. 1998.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **A sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BLUMENFELD, P. C.; SOLOWAY, E.; MARX, R. W.; KRAJCIK, J. S.; GUZDIAL, M.; PALINCSAR, A. Motivating Project-Based Learning: sustaining the doing. **Supporting the Learning, Educational Psychologist**, v. 26, n. 3-4, p. 369-398, 1991. DOI: [10.1080/00461520.1991.9653139](https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139) Acesso em: 27 abr. 2020.

BODEMER, B. B. They CAN and They SHOULD: Undergraduates Providing Peer Reference and Instruction. **College & Research Libraries**, v. 75, n. 2, p. 162-178, mar. 2014. Disponível em: <https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/16356>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning**: creating excitement in the classroom. Washington: ERIC, 1991. Disponível em: <https://www.ericdigests.org/1992-4/active.htm>. Acesso em: 18 mar. 2020.

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 263-294, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 set. 2020.

BOSS, S.; LARMER, J.; MERGENDOLLER, J. R. **PBL for 21ST Century Success**. Novato (USA): Buck Institute for Education, 2013.

BRUNER, J. S. **A cultura da educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BUCK INSTITUTE OF EDUCATION. **Whats PBL?** Novato (USA): Buck Institute of Education, 2019. Disponível em: http://www.bie.org/about/what_pbl. Acesso em: 27 mar. 2020.

CALDERÓN-REHECHO, A. Ludificación: una oportunidad que debemos aprovechar. **Anuario ThinkEPI**, v. 9, p. 80-86, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3145/thinkepi.2015.15> Acesso em: 26 maio 2020.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAPRARO, R. M.; SLOUGH, S. W. Why PBL? Why STEM? Why now? an Introduction to STEM Project-Based Learning. In: Capraro R. M., Capraro M. M., Morgan J. R. (Ed.) **STEM Project-Based Learning**. SensePublishers. Rotterdam: SensePublishers, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-94-6209-143-6_1 Acesso em: 26 abr. 2020.

CASTRO, F. F.; SALES, A. R. S.; SIMIONATO, A. C. Recomendações teóricas e práticas para o ensino da catalogação no Brasil. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 19-32, abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/42192>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

CESAR, A. M. R. V. C. Método do estudo de caso (case studies) ou método do caso (teaching cases)? uma análise dos dois métodos no ensino e pesquisa em administração. **REMAC**: Revista eletrônica Mackenzie de casos, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/311907/mod_resource/content/1/Leitura%20Complementar%20M%C3%A9todo%20do%20Caso.pdf Acesso em: 05 abr. 2020.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido**: uma Inovação Disruptiva? uma introdução à teoria dos híbridos. São Paulo: Fundação Lemann, 2013.

COCCO, S. **Student leadership development**: the contribution of project-based learning. Victoria, BC: Royal Roads University, 2006.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONNOLLY, T. M.; STANSFIELD, M. H.; BOYLE, E. (Ed.). **Games-based Learning Advancement for Multisensory Human Computer Interfaces: techniques and effective practices**. Hershey (UK): Idea, 2009.

COOK, E. D.; HAZELWOOD, A. C. An active learning strategy for the classroom - who wants to win ... some mini chips ahoy? **Journal of Accounting Education**, v. 20, n. 4, p. 297-306, 2002.

CORDA, M.; MEDINA, M. Aprendizaje entre pares: la construcción del laboratorio docente para la carrera de bibliotecología de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. *In: Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente*, 1., 2017, Concepción del Uruguay, Argentina. **Anales...** Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9416/ev.9416.pdf
Acesso em: 26 abr. 2020.

COREY, E. R. **Case method teaching**. Boston: Harvard Business School, 1980.

CROOKALL, D. Serious games, debriefing, and simulation/gaming as a discipline. **Simulation & gaming**, v. 41, n. 6, p. 898-920, 2011. Disponível em: <http://sag.sagepub.com/content/41/6/898>. Acesso em: 26 jun. 2020.

CROUCH, C. H.; MAZUR, E. Peer instruction: ten years of experience and results. **American Journal of Physics**, v.69, n. 9, p. 970-977, 2001. DOI: 10.1119/1.1374249 Acesso em: 24 abr. 2020.

CUMMINGS, K.; ROBERTS, S. G. A Study of Peer Instruction Methods with High School Physics Students. **AIP Conference Proceedings**, v. 1064, p. 103-106, 2008.

DAIGLE, M. Writing the lives of others: storytelling and international politics. **Millennium: Journal of International Studies**, v. 45, n. 1, p. 25-42, 2016.

