



ALÉM DAS NUVENS:
EXPANDINDO AS FRONTEIRAS DA CIÊNCIA DA
INFORMAÇÃO

Isa M. Freire, Lilian M. A. R. Alvares,
Renata M. A. Baracho, Mauricio B. Almeida,
Beatriz V. Cendon, Benildes C. M. S. Maculan
(Org.)



ALÉM DAS NUUVENS:
EXPANDINDO AS FRONTEIRAS DA CIÊNCIA DA
INFORMAÇÃO

ISSN 2177-3688

BELO HORIZONTE

ECI/UFMG

2014

DIREITO AUTORAL E DE REPRODUÇÃO

Direitos de autor ©2014 para os artigos individuais dos autores. São permitidas cópias para fins privados e acadêmicos, desde que citada a fonte e autoria. E republicação desse material requer permissão dos detentores dos direitos autorais. Os editores deste volume são responsáveis pela publicação e detentores dos direitos autorais.

E56a 2014 Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação : além das nuvens, expandindo as fronteiras da Ciência da Informação (15. : 2014 : Belo Horizonte, MG).

Anais [recurso eletrônico] / XV Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação : além das nuvens, expandindo as fronteiras da Ciência da Informação, 27-31 de outubro em Belo Horizonte, MG. / Organizadores: Isa M. Freire, Lillian M. A. R. Álvares, Renata M. A. Baracho, Maurício B. Almeida, Beatriz V. Cendon, Benildes C. M. S. Maculan. – Belo Horizonte, ECI, UFMG, 2014.

ISSN 2177-3688

Evento realizado pela Associação Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ANCIB) e organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGCI-ECI/UFMG).

1. Evento – Ciência da Informação. 2. Evento – Pesquisa em Ciência da Informação. I. Título.

CDU: 02(063)(81)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profa. Dra. Renata Maria Abrantes Baracho – UFMG: Presidente
Profa. Dra. Lillian Alvares – UnB
Profa. Dra. Icléia Thiesen – Unirio
Profa. Dra. Brígida Maria Nogueira Cervantes – UEL
Profa. Dra. Giulia Crippa - USP
Profa. Dra. Emeide Nóbrega Duarte – UFPB
Prof. Dr. Clóvis Montenegro de Lima – IBICT
Profa. Dra. Aida Varela - UFBA
Profa. Dra. Leilah Santiago Bufrem – UFPE
Profa. Dra. Plácida Amorim da Costa Santos – Unesp/Marília
Profa. Dra. Luisa M. G. de Mattos Rocha – IPJB/RJ
Prof. Dr. Carlos Xavier de Azevedo Netto – UFPB
Profa. Dra. Maria Cristina Soares Guimarães - IBICT/Fiocruz

PARECERISTAS DA COMISSÃO CIENTÍFICA DO GT 6

INFORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E TRABALHO

Ainda Varela
Asa Fujino
Célia Regina Simonetti Barbalho
Dulce Amélia de Brito Neves
Dulcinea Sarmiento Rosemberg
Francisco C. Souza
Helena Maria Tarchi Crivellari
Henriette Ferreira Gomes
Isa Maria Freire
Ivete Pieruccini
Manuel V. Mangué
Maria Isabel de Jesus Sousa
Maria Tereza M. T. Walter
Marilene Lobo Abreu Barbosa
Miriam Vieira da Cunha
Sofia Galvão Baptista
Valdir Jose Morigi

Realização



Agências de Fomento



Grupos de pesquisa



Apoio



GT 6

INFORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E TRABALHO

SUMÁRIO

PREFÁCIO	6
GT 6 – INFORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E TRABALHO	2684
Modalidade da apresentação: Comunicação oral	2684
A BUSCA DO DISCURSO DO PROFISSIONAL DA INFORMAÇÃO COM O EMPREGO DA ENTREVISTA	2684
<i>Francisco das Chagas de Souza</i>	
<i>Ana Claudia Perpétuo de Oliveira da Silva</i>	
<i>Daniella Camara Pizarro</i>	
<i>Eliane Fioravante Garcez</i>	
<i>Priscila Lopes Menezes</i>	
A DIMENSÃO TÉCNICA DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL: VISÃO DOS BIBLIOTECÁRIOS DE REFERÊNCIA DAS BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS DA GRANDE FLORIANÓPOLIS, SC.....	2703
<i>Alexandre Pedro de Oliveira</i>	
<i>Elizete Vieira Vitorino</i>	
A FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO EM ALAGOAS MEDIANDO O ACESSO À INFORMAÇÃO POR DEFICIENTES AUDITIVOS.....	2723
<i>Nelma Camelo Araújo</i>	
<i>Francisca Rosaline Mota</i>	
<i>Josilene Silva</i>	
A FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO PARA ATUAR NA SOCIEDADE INCLUSIVA	2740
<i>Rubens Alves Silva</i>	
<i>Michelle Assunção Costa</i>	
<i>Helena Maria Tarchi Crivellari</i>	
A FUNÇÃO EDUCATIVA DO BIBLIOTECÁRIO NO SÉCULO XXI: VISÃO BRASILEIRA	2760
<i>Margarida Maria de Sousa</i>	
<i>Asa Fujino</i>	
A REALIDADE DOS <i>QUARTIERI SENSIBILI</i> NA ITÁLIA: A INFORMAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	2780
<i>Maria Giovanna Guedes Farias</i>	
<i>Isa Maria Freire</i>	
AÇÕES DE INCLUSÃO DIGITAL NAS INSTITUIÇÕES PENITENCIÁRIAS DO BRASIL E ESPANHA: UM ESTUDO COMPARADO	2800
<i>Júlio Afonso Sá de Pinho Neto</i>	
AÇÕES PARA COMPETÊNCIAS EM INFORMAÇÃO COMO APOIO AO ENSINO	2819
<i>Isa Maria Freire</i>	
<i>Gustavo Henrique de Araújo Freire</i>	

CAUSAS DA EVASÃO NO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA – HABILITAÇÃO EM GESTÃO DA INFORMAÇÃO DA UDESC	2837
<i>Delsi Fries Davok</i>	
<i>Daniela Spudeit</i>	
COMPETÊNCIA INFORMACIONAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE MOÇAMBIQUE: NÍVEIS DE INTEGRAÇÃO EM BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS	2856
<i>Ilídio Lobato Ernesto Manhique</i>	
<i>Aida Varela Varela</i>	
DISSEMINAÇÃO DA INFORMAÇÃO NO CONTEXTO DAS MÍDIAS SOCIAIS DE OLHO NA CI	2875
<i>Aline Poggi Lins de Lima</i>	
ELEMENTOS DE COMPARAÇÃO DO EMPREGO BIBLIOTECÁRIO EM TEMPOS DE CRISE.....	2895
<i>André de Souza Pena</i>	
<i>Helena Maria Tarchi Crivellari</i>	
<i>José Antonio Moreiro González</i>	
<i>Manuel Valente Mangue</i>	
FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO: PLANEJANDO E AVALIANDO POR PARÂMETROS DE COMPETÊNCIA.....	2914
<i>Marilene Lobo Abreu Barbosa</i>	
INTERAÇÃO DISCIPLINAR ENTRE A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E BIBLIOTECONOMIA	2933
<i>Dalgiza Andrade Oliveira</i>	
<i>Marlene Oliveira</i>	
MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO NO FAZER DO BIBLIOTECÁRIO NO ÂMBITO DO INTERCULTURALISMO.....	2951
<i>Patrícia Vargas Alencar</i>	
MEDIAÇÃO, CULTURA E TECNOLOGIA: QUESTÕES PARA A FORMAÇÃO NAS CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO	2966
<i>Marielle Barros de Moraes</i>	
<i>Marco Antônio de Almeida</i>	
O ENSINO DA NORMALIZAÇÃO DOCUMENTÁRIA NA BIBLIOTECONOMIA BRASILEIRA	2985
<i>Naira Christofoletti Silveira</i>	
<i>Marianna Zattar</i>	
<i>Tatiana de Almeida</i>	
POR UMA ATUAÇÃO EMPÁTICA DO BIBLIOTECÁRIO DE REFERÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE	3002
<i>Adriana Silva Ornellas</i>	
<i>Patrícia Vargas Alencar</i>	
SISTEMA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFBA: ACESSO, USO E COMPORTAMENTO INFORMACIONAL DOS USUÁRIOS	3018
<i>Iramaia Ferreira Santana Santos</i>	
<i>Aida Varela Varela</i>	

Modalidade da apresentação: Pôster..... 3038

A CONDUTA ÉTICA DOS ARQUIVISTAS PARTICIPANTES NO SERVIÇO DE
INFORMAÇÃO AO CIDADÃO EM UNIVERSIDADES FEDERAIS da Região SuL do
Brasil..... 3038

Priscila Lopes Menezes

Francisco das Chagas de Souza

A FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO E SUA ATUAÇÃO NO MUNDO DO
TRABALHO..... 3044

Fabiana Melo Pinto

A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DE BIBLIOTECÁRIOS NA COMPETÊNCIA EM
INFORMAÇÃO: IMPLICAÇÕES POLÍTICAS PARA O ENSINO DE
BIBLIOTECONOMIA NO NORDESTE 3052

Kleber Lima Santos

A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E AS
REFORMULAÇÕES CURRICULARES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM
BIBLIOTECONOMIA: INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO? 3059

Dayanne da Silva Prudencio

Mara Eliane Fonseca Rodrigues

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA ARQUITETURA DA INFORMAÇÃO PARA
AMBIENTES COLABORATIVOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM 3066

Ernesto Henrique Radis Steinmetz

Cláudio Gottschalg Duque

AS RELAÇÕES DE GÊNERO E A PROFISSÃO DE BIBLIOTECÁRIO: AS RAZÕES
DO MAIOR INGRESSO DE HOMENS NUM CURSO MAJORITARIAMENTE
FEMININO..... 3073

Hugo Avelar Cardoso Pires

Lígia Maria Moreira Dumont

PREFÁCIO

A Ciência da Informação é um campo científico de natureza interdisciplinar devotado à busca por soluções para a efetiva comunicação da informação, bem como de seus registros, [contexto social não é entre pessoas?] no contexto social, institucional ou individual de uso e a partir de necessidades específicas. A evolução da Ciência da Informação está inexoravelmente ligada à tecnologia da informação, uma vez que o imperativo tecnológico tem gerado transformações que culminaram em uma sociedade pós-industrial, a sociedade da informação. Nesse contexto, a Ciência da Informação desempenha importante papel na evolução da sociedade da informação por suas fortes dimensões social e humana, as quais vão além das fronteiras da tecnologia.

O tema do ENANCIB 2014 – *Além das nuvens: expandindo as fronteiras da Ciência da Informação* – remete ao cenário atual caracterizado pelo contínuo desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, assim como pela evolução constante do ambiente *Web*, os quais têm proporcionado novas formas de acessar, recuperar, armazenar e gerir a informação. Telefonia móvel, nuvens, *big data*, *linked data*, dentre outras formas de interagir com a informação têm exigido novas abordagens para os estudos em Ciência da Informação. O ENANCIB 2014 oferece a oportunidade para refletir sobre essas mudanças, as quais impactam na interação humana com a informação, bem como sobre suas implicações para o futuro da Ciência da Informação.

Promovido pela Associação Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ANCIB), o ENANCIB, em sua décima quinta edição, foi organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGCI-ECI/UFMG) e realizado na Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (ECI/UFMG), em Belo Horizonte, Minas Gerais, no período de 27 a 31 de outubro de 2014. O evento foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pela UFMG e outras organizações apoiadoras.

Pesquisadores em Ciência da Informação foram convidados a submeter pesquisas teóricas e empíricas, de acordo com a orientação temática dos onze Grupos de Pesquisa (GTs) da ANCIB. A chamada de trabalhos foi aberta para duas categorias de submissões. A primeira categoria é a comunicação oral (máximo de 20 páginas), que consiste de artigo escrito em português, descrevendo trabalho original com demonstração efetiva de resultados. As

comunicações orais aprovadas foram convidadas para apresentação no evento. A segunda categoria é o pôster (máximo de 7 páginas), que consiste de artigos curtos escritos em português, descrevendo pesquisa em desenvolvimento. Os pôsters aceitos foram convidados para exposição nas dependências em que ocorreu o evento.

O ENANCIB 2014 recebeu mais de 600 trabalhos, dos quais mais de 300 foram aceitos para publicação nos Anais, sendo cerca de 240 para apresentação oral e 80 para exibição em pôsters. Este volume é então constituído por 74% de comunicações orais e 26% de pôsteres, selecionados pelo comitê de programa dos GTs, os quais são compostos por pareceristas especializados, definidos no âmbito de cada GT.

Agradecemos à Comissão Organizadora e à ANCIB pelo seu comprometimento com o sucesso do evento, aos autores por suas submissões e à Comissão Científica pelo intenso trabalho. Agradecemos ainda aos alunos, funcionários e colaboradores que contribuíram para a efetivação do evento.

Belo Horizonte, outubro de 2014

Isa M. Freire
Lilian M. A. R. Alvares
Renata M. A. Baracho
Mauricio B. Almeida
Beatriz V. Cendon
Benildes C. M. S. Maculan

GT 6 – INFORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E TRABALHO**Modalidade da apresentação: Comunicação oral****A BUSCA DO DISCURSO DO PROFISSIONAL DA INFORMAÇÃO COM O EMPREGO DA ENTREVISTA***TO THE SPEECH OF THE PROFESSIONAL OF THE INFORMATION WITH EMPLOYMENT OF INTERVIEW*

Francisco das Chagas de Souza
Ana Claudia Perpétuo de Oliveira da Silva
Daniella Camara Pizarro
Eliane Fioravante Garcez
Priscila Lopes Menezes

Resumo: O artigo objetiva descrever as estratégias adotadas na coleta de dados de pesquisas sociais de Ciência da Informação por meio da técnica da entrevista. Essa técnica tem se mostrado como a que melhor contribui para a coleta de discursos que é a fonte mais relevante para o alcance dos objetivos propostos a partir da perspectiva fenomenológica, pelas pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento, nas temáticas da educação e ética de profissionais da informação do Grupo de Pesquisa Informação Tecnologia e Sociedade (ITS) da Universidade Federal de Santa Catarina. Pela experiência que vem sendo acumulada, distingue-se que o processo de coleta de discursos para ser realizado e produzir resultados exitosos exige a adoção de procedimentos metodológicos apropriados à compreensão do mundo vivido. As experiências examinadas referem-se a quatro pesquisas alicerçadas no construcionismo social de Peter Berger e Thomas Luckmann, no processualismo sócio-histórico de Norbert Elias e nas representações sociais de Serge Moscovici. Para guiar a coleta, tratamento e análise do material verbal têm sido empregada a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo.

Palavras-Chave: Ciência da Informação. Pesquisa Qualitativa. Coleta de Discursos. Técnica da Entrevista.

Abstract: The article aims at describing the strategies adopted in the collection of data from social surveys of Information Science through the interview technique. This technique has proven to be the best that contributes to the collection of discourses that is most relevant to the achievement of the proposed objectives from the phenomenological perspective, developed by the research and development, in the subject of education and ethical source of professional information a Group of Research in Information Science from the University installed in southern Brazil. The experience that has been accumulated, it is distinguished that the process of data collection (speeches) to be performed and produce successful results requires the adoption of appropriate understanding of the lived world methodological procedures. The experiments examined refer to four research grounded in social constructionism of Peter Berger and Thomas Luckmann, the socio-historical processualism of Norbert Elias and social representations of Serge Moscovici. To guide the collection, processing and data analysis have been employed the technique of the Discurso do Sujeito Coletivo.

Key-Words: Information Science. Qualitative Research. Collection of Speeches. Interview.

1 INTRODUÇÃO

A construção deste texto resulta da realização de estudos sistemáticos e da discussão de contribuições articuladas a partir dos mesmos em fóruns locais, nacionais e internacionais em que estiveram presentes alguns dos membros Grupo de Pesquisa Informação Tecnologia e Sociedade (ITS) da Universidade Federal de Santa Catarina atuante nas temáticas da educação e ética de profissionais da informação. No atual estágio de desenvolvimento de sua produção, este Grupo considera apropriado que sua experiência na abordagem qualitativa de pesquisa envolvendo profissionais da informação como informantes privilegiados seja submetida a debate no Enancib. A intenção é buscar novas possibilidades de avanço pelo entendimento de que neste ambiente de discussão acadêmica e científica há a condição para o aprofundamento de ideias em torno de questões teóricas e metodológicas que envolvem o desenvolvimento do GT6. Nesse Grupo da ANCIB há a compreensão científica das questões concretas que envolvem o cotidiano do profissional da informação, predominantemente, brasileiro.

Com o emprego de teorias sociais de base fenomenológica: construcionismo social de Peter Berger e Thomas Luckmann, processualismo sócio-histórico de Norbert Elias e representações sociais de Serge Moscovici, o Grupo tem tratado, respectivamente, das representações sociais de ética e conduta de profissionais e líderes atuantes em bibliotecas escolares e empresariais, comunitárias e arquivos de universidades. Com o objetivo de conhecer a representação que os sujeitos pesquisados têm sobre pesquisa escolar, sobre questões éticas na condução do trabalho dos líderes de bibliotecas comunitárias, sobre a ética nos ambientes empresariais e sobre a Lei de Acesso à Informação (BRASIL, 2011), os membros do Grupo têm enfatizado o emprego da entrevista como a técnica que melhor contribui para a coleta de discursos que é a fonte mais relevante para o alcance dos objetivos propostos a partir da perspectiva fenomenológica que, como teoria, tem dado a direção das pesquisas desenvolvidas e ora em desenvolvimento.

Considerando a experiência que vem sendo acumulada, distingue-se que o processo de coleta de discursos para ser realizado e produzir resultados exitosos exige previamente: a) definição de critérios para a seleção dos sujeitos (bibliotecários, líderes comunitários e arquivistas) entrevistados; b) realização da seleção dos entrevistados finais; c) elaboração de rol de perguntas a serem submetidas; d) avaliação das perguntas com aplicação de teste e formulação de ajustes quando necessário; e) busca de contato com os participantes/informantes visando obter aceite para participar da pesquisa; f) agendamento da entrevista; g) definição do ambiente para a coleta de discursos; h) preparação do momento da

entrevista, incluídos os testes de equipamentos para gravação de áudio e, se conveniente e autorizado, também de vídeo; i) elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de instrumentos complementares para a coleta de dados quantitativos de caráter complementar; j) aplicação do TCLE precedendo cada entrevista; k) coleta dos discursos. Além disso, a experiência vem mostrando que há uma dinâmica própria durante o andamento das entrevistas, inserindo fatores facilitadores e dificultadores ao longo da condução das mesmas, o que pode ser compartilhado ou debatido. Um dos principais recursos metodológicos que os pesquisadores do Grupo têm adotado para organizar o processo e tratar os dados coletados por meio das entrevistas é a técnica de Análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), desenvolvida por Fernando Lefèvre e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre, pesquisadores da área de saúde pública e construtores dessa tecnologia de investigação social. Com o emprego dessa técnica obtém-se um discurso único sobre o que os profissionais atuantes em diversos setores de relacionamento com usuários de serviços pensam a respeito das interações que partilham.

No caso de alguns dos estudos realizados e considerados para esta análise, o Grupo está destacando um elenco mais recente que envolveu escolas de ensino fundamental e médio localizadas em instituições catarinenses, empresas de grande porte sediadas no Estado de Santa Catarina, bibliotecas comunitárias localizadas em diferentes regiões do Brasil, e arquivistas participantes do Serviço de Informação ao Cidadão (SIC) de universidades federais da região sul do Brasil.

Com este artigo buscamos descrever as experiências ou percepções que temos construído em torno das estratégias empregadas em pesquisa social de Ciência da Informação visando à obtenção dos discursos, por meio de entrevista, dos sujeitos já mencionados. Para a construção do texto os participantes do Grupo responderam a um roteiro de perguntas relacionadas ao emprego dessas estratégias. A intenção é rememorar esta vivência e o sentido experimentado, ou melhor, a essência do que de mais significativo ficou internalizado nos pesquisadores, subsidiando, com isso, a elaboração deste texto. Partimos de um conjunto de perguntas, que para esse propósito foram divididas em três blocos: I - o que cada pesquisador levou em conta para realizar: a) a elaboração e teste do instrumento de entrevista; b) a seleção dos entrevistados finais; c) o contato para convite aos entrevistados finais; d) a preparação do momento da entrevista; e) a organização e/ou uso do ambiente de realização da conversação de entrevista; II – os acontecimentos ocorridos durante e pós-entrevista: a) barulho no momento da entrevista; b) interrupções esporádicas da entrevista; c) percepção e descrição do contexto ou ambiente em que se deu a entrevista; d) facilidade de aproximação com os

entrevistados; e) sentimento de preocupação latente ao longo da entrevista; f) transcrição dos discursos e III - os fatores facilitadores e/ou dificultadores da realização das etapas e/ou subetapas desenvolvidas nos dois blocos anteriores.

Para atender ao objetivo do artigo busca-se expor as possíveis convergências existentes entre os fundamentos teóricos, metodológicos e os consequentes procedimentos adotados que privilegiam a adoção da técnica de entrevista. É relevante enfatizar que as orientações quanto ao emprego dessa técnica de coleta de dados estavam em sintonia com a técnica adotada para tratamento e análise dos discursos coletados: a técnica do DSC de Lefèvre e Lefèvre (2005a; 2005b). Essa técnica pressupõe a existência de pontos relevantes para o mais apropriado desenrolar do processo com relação à elaboração do roteiro de entrevista, ao preparo dos entrevistados, à padronização da apresentação da proposta de pesquisa e demais elementos relacionados a ela, ao preparo do ambiente da entrevista, à criação de um clima favorável para o momento da coleta de dados, à postura do pesquisador quanto ao vestuário e aos sinais que este pudesse involuntariamente emitir e com o potencial de influenciar o pensar/falar do entrevistado.

Cabe destacar, também, que o fator confiança do entrevistado no momento do seu encontro com o pesquisador exerce um peso preponderante. A segurança do pesquisador delinea a ação do pensar/falar desse informante e tudo o que implica no resultado da pesquisa. O retorno dos resultados após a conclusão da pesquisa, como a devolução aos respondentes de um produto que ele auxiliou na construção, também reforça a sua percepção de que há um compromisso assumido de parte do pesquisador com o aperfeiçoamento de seu campo de atuação. Para Vandebos (2010, p. 124) confiança envolve “[...] o grau em que as pessoas sentem que podem depender dos outros para fazer o que dizem que vão fazer. O fator crucial não é a honestidade intrínseca das outras pessoas, mas sua previsibilidade”.

Poupart (2012, p. 232) evidencia a importância do pesquisador convencer alguém a participar da pesquisa, criar um clima para deixar esse alguém à vontade, deixá-lo “confiante para aceitar ‘verdadeiramente falar’ (...) outro princípio considerado primordial para o êxito da entrevista.” Como o pesquisador inspira no participante esse “aceite verdadeiro”? De onde vem isso e quais as questões envolvidas aí? Essas questões talvez caibam para discussão noutro momento, mas Poupart (2012) sinaliza: “recorram ao conjunto de suas competências sociais, com o objetivo de estabelecer relações com os outros”.

2 CONVERGÊNCIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Nas pesquisas produzidas no Grupo têm-se adotado como fundamento as ideias de pensadores sociais cujo grande eixo de sustentação teórica e filosófica passa pela fenomenologia de base husserliana. O que se tem privilegiado como referencial nos estudos desenvolvidos e em desenvolvimento leva em conta o conjunto de compreensão ou explicações do processo ou configuração da sociedade em seu movimento que é histórico (Norbert Elias), construído interacional e comunicacionalmente (Peter Berger e Thomas Luckmann) (construcionismo social) e representado no âmbito da grande fonte institucionalizadora da realidade que é a linguagem convencional e de senso comum formulada e empregada continuamente pelos indivíduos (Serge Moscovici).

Essa convergência teórica e conceitual, aqui exposta de modo simplificado, permite perceber que o principal foco de trabalho do Grupo centra-se no reconhecimento de que a realidade se escora e escora o mundo vivido, um mundo predominantemente valorativo, isto é, construído pelo entendimento do que é e pela qualidade que as coisas têm fundamentalmente.

O conceito de mundo vivido, também de base husserliana, no século XX, foi muito claramente tratado na reflexão e nos estudos sociais e psicológicos da sociedade desenvolvidos por Schutz e Luckmann (2003). E isso agrega outro fator significativo para as pesquisas realizadas: a noção de que o indivíduo que é socialmente construído é, internamente, constituído. As pessoas são um complexo de relações entre si possíveis a partir “de si”, pois todas são sínteses de totalidades complexas constituídas por um mundo externo do “eu mais você” e por um mundo interno do “eu mais eu mesmo”.

Essa base teórica leva-nos a nos ver, enquanto no exercício da pesquisa, como sujeitos que interagem porque intra-agem. Ao interagir, tais sujeitos objetivam ou exteriorizam seus pensamentos (intra-ação) para com os pares e para com os informantes com os quais se aproximam no processo de coleta de dados. E essa coleta, ao partir-se dessa base teórica, será sempre de discursos. Isso implica a realização do diálogo, predominantemente, verbal que é a forma mais complexa de interação entre indivíduos, por envolver seus canais sensoriais durante todo o falar – ouvir – pensar – falar, que se dá no movimento que, comunicacionalmente, opera o encontro do eu com o outro e do outro comigo.

Nessa dimensão conceitual e teórica adotada pelo Grupo tem ficado cada vez mais clara a necessidade de forjar-se uma competência e a aplicação de habilidades voltadas à construção de estratégias que levem ao encontro, de nós pesquisadores de Ciência da Informação, conosco e com as nossas fontes de dados. Por força dos objetos que temos

escolhido investigar, essas fontes são pessoas. E nesse caso, pessoas que têm o que falar, mas que precisam ser estimuladas a falar, a dar opiniões, enfim, a discursar.

A busca de método aplicado apropriado levou o Grupo a descobrir as qualidades da técnica do DSC. Ela se manifestou como recurso viável para nos auxiliar na construção de instrumental adequado para conhecimento do que os sujeitos envolvidos com as temáticas eleitas em nossos projetos professam sobre os fenômenos por nós estudados, mas, majoritariamente, por eles vivenciados. Se a técnica é essa, o seu principal instrumento é a entrevista.

Essa cadeia reflexiva nos leva a dialogar com Lefèvre e Lefèvre (2005a; 2005b). Desse diálogo captamos em reforço aos nossos trajetos sua ideia de que conhecer o pensamento humano sobre um determinado tema implica em resgatar discursos como ponto de partida, porque estamos a desenvolver pesquisas qualitativas que demandam a recuperação e resgate de pensamentos. Esses pensamentos estão no dia a dia das pessoas com quem buscamos contar, pois não queremos discursos especializados, mas discursos das impressões que as pessoas constroem sobre e a partir de práticas especializadas. Não buscamos discursos técnicos, mas discursos de pessoas que exercem funções técnicas ou políticas. Para isso, utilizamos instrumentos que lhes apresentem questões abertas e que lhes estimulem a expressar seus pensamentos. E aqui convergimos com Moscovici (2003) e com sua ideia de que ao se recuperar um discurso obtém-se valioso material sobre as representações sociais dos sujeitos investigados. Essa convergência reforça o nosso diálogo com Lefèvre e Lefèvre (2005a; 2005b), pois endossa o entendimento de que a compreensão da teoria das representações sociais subsidia o resgate da expressão humana contida nas falas, pensamentos e ideias de determinado coletivo sobre dado tema de investigação. E isso é mais proveitoso se pudermos fazê-lo por meio de uma metodologia que possibilite o conhecimento, natural e detalhado de pensamentos, representações, crenças e valores, de uma dada coletividade, sobre quaisquer temas de seu contexto de vivência. O que se pode fazer melhor com o emprego de entrevistas.

Mas o emprego da entrevista nas pesquisas qualitativas não é algo banal. Em sua escolha e uso encontram-se circunstâncias de ordem epistemológica, de ordem ética e política e de ordem metodológica. A primeira favorece a compreensão e exploração em profundidade das condutas dos atores sociais; a segunda favorece o conhecimento e a compreensão dos dilemas internos que os atores sociais enfrentam relacionado à temática, e a terceira, se apresenta como ferramenta capaz de elucidar as realidades sociais através do acesso às experiências dos atores sociais (POUPART, 2012, p. 216).

Em Lefèvre e Lefèvre (2005b, p. 14-15) percebe-se uma síntese dessas circunstâncias, afinal um pensamento, ideia ou opinião, independentemente de ser de um indivíduo ou de um coletivo, constitui um discurso, e o discurso está “amarrado” a pensamentos que “pertencem à família das línguas e linguagens e, portanto, à ordem do discurso ou do texto”. Esses autores acentuam a terceira circunstância, pois há várias opções para a coleta de pensamentos, no entanto as mais adequadas são as perguntas abertas (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005b).

Na entrevista quem intervém com maior importância é o entrevistado. Ele é a figura central. Segundo Poupart (2012), o perfil de um informante-chave se dá pelo informar de suas práticas, pela maneira de pensar e por ser representativo de seu grupo ou parte dele.

Por isso, todo o esforço que pode ser empregado para o bom aproveitamento de sua participação é desejável. Reforçando essa dimensão, é que se tem buscado tirar o melhor proveito das sugestões de Lefèvre e Lefèvre (2005a, 2005b, p. 43) quanto à formulação das questões a serem levadas aos discursantes e igualmente quanto à postura dos pesquisadores no momento da aplicação da entrevista.

Em relação à formulação da pergunta ideal para a coleta de discursos considera-se que esta deve levar à produção de um discurso em que o entrevistado: responda com exatidão àquilo que o pesquisador está investigando; responda o que acha e não o que o entrevistador tem em mente; que seja apropriada e perfeitamente compreensível pelo sujeito entrevistado; que foi testada em sujeitos equivalentes aos da pesquisa proposta (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005b, p. 43).

No processo regular de trabalho, após a coleta das entrevistas, iniciam-se as operações de tratamento e análise dos discursos. Na prática do Grupo, temos constatado que se trata de uma atividade mecânica e intelectual envolvente e que demanda o cuidado com a busca do sentido que se procura enxergar no conjunto do material obtido. Entretanto, dado o propósito deste texto, não se exporá o detalhamento das etapas de tratamento e análise realizadas.

3 A TESTAGEM DO INSTRUMENTO DE ENTREVISTA

Momento relevante da experiência dos membros do Grupo é a aplicação piloto do instrumento. Sua relevância se dá pela necessidade de sua aplicação em ambientes similares àqueles onde estarão os informantes definitivos; e pelo aceite de informantes cujos discursos não serão empregados nas respostas finais. Isso requer uma negociação, para que os informantes desta etapa sintam que suas falas têm conteúdo tão valioso para a pesquisa quanto às entrevistas do grupo final.

Em uma das pesquisas realizadas o teste teve a colaboração de quatro profissionais bibliotecários escolares no espaço laboral dos mesmos. A partir do teste, três de oito questões do roteiro inicial foram reformuladas e uma foi excluída, resultando num roteiro composto por sete questões. Ainda nesta etapa, a pesquisadora consolidou a ideia da aplicação de um questionário para levantar dados sobre o perfil da instituição onde a prática profissional era realizada e sobre o perfil do bibliotecário-participante. Igualmente, mostrou-se evidente a necessidade da composição, em paralelo à aplicação das entrevistas, de um diário visando à coleta de dados qualitativos observacionais relacionados ao ambiente institucional no qual se fez a coleta dos discursos, à biblioteca propriamente dita e ao bibliotecário informante.

Com a colaboração desses bibliotecários, as possibilidades de ruídos, ou seja, a falta de compreensão da pergunta e/ou interpretação dúbia, durante a coleta definitiva de dados, que contou com a colaboração de nove bibliotecários, foram eliminadas. Contudo, o teste ao ser aplicado no período de férias escolares impediu que se previsse o incômodo barulho que haveria de interferir no momento da entrevista definitiva, piorando quando da transcrição das falas. Não é demasiado lembrar que na fase de teste o pesquisador deve proceder como se de fato estivesse coletando os dados definitivos, inclusive as perguntas devem ser apresentadas apenas no momento da entrevista. O fator surpresa faz brotar falas espontâneas.

Outro aspecto fundamental assinalado como boa aprendizagem pela aplicação do teste foi a efetivação de uma mudança de postura na condução da entrevista: maior foco e distanciamento. A noção de distanciamento do pesquisador social se fortaleceu dentro do Grupo pelo fato de que, em sua maioria, suas pesquisas são realizadas dentro de espaços profissionais e técnicos que lhe são muito familiares ou similares. E essa noção tem tido como base teórica importante Norbert Elias, sobretudo, por meio de sua obra “Envolvimento e alienação”.

Em outra pesquisa, a fase de teste serviu para se averiguar o nível de compreensão das questões da entrevista e, também, para testar as reações e comportamentos, tanto do pesquisado como do pesquisador. O teste contou com a colaboração de duas bibliotecárias nos seus horários de expediente. O roteiro da entrevista foi composto de sete questões. Juntamente com a entrevista, a título de teste complementar, foi aplicado um questionário de caracterização pelo qual se buscava obter informações sobre dados pessoais, formativos e de experiência profissional do bibliotecário e do porte da empresa.

Como resultado deste teste, detectou-se a necessidade de reescrever algumas questões de forma mais simplificada, substituindo palavras ou modificando a ordem das questões, mas sem alteração de seus conteúdos, a fim de que a interpretação dos futuros entrevistados viesse

a ser facilitada. Esse momento também serviu para testar o uso e a localização de equipamento empregado para a gravação da conversação. Sendo averiguada a qualidade da gravação.

Em uma terceira pesquisa realizada pelo Grupo constatou-se que a acuidade com que o trabalho vinha sendo realizado gerou uma atividade de teste do instrumento constituído com oito questões que não exigiram alterações na versão final. Sua aplicação foi carregada de muita atenção, uma vez que o público final sobre o qual seria aplicado era constituído por pessoas que tomaram como missão a construção de bibliotecas comunitárias em todo o Brasil. Assim, as entrevistas aplicadas no teste foram na modalidade presencial e a distância, tal como se daria na aplicação final. Presencialmente, as questões de entrevista foram testadas com um líder de biblioteca comunitária para verificar o entendimento das perguntas. Outro teste a distância foi realizado também para testar a eficácia dos equipamentos - sem nenhuma irregularidade nos dois testes realizados. O teste foi fundamental para ensaiar a “cena” do momento da entrevista que se repetiria, posteriormente, por 13 vezes. Momento que gera expectativas no pesquisador e no entrevistado.

Em uma quarta pesquisa o roteiro de entrevista conteve sete questões. Essas foram testadas com a participação de três arquivistas que representava um grupo análogo aos entrevistados finais. Duas dessas coletas foram realizados a distância, por Skype, e uma presencialmente, para se testar a viabilidade de eventual coleta definitiva, também à distância. Com os testes, constatou-se que o roteiro da entrevista estava apto para ser aplicado, sem ajustes.

Um aspecto relevante a considerar como resultante da aplicação do teste é o significativo aumento da segurança pessoal do entrevistador quando, então, vai realizar a coleta definitiva dos discursos para o desenvolvimento de seu trabalho. Em particular, para alguns dentre os membros do Grupo, essa fora a primeira oportunidade de realizar a pesquisa social em Ciência da Informação, com referencial fenomenológico e emprego de um instrumento de interação comunicacional direto, tendo como público seus pares profissionais.

4 A COLETA DE DISCURSOS

A intenção que move os membros do Grupo - quando da coleta de discursos - é a de que em cada intervenção possam extrair o máximo possível das percepções do informante sobre as várias manifestações que os fenômenos do objeto em estudo produzem em seu mundo vivido. Os teóricos que refletem sobre esse momento nessa abordagem de pesquisa são enfáticos quanto à preciosidade desse encontro entre informante e pesquisador. Não se

trata apenas de buscar dados por si próprios. Há uma conduta que é posta em prática de ambos os lados a qual carrega profunda implicação nos resultados desse trabalho. Isso, então, justifica a atenção aos preparativos que antecedem a hora de coleta de dados, sobretudo, para que não haja perda de dados obtidos. Nesse tipo de abordagem, se aplica a arte do “fazer falar” e é quando as boas habilidades de estimulador de comunicação face a face se revelam no pesquisador.

Para uma das pesquisadoras do Grupo, cuja pesquisa foi realizada no ambiente escolar, chegar a esta etapa sentindo-se devidamente preparada exigiu-lhe: a) escolher bem a técnica para a captação do pensado e do vivido pelo informante; b) definir bem os critérios para a seleção dos informantes-colaboradores; c) elaborar e testar o roteiro de perguntas de modo que essas fossem de fácil compreensão e imediatamente “traduzidas” pelo respondente ao serem ouvidas e o fizessem falar; d) escolher bem os meios e a postura no momento de consultar os profissionais de maneira a mobilizá-los para participar da pesquisa; e) definir bem o melhor local para a coleta de dados onde se daria o encontro face a face entre pesquisador e colaborador; f) eleger os instrumentos/equipamentos mais apropriados para o registro dos dados coletados; g) interiorizar uma postura que favorecesse o “encontro” com o entrevistado, mas que ao mesmo tempo resguardasse o necessário distanciamento; h) definir os trajes a serem usados nesse momento; i) pensar nos equipamentos e instrumentos-reserva para contornar imprevistos; j) redigir carta de apresentação (situando pesquisador, pesquisa, programa de pesquisa, orientador e instituição promotora); k) providenciar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Para dar conta de bem aplicar essa sequência de ações, a pesquisadora listou outros cuidados previamente tomados, dizendo das condições que se impôs para chegar ao lugar da entrevista: a) dispor do roteiro de Perguntas; b) dispor do TCLE; c) dispor de Carta de Apresentação a ser posteriormente entregue pelo entrevistado ao diretor da instituição em que atua, informando sobre a sua colaboração e o propósito da pesquisa; d) dispor do questionário para a coleta dos dados sobre a instituição, a biblioteca e o bibliotecário; e) dispor de gravador de áudio em perfeitas condições de funcionamento; f) dispor de duas mini fitas k7; g) dispor de dois pares de pilhas carregadas; h) portar caderno e canetas para as anotações sobre o contexto e sobre o momento da entrevista; i) cuidar de chegar ao local da entrevista com antecedência; j) trajar roupa confortável e informal para facilitar a interação; k) cuidar de preparar o entrevistado deixando-o à vontade, esclarecendo que a coleta visava conhecer as práticas sobre a pesquisa escolar na instituição onde atuava e a sua compreensão.

Para outra pesquisadora do Grupo outros aspectos estão presentes nesse processo de coleta de dados, que se relacionam ao contexto. Sua pesquisa se realizou no ambiente empresarial. Segundo seu entendimento, o pesquisador carece de olhar esse ambiente com sensibilidade e, descrevê-lo. Ao adentrar nesse microcosmo há algo de físico a ser sentido. Já no estacionamento depara-se com uma guarita e uma cancela; é necessária a identificação do visitante e a apresentação do propósito da visita. É comum encontrar ao invés da cancela no estacionamento, uma portaria com uma catraca, por onde se passa somente após identificação e recebimento de um crachá. Em uma grande empresa do setor metal-mecânico, para onde foi levada por sua pesquisa, o encontro com o informante se deu em uma sala de reuniões, estrategicamente localizada ao lado da portaria, o que lhe impediu de conhecer a biblioteca. Isso a fez recordar dos casos que ouvira falar sobre espionagem industrial, que até então achava um pouco exagerado.

Sua percepção quanto aos espaços físicos nessas organizações, pois trabalhou em algumas, é que eles vão além dos limites impostos ao acesso e à circulação. Os movimentos das pessoas são rápidos e precisos de modo que o uso do tempo por elas deve ser sempre “otimizado”. Dá a impressão de que existe um relógio invisível, que está sempre por perto, indicando o tempo que se perdeu ou que se deixou de produzir. O clima parece o de pressa.

Isso também se assenta sobre os corpos das pessoas. Ternos e *tailleurs* representam o ideário do executivo e compõem a principal vestimenta observada, o que, nessa circunstância, exigiu uma apresentação semelhante por parte da pesquisadora, inclusive, como estratégia para se aproximar do contexto e reforçar sua credibilidade. Igualmente, isso também se reflete sobre o próprio mobiliário. O que mais se destacou durante as entrevistas foi a mesa de reunião.

Da apresentação da pesquisadora nas organizações, as onze entrevistadas manifestaram-se receptivas, simpáticas e dispostas a colaborar. Gentilezas como oferecer café e água fizeram parte da chegada ao ambiente da entrevista. Percebeu, inicialmente, certo clima de ansiedade e nervosismo antes da entrevista, o que exigiu da pesquisadora um movimento demonstrando segurança e credibilidade nas intenções que norteavam o desenvolvimento do trabalho.

Para confortar a (o)s participantes nas diferentes empresas visitadas, a pesquisadora comentou brevemente o tema da pesquisa, a justificativa e objetivo acentuando que, como parte da metodologia aplicada, prezava-se a espontaneidade e o livre pensamento. A ideia era de que falassem o que lhes viesse à mente, naturalmente. Estimulou-se, igualmente, que se sentissem à vontade, e caso tivessem dificuldades em responder alguma questão, não haveria

razão para constrangimento, já que o tema abordado era pouco explorado pelos bibliotecários de modo geral.

Foi necessário explicar o sentido do TCLE e ressaltar que as identidades da entrevistada e a da empresa não seriam reveladas; que o participante poderia desistir da entrevista a qualquer momento, se fosse de sua vontade. Explicou, ainda, que o questionário de caracterização a ser aplicado era muito valioso para o desenvolvimento da pesquisa por ser fonte de dados pessoais, acadêmicos e profissionais das participantes, ajudando assim, na compreensão do contexto vivenciado por estas profissionais e subsidiando a interpretação e análise dos discursos que elas estariam fornecendo verbalmente.

Durante essa pesquisa, uma das entrevistadas demonstrou desconfiança e um pouco de receio sobre o destino que seria dado aos dados coletados. Porém, esse temor se dissipou quase inteiramente após a explicação sobre a ideia da pesquisa e sobre o TCLE. Ainda assim, em seu discurso essa informante pronunciava algumas palavras mais lentamente, como por exemplo, “*p-o-d-e-r-i-a*”, deixando claro seu alerta quanto ao correto das informações que a mesma estava prestando. Em alguns momentos, essa informante sinalizava com as mãos para que fosse feita uma pausa na gravação e para que pudesse pensar com calma antes de responder. A pesquisadora expressou calma, compreensão e respeito ao pedido e ao sentir da participante.