DECKER, I.; BOUHUIJS, P. Aprendizagem baseada em problemas e metodologia de problematização: Identificando e analisando continuidades e descontinuidades no processo de ensinoaprendizagem. *In: ARAÚJO, U.; SASTRE, G. **Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2009. p. 177-204.*

DEELMAN, A.; HOEBERIGS, B. A ABP no Contexto da Universidade de Maastricht. *In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (org.). **Aprendizagem Baseada em Problemas: no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009. p. 79-100.*

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. From game design elements to gamefulness: defining gamification. *In: International Academic MindTrek Conference, 15.,2011. **Proceedings** [...]* New York (USA): ACM,

2011. Disponível em: <http://doi.acm.org/10.1145/2181037.2181040> Acesso em: 26 maio 2020.

FAGEN, A. P.; CROUCH, C. H.; MAZUR, E. Peer Instruction: results from a range of classrooms. **The Physics Teacher**, v. 40, p. 206-209, abr. 2002.

FLN. **Flipped Learning Network**: What Is Flipped Learning?. 2016. Disponível em: < https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

GALVIN, T. J. Case studies and case method. *In*: **Encyclopedia of Library and Information Science**. London: Taylor and Francis, v. 4, p. 214-219, 1970.

GUZIK, E.; GRIFFIN, B.; HARTEL, J. Multimedia Approaches to Learning the Foundations of Library and Information Science. **Journal of Education for Library and Information Science**, v. 61, n. 1, p. 126-154, 2020.

HAKE, R. R. Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousandstudent survey of mechanics test data for introductory physics courses. **American Journal of Physics**, v. 66, p. 64-74, 1998.

HAMMOND, J.S. Learning by the case method. **Harvard Business School**, 16 abr. 2002. Disponível em: https://www.study.net/sample/pdf/Learning_by_the_Case_Method.pdf Acesso em: 13 jun. 2020.

HUI, O. S., CHU, K. W.; MAK, Y. K.; Yim, C.; PUN, L. F.; LIU, T. **The roles of teacher librarians in collaborative inquiry project-based learning**. Paper presented at the Quality Education Fund Project Seminar: Sharing the Experience, The University of Hong Kong, Hong Kong, October 9, 2010. Disponível em: <http://web.hku.hk/~samchu/docs/Hui-2010-Roles-of-Teacher-Librarians-in-PBL.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

IFLA. **Guidelines for Professional Library/Information Educational Programs**. IFLA: [s. l.], 2012. Disponível em: <https://www.ifla.org/publications/guidelines-for-professional-libraryinformation-educational-programs-2012>. Acesso em: 24 abr. 2020.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. **Educational Research**, v. 38, p. 365-379, 2009.

KAPP, K. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KEENAN, C. **Mapping student-led peer learning in the UK**. York (UK): The Higher Education Academy, 2014. Disponível em: <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/mapping-student-led-peer-learning-uk>. Acesso em: 23 maio 2020.

KLABBERS, J. H. G. **The magic circle**: principles of gaming & simulation. 3rd. ed. Boston (USA): Sense Publishers, 2009.

KNIGHT, J.; BRAME, C. Peer Instruction. CBE. **Life Sciences Education**, v. 17, n.5, p. 1-4, Summer 2018.

KRIDEL, Craig. **Encyclopedia of Curriculum Studies**. London: SAGE, 2010. Volume 1.

LARMER, J. Project Based Learning (PBL): Starter Kit. Novato (USA): Buck Institute for Education, 2009.

LASRY, N.; MAZUR, E.; WATKINS, J. Peer instruction: from Harvard to the two-year college. **American Journal of Physics**, v. 76, n. 11, p. 1066-1069, 2008.

LESSA, B. Aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino de Fontes de Informação no Curso de Biblioteconomia. **BIBLOS**, [S.l.], v. 33, n. 1, p. 182-200, abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/8782>. Acesso em: 26 jul. 2020.

LINHARES, M. P.; REIS, E. M. Estudos de caso como estratégia de ensino na formação de professores de física. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 14, n. 3, p. 555-574, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132008000300012&lng=en&nrm=iso Acesso em: 01 abr. 2020.

VALENÇA, M. M.; TOSTES, A. P. B. O Storytelling como ferramenta de aprendizado ativo. **Carta Internacional**, v. 14, n. 2, 20 ago. 2019. Disponível em: <https://www.cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/917/732> Acesso em: 10 abr. 2020.