Esse tipo de interação denota a influência da presença do pesquisador, enquanto entrevistador e ouvinte, no processo de construção dos discursos dos entrevistados. Um gesto de afirmação com a cabeça ou um olhar tolerante, cria um espaço aberto e dá qualidade a essa relação; motiva cada entrevistado a se sentir livre para se expressar e pode reduzir seus receios quanto a julgamento. É previsível a atitude defensiva das informantes, posto que o ambiente empresarial em que atuam tem imperativos voltados para inovação, competitividade e lucratividade e há, naturalmente, uma consciência em relação aos potenciais prejuízos financeiros que uma informação disseminada em hora não apropriada pode produzir para a organização. Além de se enfatizar a utilidade do TCLE, como já abordado anteriormente, foi de grande importância, especialmente nesta entrevista, a pesquisadora demonstrar segurança em relação à ética, não só como tema de pesquisa, mas como atitude geradora do sentido de confiança. Isso ficou evidente logo em seguida, quando a entrevistada afirmou que: “*gostaria de acrescentar na gravação, o bem que [a entrevistadora fez em] esclarecer a metodologia da pesquisa*” bem como outros aspectos relacionados à coleta.

Ao final de cada entrevista, as respondentes mais desinibidas conversaram com a pesquisadora, agora vista apenas como colega de profissão; ouviu-se desabafos sobre: a

empresa e a classe profissional; a época da faculdade; os seus locais de trabalho e algumas considerações sobre o despertar de um interesse para a reflexão sobre a ética e ética profissional do bibliotecário provocadas em função da entrevista. Houve solicitação de cópia do relatório final da pesquisa, quando pronto. Isso motivou a pesquisadora, a convidar as participantes para a apresentação pública do trabalho e enviar eletronicamente a versão final do mesmo.

Um aspecto destacável é que algumas entrevistadas indicaram nomes de outras colegas que também poderiam colaborar. Sem dúvida uma ação generosa de reconhecimento do potencial de contribuição que a pesquisa tinha para os profissionais desse campo.

Destacam-se pelo contexto e condições de sua realização, as impressões em torno de uma terceira pesquisa desenvolvida pelo Grupo. De acordo com a pesquisadora responsável, exceto em uma das entrevistas, as demais foram concedidas mediante contatos previamente estabelecidos. Todas as pessoas contatadas aceitaram participar da pesquisa. Esses contatos foram realizados por e-mail, por telefone ou nas duas modalidades. O dia, horário e local da entrevista foram escolhidos pelos entrevistados, em consenso com a possibilidade da pesquisadora. A aparelhagem de gravação foi testada e sempre havia pilhas reservas à disposição. O TCLE inaugurava toda nova entrevista. Após era entregue um questionário de caracterização e dava-se início à entrevista, que seguia sempre o roteiro pré-estabelecido como formulário de entrevistas.

Atenta às recomendações teóricas de Poupart (2012) para cuidados com o vestuário e de Lefèvre e Lefèvre (2005b) para que a apresentação do entrevistador ao entrevistado siga um dado padrão utilizou em todos os encontros (inclusive os realizados à distância) roupas discretas e neutras, camiseta branca ou preta, sem decotes, e calça jeans ou preta, como uma forma de oferecer o mesmo estímulo a todos os entrevistados, evitando elementos de distração. Cuidou para que as entrevistas presenciais fossem realizadas nas bibliotecas comunitárias onde atuam os entrevistados. Diante das demandas, o ambiente de trabalho configura prioridade para o entrevistado, portanto, este foi um fator de interrupção da fluência em algumas das narrativas. Nem sempre o entrevistado conseguia desligar-se de suas atribuições, embora não houvesse nenhuma interrupção significativa. Nas entrevistas presenciais, ao contrário da interação à distância, o ambiente pode contar com mais barulho, estímulo à distração. Em uma entrevista o informante sugeriu que a conversação ocorresse “cadeira na frente de cadeira”, ou seja, sem mesa, sem barreira, sem nada entre pesquisador e discursante. Com isso, pode-se vivenciar, ainda mais, o “olho no olho” e a entrega do entrevistado às perguntas.

As entrevistas presenciais aconteceram no momento combinado com o entrevistado. Com exceção de duas (realizadas na cidade onde reside a pesquisadora), estas entrevistas exigiram viagens aéreas e rodoviárias que envolveram um ônus financeiro e um cronograma com o qual se pretendia otimizar estes custos, entrevistando-se mais pessoas em curto espaço de tempo. A programação, estipulada previamente, precisava ser cumprida e o ambiente para a entrevista foi preparado minuciosamente para se obter êxito nesta etapa.

Lefèvre e Lefèvre (2005b) alertam que a entrevista não pode ser realizada duas vezes, ou seja, ser substituída por outra realizada em outro momento. Essa situação acarretaria em um efeito-aprendizagem que deve ser evitado, no caso das pesquisas de representação, onde a linguagem e o pensamento que movem o mundo cotidiano são resgatados. Essa condição na utilização do DSC exigia a necessidade de uma atenção diferenciada para a entrevista.

Nas entrevistas a distância, encontrar o dia adequado para as partes envolvidas foi tarefa mais difícil e houve também a ocorrência de, mesmo após marcado o encontro virtual, o entrevistado não “aparecer” no horário combinado, normalmente período noturno. Algumas entrevistas foram realizadas de madrugada, horário possível para estes entrevistados, exigindo um esforço da pesquisadora no sentido de não demonstrar cansaço, sono, ansiedade, pressa. Outra questão inerente a esta situação foram circunstâncias decorrentes do aparato tecnológico para acesso por vídeo e áudio, a fim de que o encontro face a face ocorresse. Alguns entrevistados, embora aceitando conceder entrevista por “Skype” ou “MSN”, não tinham muita intimidade com tais recursos. Embora a pesquisadora tivesse realizado teste e checado seu suporte tecnológico pessoal, em alguns foi necessário horas de ajuste antes da entrevista propriamente dita. Durante a entrevista, o receio de depender dos mecanismos tecnológicos empregados e, possivelmente, perder a entrevista foram fatos sempre presentes. Também foi preciso controlar outras potenciais adversidades: desligar telefone, adequar horários sem ninguém em casa, avisar visitas constantes.

A interação face a face se deu nos dois ambientes de entrevista e foi claramente significativa. Mesmo a distância, houve a expressão da emoção dos entrevistados, narrativas que incluíram o choro, a comoção intensa, alegria e tristeza, o que exigiu da pesquisadora controle emocional. A dificuldade em não interagir com o discurso para não interromper a narrativa, também aparecia quando o próprio entrevistado questionava a pesquisadora acerca de algum ponto de vista (perguntas do tipo “o que você acha?”, ou, “concorda comigo?”) ou, em alguns casos, indagando se estavam respondendo corretamente às questões. Nestas situações, um movimento com a cabeça, um leve sorriso, um amigável “continue”, fazia com que o entrevistado percebesse que não haveria esta possibilidade de “conversa” durante a

entrevista, sem deixá-lo constrangido. A experiência foi conferindo tranquilidade nas entrevistas seguintes.

A postura dos entrevistados foi elemento determinante para a conclusão exitosa da coleta de discursos. Uma líder de biblioteca comunitária do Mato Grosso que foi selecionada não pode ser entrevistada, pois não conseguiu acesso à Internet e aos recursos que garantiriam o registro da entrevista. Foi incansável na tentativa de viabilizar o encontro virtual, porém, na localidade em que reside há dificuldade de transporte (não sai ônibus nos finais de semana), impossibilitando também a entrevista presencial. Os entrevistados concederam entrevista sem pressa, com envolvimento e interesse. Na maioria dos casos, o entrevistado demonstrou-se motivado a falar, entregando-se ao discurso. O fator relevante neste processo é um agir consciente de que se reveste o papel de pesquisador. Esse papel inclui a preparação para direcionar o “clima” da entrevista, a abordagem amistosa do entrevistado, a condução sem manifestação de preconceitos, independente de qual seja a conduta do entrevistado nas interações que antecedem a entrevista. Essa postura enfatiza o acordo cordial entre as partes, cria um ambiente propício para a melhor narrativa e endossa questões de ética na pesquisa.

Deste recorte de produção de pesquisa apresentado resgata-se o processo desenvolvido na quarta pesquisa quanto à coleta de discursos. Esta pesquisa teve a colaboração de oito informantes, arquivistas atuantes em Instituição Federal de Ensino Superior em dois estados da região Sul do Brasil. Na preparação do momento da entrevista foi feita uma verificação dos itens necessários ao pesquisador para a coleta de dados. Além de outros itens já referidos, também foi conferida a existência de cópia do projeto de pesquisa, cópia da Resolução n. 466/2012 referente à ética na pesquisa, roteiro da entrevista, mapa e/ou GPS a fim de auxiliar a pesquisadora a chegar aos locais onde seriam coletados os discursos. Um cuidado tomado foi de chegar com uma antecedência de 10 a 15 minutos em relação ao horário combinado com os informantes.

Excepcionalmente, a primeira entrevista foi realizada na casa da entrevistadora. A informante encontrava-se em férias na cidade de residência da pesquisadora e disponibilizou-se em participar da entrevista. As demais ocorreram nos respectivos ambientes de trabalho dos informantes. Com exceção de um caso, apenas entrevistador e entrevistado ocupavam o espaço durante a realização da entrevista o que contribuiu para que o informante ficasse mais à vontade para expressar-se.

Em uma das entrevistas houve a necessidade de repetição de algumas perguntas, motivada pela ocorrência de barulho externo ao ambiente, mas que o afetava fortemente. Foi um dia de temperatura quente, em local sem climatização apropriada, levando à permanência

das janelas abertas. Da vizinhança, ouviam-se cachorros latindo, crianças brincando e papagaio “falando” de forma estridente.

Na maioria das entrevistas, a equipe de profissionais em que se inseria o informante foi avisada da realização da entrevista, propiciando ambientes tranquilos para a conversação. Apenas em um local, onde a infraestrutura é recente, com pessoal ainda acomodando-se nas instalações, houve duas interrupções no decorrer da coleta.

Durante a realização das entrevistas, houve preocupação constante da entrevistadora quanto à sensibilização do entrevistado para falar. A origem dessa preocupação é que com o uso da técnica da entrevista se busca relatos de uma realidade vivenciada, entendida como uma conversa com objetivos determinados, pretensiosa e sem características neutras, reafirmando a relevância da linguagem e do sentido da fala numa sociedade (CRUZ NETO, 2002). Para isso, torna-se necessário um sentimento de confiança e interação entre os envolvidos, patamar que a entrevistadora procurava alcançar.

No dia da coleta de dados, a fim de redigir o diário de campo da pesquisa, a pesquisadora preocupou-se em tomar notas sobre o ambiente de realização da coleta de dados, da sua percepção sobre a interação com o informante, dos detalhes sobre sua chegada aos locais da entrevista e o cumprimento dos horários.

O valor atribuído ao diário de campo é, por ser considerado um instrumento auxiliar a coleta de dados, o de um “amigo silencioso” onde constam anotados os detalhes percebidos durante a investigação. Quanto mais detalhado for o registro de dados, maior será sua ajuda na descrição e análise do objeto pesquisado. Seu uso deve ser sistemático, do primeiro ao último dia da coleta de dados (CRUZ NETO, 2002).

A interação entre pesquisador e entrevistado permite atentar melhor para a realidade dos informantes, propiciado pelo contato face a face e pela ida até seus locais de trabalho. Esse encontro permite perceber as expressões e as emoções suscitadas em cada resposta. Isso proporcionou momentos de reflexão aos informantes, levando ao levantamento de diferentes pontos de vista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse ponto, cabe enfatizar que o Grupo ITS ao construir seu protocolo ou formulário básico de coleta de discursos ampara-se, geralmente, em uma estrutura composta por uma questão inicial em que se busca saber o que o entrevistado entende sobre o tema pesquisado. Na medida em que as perguntas, sempre abertas, vão se desdobrando, vão-se oferecendo ao entrevistado novas possibilidades de reflexão. As perguntas e o seu evoluir funcionam como

um “cutucador” de lembranças, com o qual o informante é instigado a pensar e falar, ainda mais, sobre um tema, relacionando-o ao processo de interação entre ele e os fenômenos de seu mundo vivido. Com a última questão lhe é dada a oportunidade de expor fatos e/ou ideias não contemplados nas perguntas anteriores, ou retomar algum ponto explorando-o ainda mais.

Da experiência de pesquisa que o Grupo ITS vem acumulando, da qual este texto é fruto, seus pesquisadores sentem que vêm recebendo importante contributo para uma melhor compreensão do instrumental que vem utilizando para a coleta de dados pela via do discurso. De outro lado, percebem que há uma contínua facilitação na “aproximação” com informantes inseridos no universo prático de bibliotecas e arquivos. Não deixa de ser um sentimento destacável a construção de uma virtual cumplicidade e de um clima de confiança, visível a cada pesquisa em que estes pesquisadores e seus informantes se aproximam em torno de um objeto de conhecimento teórico de um lado e de prática profissional ou curiosidade social de outro.

Por vezes, se evidencia que o formulário aberto ou roteiro de pesquisa a ser utilizado no ato, chamado entrevista, tem facilitado a fluidez dos discursos dos participantes. Sua gravação em áudio ou vídeo (prática ainda pouco empregada no Grupo) tem liberado os pesquisadores para reforçar suas anotações (chamadas ora de diário de entrevistas ou diário de campo) sobre o encontrado e percebido nos locais de conversação de pesquisador e informantes, acerca de objetos, interações vistas/percebidas entre bibliotecários, leitores, arquivistas e demais pessoas, uso da biblioteca, arquivo, serviços ao público, localização das instalações dos serviços de informação, biblioteca, arquivo na instituição ou na comunidade, dentre outros fatores que possam ser de interesse.

A aplicação de questionário impresso para a coleta de dados quali-quantitativos relacionados aos perfis dos entrevistados e das instituições, uma prática que não deslegitima o sentido mais global da pesquisa qualitativa, que o Grupo ITS defende e realiza, tem provocado a inclusão de itens importantes nos resultados e nos relatórios elaborados, seja sobre “os ambientes de realização das entrevistas”, seja quanto às “impressões sobre os contextos de atuação dos entrevistados”, possibilitando o cruzamento dos discursos com o percebido pelo pesquisador.

Com a conclusão das pesquisas, tem sido prática dos integrantes desse Grupo o retorno dos resultados aos seus colaboradores/informantes. Tal postura vem pelo reconhecimento de que essa cooperação viabiliza sua atividade, enquanto adotar a perspectiva fenomenológica, construcionista e interacional que vem mobilizando seu trabalho científico nos dez últimos anos.

A despeito do que já foi dito, pode-se asseverar que mesmo com todo o cuidado prévio que se possa ter em relação ao momento das entrevistas, potencialmente sempre haverá algo que nos escapa. Porém, o não previsto, deverá ser encarado como algo próprio daquele momento quando, face a face, pesquisador e participante se comunicam através de olhares, gestos e tudo o mais que participa do processo de troca de informação e conhecimento. Nesse momento, em que um interpreta o outro, a interpretação do perguntador é amparada pela técnica da sua ciência. Técnica que lhe dá segurança e repercute na segurança que o pesquisador transmite ao entrevistado. Outro aspecto relevante a ser registrado aqui, é de que o pesquisador precisa ficar preparado para as surpresas que por ventura possam surgir e a título de exemplo citamos o pedido de um dos colaboradores definitivos, de uma das pesquisas, para que seu discurso (após coleta e transcrição) não fosse utilizado, um direito assegurado no TCLE. Por isso, tal solicitação deve ser compreendida e aceita pelo pesquisador, mesmo quando vir a ocorrer em estágio mais avançado da pesquisa. Essa ocorrência serve de alerta para se obter um número confortável de colaboradores-discursantes, principalmente, quando da coleta definitiva de dados, para que tal situação não fragilize o resultado da pesquisa e o trabalho do pesquisador.

Os ruídos advindos dos ambientes internos e externo do local da entrevista a dividir a atenção do informante com aquilo que lhe é perguntado, também devem ser superados e contornados, pois sua interferência no discursar, no ouvir, no perceber, no compreender, no compartilhar conhecimento dos mundos teórico e pré-teórico que se entrecruzam no momento da entrevista, não devem superar o esforço em torno do ato de conhecer.

REFERÊNCIAS

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Lei 12.527 de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, DF, 18 nov. 2011. **Diário Oficial da União**. Brasília, (DF), 18 nov. 2011. Disponível em:
<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=18/11/2011>> Acesso em: 12 dez. 2013.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In.: MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66.

ELIAS, N. **O processo civilizador** formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v. 2.

_____. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 1

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **Depoimentos e discursos**: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília (DF): Liber Livro, 2005a. (Série pesquisa, 2).

_____. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2005b. (Diálogos).

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2003. (Psicologia Social).

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012. p. 215-253. (Coleção Sociologia)

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SCHUTZ, A.; LUCKMANN, T. **Las estructuras del mundo de la vida**. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

VANDENBOS, G. R. **Dicionário de psicologia**: American Psychological Association. Porto Alegre: Artmed, 2010.

A DIMENSÃO TÉCNICA DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL: VISÃO DOS BIBLIOTECÁRIOS DE REFERÊNCIA DAS BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS DA GRANDE FLORIANÓPOLIS, SC

THE TECHNICAL DIMENSION OF THE INFORMATION LITERACY: THE POINT OF VIEW OF THE REFERENCE LIBRARIANS OF THE UNIVERSITY LIBRARIES IN THE GREATER AREA OF FLORIANÓPOLIS, SC

Alexandre Pedro de Oliveira
Elizete Vieira Vitorino

Resumo: Esta pesquisa tem como base as dimensões da Competência Informacional (técnica, estética, ética e política). Estas dimensões correspondem às habilidades do indivíduo para acessar, avaliar e usar a informação com sensibilidade, ética e sabedoria no contexto social. Especificamente, analisa a dimensão técnica da Competência Informacional sob a perspectiva teórica e a partir da visão dos bibliotecários de referência das Universidades da região da Grande Florianópolis, Santa Catarina. Estabelece categorias, mediante a análise de conteúdo, a fim do tratamento dos dados e interpretação dos resultados. Os bibliotecários de referência inferem que a dimensão técnica da Competência Informacional vincula-se ao conhecimento do indivíduo em relação às fontes de informação e tecnologias, bem como às habilidades para acessar e avaliar a informação.

Palavras-chave: Competência Informacional. Técnica. Bibliotecas Universitárias. Serviço de referência. Bibliotecários de referência. Dimensão técnica da Competência Informacional.

Abstract: This research is based on the dimensions of the Information Literacy (technique, aesthetics, ethics and politics). These dimensions correspond to the individuals' skills to access, evaluate and to use information with sensitivity, wisdom and ethics in the social context. This study specifically analyzes the technical dimension of the Information Literacy from a theoretical perspective as well as the point of view of the reference librarians of the universities in the Greater area of Florianópolis, Santa Catarina, Brazil. It also establishes categories, through the content analysis aiming the processing of data and the interpretation of results. The reference librarians infer that the technical dimension of the Information Literacy is linked to the knowledge of the individual in relation to the information sources and technologies as well as the skills to access and evaluate the information.

Keywords: Information Literacy. Technique. University libraries. Reference work. Reference librarians. Technical Dimension of the Information Literacy.

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 80, as constantes revoluções tecnológicas trouxeram uma explosão de dados, informação e conhecimento, comparada pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (2013) a um “tsunami virtual”. Com o surgimento da internet e de motores de busca, foi impossível “frear” este fenômeno: proliferaram-se as bases de dados, os canais de comunicação para emissores e receptores e os recursos informacionais. Somados a estes fatores, as Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) tornaram-se móveis. Carregamos estas tecnologias para qualquer lugar com a finalidade de acessar textos, músicas, vídeos e imagens em qualquer momento do dia (UNESCO, 2013). Anterior a

revolução tecnológica e abundância informacional, o bibliotecário Paul Zurkowski salientava a necessidade de internalizar e mobilizar a Competência Informacional para o ambiente de trabalho (BAWDEN, 2001).

Por esta razão, professores e bibliotecários são *stakeholders*¹ fundamentais na formação de indivíduos competentes. Sendo assim, no contexto educacional, o bibliotecário revela dois essenciais papéis: mediador da informação e formador para o desenvolvimento da Competência Informacional (ACCART, 2012). O primeiro papel significa que “ele é a interface indispensável entre a demanda explícita de informação e instrumentos de pesquisa diversos e às vezes complexos” (ACCART, 2012, p. 145). O papel de formador é uma extensão do primeiro, isto é, o bibliotecário exerce a competência pedagógica nos cursos de capacitação para fazer com que o usuário tenha a autonomia para a pesquisa no âmbito pessoal e profissional (ACCART, 2012). Campello e Abreu (2005, p. 179) complementam: para ser capaz de construir um novo paradigma e de contribuir para a educação de pessoas competentes em informação o bibliotecário deve ser competente em informação e dominar as habilidades necessárias para realizar o processo de pesquisa.

Ademais, os conceitos evoluíram e acrescentaram outros aspectos além da salutar habilidade para encontrar, avaliar e usar a informação diante do “tsunami virtual”. Por exemplo, Vitorino e Piantola (2011), com base em Rios (2010), propuseram uma teorização, isto é, relacionaram quatro dimensões (técnica, estética, ética e política) à Competência Informacional. Segundo as autoras, é necessária a presença destas dimensões na Competência Informacional. O equilíbrio das dimensões favorece o desenvolvimento desta meta-competência no indivíduo (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

Neste trabalho, elegemos como foco de estudo, uma das dimensões da Competência Informacional: sob quais aspectos reveste-se a dimensão técnica da Competência Informacional segundo a literatura em Ciência da Informação e na Filosofia, e a partir da visão dos bibliotecários de referência das universidades da região² da Grande Florianópolis, Santa Catarina³? Para buscar respostas a essa pergunta, o objetivo da pesquisa delinea-se em

¹ Agentes/promotores educacionais dedicados ao desenvolvimento da Competência Informacional nos indivíduos de uma instituição/organização (LAU, 2007).