MAGEE, M. **State of the field review**: simulation in education. Final report. Calgary (CAN): Alberta Online Learning Consortium, 2006. Disponível em: <http://www.cclcca.ca/pdfs/StateOfField/SFRSimulationinEducationJul06REV.pdf> . Acesso em: 28 maio 2020.

MAIA, C. M. **Inovação das práticas de Competência Informacional com o uso de Metodologias Ativas de ensino-aprendizagem em bibliotecas universitárias**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

MARTIN, L.; WEST, J.; BILL, K. Incorporating problem-based learning strategies to develop learner autonomy and employability skills in sports Science undergraduates. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport, and Tourism Education**, v. 7, n. 1, p. 18-30, 2008. DOI: 10.3794/johlste.71.169
Acesso em: 24 abr. 2020.

MAZUR, E. **Peer Instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

MCLEROY, C. History of military gaming. **Soldiers**, v. 63, n. 9, p. 4-6, 2008. Disponível em:
http://usarmy.vo.llnwd.net/e2/rv5_other/soldiers/archives/pdfs/sep08all.pdf.
Acesso em: 27 jun. 2020.

MENEZES, M. A. A. Do método do caso ao case: a trajetória de uma ferramenta pedagógica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 129-143, Abr. 2009. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 maio 2020.

MIGLIOLI, S. O método do caso aplicado ao ensino da Biblioteconomia: histórico e perspectivas. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 1-18, abr. 2014. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2014v19n39p1/26575>. Acesso em: 02 abr. 2020.

MOITRA, K. Storytelling as an active learning tool to engage students in a genetics classroom. **Journal of Microbiology and Biology Education**, Washington, DC, v. 15, n. 2, p. 332-334, 2014. Disponível em:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4278517/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2010.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. ed. São Paulo: Papyrus, 2013.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. 2015. Disponível em:
http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 03 fev 2020. p. 15-33.

MORAN, J. M. Como transformar nossas escolas. *In*: CARVALHO, M. (Org.). **Educação 3.0**: Novas perspectivas para o Ensino. São Leopoldo: Unisinos, 2017a.

MORAN, J. M. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, S.; BIANCHINI, L. G. B.; OLIVEIRA JÚNIOR, I. B.; SANTOS, A. R.; SILVA, S. F. K. (org.). **Novas Tecnologias Digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017b. p.23-35.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. *E-book*.

MURTA, C. A. R.; VALADARES, M. G. P. de F.; MORAES FILHO, W. B. Possibilidades pedagógicas do Minecraft: incorporando jogos comerciais na educação. *In*: Encontro Virtual De Documentação em Software Livre, 12.; Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, 9. **Anais [...]** 2015. Disponível em: www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/viewFile/8523/7478. Acesso em: 28 maio 2020.

O'KELLY, M.; Garrison, J.; Merry, B.; Torreano, J. Building a Peer-Learning Service for Students in an Academic Library. **Libraries and the Academy** v. 15, n. 1, p. 163-182, 2015. [DOI:10.1353/pla.2015.0000](https://doi.org/10.1353/pla.2015.0000). Acesso em: 28 abr. 2020.

OLIVEIRA, G.: Estudo de Casos. *In*: COSTA, E.; OLIVEIRA, G. A.; CECY, C. (Org.). **Metodologias Ativas**: aplicações e vivências em Educação Farmacêutica. São Paulo. Abenfarbio. 2013.

PRENSKY, M. **Digital game-based learning**. New York, NY: McGraw-Hill, 2001.

RIBEIRO, L. R. de C. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL)**: uma experiência no ensino superior. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

RIOS, I.; CAZORLA, A.; DÍAZ-PUENTE, J. M.; YAGÜE, J. L. **Project-based learning in engineering higher education**: two decades of teaching competences in real environments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, p. 1368-1378, 2010.

RODRIGUES, E. P. **Sala de aula invertida integrada à aprendizagem por pares**: metodologias ativas comparadas à classe tradicional no ensino de História. 2019. 96 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SAMPAIO, D. B.; BERNARDINO, M. C. R. O uso de metodologias alternativas no ensino de biblioteconomia: gamificação como estratégia pedagógica. **Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação**, v. 4, p. 100-117, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/71570>. Acesso em: 29 maio 2020.

SHUBIK, M. It is NOT just a game!. **Simulation gaming**, v. 40, n. 5, p. 587-601, Oct. 2009. Disponível em: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1620542>
<http://sag.sagepub.com/content/40/5/587>. Acesso em: 26 maio 2020.

SILBERMAN M.: **Active Learning**: 101 strategies do teach any subject. Massachuets: Ed. Allyn and Bacon,1996.

SILVEIRA, J. P. B. Projetos de planejamento e organização de bibliotecas como recursos pedagógicos na Educação a Distância. **Revista ACB**, v. 23, n. 2, p. 289-306, jul. 2018. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1430>. Acesso em: 27 abr. 2020.

SMITH, R. The long history of gaming in military training. **Simulation & gaming**, v. 41, n. 1, p. 16-19, 2010. Disponível em: <http://sag.sagepub.com/content/41/1/6>. Acesso em: 28 maio 2020.

SOUSA, S. O. **Blended Online POPBL**: uma Abordagem Blended Learning para uma Aprendizagem Baseada em Problemas e Organizada em Projetos. 2015. 278 f. Tese de doutorado – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2015/dr/sidinei_sousa.pdf. Acesso em: 24 abr. 2020.

SQUIRE, K.; PATTERSON, N. **Games and simulations in informal science education**. Madison (USA): University of Wisconsin, 2010. Disponível em: <http://www.wcer.wisc.edu/publications/workingPapers/papers.php>. Acesso em: 27 maio 2020.

STAKER, H.; HORN, M. B. **Classifying K–12 blended learning**. Mountain View, CA: Innosight Institute, Inc. 2012. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

TANG, S.; HANNEGHAN, M.; EL RHALIBI, A. Introduction to Games-Based Learning. *In*: CONNOLLY, T.M., STANSFIELD, M.H.; BOYLE, E. (Ed.). **Games-based Learning Advancement for Multisensory Human Computer Interfaces**: Techniques and Effective Practices. Hershey (UK): Idea, 2009.

VALENTE, J. A. A Espiral da Aprendizagem e as Tecnologias da Informação e Comunicação: Repensando Conceitos. *In*: JOLY, M. C. R. A. (org.). **A Tecnologia no Ensino**: Implicações para a aprendizagem. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2002. p. 15-37.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38645>. Acesso em: 31 mar. 2020.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade de ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In.*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

VAN ECK, R. Digital game based learning: It's not just the digital native who are restless. **Educause Review**, v. 41, p. 16-30, 2006. Disponível em: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0620.pdf>. Acesso em: 26 maio 2020.

VENDRAMIN, E. O. **Criando caso**: análise do método do caso como estratégia pedagógica no ensino superior da contabilidade. 2018. 123 f. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2018.

VERBEEM, J.; HARPER, L. Embedding Information Literacy Support in a Peer Learning Program: An Exploratory Case Study. **Collaborative Librarianship**, v. 11, n. 4, 2020. Disponível em: <https://digitalcommons.du.edu/collaborativelibrarianship/vol11/iss4/5> Acesso em: 25 abr. 2020.

VETTORI, M. **Atenção e aprendizagem**: a utilização do *Socrative App* como recurso didático para potencializar a atenção do estudante de engenharia no âmbito da sala de aula em uma disciplina de física básica. 2018. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

VIEIRA, D. V. Learning based on library automation in mobile devices: The video production by students of Universidade Federal do Cariri Library Science Undergraduate Degree. **Transinformação**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 353-363, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-37862017000300353&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 mar. 2020

VIGNOCHI, C. M.; BENETTI, C. S.; MACHADO, C. L. B.; MANFROI, W. C. Considerações sobre aprendizagem baseada em problemas na educação em saúde. **Revista HCPA**, v. 29, n. 1, maio 2009.

WALTHER, J. Teaching ethical dilemmas in LIS coursework: An adaptation on case methodology usage for pedagogy. **The Bottom Line**, v. 29, n. 3, p. 180-

190, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/BL-05-2016-0020> Acesso em: 13 abr. 2020

WHATLEY, J. Evaluation of a Team Project Based Learning Module for Developing Employability Skills. **Informing Science and Information Technology**, v. 9, p. 75-92, 2012.

WELSH, A. Flipping the cataloguing class: equipping and empowering cataloguers for the hybrid cataloguing environment. *In*: FASTER, SMARTER, RICHER: RESHAPING THE LIBRARY CATALOGUE, 2014, Rome, Italy. **Anais** [...] Disponível em: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1450942/> Acesso em: 05 abr. 2020.