² O território brasileiro é dividido em: Unidades de Federação (UF), Mesorregiões, Microrregiões e Municípios (IBGE, 2013a). A pesquisa abrangeu as universidades localizadas nos municípios pertencentes à Mesorregião da Grande Florianópolis. O pesquisador definiu a utilização do termo “região” a fim de facilitar a leitura.

³ O pesquisador baseou-se no estudo de Rossi (2012) para a composição do cenário da pesquisa.

torno de uma das dimensões da Competência Informacional: investigar a dimensão técnica da Competência Informacional sob a perspectiva teórica e a partir da visão desses profissionais.

2 ASPECTOS CONCEITUAIS

Embora os pesquisadores brasileiros utilizem expressões como *Information Literacy*, letramento informacional, alfabetização informacional, habilidade informacional e Competência Informacional para se referir à mesma temática, a tradução do termo *Information Literacy* tem sido reportada como Competência Informacional (GASQUE, 2012)⁴.

Conhecimentos, habilidades e atitudes estão inclusos na Competência Informacional: a capacidade para minimizar a demanda ou o problema informacional por intermédio da busca, avaliação e uso da informação, igualmente. A situação informacional é uma situação complexa e, como tal, demanda uma competência apropriada: a Competência Informacional, que se traduz numa série de capacidades, habilidades, conhecimentos e atitudes voltadas à informação. Estes elementos estão presentes na caracterização das dimensões da Competência Informacional (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

A **dimensão estética** está inserida no ramo da filosofia. A estética estuda o belo, a obra de arte e o juízo de gosto. O termo particulariza também outro significado não associado à arte, designando a sensibilidade pura (GIACOIA JUNIOR, 2006). Engloba tanto a criatividade quanto a sensibilidade, interligadas ao viver humano (RIOS, 2010). A sensibilidade é um aspecto inerente ao homem e presente na sua ação. Para Galimberti (2006) a estética indica a expressão do processo interior do agir do ser humano. Ação necessária para a construção e desenvolvimento da sua própria obra de arte: a vida. Momento que o ser humano se afirma como sujeito, produtor da subjetividade. Subjetividade que evoca a construção da identidade, afirmada na alteridade (RIOS, 2010). Neste contexto o indivíduo se depara na convivência em sociedade, rumo à ordenação sensível e harmonia social (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

Na construção da harmonia coletiva é fundamental a assimilação da informação, como modificadora da consciência do homem. Segundo Barreto (1999) a função estética da informação visa “a sensibilidade para apreender a informação – sensibilidade que tenuemente precede a percepção”. Conforme Ostrower (2008, p. 12-13) a percepção “é a elaboração mental das sensações, [...] delimita o que somos capazes de sentir e compreender.”A

⁴ A autora utiliza em suas pesquisas a expressão Letramento Informacional.

dimensão estética traz à Competência Informacional a subjetividade para perceber, compreender, comunicar e agir.

A **dimensão ética** se refere à orientação das nossas ações na presença dos princípios de respeito e solidariedade para a realização de um bem coletivo (RIOS, 2010). A Ética enquanto ciência, segundo Scuro Neto (1999, p.9) visa “uma reflexão sobre a conduta humana, um estudo que procura entendimento no reino dos discursos, das afirmações e das lições de moral.” Já, a moral é explicada pelos costumes. Conforme Korte (1999, p.115) “a moral pretende enunciar regras, normas e leis que regem, causam e determinam os costumes, inclusive, muitas vezes, anunciando-lhes as consequências.”

Podemos notar nestas afirmações uma relação entre ética e moral. Porém, ao explorar o conceito de ética, Rios (2010, p. 105) evidencia a distinção entre os termos: “a ética não se funde com a moral – ela pensa criticamente sobre a moral, como conjunto de valores, princípios que orientam a conduta dos indivíduos e grupos nas sociedades.” A reflexão obtida com o uso da informação é o ponto de partida para o modo de agir dos indivíduos e a participação no contexto social.

Para Dudziak (2003, p. 29) um dos objetivos da *Information Literacy* é formar indivíduos para a reflexão das consequências das suas ações ao observar os aspectos éticos, políticos, sociais e econômicos, considerando que: “são responsáveis por suas escolhas; identificam e discutem questões relativas à propriedade intelectual; demonstram entendimento acerca dos aspectos políticos, sociais e ambientais relativos às suas ações”.

Assim como a ética, a **dimensão política** surge na ação, no coletivo, nas relações com o outro, no exercício da cidadania. A impossibilidade da dissociação de ética e política se reflete na afirmação de Souza (2004). Conforme o autor, ambas - ética e política - nascem do mesmo impulso, da necessidade da vida em sociedade. Viver em sociedade é necessidade da própria natureza humana. Do mesmo modo, falar do homem apenas como indivíduo nos lembra que o mesmo não vive sozinho, mas se relaciona com outros indivíduos (DALLARI, 1984).

Pela ligação estreita entre os conceitos, Rios (2010) articula simultaneamente as duas dimensões (ética e política). Assim como a dimensão técnica e estética precisam ser guiadas pela ética, a dimensão política necessita deste mesmo princípio (RIOS, 2010). Nesta afirmação, de acordo com a autora, estaríamos próximos da concepção de política definida por Aristóteles (2003, p. 31): a finalidade da vida política é o melhor dos fins e o principal propósito dessa ciência é fazer com que os indivíduos sejam bons e capazes de “nobres ações”. Deste modo, torna-se essencial o desenvolvimento do aspecto político da

Competência Informacional a fim de despertar no indivíduo a consciência para o agir, e, assim, possibilitar a sua participação efetiva na sociedade.

A **dimensão técnica**, por sua vez, compreende as habilidades necessárias no processo de busca da informação para a resolução de um problema e/ou necessidade informacional. Não obstante a explanação desta e das demais dimensões, apresentamos na subseção a seguir, conforme preceitos filosóficos, o conceito da técnica (as características do vocábulo) para embasar a caracterização da dimensão técnica da Competência Informacional.

3 A DIMENSÃO TÉCNICA DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL

O termo técnica⁵, do grego *tékhnē*, indica aquilo que é fabricado ou produzido pelo homem (GIACOLA JUNIOR, 2006). Coincide com o sentido geral de arte, compreendendo um conjunto de regras a dirigir uma atividade qualquer (ABBAGNANO, 2007). Para os gregos, a técnica designava o método, a habilidade para atingir um fim (PERRIN, 1996).

Para Gadamer (2006, p. 41) a técnica também corresponde ao sentido de produção:

“Techne” é aquele saber que constitui um determinado ser-capaz-de-fazer, seguro de si mesmo, no contexto de uma produção. Ele é, desde o princípio, relacionado à capacidade de produção e resulta a partir dessa relação. Mas trata-se de uma capacidade de produção excelente, uma capacidade que sabe e se fundamenta no conhecimento das causas. Assim, desde o princípio, pertence a esse ser-capaz-de-fazer, fundamentado naquele saber, o aparecimento com ele de um *ergon*, uma obra, como que liberado da atividade da produção. Já que, com isso, se completa a produção, que produz alguma coisa, quer dizer, dispondo a outros a sua utilização.

De acordo com a linha de pensamento destes autores o conceito de técnica perpassa por um saber no contexto de produção, isto é, por meio de regras e métodos obteve-se, por exemplo, uma obra, um objeto, o qual está disposto à utilização. Por sua vez, a técnica nos remete à habilidade: “tanto a produção quanto a utilização dos artefatos supõem a aquisição de habilidades” (CUPANI, 2011, p. 14). Do mesmo modo, por meio da técnica se produzem ferramentas e máquinas, está aí a sua relação com a tecnologia.

Conforme Cupani (2011) tudo ou quase tudo que se refere à tecnologia tem vinculação com a técnica: “[...] é a circunstância de que representam manifestações da capacidade humana de fazer coisas. Também, o fato de que toda produção, técnica ou tecnológica, é manifestação de um saber” (CUPANI, 2011, p. 13). Para o autor, fazer significa produzir, diferentemente da capacidade de agir, isto é, de conduzir a própria vida, em vez de viver instintivamente. Sob este viés e conforme Nedel (2007, p. 60): “o fazer tende à perfeição de

⁵ Alguns conceitos aqui elencados do termo técnica foram extraídos a partir de dicionários, livros e artigos da área de Filosofia.

uma obra exterior; o agir, à perfeição interior do agente”, ou seja, no fazer predomina a obra concretizada e no agir, a intenção do agente em fazer. Assim, o fazer e o agir correspondem, respectivamente, aos conceitos de *poíesis* (termo grego) e práxis.

Sánchez Vásquez (2011, p. 30) clarifica o conceito de práxis:

[...] em grego antigo, significa ação para levar a cabo algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade. Nesse sentido, a ação moral – do mesmo modo que qualquer tipo de ação que não engendre nada fora de si mesma- é como diz Aristóteles, práxis.

De certa forma, a práxis é uma ação que corresponde à dimensão ética e política da vida humana. Já a ação criadora de um objeto externo ao agente, como por exemplo, a produção de um artefato por um artesão, significa em grego *poíesis*, sentido literal de produção ou fabricação (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011). Vejamos outro exemplo na relação da produção e técnica: “o homem pode alimentar-se de pão preparado por ele mesmo [...] ou [...] de produção fabril: em todo caso, o alimento teve que ser produzido mediante algum procedimento sujeito a regras, ou seja, uma técnica” (CUPANI, 2011, p. 13). Tanto a *poíesis* como a práxis visam à atividade.

Sánchez Vásquez (2011) enfatiza a práxis como uma atividade consciente objetiva, oposta ao significado incorporado pela linguagem comum vinculado somente à prática como sentido utilitário, na qual o homem, tomado por suas próprias necessidades e interesses do cotidiano, não se permite elevar a sua consciência para uma práxis acima dos limites da sua atividade prática, como por exemplo, a percepção e participação na atividade política. A informação revela, deste modo, um papel essencial na práxis. Conforme Gadamer (2006) a informação é uma contribuição para a reflexão e decisão que o ser humano tem sob a sua responsabilidade. Deste modo a informação agregada à práxis colabora para um maior entendimento, percepção do ser humano em relação a fatos e/ou situações.

Conforme Sánchez Vásquez (2011, p. 39) o ideal é o homem comum “[...] superar sua concepção espontânea e irreflexiva da atividade prática e elevar-se a uma verdadeira concepção – filosófica - da práxis.” Para o homem atingir uma verdadeira práxis, é fundamental aliar ação e reflexão, o que corresponde à atitude filosófica.

Como a dimensão técnica da Competência Informacional está pautada sob o conceito da técnica na Filosofia procuramos caracterizá-la mediante alguns conceitos da Competência Informacional, conforme a literatura da Ciência da Informação. Na visão do bibliotecário Paul Zurkowski, as pessoas competentes em informação são aquelas que receberam treinamento para aplicação dos recursos informacionais nas atividades inerentes ao trabalho, isto é,

aprenderam técnicas e habilidades para o uso das ferramentas e fontes de informação a fim de solucionar os problemas (BAWDEN, 2001).

Burchinal (1976) aponta a Competência Informacional como um conjunto de habilidades. O indivíduo competente em informação possui habilidades para “[...] localizar e utilizar de modo eficaz e eficiente a informação necessária para a resolução de problemas e tomada de decisão” (BURCHINAL, 1976, p. 8, tradução nossa).

Para a *Information Industry Association* (IIA) um indivíduo competente em informação tem conhecimento de técnicas e habilidades para usar as ferramentas informacionais e assim obter as soluções para os problemas (GARFIELD, 1979). Percebe-se que os conceitos evidenciam a dimensão técnica da Competência Informacional, ou seja, têm como base as habilidades do indivíduo para o acesso e uso da informação a fim de tomar decisões e/ou resolver um problema informacional. Breivik (1985) apresenta um conceito, elaborado por Martin Tessmer (1985), que descreve as características da Competência Informacional: conjunto de habilidades que envolvem estratégias de busca e avaliação da informação, conhecimento das ferramentas e recursos informacionais, desenvolvidos por meio de atitudes. Kuhlthau (1987) explana com maiores detalhes as características da Competência Informacional elencadas por Breivik (1985). Para ser competente em informação é fundamental o conhecimento dos recursos informacionais e ferramentas para acessar a informação (KUHLLTHAU, 1987). Habilidades também são imprescindíveis à Competência Informacional. Kuhlthau (1987, p. 12, tradução nossa) apresenta os seguintes conceitos:

[...] as habilidades exigidas são as estratégias e técnicas que podem ser aplicadas para fornecer acesso quando a informação é necessária. Capacidade de avaliar as informações e determinar a relevância são também habilidades em informação. As habilidades e conhecimentos compreendem um conjunto integrado das capacidades de informação.

O referido conceito de habilidade da autora aponta para a dimensão técnica da Competência Informacional, uma vez que o usuário que detém habilidade utiliza estratégias e técnicas para acessar a informação, como também a capacidade para avaliar e determinar a relevância dos resultados encontrados na pesquisa. Isto revela uma complexa combinação de capacidades de informação, que inclui desde o conhecimento de fontes até mesmo as habilidades para interpretar e utilizar a informação (KUHLLTHAU, 1987).

Segundo Kuhlthau (1987), as atitudes podem ser aprendidas por experiência e ao longo do tempo. São exemplos de atitudes vinculadas à Competência Informacional: a persistência, prestar atenção aos detalhes e ter cautela em aceitar qualquer tipo de informação (KUHLLTHAU, 1987). Doyle (1992, p. 4, tradução nossa) expõe o seguinte conceito:

“Competência Informacional é a capacidade para acessar, avaliar e usar a informação a partir de uma variedade de fontes”. Por sua vez, é ampliado por uma lista de atributos que caracterizam um indivíduo competente em informação: reconhece a necessidade de informação; reconhece que uma informação precisa e completa é a base para a tomada de decisões inteligentes; formula questões com base na necessidade informacional; identifica fontes de informação potenciais; desenvolve bem-sucedidas estratégias de busca; acessa fontes informacionais incluindo as baseadas em computador e outras tecnologias; avalia informações; organiza as informações para aplicação prática; integra novas informações ao corpo de conhecimento existente; usa a informação para o pensamento crítico e resolução de problemas (DOYLE, 1992)

Tanto o conceito como os atributos apresentados revelam etapas para a busca, a avaliação e o uso da informação e ambos exigem o conhecimento de “como buscar”, ou melhor, o “saber-fazer”. Logo, a dimensão técnica se torna um elemento-chave ou a base para o desenvolvimento da Competência Informacional e execução do serviço de referência de Bibliotecas Universitárias. Há que se considerar, tendo em vista a pesquisa realizada para os propósitos deste trabalho, que o bibliotecário, ao mobilizar a dimensão técnica da Competência Informacional (habilidades para localizar, avaliar e fornecer a informação ao usuário), também mobiliza a dimensão estética (sensível) desta (habilidade para lidar com os usuários). O tópico seguinte apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é classificada como qualitativa, exploratória e bibliográfica. Dentre as características da pesquisa qualitativa está o contato com o campo:

[...] não apenas como reservatório de dados, mas também como uma fonte de novas questões. O pesquisador qualitativo não vai a campo somente para encontrar respostas para suas perguntas; mas também para descobrir questões (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2012, p. 148).

O pesquisador qualitativo procura estudar o conhecimento e as práticas dos participantes levando em consideração a diversidade de perspectivas e/ou pontos de vista destes em relação a determinado objeto de estudo (FLICK, 2009). Consequentemente, a natureza dos dados advém da experiência, das representações, opiniões, palavras e fenômenos (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2012), isto é, elementos que ocorrem no contexto social dos participantes da pesquisa.

O cenário da pesquisa envolve as bibliotecas das universidades localizadas na mesorregião⁶ da Grande Florianópolis⁷. O pesquisador delimitou esta região a fim de ter o acesso aos locais (Bibliotecas Universitárias) para realizar as entrevistas pessoalmente, pois o fato de residir na capital catarinense Florianópolis permite o seu deslocamento para os demais municípios da região. Aliás, é um fator essencial o contato com o local onde ocorre a prática dos participantes (CRESWELL, 2007; DESLAURIERS; KÉRISIT, 2012) para que o pesquisador conheça a realidade e as experiências dos bibliotecários, e descubra novas questões para o seu estudo.

No que tange às Instituições de Educação Superior (IES), há uma diferenciação entre faculdades, universidades e centros universitários:

As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

[...] São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior (BRASIL, 2013a).

Além destas categorias, os Institutos Federais:

[...] são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Com base no exposto, a universidade detém atividades mais amplas em relação às demais categorias. Excetuando Faculdades, Centros Universitários e Institutos Federais, com a finalidade de selecionar somente as universidades da região da Grande Florianópolis, o pesquisador consultou o e-MEC, sistema de cadastro das IES, resultando no seguinte cenário da pesquisa, conforme quadro 1: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC),

⁶ Conforme evidenciado na seção 1, o pesquisador optou pelo uso do termo “região”.

⁷ Engloba os municípios: Angelina, Canelinha, Leoberto Leal, Major Gercino, Nova Trento, São João Batista, Tijucas, Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Governador Celso Ramos, Palhoça, Paulo Lopes, Santo Amaro da Imperatriz, São José, São Pedro de Alcântara, Águas Mornas, Alfredo Wagner, Anitápolis, Rancho Queimado e São Bonifácio (IBGE, 2013b).

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e Universidade do Vale de Itajaí (UNIVALI).

QUADRO 1 - Seleção das universidades

UNIVERSIDADE	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	CATEGORIA ADMINISTRATIVA
UFSC	Universidade	Pública Federal
UDESC	Universidade	Pública Estadual
UNISUL	Universidade	Privada
UNIVALI	Universidade	Privada

Fonte: Brasil (2013b)

As Bibliotecas Universitárias congregam um público diversificado: a comunidade interna (professores, estudantes de graduação e pós-graduação, pesquisadores, funcionários) e a comunidade externa (cidadãos em geral, como por exemplo, pessoas residentes nos bairros próximos a universidade, de outros municípios etc.). Delimitou-se a biblioteca central e/ou a unidade de biblioteca⁸ dos campi localizados nos municípios da região da Grande Florianópolis para constituição da amostra da pesquisa: bibliotecários de referência. Entende-se que a biblioteca central conta com diversos setores e serviços, dentre aqueles um setor específico para a prestação do serviço de referência, o setor de referência. Somado a estes fatores, a diversidade de público proporciona um ambiente dinâmico, característico do serviço de referência (FIGUEIREDO, 1991).

Para a seleção dos participantes utilizou-se a amostragem intencional e por conveniência. Na amostragem intencional, o pesquisador seleciona por juízo particular um subgrupo da população (DUARTE, 2012). Já a amostragem por conveniência se baseia na viabilidade: o pesquisador seleciona as fontes pela disponibilidade (GIL, 2008; DUARTE, 2012).

Dentre a população de bibliotecários universitários, delimitou-se os bibliotecários de referência por vivenciarem situações complexas (ACCART, 2012; FIGUEIREDO, 1991; MARTUCCI, 2000) que demandam do profissional a mobilização das habilidades técnicas e humanas para executar o serviço de referência diante destas situações (FIGUEIREDO, 1991,1992; KATZ, 1997; SAUNDERS et al., 2013). Por amostragem intencional, dezessete

⁸ Quando não havia uma biblioteca denominada “central”, considerou-se a unidade de biblioteca “representativa” de cada campus.

bibliotecários de referência foram selecionados, porém por disponibilidade, onze aceitaram participar.

Para analisar os discursos dos bibliotecários de referência das universidades da região da Grande Florianópolis, e assim responder ao problema da pesquisa, se empregou a análise de conteúdo:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2010, p. 44).

A referida técnica divide-se em três fases: pré-análise; exploração do material e, tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2010). São ações que não seguem uma sucessão cronológica, porém estão vinculadas umas as outras (BARDIN, 2010). Em virtude disso, o pesquisador primeiramente estabeleceu os objetivos da pesquisa, tendo como um dos objetivos específicos: caracterizar a dimensão técnica da Competência Informacional de acordo com a visão dos bibliotecários de referência das universidades da região da Grande Florianópolis. Em função deste objetivo foram coletadas as entrevistas (escolha dos documentos), transcritas e editadas (preparação dos documentos). De posse das entrevistas, se fez a leitura flutuante para fluir as primeiras impressões e intuições do pesquisador. Na próxima fase, exploração do material, intitulada como longa e fastidiosa, estão previstas as seguintes operações: codificação, decomposição e enumeração segundo regras previamente estabelecidas (BARDIN, 2010).

Para a pesquisa ora relatada, estabeleceram-se categorias conforme a sequência das perguntas do roteiro de entrevista, e nomeou-as mediante a leitura dos discursos dos bibliotecários, descritas no quadro 2. Na terceira fase, os resultados foram analisados, com o objetivo de torná-los significativos (falantes) e válidos. Sendo assim, como a abordagem qualitativa revela procedimentos mais intuitivos e maleáveis, ao invés de métodos estatísticos que buscam a frequência para a produção de cálculos e conseqüentemente a inferência optou-se por discriminar e analisar os resultados conforme a abordagem qualitativa e a categorização dos discursos. Neste trabalho, apresentamos os resultados obtidos na categoria “Concepções sobre a dimensão técnica da Competência Informacional”. Os resultados das demais categorias podem ser obtidos em Oliveira (2014).

QUADRO 2 – Categorias formuladas para análise e interpretação dos resultados

OBJETIVO ESPECÍFICO	CATEGORIAS
Caracterizar a dimensão técnica da Competência Informacional de acordo com a visão dos bibliotecários de referência das universidades da região da Grande Florianópolis.	Serviços e ambiente de trabalho
	Situações relacionadas à questão de referência
	A técnica no processo de referência
	Decisões no processo de referência
	Concepções sobre a Competência Informacional
	Concepções sobre a dimensão técnica da Competência Informacional

Fonte: Elaboração dos autores (2014)

5 RESULTADOS DA PESQUISA

Esta categoria revela a visão dos bibliotecários de referência em relação à dimensão técnica da Competência Informacional.