YUKAWA, J. Factors Influencing Online Communication Style in LIS Problem-Based Learning. **Journal of Education for Library and Information Science**, v. 48, n. 1, p. 52-63, 2007. Disponível em: www.jstor.org/stable/40324320. Acesso em: 8 abr. 2020

ACTIVE METHODOLOGIES AND THE NEW PERSPECTIVES OF THE CATALOGUING TEACHING IN THE LIBRARIANSHIP COURSES

ABSTRACT

Introduction: The traditional model of teaching, developed around the middle of the XIX century in Western Europe is still widely present in the formal places of teaching in the current days. Contemporary society demands new professional skills of the newcomers in the academical courses however. New techniques of teaching are being studied and applied to the daily routine of the classrooms as a consequence, which included are the librarianship courses. The Pedagogy of activism, departing from different techniques from the active methodologies of teaching can allow a new dynamic to the Cataloging teaching, accordingly to the thoughts proposed by this article. **Objective:** To promote insights over new perspectives to the teaching of Cataloging that overcome the traditional model, departing from the Pedagogy of activism and the active methodologies of teaching. **Methodology:** The article has been produced on the basis of a bibliographic review in scientific reports that approach pedagogical practices, active methodology teaching techniques, Librarianship teaching and Cataloging teaching. It establishes the main characteristics of the different techniques of the active methodologies of teaching and their relevance to the Librarianship courses, mainly regarding the Cataloging subject. **Results:** The bibliographic review allowed me to identify and describe different techniques related to the active methodologies, it also approaches rewarding experiences of the application of that techniques in the courses of Librarianship, even though those experiences are rare. **Conclusions:** The active methodologies of teaching, regarding the proper adaptation and respect to the context of each institution of education, which can be applied to the Librarianship courses, regarding mainly the Cataloging subject. The challenge that appears is to connect the use of those methodologies to the teaching of Cataloging, a technical area, but not

regardless of theoretical and conceptual questions which are met on the constant process of evolution, which is expected from all kinds of science.

Descriptors: Pedagogy of activism. Active methodologies. Cataloging teaching. Librarianship teaching. Teaching methodology.

METODOLOGÍAS ACTIVAS Y NUEVAS PERSPECTIVAS DE LA ENSEÑANZA EN CATALOGACIÓN EN CURSOS DE BIBLIOTECOLOGIA

RESUMEN

Introducción: El modelo de enseñanza tradicional, implementado a mediados del siglo XIX en Europa Occidental, todavía está muy presente en los espacios formales de enseñanza en la actualidad. La sociedad contemporánea, sin embargo, demanda nuevas competencias profesionales de los recién egresados de los cursos de educación superior, provocando que se estudien e incorporen nuevas técnicas de enseñanza a la vida cotidiana de las aulas, a excepción de esta realidad en los cursos de Bibliotecología. La Pedagogía del Activismo, basada en las diferentes técnicas de metodologías de enseñanza activa, puede aportar una nueva dinámica a la enseñanza de la Catalogación, según las reflexiones propuestas en este artículo. **Objetivo:** promover reflexiones sobre nuevas perspectivas para la enseñanza de la Catalogación que vayan más allá del modelo tradicional, basado en la Pedagogía del Activismo y metodologías de enseñanza activa. **Metodología:** El artículo se elaboró a partir de una revisión bibliográfica de publicaciones científicas que abordan las prácticas pedagógicas, las metodologías de enseñanza activa, la enseñanza de la Bibliotecología y la catalogación, buscando establecer las principales características de las diferentes técnicas de metodologías de enseñanza activa y su relevancia para los cursos. Bibliotecología y, en particular, la disciplina de Catalogación. **Resultados:** La revisión bibliográfica permitió identificar y describir diferentes técnicas asociadas a las metodologías activas, además de rescatar experiencias exitosas de la aplicación de estas técnicas de enseñanza en los cursos de Bibliotecología, aunque las experiencias son escasas en las disciplinas de Catalogación. **Conclusiones:** Las metodologías de enseñanza activas, con las adecuadas adaptaciones y el respeto al contexto de cada institución educativa, pueden aplicarse a los cursos de Bibliotecología y, en particular, a las asignaturas de Catalogación. El desafío que surge es buscar combinar el uso de estas metodologías con la enseñanza de la Catalogación, un área técnica reconocida, pero no exenta de cuestiones teóricas y conceptuales que se encuentran en constante proceso de evolución, como se espera de toda ciencia.

Descriptores: Pedagogía del activismo. Metodologías activas. Enseñanza de la Catalogación. Enseñanza de la bibliotecología. Metodología de enseñanza.

Recebido em: 15/09/2020

Aceito em: 30/09/2020