As bibliotecárias E7 e E8 buscam o entendimento sobre a dimensão técnica da Competência Informacional com base na literatura em Administração:

A dimensão técnica está no nível operacional. Então é a questão da atitude. É o simples fazer. A dimensão técnica, eu entendo que ela está relacionada ao simples fazer. Ao você fazer bem essa atividade [...] É a prática, o fazer. Significa: ir lá na estante e pegar esse livro e dar para o aluno (E7).

Dimensão técnica? É você saber fazer. É você ter o conhecimento necessário e a atitude pra querer fazer e você fazer (E8).

Miranda (2006) explica que a atitude, na Competência Informacional, representa a adoção ou expressão de comportamentos para atender as necessidades informacionais dos usuários, como por exemplo, a integridade e a proatividade. De acordo com estes discursos, a dimensão técnica refere-se à união da habilidade e da atitude (intenção de querer fazer) para realizar uma ação. Em contrapartida, o bibliotecário E1 apresenta outra concepção sobre a dimensão técnica da Competência Informacional, ao relacioná-la com o serviço do catalogador:

Bom, aí eu vou entrar numa questão mais filosófica! [...] Eu acho que a técnica está atrelada a questão do fazer, mas antes deste fazer tem um pensar. Quando você age sempre tem alguma coisa por trás, e é o pensar. Essa dimensão técnica, ela não pode viver só da técnica em si, mas atrelada a um pensamento. Então você pensa, você elabora alguma coisa, e você faz [...] Então, quando você faz alguma coisa, um serviço, você tem que estar pensando “Por que eu estou fazendo isso?” A catalogação, esta parte mais técnica da área, você está ali e pode se perder nesta técnica, de ficar um trabalho muito robotizado, você só está ali fazendo e fazendo, e às vezes esquece lá na frente a importância deste trabalho “Porque eu faço este trabalho? Qual é a repercussão lá na frente?”. Eu sempre associo muito a técnica, que é fundamental e importante, mas atrelada

sempre a um pensamento [...] Então, “Por que eu estou aqui? Por que eu estou exercendo meu trabalho? Qual a dimensão deste meu trabalho, seja técnico, mas atrelado a um pensamento? Qual a contribuição social que eu estou fazendo a partir deste trabalho?” Eu acho que isso você se enxerga enquanto profissional e enquanto contribuinte de um pensamento, de uma ideologia que vai mudar a sociedade e o pensamento humano. Eu sempre penso a minha forma de trabalho, que apesar em algumas coisas da nossa área de Biblioteconomia é muito técnica, mas sempre associada a essa dimensão da repercussão que este trabalho vai proporcionar para uma sociedade (E1).

Para o bibliotecário E1, a dimensão técnica não está atrelada ao “fazer operacional”. Refere-se ao “fazer reflexivo” do bibliotecário. Cita como exemplo, o serviço do catalogador, o qual influencia diretamente o serviço do bibliotecário de referência. Quanto a esta questão, Accart (2012, p. 36-37) mostra a inter-relação dos serviços da biblioteca:

O serviço de referência, como primeiro ponto de contato com o usuário, é uma ‘síntese’ de todas as atividades geralmente englobadas na expressão ‘cadeia documentária’ (aquisição, tratamento, disseminação). Ele se situa claramente na última etapa da cadeia documentária – a disseminação da informação [...] Se um elemento da cadeia documentária não for satisfatório (encomendas atrasadas de documentos, um erro de processamento, etc.), ele não poderá desempenhar corretamente sua missão. O serviço de referência depende de outros serviços, pois constitui o vínculo [...] entre as coleções, os serviços e o público.

Talvez a técnica não esteja tão intimamente vinculada à reflexão. Provavelmente, o que falta para o “fazer” do bibliotecário é a consciência de que as suas atividades apresentam uma finalidade social: tratar, organizar e disseminar a informação para atender as necessidades dos cidadãos oriundas de diferentes contextos da vida, como por exemplo, lazer, saúde, educação.

Embora não tratem especificamente da dimensão técnica da Competência Informacional, esse grupo de bibliotecários atribui a seguinte concepção à expressão dimensão técnica: um fazer consciente e intencional (atitude) dirigido a um fim. No campo filosófico, corresponde à imersão do fazer no agir (NEDEL, 2007), ou melhor, a dimensão prática do ser humano.

Por sua vez, a bibliotecária E3 afirma não ter propriedade sobre o assunto. Contudo, apresenta a seguinte concepção:

Dimensão técnica? Eu não tenho conhecimento de alguma, talvez pensando assim alguma técnica, algum procedimento relacionado à Competência Informacional. Eu até já li algumas metodologias pra se aplicar em escola, algumas teorias, alguns moldes. Mas eu particularmente não uso nenhum. Eu não teria muita propriedade de falar de uma dimensão técnica de Competência Informacional. Eu já li algo a respeito. Mas eu não uso na prática, no meu cotidiano como bibliotecária, uma técnica ou algumas dessas sugestões que eu já vi, algumas

dessas técnicas que eu já li a respeito. Talvez um pouco na prática da capacitação, a gente até tem a metodologia de como ministrar capacitação, que também não é nada assim muito fora do que já se fazia. É uma aula expositiva, às vezes trazendo um exemplo prático. Mas até em vista talvez de coisas que eu já li, não é muito complexo, não é muito inovador.[...] (E3).

No discurso da bibliotecária há associação do conceito da técnica enquanto procedimento (PERRIN, 1996) atrelado ao desenvolvimento da Competência Informacional, isto é, o modo e/ou método para ensinar o usuário. Para a bibliotecária E10:

É saber a didática de como passar essa pesquisa aos alunos. Ter esse conhecimento dessas bases, dessas informações, de onde conseguir que...essa ferramenta que é o computador. [...]

Constata-se que a dimensão técnica da Competência Informacional está relacionada ao conhecimento do indivíduo em relação às bases de dados e computador. Essa concepção faz alusão à segunda face da Competência Informacional, isto é, na experiência do indivíduo para encontrar a informação em fontes apropriadas. Conhecer as fontes informacionais facilita o processo de busca (BRUCE, 1999). As bibliotecárias E2, E5, E9 e E11 seguem uma linha de pensamento similar:

A dimensão técnica eu acredito, não tenho certeza! Mas eu acredito que está relacionada, para o bibliotecário, à capacidade de acessar as fontes [...] Enfim, do bibliotecário, a capacidade de fazer uma busca na base de dados, de saber o que ele vai encontrar na base de dados, num ebook, qual é a melhor informação para o usuário naquele momento. Conseguir fazer esta filtragem, conseguir identificar o que é melhor para aquele momento que o usuário está vivendo, porque se eu chegar para um aluno que acabou de passar no vestibular e oferecer pra ele uma pesquisa no Portal Capes, por exemplo, que ele [Portal] vai recuperar vinte mil registros, eu acho que isto vai mais assustar do que ajudar. Então saber em que momento ele precisa de cada tipo de informação, e ser capaz de fazer essas buscas e de orientar. Eu acho que a técnica está relacionada a esta questão de saber fazer as buscas e encontrar a informação no suporte em que ela estiver (E2).

Eu acho que a dimensão técnica é isso! É preciso conhecer as ferramentas que trazem informação, para a gente ter técnicas suficientes em lidar com essa informação (E5).

Para mim, essa dimensão técnica se constitui [...] essas atividades: atividade de atendimento, atividade de saber buscar [...] essa informação, atividades sobre orientação metodológica (E9).

Talvez, eu tenha que estar sempre em contato, sempre estudando, sempre em busca de novos conhecimentos, de novas ferramentas para eu estar realmente dando o que o meu usuário quer de mim (E11).

Chama atenção o discurso da bibliotecária E11, a qual visualiza na educação continuada um meio de adquirir conhecimento sobre as constantes mudanças das tecnologias e fontes informacionais (TYCKOSON, 2012) para atender as demandas dos usuários no serviço de referência. Por outro lado, as bibliotecárias E4 e E6 esclarecem o entendimento sobre a temática:

A dimensão técnica... olha, eu acho...isso é novo! Eu acho que a dimensão técnica da Competência Informacional... é quando ele, por exemplo, o usuário precisa saber usar a ferramenta, uma base de dados, conhecer os recursos, usar booleanos, como salvar, como fazer uma estratégia de busca. Eu acho que isso é a técnica. Ele precisa disso. Sem isso, ele não pode acessar e chegar à informação. Pra mim a técnica é essencial! [...] Se realmente ele não conhece a técnica, eu penso que ele não vai conseguir chegar à informação para depois selecionar as informações que ele precisa. Como é que ele fará a seleção do que presta e do que não presta, por exemplo [...]? Antes ele precisa recuperar, e depois ele precisa ter algo mais para que ele possa fazer essa seleção. Eu acho que a Competência Informacional envolve sim a técnica (E4).

Eu acredito que seria o conhecimento e a habilidade [...] ter o conhecimento para localizar e buscar a informação, conhecimento de ferramentas, de tecnologia, de estratégias, de como os sistemas funcionam, de como o conhecimento está estruturado. É você possuir todo esse conhecimento e saber aplicar esse teu conhecimento usando as ferramentas. Aí entra a questão da habilidade (E6).

Apesar de não ter o conhecimento sobre a dimensão técnica da Competência Informacional, conscientemente a bibliotecária E4 relaciona a técnica à Competência Informacional. Reconhece que a dimensão técnica é o meio pelo qual o indivíduo encontra a informação (VITORINO; PIANTOLA, 2011). Já no discurso da bibliotecária E6, percebe-se que a concepção sobre a dimensão técnica da Competência Informacional está vinculada ao conhecimento aplicado para executar uma atividade (CUPANI, 2011; GADAMER, 2006).

Portanto, para os bibliotecários de referência, a dimensão técnica da Competência Informacional refere-se ao conhecimento das fontes de informação e das tecnologias, bem como a habilidade para acessar e avaliar a informação. Assim, a pesquisa realizada com os bibliotecários de referência das Bibliotecas Universitárias da região da Grande Florianópolis mostrou, como um dos resultados, as seguintes subcategorias da categoria “Concepções sobre a dimensão técnica da Competência Informacional”, identificadas a partir da análise das entrevistas: conceitos da literatura em Administração; serviço do catalogador; ensino (desenvolvimento) da Competência Informacional; conhecimento e habilidade do indivíduo.

Para esta categoria, a partir da fala dos bibliotecários de referência, anunciamos um conceito sobre a dimensão técnica da Competência Informacional:

A dimensão técnica da Competência Informacional é conhecer as ferramentas que trazem informação, usar booleanos, como fazer uma estratégia de busca, [ter] a capacidade de fazer uma busca em base de dados. É você possuir todo esse conhecimento e saber aplicar usando as ferramentas. A técnica está relacionada a esta questão de saber fazer as buscas e encontrar a informação no suporte em que ela estiver. Aí entra a questão da habilidade (conforme dados obtidos na pesquisa).

Como se pode perceber, as respostas dos participantes em relação à entrevista exprimem “construções conceituais”, as quais podem contribuir para o estabelecimento de teorias sobre a Competência Informacional e a dimensão técnica desta, úteis à compreensão de cenários informacionais específicos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quais aspectos estão por trás de um vocábulo aparentemente tão simples como a técnica e que podem aprimorar as características da dimensão técnica da Competência Informacional? É possível estabelecer uma nova relação conceitual entre a técnica e a Competência Informacional?

Tais indagações conduziram os pesquisadores para um mundo obscuro. Inicialmente não foi fácil “lançar luz”, ou melhor, encontrar os caminhos que o levassem ao aperfeiçoamento conceitual da dimensão técnica da Competência Informacional. Semelhante ao trabalho de um detetive encontrou-se pistas em materiais bibliográficos nas áreas de Filosofia e Ciência da Informação. Na Filosofia, o vocábulo “técnica” apresenta diversos sentidos, como por exemplo, o método, a regra, a habilidade e/ou a capacidade do homem para aplicar o seu conhecimento no “fazer”/executar uma atividade qualquer. Na relação do vocábulo com a Ciência da Informação, mais especificamente com a Competência Informacional, forma-se a dimensão técnica, isto é, a habilidade do indivíduo para executar a atividade de busca, avaliação e uso da informação.

Por se tratar de um tema recentemente teorizado, observou-se, na etapa da coleta das entrevistas e ao questionar sobre a dimensão técnica da Competência Informacional que a maioria dos bibliotecários de referência solicitou “um tempo” para refletir sobre a questão. Percebeu-se que as concepções acerca da dimensão técnica da Competência Informacional emergiram da visão dos bibliotecários de referência sobre suas práticas, haja vista não possuírem o conhecimento específico a respeito deste aspecto da Competência Informacional.

Contudo, a partir das experiências obtidas com o serviço de referência, os bibliotecários inferiram que a dimensão técnica da Competência Informacional relaciona-se ao conhecimento do indivíduo em relação às fontes de informação e tecnologias, e às

habilidades para acessar e avaliar a informação. Em suma, a dimensão técnica da Competência Informacional condiz ao pensamento prático do indivíduo, voltado ao desenvolvimento das ações no contexto do mundo da informação.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 1210 p.

ACCART, Jean-Philippe. **Serviço de referência: do presencial ao virtual**. Tradução de Antonio Agenor Briquet de Lemos. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2012. 312 p.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**: Aristóteles: texto integral. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2003. 240 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010. 281 p.

BARRETO, Aldo de Albuquerque. A oferta e a demanda da informação: condições técnicas, econômicas e políticas. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 28, n. 2, maio/ago. 1999. Sem paginação. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v28n2/28n2a09.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

BAWDEN, David. Information and digital literacies: a review of concepts. **Journal of documentation**, v. 57, n. 2, p. 218-259, 2001. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=864156>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades?**. [Brasília], 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=116&option=com_content&view=article>. Acesso em: 29 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema e-MEC**. [Brasília], 2013b. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

_____. Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008. Sem paginação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 09 fev. 2014.

BREIVIK, Patricia Senn. Putting libraries back in the information society. **American Libraries**, v. 16, n. 10, p. 723, Nov. 1985. Disponível em: <<http://search-ebshost-com.ez46.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=4959375&lang=pt-br&site=ehost-live&authtype=ip,cookie,uid>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

BRUCE, Christine. Workplace experiences of information literacy. **International Journal of Information Management**, v. 19, n. 1, p. 33-47, Feb. 1999. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0268401298000450>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

BURCHINAL, Lee G. The communications revolution: America's third century challenge. In: TEXAS A & M UNIVERSITY LIBRARY'S CENTENNIAL ACADEMIC ASSEMBLY, 1976, Texas. **Proceedings...**Texas: Texas A & M University Library, 1976. Disponível em:

<http://personalpages.manchester.ac.uk/staff/drew.whitworth/burchinal_the_communications_revolution.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2014.

CAMPELLO, Bernadete; ABREU, Vera Lúcia Furst Gonçalves. Competência informacional e formação do bibliotecário. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.10, n.2, p. 178-193, 2005. Disponível em:

<<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/2/150>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248p.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia: um convite**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011. 234 p.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que é participação política**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. 99 p.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 127-153.

DOYLE, Christina S. **Summary of Findings: Outcome Measures for Information Literacy within the National Education Goals of 1990**. [S.l.], 1992. 18 p. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351033.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: _____; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas. 2012. p. 62-83.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information Literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v.32, n.1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652003000100003&lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2014.

FIGUEIREDO, Nice Menezes de. **Metodologias para promoção do uso da informação: técnicas aplicadas particularmente em Bibliotecas Universitárias e especializadas**. São Paulo: Nobel, 1991. 144 p.

_____. **Serviços de referência & informação**. São Paulo: Polis, 1992. 162 p.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009. 405 p.

GADAMER, Hans-Georg. **O caráter oculto da saúde**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006. 176 p.

GALIMBERTI, Umberto. Índice analítico. In: _____. **Psiche e techne: o homem na idade da técnica**. São Paulo: Paulus, 2006. p. 859-906.

GARFIELD, Eugene. 2001: An information society? **Journal of Information Science**, v. 1, n. 4, p. 209-215, 1979. Disponível em: <<http://www.garfield.library.upenn.edu/essays/v6p609y1983.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento Informacional**: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação/ Universidade de Brasília, 2012. 175 p. Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13025/1/LIVRO_Letramento_Informacional.pdf>.

Acesso em: 07 jun. 2014.

GIACOAIA JUNIOR, Oswaldo. **Pequeno dicionário de filosofia contemporâneo**. São Paulo: Publifolha, 2006. 183 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão Político-Administrativa**. [Rio de Janeiro], 2013a. Disponível em:

<<http://www.ngb.ibge.gov.br/Default.aspx?pagina=divisao>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

_____. **Divisão territorial**. [Rio de Janeiro], 2013b. Disponível em:

<http://servicodados.ibge.gov.br/Download/Download.ashx?u=geoftp.ibge.gov.br/organizacao_territorial/divisao_territorial/2013/dtb_2013_municipio.zip>. Acesso em: 29 jul. 2014.

KATZ, William A. Reference librarians on the information highway. In: _____.

Introduction to reference work. 7th ed. New York: McGraw-Hill Companies, 1997. v. 1, p. 3-31.

KORTE, Gustavo. **Iniciação a ética**. São Paulo: J. de Oliveira, 1999. 216 p.

KUHLTHAU, Carol Collier. **Information Skills for an Information Society**: a review of research. New York: Syracuse University, 1987. 34 p. Disponível em:

<<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297740.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

LAU, Jesus. **Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente**. Tradução de Regina Célia Baptista Belluzzo. Boca del Rio: [s.n.], 2007. 55 p. Disponível em: <<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pt.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia. Revisitando o trabalho de referência: uma contribuição teórica para a abordagem interpretativa de pesquisa. **Perspectivas em Ciência da**

Informação, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 99 -115, jan./jun. 2000. Disponível em:

<<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000006633&dd1=beca6>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

MIRANDA, Silvana. Como as necessidades de informação podem se relacionar com as competências informacionais. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 99-114,

set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a10.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

NEDEL, José. Reflexões sobre arte e técnica. **Cultura e fé**, v. 30, n.117, p. 60-96, 2007.

OLIVEIRA, Alexandre Pedro de. A dimensão técnica da Competência Informacional: estudo com bibliotecários de referência das Bibliotecas Universitárias da Grande Florianópolis, SC. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 187p.

PERRIN, Jacques. Por uma cultura técnica. In: SCHEPS, Ruth (Org.). **O império das técnicas**. Campinas: Papyrus, 1996. p. 103-110.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 158 p.

ROSSI, Tatiana. **Gestão de competências na prestação de serviços de informação em bibliotecas de universidades da região de Florianópolis/SC**. 2012. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PCIN0079-D.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2014.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 444 p.

SAUNDERS, Laura et al. Culture and competencies: a multi-country examination of reference service competencies. **Libri: International Journal of Libraries & Information Services**, v. 63, n. 1, p. 33-46, Mar. 2013. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lih&AN=85975814&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

SCURO NETO. Prefácio. In: KORTE, Gustavo . **Iniciação a ética**. São Paulo: J. de Oliveira, 1999. p. IX

SOUZA, Ricardo Timm de. **Ética como fundamento**: uma introdução à ética contemporânea. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004. 110 p.

TYCKOSON, David. Issues and trends in the management of reference services: a historical perspective. **Journal of Library Administration**, v. 52, p. 581–600, Aug. 2012. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lih&AN=79988377&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 09 mar. 2014.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Overview of Information Literacy resources worldwide**. Paris: [s.n.], 2013. 221 p. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/overview_info_1_it_resources.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2014.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Dimensões da competência informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v.40, n.1, p.99-110, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1918/1397>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

A FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO EM ALAGOAS MEDIANDO O ACESSO À INFORMAÇÃO POR DEFICIENTES AUDITIVOS

THE FORMATION OF THE LIBRARIAN ALAGOAS MEDIATING ACCESS TO INFORMATION FOR HEARING IMPAIRED

Nelma Camelo Araújo
Francisca Rosaline Mota
Josilene Silva

Resumo: Atualmente a diversidade de usuários que frequentam uma unidade de informação é fato consumado no Brasil, assim os bibliotecários precisam acompanhar essa nova tendência, principalmente se valendo da sua formação e das Tecnologias de Informação e de Comunicação. Este trabalho teve como objetivo: Analisar a formação do bibliotecário do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Alagoas, frente aos usuários deficientes auditivos. A pesquisa é aplicada, exploratória, qualitativa, sendo usado como instrumento de coleta de dados na pesquisa, o questionário. O questionário foi enviado por meio eletrônico aos docentes (pois esses são os responsáveis pela formação do bibliotecário no Estado de Alagoas), aos discentes do curso utilizando o *Google Docs*, e aos bibliotecários do Sistema de Bibliotecas da instituição, para os Bibliotecários da Biblioteca Central foi enviados por *e-mail* no aplicativo *Word*, por orientação da gestora do sistema de bibliotecas da instituição, que repassou aos mesmos. Contudo, no caso dos discentes do Curso de Biblioteconomia, fizeram parte da pesquisa aqueles que entraram no primeiro semestre de 2009.1 e os que finalizaram com a turma em 2013.2, sendo levando em consideração os que estavam finalizando o 8º oitavo período e os que estavam em fase de Trabalho de Conclusão de Curso. Assim, de acordo com o questionamento da pesquisa, sendo traçado os objetivos, o resultado do trabalho demonstrou a importância de um Projeto Político Pedagógico e de uma Grade Curricular atualizada, focando o usuário e suas deficiências, no caso da investigação do trabalho o deficiente auditivo, pois ao longo dos 16 anos de curso, o projeto político pedagógico do curso de biblioteconomia da Universidade Federal de Alagoas não foi alterado, tão pouco atualizado.

Palavras-chave: Formação do Bibliotecário Alagoano. Grade Curricular do Curso de Biblioteconomia da UFAL. Língua Brasileira de Sinais. Projeto Político Pedagógico do Curso de Biblioteconomia da UFAL.

Abstract: Currently the diversity of users attending an information unit is a fait accompli in Brazil, so librarians need to follow this new trend, especially taking advantage of their training and the Information Technology and Communication. This study aimed to: Analyze the formation of the Librarian of Library Science Course at the Federal University of Alagoas, compared to hearing impaired users. The research is applied, exploratory, qualitative, being used as a tool for data collection in the survey, the questionnaire. The questionnaire was sent by electronic means to the teachers (as these are responsible for the education of the librarian in the State of Alagoas), the students of the course using Google Docs, and the librarians of the Library System of the institution, for librarians of Central Library was sent by email in Word application by direction of the management of the library system of the institution, who gave it to them. However, in the case of students of the Course Library, took part in the survey who entered the first half of 2009.1 and which ended with the gang at 2013.2, and taking into account that they were finalizing the 8th eighth period and those who were in phase of Work Completion of course. Thus, according to the research question, the objectives being traced, the result of the study demonstrated the importance of a

Political Pedagogical Project and an updated Curriculum, focusing on the user and their shortcomings, in the case of research work the hearing impaired because over the course of 16 years, the political pedagogical project of librarianship course at the Federal University of Alagoas has not changed, nor updated.

Keywords: Brazilian Sign Language. Curriculum Course of Library UFAL. Political Pedagogical Project Course Library UFAL. Training Librarian Alagoas.

1 INTRODUÇÃO

Ao abordar a atuação do profissional bibliotecário frente aos usuários deficientes auditivos, e tendo o conhecimento que tais deficientes sofrem, ao longo da história, grandes preconceitos quanto a inclusão educacional, é possível perceber que mesmo atualmente nem todos têm a ajuda de intérpretes e tecnologias. Tais recursos são de grande valia, podem e devem ser utilizados pelos deficientes auditivos em todo e qualquer setor de biblioteca que se proponha a disponibilizar o acesso democrático, de qualidade e inclusivo.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), a população brasileira era composta por quase 170 milhões de habitantes, no ano de 2010 esse número aumentou para mais de 190 milhões. Ainda de acordo com o IBGE (2010), no Estado de Alagoas a população é de **3.120.494** (Três milhões cento e vinte mil quatrocentos e noventa quatro) habitantes, sendo que existe no estado um número bastante expressivo de deficientes auditivos cuja totalidade populacional é de **186.902** (Cento e oitenta e seis mil novecentos e dois) habitantes, divididos entre três especificações de deficiência auditiva.

Ainda de acordo com dados do IBGE (2010), somente na capital de Maceió há um contingente de **932.748**, (Novecentos e trinta e dois mil, setecentos e quarenta e oito) habitantes, desse total há cerca de **55.812**, (Cinquenta e cinco mil oitocentos e doze) deficientes auditivos.

Os números são expressivos e chamam a atenção de pesquisadores e estudiosos da temática. É necessário ressaltar que existem diversas leis para inclusão de pessoas com deficiências, como por exemplo, as leis de acessibilidade, a Declaração de Salamanca e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. A efetividade de tais leis devem assegurar a inclusão e a aceitabilidade dos mesmos, contribuindo para que tenhamos um país igualitário, menos preconceituoso e exclusivo.

Dentro do contexto exposto, a pesquisa que ora se apresenta, teve como objetivo analisar como docentes e discentes do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), bem como os Bibliotecários que atuam na Biblioteca Central (BC/UFAL) percebem a importância da inserção da Disciplina Libras no Projeto Político Pedagógico

(PPP) e na Grade Curricular obrigatória do referido curso. Frente aos resultados encontrados, este texto se propõe a uma reflexão de como são formados os atuais Bibliotecários em Alagoas e as possíveis contribuições que podem ser dadas aos deficientes físicos, especificamente os deficientes auditivos, no acesso a informação disponível, não só na BC/UFAL, mas também nas bibliotecas do Estado.

2 EDUCAÇÃO BRASILEIRA E DEFICIENTE AUDITIVO

A educação brasileira iniciou-se com os jesuítas vindos de Portugal e sua estrutura escolar estava ligada a política colonizadora no Brasil colônia (RIBEIRO 2007, p. 17-18). Para Romanelli (1998, p.33-34), a educação brasileira tem embasamento nas ações educativas socioculturais, que obtiveram suas formações regidas por padres da Companhia de Jesus, ou seja, visavam incertamente recrutar fiéis e servidores.

Teixeira (1976, p. 285) ressalta que ao analisar a educação brasileira tem de se ter discernimento com relação ao entrelaçamento existente em sua formação sociocultural, pois a distribuição educacional pode variar dependendo do contexto regional no qual a educação foi inserida. O autor observa que a qualidade a ser atingida no âmbito da educação traz à tona como os objetivos e valores expressos existentes variam de região para região.

Entende-se que, dentro de uma perspectiva histórica, a educação dos deficientes sempre foi tratada de maneira avulsa, pois sempre foi visualizada pela ótica religiosa e da medicina, inexistindo outra maneira de se mostrar e ver. Este é um dos principais fatores que contribuiu para que a educação dos deficientes auditivos fosse tão tardia. O debate, nos dias atuais, ainda gira em torno de indagações sobre como e qual seria a melhor maneira de inseri-los nas escolas e repassar os ensinamentos a esta parcela da população que, ainda hoje, é muito excluída da sociedade.

De acordo com Barbosa (2009), o preconceito é um fator que levava as pessoas com algum tipo de deficiência, a pensar que eram insignificantes, incapazes de aprender e de deixar sua parcela de contribuição na sociedade. Segundo Souza e Macedo (2002), durante muito tempo a educação dos surdos no Brasil e em outros lugares no mundo tiveram seu início caracterizado por estudos médicos e religiosos, porque na antiguidade acreditava-se que os deficientes eram aberrações da natureza e que era comum o extermínio das crianças que nasciam com alguma deficiência. Paula e Carvalho (2009), observam que foi somente após as duas guerras mundiais, que os deficientes foram visto com um novo prisma, devido a um grande contingente de pessoas que voltaram mutiladas, havendo então uma necessidade de mudança social que se corrobora com a nova segmentação de questões essenciais a vida.

De acordo com Núcleo de Combate as Desigualdades de Oportunidades no Trabalho de Alagoas (NCDOT-AL, 2004, p. 14):

Deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica ou anatômica.

Incapacidade é toda restrição ou falta devido a uma deficiência, da capacidade de realizar uma atividade na forma ou na medida que se considera normal a um ser humano.

Impedimento é situação desvantajosa para um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou de uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de um papel que seria normal, em seu caso, em função da idade, sexo e fatores sociais e culturais.

Como já foi elencado por Moura (2000, p.16), os gregos e os romanos consideravam que os surdos não tinham competência intelectual e não eram humanos. Ainda de acordo com a autora apresenta-se, no Quadro 1, algumas ponderações relacionadas ao histórico da educação dos deficientes auditivos, os idealizadores, seus feitos e como se deu a evolução da educação dos surdos no mundo.

QUADRO 1 – Evolução da educação dos Surdos

IDEALIZADORES	BIOGRAFIA	REALIZAÇÕES
Pedro Ponce de León (1520-1584)	Monge Beneditino que viveu no Monastério Beneditino em San Salvador, em Oña, na Espanha. A maior parte de sua vida foi dedicada à educação dos surdos que eram filhos de nobres.	Ponce de León foi o introdutor da educação dos surdos, seus ensinamentos serviram de base para outros estudiosos. Ensinou-os a ler, escrever, a rezar e conhecer outras doutrinas do Cristianismo. Ponce de León ainda demonstrou que os argumentos médicos estavam equivocados, comprovando a falsidade das crenças religiosas, filosóficas ou médicas existentes sobre os surdos.
Juan Pablo Bonet (1579-1629)	Filólogo e soldado a serviço secreto do rei. Seu interesse pela educação dos surdos deu-se por seu interesse na educação do surdo Luís de Velasco, irmão do capitão-geral do exército, Bernardine Hernandez de Velasco, Conde de Castilla.	Bonet se apropriou do alfabeto digital de Ponce de León. Bonet publica um livro em 1620 intitulado “ <i>Reducción de las Letras y Arte para Enseñar à Hablar los Mudos</i> ”, em que se apresenta como inventor da arte de ensinar o Surdo a falar e oferece uma ideia nova e simples para realizar tais tarefas. O alfabeto digital era usado para ensinar o surdo a ler, e a gramática era ensinada através da Língua de Sinais. Bonet com “sua” técnica influenciou direta ou indiretamente Johann Amman, John Wallis e Thomas Braindwood .
Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780)	Era educador de surdos com fluência em Língua de Sinais, mas defendia a oralização dos	Os Sinais eram usados para instruções, explicações lexicais, conversações com os alunos, até eles terem a capacidade de

	surdos.	poder se comunicar oralmente ou pela escrita.
Charles-Michel de L'Epée (1712-1789)	Era Francês Começou a ensinar por razões religiosas, iniciou seu trabalho com suas irmãs surdas. Para muitos L'Epée foi o inventor da Língua de Sinais, mas como demonstrado a Língua de Sinais já existia muitos antes de L'Epée.	L'Epée notava a importância da existência da Língua de Sinais, contudo entendendo que o surdo já obtinha uma bagagem comunicacional, L'Epée teve a subserviência de aprender a Língua de Sinais, para através de esta língua montar seu próprio sistema para educá-los.

Fonte: Adaptado de Moura (2000).

De acordo com Barbosa (2009) e Bueno (1993), a educação dos deficientes auditivos brasileiros teve início durante o Segundo Império de D. Pedro II, ocasionado pela chegada do professor francês surdo Ernest Huet⁹, em 1857, fundador do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) no Rio de Janeiro, que de início utilizava a língua de sinais. Foi nesta escola que surgiu da mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

QUADRO 2 – Evolução da educação dos surdos no INES

DIRETORES	INÍCIO E TÉRMINO DA GESTÃO	REALIZAÇÕES
Ernest Huet	1857-1861	Seu trabalho tinha embasamento na Língua de Sinais francesa e a escrita que se mesclou com a Língua de Sinais utilizada pelos surdos brasileiros, considera-se ainda que Huet fosse o introdutor da Língua de Sinais no Brasil. O início de seu trabalho não foi aceito logo de início pelas famílias dos surdos brasileiros, pois tinha certa aversão em entregar seus filhos a um estrangeiro. Huet deixou a direção do instituto por problemas pessoais, foi para o México onde fundou uma nova escola para surdos.
Dr. Manoel de Magalhães Couto	1862-1868	De acordo com uma inspeção do Governo, o Instituto estava servindo de asilo de surdos, o diretor foi demitido.
Dr. Tobias Leite	1873-1897	Aprovou a introdução do regulamento de ensino profissional e o ensino da “linguagem articulada e leitura sobre os lábios”. Contudo Leite afirmara que os alunos não estavam obtendo nenhum resultado, mas o ensino através da escrita mostrava-se útil, por isso o governo ordenou que a “linguagem articulada” fosse ensinada apenas para os alunos que pudessem se beneficiar a critério do professor e do diretor. Mas para o Dr.

⁹ Na literatura alguns o chamam de Edward Huet e outros de Ernest Huet, contudo não se sabe ao certo o porquê.

		Vieira, insatisfeito com a decisão, pediu a jubilação em 1890, entretanto para Tobias Leite não se deveria adaptar o aluno ao método, mas o método ao aluno.
Dr. João Paulo de Carvalho	1897-?	Não há nenhuma informação sobre algo que tenha feito, enquanto era diretor do Instituto.
Dr. João Brasil Silvado	1903-1907	Foram relatados resultados satisfatórios sobre o ensino da articulação e da leitura “sobre lábios”.
Dr. Custódio José Ferreira Martins	1911-?	Aprovou-se então um novo regulamento, pois ensino de articulação não mais estava servindo para os surdos, logo o diretor solicita ao Governo um novo regulamento, pedindo que a mudança inserisse crianças menores (de seis a dez anos), (antes somente era admitido crianças de nove a catorze anos), o Governo não admitira a inserção das crianças menores, entretanto o ensino da fala passou a ser realizado apenas com aqueles que se beneficiavam da mesma.
Dr. Armando Paiva de Lacerda	1930-?	De acordo com Armando Paiva de Lacerda os métodos utilizados na educação dos surdos eram modernos, que detinham embasamentos científicos e pedagógicos.

Fonte: Adaptado de Moura (2000).

Para Moura (2000, p. 82-84), a evolução dos métodos ensinados no Brasil foi trazida de outros países e esses métodos não sofriam nenhuma modificação para adequar-se aos surdos brasileiros, e salientando mais uma vez que a maioria dos diretores do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) eram médicos e que os mesmos tratavam a surdez e o surdo com um olhar voltado para o estudo científico, e que partindo dessa premissa essa postura espalhou-se pelo Brasil e de uma maneira geral voltou-se também para educação, como descrito no quadro 2.

Para Bruini (2012), ao se fazer uma reflexão acerca da educação brasileira, nota-se que o processo de desenvolvimento da escolarização básica está sendo dado a passos lentos, muito se fez, entretanto há muito a se fazer, pois os números negativos ainda demonstram o quão é frágil nosso sistema educacional, como por exemplo: defasagem escolar, ou seja, alunos que concluem o ensino fundamental e não dominam a leitura e nem a escrita, e sem esquecer os professores que recebem bem menos que o piso salarial, esses índices fazem com que haja várias tentativas para melhorar o quadro da educação no Brasil, pois se nossa sociedade está evoluindo o mesmo deveria acontecer com a nossa educação. Ainda de acordo com a autora o Brasil ocupa o 53º lugar na educação, entre 65 países avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (**PISA**¹⁰).

De acordo com Silva (1994, p. 14):

¹⁰ PISA - Sigla, em inglês (*Programme for International Student Assessment*), para Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br>>. Acesso em: 11/02/2013.

Em primeiro lugar, quase não se tem notícia de medidas governamentais que visem à elevação das condições de funcionamento das bibliotecas das nossas escolas. Talvez nem devêssemos falar de “elevação” para não dar a falsa impressão de que até existem certas condições de funcionamento, que apenas precisam ser aprimoradas.

Ainda de acordo com Silva (1994), nota-se o “descaso”, não somente dos governos como também dos educadores (professores), que em seus caminhos como estudante também não tiveram em seus estudos a presença de uma biblioteca que os fizessem entender o quão importante foi, é e sempre será.

A Declaração de Salamanca (1994) discorre de maneira cuidadosa e geral sobre a educação dos deficientes, tratando da educação desses deficientes desde sua infância perpassando a idade adulta, tendo importante relevância nas matrizes agregadoras de valores educacionais, sociais e culturais.

Declaração de Salamanca¹¹ (1994) enfatiza que as:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdo-cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

De acordo com Portal do Governo do Estado de Alagoas (2012), em Alagoas a educação dos deficientes teve início em 1958 por iniciativa particular da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Em 1973 foi criada a Diretoria de Educação Especializada dentre outras funções coordenava a Educação Especial no Estado em parceria com o Centro Nacional de Educação Especial (CESNEP/MEC), onde teve início na Escola Estadual de Cego Cyro Accioly, criada pelo decreto nº 2.794 de 15/06/1976. Ainda de acordo com Governo do Estado de Alagoas (2012), concomitantemente foram implantados os atendimentos ao aluno com deficiência auditiva em classes especiais utilizando-se do método da oralização nas escolas Tavares Bastos, José Correia da Silva Totara e Rosalvo Lobo e aos alunos com deficiência mental moderada, também em classes especiais, nas escolas Álvaro Victor, Mário Broad, Sebastião da Hora, Rosalvo Ribeiro, Fernandes Lima, Tomaz Espindola Guilhermino de Oliveira e Professor Vitorino da Rocha. Os deficientes mentais severos eram atendidos na Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE); Associação Pestalozzi de Maceió; Centro de Reabilitação de Alagoas (CREAL) e Centro de Reabilitação Helena

¹¹ PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 01/01/2014.

Antipoff. A Secretaria de Estado da Educação e do Esporte implantou, através da Gerência de Educação Especial, o processo de Inclusão Escolar do aluno com deficiência na rede regular de ensino em 2001. Foi o primeiro Estado da Federação a implantar a inclusão do aluno surdo com a presença do intérprete de LIBRAS em cada sala de aula considerando que uma escola inclusiva exige o reconhecimento da realidade concreta da diferença entre as pessoas através da análise da diversidade cultural e social.

No Brasil, há núcleos setoriais de informação restritos a espaços determinados – regiões mais desenvolvidas – onde ocorre, com maior intensidade, a atividade da educação e da pesquisa. A sociedade brasileira, caracterizada por alarmantes índices de desigualdades regionais, sociais, educacionais, não nos permite generalizar que está em uma Sociedade da Informação.

A maneira como a informação é organizada e distribuída depende direta ou indiretamente do papel da educação em cada sociedade. A informação é um dos recursos básicos para o desenvolvimento em qualquer campo do conhecimento e da atividade humana e, para que a mesma seja importante e de valor para os usuários, tem que ser pertinente às necessidades dos mesmos quando dela necessitem. (VARELA, 2007, p. 33)

Bueno (1993) destaca a importância da democratização da escola para os deficientes auditivos no Brasil, relacionado com a rede pública de ensino brasileiro, o autor lança ainda as mudanças que deveriam ser feitas nos sistemas de formação docente no país.

Sabe-se que a legislação brasileira protege e acolhe os deficientes que vem lutando há anos por uma educação para todos, sob a íris da percepção de não vislumbrar apenas a deficiência e sim suas capacidades, além de suas deficiências.

Entende-se que de acordo com Barbosa (2009), a educação dos deficientes não tinha uma cobertura acessível por causa do preconceito, pois os mesmos “eram” tratados de uma maneira generalizada como doentes mentais. Seu acesso à educação era quase inexistente, assim como a informação e o conhecimento.

Desde a formação dos professores existe essa exclusão, pois somente de algumas mudanças educacionais esse problema passou a ser problematizado. Não adianta apenas nos questionarmos se tal Instituição deva ou não aceitar os deficientes, pois tal benefício é garantido por lei; no entanto, do que adianta existirem tais leis que assegurem essa educação se, na verdade, não for cumprida.

Estamos, portanto, vivenciando a atual era da inclusão, contudo, ainda há muitos passos que precisam ser dados para que essa verdadeira inclusão aconteça de fato.

2.1 Formação do bibliotecário no Brasil

Analisa-se que com a chegada da globalização o profissional bibliotecário tem de se desdobrar com uma vasta gama informacional existente atualmente e que não se têm controle, então como guiar o usuário deficiente auditivo em suas buscas informacionais? Temos um enorme desafio, pois as exigências sociais nos conduzem ao aperfeiçoamento por assim dizer de nossa profissão e de novos métodos e formas de trabalho.

A lei nº 4084, de 30 de junho de 1962, dispõe sobre a profissão de bibliotecário e regula seu exercício. Ela foi regulamentada pelo Decreto nº 56.725, de agosto de 1965. A lei de 1964 foi modificada pela Lei nº 9674, de 26 de junho de 1998. De acordo com os referidos dispositivos legais é privativo dos bacharéis em Biblioteconomia o exercício da função de bibliotecário em instituições públicas e privadas. Foram por eles criados o Conselho Federal e conselhos regionais de biblioteconomia. Para estes, que são órgãos fiscalizadores da profissão de bibliotecário, devem obrigatoriamente contribuir os que a exercem. Os conselhos são supervisionados pelo Ministério do Trabalho. (FONSECA, 2007, p. 109-110)

Para Fonseca (2007), a formação do bibliotecário sempre esteve pautada entre bibliotecários que apreciam, por assim dizer, uma formação mais voltada para o social e a outra se volta para um trabalho mais tecnicista. Entende-se que Institucionalmente a Biblioteconomia Brasileira é “nova”, está moldando-se elencando e se firmando cada vez mais, inserindo-se na cultura dos brasileiros que há um primeiro olhar são leigos em comentar a importância dos profissionais bibliotecários e seus afazeres.

Nota-se que *a priori* a introdução do curso de Biblioteconomia no Brasil foi um tanto quanto imposta, pois como destaca Castro (2000), muitos dos alunos desistiram do curso à qual a Biblioteca Nacional estava propondo. Ainda segundo Castro (2000, p. 22), “os modelos de influência evidenciam o currículo e a inserção política, social, cultural e educacional do bibliotecário”.

Oliveira (1983) ressalta como os profissionais que fazem a Biblioteconomia Brasileira que não é mais o bibliotecário dito erudito, mas apenas um bibliotecário tecnicista que pouco se sensibiliza com as questões voltadas para o social ou para sociedade.

QUADRO 3 – Estrutura dos primeiros cursos de Biblioteconomia no Brasil.

PRIMEIROS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA NO BRASIL			
Instituição	Ano	Motivação	Currículo
Biblioteca Nacional no Rio de	1911	Por causa do Decreto nº 8.835, de 11 de julho de 1911. Contudo esta Primeira geração de Bibliotecários foi constituída por profissionais	Paleografia, Diplomática, Iconografia e Numismática, este

Janeiro		eruditos, que em um primeiro momento voltava sua atuação para as coletas e processamento das informações da Biblioteca nacional e estavam ainda preocupados com problemas de cultura, com a preservação da guarda dos documentos.	currículo foi influenciado pela “Ècole des Chartes”, notadamente predomínio francês.
São Paulo	1935	Como resposta as necessidades das Bibliotecas que não possuíam acervo característico da Biblioteca Nacional.	Ênfase na Catalogação, Classificação e Referência, influenciada agora pela escola norte-americana.

Fonte: Adaptado de OLIVEIRA (1983).

Percebe-se que de acordo com a trajetória da Biblioteconomia Brasileira e do profissional bibliotecário, mesmo com as transformações ocorridas com a própria Biblioteconomia e os bibliotecários e as mudanças advindas com as tecnologias existentes, a profissão e o profissional ainda são vistos como guardiões de livros.

Talvez falte ainda uma maior socialização das práticas e dos conhecimentos produzidos na área. Em consonância com as ideias de Guimarães (2004), cabe, aqui, chamar a atenção para o fato de que o estabelecimento de forte diálogo entre os espaços de formação acadêmica e o exercício profissional, bem como entre a graduação e a pós-graduação, se faz cada vez mais imprescindível. Estas são questões sérias que devem ser constantemente pensadas não somente pelos pesquisadores, mas também pelos profissionais da Ciência da Informação, pois, como vimos, a consolidação do corpo de conhecimentos de uma área é a base para a fundamentação de suas práticas e seu reconhecimento oficial enquanto profissão (MOTA, OLIVEIRA, 2005, p. 104).

Entende-se que com os avanços tecnológicos, a biblioteconomia brasileira obteve muitos ganhos, mas, contudo, muito há o que se fazer e aprender. É necessário que o profissional bibliotecário volte seu olhar para os aspectos sociais e as demandas reais que os sujeitos apresentam. Somente desta maneira é que estes profissionais deixarão de serem vistos apenas como um guardadores de livros.

As novas tecnologias de informação alteraram a rotina de vários segmentos e instituições sociais e, nessa esteira, também provocaram impactos na forma de organização, disseminação e uso das bibliotecas e outras unidades de informação. Tais alterações repercutiram incisivamente na formação e no perfil de bibliotecário e demais especialistas de informação. Tais profissionais passaram a se deparar com um novo contexto que lhes exigia, e exige, não só um corpo de conhecimentos especializados, mas também conhecimentos e habilidades no uso de tecnologias para organizar, processar, recuperar e disseminar informações, independentemente do suporte no qual elas estejam registradas. (MOTA, OLIVEIRA, 2005, p. 99)

Conforme quadro 4 é demonstrado o histórico da Biblioteconomia no Brasil.

QUADRO 4 – Histórico da Biblioteconomia Brasileira

a)	A visão do bibliotecário erudito, de formação eminentemente humanista, ligado à cultura e às artes, sob forte influência francesa da <i>École de Chartres</i> , aspecto que norteou a criação do primeiro curso de biblioteconomia do país: o da Biblioteca Nacional (1911-1930);
b)	O bibliotecário de formação técnica, sob nítida influência norte-americana (que inspirou os primeiros cursos de São Paulo), ligado a atividades de tratamento e organização de documentos (1930-1960);
c)	O reconhecimento oficial da profissão em nível superior, com o estabelecimento de uma legislação profissional e a criação de órgãos de classe (década de 60);
d)	A criação dos cursos de pós-graduação, o desenvolvimento da pesquisa na área e o surgimento dos primeiros periódicos científicos na área (década de 70);
e)	A reformulação curricular em Biblioteconomia e a visão do bibliotecário como agente cultural/de informação (década de 80);

Fonte: Adaptado de GUIMARÃES (1997).

Compreende-se, diante do histórico da Biblioteconomia Brasileira a necessidade de mudança nos currículos dos cursos de Biblioteconomia, pois se almeja um (re)conhecimento maior da profissão, que é importantíssima para a sociedade como um todo. De acordo com Madruga (2008), os profissionais bibliotecários têm um desafio que abarca toda uma gama informacional dispersa na rede e, essas novas necessidades e anseios fazem com que se tenha de se moldar ainda mais para abarcar e introduzir tantos afazeres biblioteconômicos que somente tendem a crescer.

A partir do final da década de 80 e início da década de 90, por sua vez, com uma nova ordem social voltada para a globalização de mercados e a quebra de paradigmas, surge um novo conceito de profissional, de natureza notadamente mais abrangente: o profissional da informação. (GUIMARÃES, 1997, p. 125)

Entende-se que há muito a se fazer no âmbito biblioteconômico, onde há uma acentuada gama de invenções, reinvenções e melhorias das tecnologias existentes, tornando cada vez mais “acessíveis” as informações para os usuários, tendo em vista à necessidade de aliar às novas tecnologias a comunicação, por estes e por outros motivos, tornam-se necessárias mudanças na grade curricular no sentido de viabilizar novas estruturas para a formação dos novos profissionais que irão lidar com os usuários diversos e, inclusive com deficientes auditivos que se constituem atualmente como público usuário, cujo número cresce exponencialmente.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realização dessa pesquisa foi selecionada docentes do Curso de Biblioteconomia da UFAL, pois se trata dos formadores dos futuros bibliotecários no Estado de Alagoas, os bibliotecários que atuam no âmbito da Biblioteca Central da UFAL e os discentes que

entraram no primeiro semestre de 2009.1 e os que finalizaram com a turma em 2013.2. No caso dos discentes foi levando em consideração os que estavam finalizando o 8º oitavo período e os que estavam em fase de Trabalho de Conclusão de Curso.

O instrumento utilizado na pesquisa foi o questionário enviado por meio eletrônico aos docentes e discentes, utilizando o *Google Docs*¹², e aos bibliotecários da Biblioteca Central da UFAL, foi enviados por *e-mail* no aplicativo *Word*, por orientação da gestora da BC/UFAL, que repassou aos mesmos. A escolha do questionário se deu em função da diversificação da amostra para coleta de dados, sendo de fácil disseminação e por abarcar um maior número possível dos docentes do curso de Biblioteconomia da UFAL, dos bibliotecários do Sistema de Bibliotecas da UFAL e os discentes.

O questionário foi aplicado por categoria da amostra, assim descritos: **11 docentes** do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Alagoas, **13 Bibliotecários da Biblioteca Central da UFAL** (técnicos administrativos) e **13 discentes** do Curso de Biblioteconomia que entraram no primeiro semestre de 2009.1 e os que finalizaram com a turma em 2013.2, no caso dos discentes foi levando em consideração os que estavam finalizando o 8º oitavo período e os que estavam em fase de Trabalho de Conclusão de Curso.

QUADRO 5 – Dados sobre a pesquisa

Componentes da pesquisa	Docentes	Bibliotecários da BC/UFAL	Discentes
Questionários enviados	11	13	13
Obteve retorno	5	6	7
Instrumento utilizado	Questionário via <i>Google Docs</i>	Questionário via aplicativo <i>Word</i>	Questionário via <i>Google Docs</i>
Início e término de retorno dos questionários	30/07/2013 a 28/08/2013	04/10/2013 a 02/11/2013	08/10/2013 a 05/11/2013
Duração da pesquisa	1 mês	1 mês	1 mês

Fonte: As autoras.

O questionário foi enviado no aplicativo *Google Docs* para os docentes e discentes, mas apenas um dos docentes não conseguiu responder utilizando o *Google Docs*, enviando as respostas no aplicativo *Word*.

A pesquisa com os docentes, com os Bibliotecários da BC/UFAL e com os discentes foi dividido em 2 (dois) blocos de perguntas, para cada categoria: para os docentes 8 (oito)

¹² GOOGLE DOCS uma espécie de suíte de aplicativos online, bastante semelhante ao Microsoft Office. O serviço da Google possui editor de textos, editor de planilhas eletrônicas, editor de apresentação de slides e ainda ferramenta para criação de formulários (enquetes). Disponível em: < <http://www.tecmundo.com.br/692-aprenda-a-utilizar-o-google-docs.htm> >. Acesso em: 18/05/2014.

perguntas, para os Bibliotecários da BC/UFAL e para os discentes 7 (sete) perguntas, sendo designados da seguinte maneira: bloco 1 e bloco 2.

No Bloco 1 procurou-se analisar nas três categorias da pesquisa o conhecimento dos respondentes com relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP), e a Grade Curricular do Curso de Biblioteconomia da UFAL e de sua Instituição formadora. Já no Bloco 2, a pesquisa abordou a importância da inserção da Disciplina Libras no PPP e na Grade Curricular obrigatória do Curso de Biblioteconomia da UFAL.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

De acordo com a coleta, análise dos dados e a bibliografia sobre o tema e as técnicas qualitativas utilizadas na pesquisa, ficou demonstrado o quanto importante é o conhecimento por parte de todos os envolvidos no Planejamento Político Pedagógico do Curso e sua Grade Curricular. Ao fazer a análise da formação dos discentes, notou-se que 30% dos discentes, não tinham conhecimento do PPP do curso, alegando falta de informação ou displicência. Acredita-se que o fator displicência é o mais aceitável, visto que o referido PPP encontra-se disponível para consulta tanto no site do curso quanto da universidade. Os discentes pesquisados não demonstraram insatisfação com a Grade Curricular oferecida, mas sugeriram mudanças na mesma e afirmaram que a introdução da disciplina de LIBRAS como disciplina obrigatória, seria o preenchimento de uma importante lacuna existente no Curso. O desaparecimento em relação a temática foi apontado como falha que possui repercussão direta no serviço de referência de uma biblioteca. A preparação do profissional modificaria o olhar dos usuários deficientes auditivos, que procuram a biblioteca para tentar sanar suas necessidades informacionais.

Partindo-se da análise dos objetivos específicos, os mesmos vieram para compor, e possibilitar um maior embasamento ao objetivo geral, tendo em vista, que ao analisar as diversas legislações vigentes sobre a educação dos deficientes auditivos, constatou-se que como outras leis existentes no país, poucas são realmente executadas e nem todos os deficientes fazem valer seus direitos perante a sociedade.

Ao solicitar aos respondentes em todas as modalidades (docentes, discentes e bibliotecários), que citassem alguma disciplina que atuassem com questões sociais, foram citadas respectivamente as disciplinas “Biblioteca e Ação Cultural”, e a própria “Língua Brasileira de Sinais (Libras)”.

Notou-se que os bibliotecários da BC/UFAL, já identificaram e sentiram a necessidade de capacitar seus profissionais. Ao analisar o PPP, as disciplinas voltadas para o social, que

aparece no mesmo foram a Língua Brasileira de Sinais e para conhecer melhor esses usuários, a disciplina Estudos de Usuários e de Necessidades de Informação I e II, também é mais um agregador de valor e que de certa forma está voltada para lidar com os usuários, tendo em vista que ao conhecer sua clientela, pode-se fazer um planejamento de como compor seu acervo. No sentido de sanar esta deficiência, é possível citar a importante iniciativa da Associação Alagoana dos Profissionais em Biblioteconomia (AAPB) que ofereceu o curso em LIBRAS aberto a toda comunidade de profissionais bibliotecários de Alagoas. É necessário, contudo, uma ação articulada e resolutiva por parte da própria universidade e a UFAL, não se furtando a responder seu papel, aprovou recentemente a resolução que trata da acessibilidade em concursos públicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises realizadas à luz dos dados coletados foi possível identificar como os docentes, os discentes e os Bibliotecários da Biblioteca Central da UFAL, percebem a necessidade de mudanças na Grade Curricular, pois mesmo o Curso de Biblioteconomia da UFAL tendo sido criado apenas há 16 anos no Estado, muitas mudanças ocorreram nas últimas duas décadas no que se refere as questões de inclusão de pessoas com deficiência.

Notou-se que seria de grande relevância a introdução de outras disciplinas além da disciplina LIBRAS, mas este já seria um grande passo. Verificou-se na pesquisa que a falta de conhecimento do PPP do Curso e sua Grade Curricular, por parte dos discentes é um dos fatores aos quais de certa forma, fizeram com que os mesmos não se dessem conta de que necessitam de mudanças e que essas mudanças, seriam de grande importância para sua formação. Contudo, entende-se que para que algo mude os sujeitos envolvidos devem querer mudar, pois mudanças são necessárias em todas as áreas e é imprescindível e urgente para o profissional bibliotecário, sentir que deve se modificar e se atualizar sempre.

Espera-se que a presente pesquisa desperte entre os discentes que serão futuros bibliotecários, aos bibliotecários já formados e ao corpo docente das Instituições de Ensino em Biblioteconomia no Brasil uma reflexão acerca de suas funções e importância, quanto aos usuários, seja ele deficiente auditivo ou não. A deficiência não limita o sujeito em todos os sentidos, apenas em alguns pontos que podem ser superados com o auxílio de profissionais que podem utilizar meios eletrônicos ou não.

Diante de tudo o que foi visto durante a pesquisa, torna-se claro que é necessário aprimorar a colaboração dos profissionais bibliotecários no que tange sua atuação no atendimento dos diversos usuários, entre eles os deficientes auditivos. Os bibliotecários são

mediadores da informação e não podem excluir nenhum usuário, seja qual for o tipo de “deficiência”. É necessário constante atualização para melhor incluir todos os consulentes no momento em que estes necessitam dos serviços bibliotecários.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Josilene Souza Lima. A educação dos surdos no Brasil império. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO, INCLUSÃO E INTERCULTURALIDADE, 2, **Anais...** 2009, p. 658-659. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>> Acesso em: 27 de Abr. de 2011.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Língua Brasileira de Sinais: “uma conquista histórica”**. Brasília, 2006. Disponível em: <www.prefeito.sp.gov.br>. Acesso em: 15 nov. 2012.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Lei 9394/94**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/lei319394.htm>. Acesso em: 23 fev. 2014.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Lei 12244/10**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm>. Acesso em: 23 fev. 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. A educação do deficiente auditivo no Brasil: situação atual e perspectiva, **Em Aberto**. Brasília, ano 13, n. 60, out./dez. 1993. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br>>. Acesso em: 31 maio 2011.

_____. Surdez, linguagem e cultura. **Cad. CEDES**. v.19, n.46, set./1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 10 maio 2012.

BRUINI, Eliane da Costa. **Educação no Brasil. 2012**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com>>. Acesso em: 07 de Fev. de 2013.

CASTRO, César Augusto. **História da biblioteconomia brasileira: perspectiva histórica**. Brasília: Thesaurus, 2000.

CUNHA, Murilo Bastos. Das bibliotecas convencionais às digitais: diferenças e convergências. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Campinas. v. 13, n. 1, p. 2-17, jan./abr., 2012. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/221>>. Acesso em: 08 Fev. de 2013.

FONSECA, Edson Nery da. **Introdução à biblioteconomia**. 2. ed. Brasília, DF: Briquet de Lemos/Livros, 2007.

FREIRE, Gilberto. **Educação e mudança**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. História da educação dos surdos no Brasil. Disponível em: <<http://www.fonojp.hpgvip.com.br>> Acesso em: 30 de Mai. de 2012.

GESSER, Audrei. **Libras?: que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 29-30.

GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br>. Acesso em: 20 de Abr. de 2012.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves. Moderno profissional da informação: elementos para sua formação no Brasil. **Transformação**, v. 9, n. 1, p. 124-137, jan./abr., 1997. Disponível em: <www.periodicos.puc-campinas.edu.br>. Acesso em: 10 de Jan. de 2013

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JORNALDACIÊNCIA. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br>>. Acesso em: 11 de Fev. de 2013.

JUSBRASIL. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/23543521/lei-n-12244-de-24-de-maio-de-2010>>. Acesso em: 16 de maio de 2013.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MADRUGA, Maria Lúcia Bezerra. Biblioteconomia e inclusão educacional: análises de propostas curriculares. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 106-116, jan./jun., 2012.

MILANESI, Luis. **Biblioteca**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Disponível em: <<http://revistasentidos.uol.com.br/>>. Acesso em: 30 maio 2011.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2014.

MELHORAMENTOS: **Dicionário prático da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NÚCLEO DE COMBATE AS DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES NO TRABALHO DE ALAGOAS. **Incluindo a diversidade**. Maceió: Gráfica Senai, 2004.

OLIVEIRA, Maria Odaisa Espinheiro de. **Ética profissional na prática do Bibliotecário**. Brasília, Usina Letras, 2011. p. 134-167

OLIVEIRA, Zita Catarina Prates de. **O bibliotecário e sua autoimagem**. São Paulo: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1983.

PAULA, Sonia Nascimento de; CARVALHO, José Oscar Fontanini de. Acessibilidade à informação: proposta de uma disciplina para cursos de graduação na área da biblioteconomia. **Ci. Inf.** Brasília, DF, v. 38, n. 3, p. 64-79, set./dez., 2009. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 21 de nov. 2012.

PIOVESAN, Flávia. Código de direito internacional dos direitos humanos anotado. São Paulo: DPJ, 2008.

PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 01/01/2014.

PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2011:** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. de 2013.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Teoria e prática científica. In:_____. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. atual. São Paulo: Correia, 2007. p. 125

SILVA, Carla Maria T. de Sousa C. da; ARRUDA, Guilhermina Melo. A formação do profissional de biblioteconomia frente às novas tendências do mercado globalizado. **Encontros Bibli,** 6. Florianópolis, SC, setembro de 1998. Disponível em: <www.brapi.ufpr.br>. Acesso em: 07 de dez. de 2012.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SOUZA, Ely; MACÊDO, Josenete Ribeiro. **Inclusão social do surdo:** um desafio à sociedade, aos profissionais e a educação. Disponível em: <http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/inclusao_social_do_surdo.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2012.

STOCCO, Josete Alzira Passamani. **(Re) pensando a construção dos projetos político-pedagógicos de curso de graduação.** Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/ser/article/download/1737/1147>>. Acesso em: 01/01/2014

TARGINO, Maria das Graças. **Olhares e fragmentos:** cotidiano da biblioteconomia e ciência da informação. Terezina: EDUFPI, 2006.

TECMUNDO. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/692-aprenda-a-utilizar-o-google-docs.htm>>. Acesso em: 18 de maio de 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

VARELA, Ainda. **Informação e construção da cidadania.** Brasília: Thesaurus, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 14 ed. Campinas: Papirus, 2002. Disponível em: <<http://disciplinas.stoa.usp.br>>. Acesso: 01 jan. 2014

A FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO PARA ATUAR NA SOCIEDADE INCLUSIVA

THE FORMATION OF THE LIBRARIAN TO ACT IN INCLUSIVE SOCIETY

Rubens Alves Silva
Michelle Assunção Costa
Helena Maria Tarchi Crivellari

Resumo: Este artigo apresenta resultados preliminares de pesquisa em andamento, em Ciência da Informação, que busca contribuir para a formação continuada do bibliotecário diante da presença de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior. Enfatiza-se a importância do conhecimento e da aprendizagem para o desenvolvimento de competências para a atuação dos profissionais da informação na sociedade inclusiva. A pesquisa trabalha com métodos qualitativos e, no presente artigo, destaca-se a revisão de literatura, que se fundamenta no levantamento de estudos sobre o tema e seus desdobramentos. A conclusão parcial sinaliza para o déficit de disciplinas, acerca da inclusão e acessibilidade, nos cursos de Biblioteconomia no estado de Minas Gerais, através de dados obtidos na interlocução positiva com os pares diante da temática abordada, o que auxilia na realização da pesquisa, contribuindo assim para a ciência da informação e para a atuação do bibliotecário. A interlocução entre a Biblioteconomia/CI e a educação inclusiva contribui para a construção de bibliotecas acessíveis.

Palavras-chave: Formação do bibliotecário. Bibliotecas universitárias. Alunos com deficiência. Acessibilidade.

Abstract: This study presents preliminary results of ongoing research in Information Science that seeks to contribute to the continuing education of librarians to support students with special educational needs in higher education. Emphasizes the importance of knowledge and learning for the development of skills for the role of information professionals in an inclusive society. The research adopts qualitative methods and, in this article, stands out the literature review, that is based on survey studies on the subject and its developments. The partial conclusion identifies the deficit of disciplines about inclusion and accessibility in Librarianship courses in the State of Minas Gerais, according to data obtained in positive dialogue with other librarians about the selected theme, that assists in conducting the research contributing for Information Science and acting librarian. The dialogue between librarianship/information and science inclusive education contributes to building accessible libraries.

Keywords: Training librarian. University libraries. Students with disabilities. Accessibility.

1 INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro, inclusive o ensino público universitário, possui alunos com necessidades especiais, sejam elas relativas a altas habilidades (superdotação) ou, ao contrário, a deficiências de vários tipos: auditiva, visual, física, dislexia, problemas psicológicos, dentre outras. Para que esses alunos possam se sentir inseridos no ambiente acadêmico é necessário atendimento psicológico, estrutura física ambiental, recursos humanos e tecnológicos adequados. Dessa forma, é indispensável aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) a acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica,

instrumental, programática e atitudinal, para que possam ter autonomia para realizar suas buscas por informações e utilizar os espaços das bibliotecas universitárias (BUs).

Diante do exposto, questiona-se: as bibliotecas das universidades federais brasileiras são acessíveis? O bibliotecário está capacitado para atuar na sociedade inclusiva?

O objetivo da pesquisa em andamento é contribuir para a formação continuada do bibliotecário, visando à eliminação de barreiras que impeçam os alunos com deficiência de conviverem e utilizarem os espaços das bibliotecas universitárias. A pesquisa tem como propósito a discussão do papel do bibliotecário e da biblioteca no contexto da educação inclusiva; bem como o da universidade na formação desse profissional para o atendimento a alunos com NEE.

No estágio atual de desenvolvimento do estudo, encontra-se avançada a pesquisa bibliográfica sobre o tema central e seus desdobramentos; também houve consulta à matriz curricular dos cursos de Biblioteconomia localizados no estado de Minas Gerais, além da técnica de observação espontânea (não-participante) e entrevistas preliminares com bibliotecários de universidades federais mineiras.

O presente artigo, na próxima seção, aborda a sociedade inclusiva e a responsabilidade social da Ciência da Informação, bem como parte da legislação brasileira acerca da inclusão de pessoas com deficiência. Nas seções seguintes são apresentadas questões que se referem às bibliotecas universitárias e aos usuários com necessidades educacionais especiais, à formação do bibliotecário e à educação continuada. O artigo é finalizado com uma conclusão parcial, a partir da literatura e das primeiras incursões ao campo.

2 A SOCIEDADE INCLUSIVA E A RESPONSABILIDADE SOCIAL DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

A Organização das Nações Unidas (ONU) foi a primeira a difundir a expressão “sociedade para todos”, no ano de 1990, registrando-a na resolução 45/91 da Assembleia Geral das Nações Unidas. E seus documentos constantemente recordavam sobre a meta para a criação de uma sociedade para todos (sociedade inclusiva) no prazo de cerca de 20 anos (1991-2010).

Várias declarações das Nações Unidas culminaram no documento “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, que demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. E, reafirmando esse compromisso com a Educação para Todos, no ano de 1994, em Salamanca (Espanha), ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial,

com os delegados, representando 88 governos e 25 organizações internacionais, “reconhecendo a necessidade e urgência do provimento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino”.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), “a tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos”. No contexto da educação, “isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades”.

Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas proveem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade. (DECLARAÇÃO, 1994).

A citação acima corrobora a exigência de que as universidades, as bibliotecas universitárias e, conseqüentemente, o profissional que nela atua se adaptem e se reorganizem para incluir os estudantes com NEE em seus ambientes, podendo assim ter espaços para todos os cidadãos. Sasaki (2006, p. 39) conceitua a inclusão social “como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

Sasaki (2006, p. 63) aborda a fase da inclusão e da acessibilidade tendo como exemplo uma empresa inclusiva, mas os fatores citados podem ser aplicados em diversos ambientes, como o sistema educacional. Segundo o autor, alguns fatores internos facilitam a inclusão de pessoas com deficiência, como: adaptação de locais de trabalho (acesso físico); adaptação de aparelhos, máquinas, ferramentas e equipamentos; revisão de programas de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos; revisão da filosofia da empresa; e realização de seminários internos de sensibilização das chefias, dentre outros. A escolha desses fatores foi feita devido à pertinência da sua aplicação no universo das bibliotecas.

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (PACHECO; COSTAS, 2006, p.156).

Sasaki (2006, p. 68) afirma que a acessibilidade não mais se restringe ao aspecto arquitetônico, pois existem barreiras de vários tipos em outros contextos. E a acessibilidade é pensada também na área da Ciência da Informação, conforme corroboram as passagens a seguir:

A ciência da informação nasceu para resolver um grande problema, que foi também a grande preocupação tanto da documentação quanto da recuperação da informação, que é o de reunir, organizar e tornar acessível o conhecimento cultural, científico e tecnológico produzido no mundo. (OLIVEIRA, 2011, p. 13).

E essa ciência foi definida:

como uma disciplina que investiga as propriedades e o comportamento da informação, as forças que governam seu fluxo, e os meios de processá-la para otimizar sua acessibilidade e o uso. A ciência da informação está ligada ao corpo de conhecimentos relativos à origem, coleta, organização, estocagem, recuperação, interpretação, transmissão, transformação e uso da informação. (BORKO, 1968, p.3).

Nas duas afirmativas depara-se com a preocupação de tornar acessível o conhecimento, com a acessibilidade informacional e, conseqüentemente, com o uso dessa informação por parte dos usuários. Preocupações essas que devem continuar existindo no universo das bibliotecas localizadas em unidades que possuem alunos com deficiência, devendo ser disponibilizados recursos específicos para a particularidade de acesso à informação desses indivíduos.

Conhecer as particularidades dos usuários com deficiência e compreender suas especificidades de acesso contribuem para uma ciência da informação inclusiva. Conforme encontramos em Saracevic (1996, p. 42), a ciência da informação “teve e tem um importante papel a desempenhar por sua forte dimensão social e humana, que ultrapassa a tecnologia”. Segundo Gonzáles de Gomez (2000), “seja qual for a construção do objeto da ciência da informação, ele deve dar conta do que as diferentes disciplinas, atividades e atores sociais constroem, significam e reconhecem como informação, numa época em que essa noção ocupa um lugar preferencial em todas as atividades sociais [...]”.

A ciência da informação desenvolveu-se historicamente porque os problemas informacionais modificaram completamente sua relevância para a sociedade ou, em suas palavras, atualmente, transmitir o conhecimento para aqueles que dele necessitam é uma responsabilidade social, e essa responsabilidade social parece ser o verdadeiro fundamento da CI. (WERSIG; NEVELLING, 1975 apud SARACEVIC, 1996, p. 43).

E essa transmissão de conhecimento deve ser pensada, e formas de atender as demandas das pessoas com deficiência devem ser discutidas, sendo esse mais um ponto que o bibliotecário deve dar atenção na gestão da biblioteca universitária e de sua carreira.

Os contextos sociais devem ser levados em consideração na perspectiva social da ciência da informação, conforme explicitado a seguir:

[...] as pessoas que compartilham experiências, conseqüentemente compartilham estruturas de conhecimento. É essa realidade social que torna possível a comunicação. Se as estruturas de conhecimento de uma pessoa são totalmente diferentes de outra pessoa, como é possível haver comunicação entre elas. (RAMALDES, 2004, p. 71).

Consideramos que cabe ao profissional bibliotecário uma autoavaliação de seus conhecimentos e habilidades, para que não tenha barreiras que impeçam sua interação e comunicação com usuários surdos, por exemplo. A responsabilidade social da ciência da informação de facilitar a transmissão do conhecimento para quem precisa deve ser colocada em prática, porque todos têm o direito à informação de forma igualitária.

2.1 A legislação brasileira e a inclusão de pessoas com deficiência

No que diz respeito às leis e políticas públicas que dão condições para o acolhimento, recebimento e permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior e garantia de seus direitos na sociedade podemos citar: a) Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989 (que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências); b) Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 (que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica) e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências); c) Portaria nº 3.284/2003, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições; d) Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências; dentre outras.

Temos ainda, no Brasil, o Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, uma iniciativa da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Especial, que tem como objetivos: a) implantar a política de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, na educação superior; b) promover ações que garantam o acesso, permanência e sucesso de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES); c) apoiar propostas desenvolvidas nas IFES para superar situações de discriminação contra esses estudantes; d) fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem; d) e promover a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicações.

A Presidência da República, através do Decreto 6.949/2009, promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007. Os princípios da presente Convenção são:

a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; b) A não-discriminação; c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) A igualdade de oportunidades; f) A acessibilidade; g) A igualdade entre o homem e a mulher; h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) tem o “propósito de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”. Esse documento possui 50 artigos e, indo ao encontro da pesquisa, destacamos alguns deles. O Art. 9º, que aborda a acessibilidade:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural [...].

O Art. 12º dispõe sobre o reconhecimento igual perante a lei:

1. Os Estados Partes reafirmam que as pessoas com deficiência têm o direito de ser reconhecidas em qualquer lugar como pessoas perante a lei. 2. Os Estados Partes reconhecerão que as pessoas com deficiência gozam de capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas em todos os aspectos da vida. 3. Os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para prover o acesso de pessoas com deficiência ao apoio que necessitarem no exercício de sua capacidade legal [...].

No que se refere à mobilidade pessoal, o Art. 20º prescreve:

Os Estados Partes tomarão medidas efetivas para assegurar às pessoas com deficiência sua mobilidade pessoal com a máxima independência possível: a) Facilitando a mobilidade pessoal das pessoas com deficiência, na forma e no momento em que elas quiserem, e a custo acessível; b) Facilitando às pessoas com deficiência o acesso a tecnologias assistivas, dispositivos e ajudas técnicas de qualidade, e formas de assistência humana ou animal e de mediadores, inclusive tornando-os disponíveis a custo acessível; c) Propiciando às pessoas com deficiência e ao pessoal especializado uma capacitação em técnicas de mobilidade; [...]

O Art. 21º da Convenção determina a liberdade de expressão e de opinião e acesso à informação:

Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar que as pessoas com deficiência possam exercer seu direito à liberdade de expressão e opinião, inclusive à liberdade de buscar, receber e compartilhar informações e ideias, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas e por intermédio de todas as formas de comunicação de sua escolha.

A existência de políticas públicas contribui e compromete para as transformações que devem ocorrer na sociedade e nos ambientes educacionais, para que esses espaços possam ser inclusivos e valorizem as diferenças sociais, físicas e emocionais, atendendo às necessidades educacionais de cada aluno. (BRASIL, 2007).

Consideramos que o processo de inclusão nas universidades públicas brasileiras, ao se pensar no todo, se efetivará em conjunto com as ações institucionais desenvolvidas pelos núcleos de acessibilidade e inclusão das universidades, que agregam, fortalecem e dão condições de receber, acolher e manter os discentes com NEE durante seu percurso acadêmico, e com o trabalho do bibliotecário que é o responsável pela biblioteca universitária, não privando a nenhum cidadão o acesso e o direito à informação. Cabe destacar que é de fundamental importância que o bibliotecário faça parte da equipe multidisciplinar dos núcleos e centros de acessibilidade das universidades. É indispensável.

[...] alertar as autoridades para a importância da biblioteca como centro provedor de informação, cultura e lazer, entendendo que é a sociedade que define o papel do bibliotecário. Se o bibliotecário tem compromisso para com a sociedade, [...] este papel será bem desempenhado quando aquele profissional integrar-se plenamente ao sistema político-social. (ARAÚJO, 1985, p.117).

3 BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS E OS USUÁRIOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A biblioteca é uma unidade informacional que trata a informação nas etapas de seleção, organização, até a sua divulgação para a comunidade na qual atende. E como uma organização, pressupõe três grandes funções, que, de acordo com Oliveira (2011, p. 38), são: “função gerencial (administração e organização); função organizadora (seleção, aquisição, catalogação, classificação, indexação); e função de divulgação (referência, empréstimo, orientação, reprografia, serviços de disseminação, extensão)”.

Dentro da proposta deste trabalho, afirmamos que a terceira função é essencial para a biblioteca, por ela ter que divulgar aos usuários informações sobre seus serviços, de o bibliotecário ter que comunicar face a face com os usuários, e dispor de tecnologias para acesso às informações que compõem seu acervo. É nessa atividade que o contato direto com o usuário da biblioteca ocorre, quando o bibliotecário, através do serviço de referência, o

orienta na consulta às fontes de informação e dá treinamento na utilização da biblioteca e nas pesquisas em bases e bancos de dados.

As bibliotecas de ensino superior exercem um papel fundamental no seio da comunidade acadêmica enquanto mediadoras no acesso à informação, constituindo-se como um elemento chave no apoio ao ensino e à investigação científica, para a produção de conhecimento. (MARTINS; MARTINS, 2012, p. 2).

Corroborando a garantia de acesso a bibliotecas e, conseqüentemente, à informação, a Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas (IFLA) apoia, defende e promove a liberdade intelectual, e, de acordo com alguns dos seus princípios, cabem às bibliotecas:

a) Proporcionar acesso à informação, às ideias e às obras da imaginação. b) Garantir e facilitar o acesso às expressões do conhecimento e da atividade intelectual. c) As bibliotecas deverão disponibilizar os seus documentos, instalações e serviços a todos os utilizadores, de forma equitativa. Não deve haver nenhuma discriminação com base na raça, credo, sexo, idade ou em qualquer outro motivo. (IFLA, 1999).

É pertinente fazermos uma observação sobre a forma como as pessoas se referem aos deficientes. Ainda encontramos o uso da expressão portador de deficiência, mas, como estabelece o documento “Terminologia sobre Deficiência na Era da Inclusão” (2002, p. 7), o termo correto é “pessoa com deficiência”, e *não*¹³ “portador de deficiência”.

No Brasil, praticamente, inexistente biblioteca universitária que incorpore ao seu planejamento garantias de acesso pleno a deficientes físicos, prevalecendo barreiras arquitetônicas em suas instalações. Seu conjunto de recursos informacionais, representado através de itens componentes de seus acervos, também é projetado visando ao atendimento daquela comunidade de usuários julgada fisicamente “normal”, resultando daí a acessibilidade parcial e, na maioria das vezes, inacessibilidade total à informação disponibilizada pela biblioteca, devido aos suportes utilizados para seu registro ou pela inexistência de tecnologias alternativas especialmente desenvolvidas para propiciar utilização por usuários deficientes visuais. (SILVEIRA, 2000, p. 3-4).

Outro ponto fundamental a se considerar é a presença dos usuários com necessidades especiais, no contexto educacional, que criam, para o bibliotecário, novos desafios, exigindo que ele adquira conhecimentos específicos para atendê-los. Deve-se salientar que o contato com os usuários possibilita conhecer suas necessidades informacionais, o que pode proporcionar a criação de novos produtos e serviços. E se essa relação não existir, as bibliotecas continuarão a ser parcialmente acessíveis, por continuar a disponibilizar acesso somente às pessoas sem deficiência.

¹³ Grifo nosso

Para um bom atendimento às pessoas com deficiência no espaço físico da biblioteca, é necessário que seja preparada uma sala com recursos de acessibilidade, tanto em termos de mobiliário, como em *software* e *hardware*. Os sistemas de sinalização devem ser concebidos de forma a observar as necessidades de usuários cegos, com baixa visão, daltônicos, surdos e com outros problemas. Todos os serviços disponibilizados na forma digital devem poder ser acessados também via Internet, observando a acessibilidade no espaço digital. A comutação de material bibliográfico deve incluir também versões digitais. Deve-se aumentar o acervo com obras digitais e tornar a versão digital parte indissociável dos trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado recebidos pela biblioteca. (MAZZONI et al, 2001, p. 6 apud ANDRADE; SANTOS, 2004, p. 7).

Os gestores das bibliotecas universitárias devem estar atentos para que todos os usuários utilizem os serviços que são disponibilizados por elas. Essa postura vai ao encontro de ações estratégicas que pensam a inclusão do público NEE no âmbito das bibliotecas universitárias. Conhecer os estudantes com deficiência matriculados na universidade permite que ações sejam colocadas em prática para enfrentar os desafios da inclusão e acessibilidade nas suas várias dimensões.

A existência nas bibliotecas de ensino superior de um serviço orientado para apoiar os utilizadores com necessidades especiais é cada vez mais uma exigência, dado estes necessitarem de apoio e orientação personalizada no acesso à informação, recursos e serviços. (MARTINS; MARTINS, 2012, p.7).

4 A FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO E A EDUCAÇÃO CONTINUADA

Como fica a questão da formação do bibliotecário na sociedade inclusiva? Essa é uma questão para se repensar os espaços de informação que hoje estão disponíveis nas universidades federais brasileiras.

Encontramos em Cysne (1993, p. 56) que “o ensino da Biblioteconomia no Brasil teve início com a criação do Curso da Biblioteca Nacional, que foi estruturado em 1911, pelo Decreto Federal nº 8.835, de 11 de julho, e começou a funcionar em 1915”. Na década de 70, a preocupação com o currículo desse profissional era grande, pois o mesmo não estava em consonância com as mudanças ocorridas no quadro nacional (MUELLER, 1985 apud CYSNE, 1993, p. 62).

Em 1976, um documento-diretriz preparado por professores da Universidade Federal de Minas Gerais serviria de ponto de partida para as discussões das ideias propostas. As ideias foram estudadas, amadurecidas, reformuladas e, posteriormente, foi enviado o resultado aos 29 cursos já existentes no País, em 1980. (MUELLER, 1985, p. 10).

As propostas de matérias de cunho social, educativo, tecnológico e administrativo ou organizacional não tiveram as discussões necessárias e suficientes para serem efetivamente implementadas, tendo em conta muitos professores das várias escolas não estarem preparados para o novo conteúdo

das novas disciplinas. Nos dois casos a sociedade é ignorada, ou seja, as questões das determinações sociais, sendo mal compreendidas, são assimiladas como determinismo social. (CYSNE, 1993, p. 62).

O bibliotecário é o profissional formado em Biblioteconomia que tem a função de gerenciar a biblioteca, organizar, tratar e disseminar informações a fim de que seus serviços e produtos possam ser utilizados pelo seu usuário real, e, conseqüentemente, atingir o usuário potencial, devendo atender as necessidades e demandas do seu público. É privado a esse profissional o exercício da função de bibliotecário, devendo ter ele diploma universitário em Biblioteconomia e registro no seu conselho de classe¹⁴. Atuar como bibliotecário

[...] significa entender competência técnica através do domínio de um saber específico e da aquisição de habilidades com vista à promoção, integração e intervenção do indivíduo e da coletividade através do acesso ao saber produzido e sistematizado, dentro de uma visão de que sua prática deve ser integrada ao contexto social mais amplo para que o profissional tenha a consciência da extensão social do seu trabalho. (CYSNE, 1993, p. 133).

É papel do bibliotecário conhecer e observar as necessidades de um grupo de atores sociais que viviam à margem da sociedade, sendo ignorados, excluídos, não sendo considerados legítimos, e que hoje estão presentes no ambiente universitário, ainda lutando pelos seus direitos para que possam ter condições de realizar seu percurso acadêmico e, posteriormente, entrar no mercado de trabalho.

Segundo Pereira (2005, p. 13), “a sociedade atual exige um profissional que esteja a par das inovações tecnológicas, permeável a mudanças e comprometido com a distribuição igualitária da informação”. Ou seja, cabe a esse profissional acompanhar as mudanças ao seu redor e se preparar (capacitar) para as novas demandas que surgirão nas bibliotecas.

São consideradas atribuições do bibliotecário: mediar, disseminar, disponibilizar informação, bem como treinar o usuário para se tornar autônomo na utilização dos recursos tecnológicos da biblioteca universitária, além de dar acesso à informação. A presente pesquisa acredita que, através da educação continuada, o trabalho do bibliotecário se torne mais eficaz para atender aos usuários com NEE e garantir a autonomia dos mesmos no âmbito das bibliotecas. Isso significa dizer que os usuários com NEE precisam de um bibliotecário capacitado e de uma biblioteca acessível. Esta afirmativa se fundamenta com os autores Martins e Martins (2012, p. 7), conforme a passagem a seguir:

As instituições de ensino superior deparam-se a cada instante com a presença de alunos portadores de deficiência visual, auditiva e outras. Neste sentido, os bibliotecários têm que lidar com estas realidades, sem possuírem formação acadêmica. Tal situação leva-nos a questionar se os *curricula* dos

¹⁴ Sobre este ponto ver: Cunha e Crivellari (2004).

bibliotecários e arquivistas deveriam ser reajustados, no sentido de possuírem já alguma formação adequada às áreas das necessidades especiais. Estes profissionais da informação são também eles responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem do estudante, na medida em que são os mediadores no acesso à informação.

Assim, questiona-se: em que medida o trabalho com esse tipo de usuário impacta no processo de formação continuada do bibliotecário para a eficácia do atendimento e da comunicação interpessoal?

Diante da presença ainda que pequena desse público, nas universidades federais, o novo cenário vai requerer mudanças físicas nos ambientes das bibliotecas, bem como competências e habilidades específicas para o desempenho do trabalho do profissional bibliotecário.

O bibliotecário da nova era precisa sobrepor suas capacidades intelectuais às habilidades operacionais. Exige-se deste profissional que vá além dos conhecimentos técnicos e busque desenvolver habilidades que favoreçam a sua capacidade de adaptação às mudanças e privilegie o aprender a aprender em detrimento do aprender a fazer. (BERAQUET et al.,1999, p. 66 apud PEREIRA, 2005, p. 44).

A discussão sobre a formação do bibliotecário deve ser realizada ao mesmo passo em que ocorrem as mudanças na sociedade e que impactam o seu trabalho. E essa discussão encontra-se presente na obra de Cysne (1993); Milanesi (2000, p. 22), que “reflete sobre a formação tradicional do bibliotecário e a necessidade de formar profissionais que sejam necessários à sociedade e preparados para atuar em áreas distintas face à diversidade de públicos e quadros sociais”. E também na obra de Fachin, Hillesheim, Mata (2004, p. 59). Segundo esses autores, “o bibliotecário necessita de educação, formação e conhecimento de problemas educativos, culturais e sociais pertinentes à sua área de atuação”.

Ao considerar os argumentos desses autores, acredita-se que, na formação do profissional bibliotecário, ainda encontram-se algumas lacunas para se repensar o cenário da sociedade atual. Vale ressaltar que algumas escolas de formação bibliotecária já se preocupam com a questão do atendimento ao usuário NEE. Por exemplo, na matriz curricular do curso de Biblioteconomia da UFMG, a disciplina Fundamentos de Libras foi ofertada, como optativa, pela primeira vez no primeiro semestre de 2013. O mesmo ocorre na Unifor-MG com a disciplina optativa Língua Brasileira de Sinais Libras, que passou a fazer parte da matriz curricular em 2006, sendo oferecida no 8º período.

Deve-se considerar que a oferta dessas disciplinas é um passo importante, ao se pensar e se preocupar com a acessibilidade comunicacional nas BUs. Mas cabe destacar a necessidade de outras disciplinas que, em sua ementa, discutam a acessibilidade e a inclusão

de pessoas com deficiência, bem como o estudo de usuários com deficiência, dentre outras temáticas. E que essas sejam inseridas como disciplinas obrigatórias, e não como optativas, no sentido de que o aluno só irá cursá-las se tiver o interesse em atuar nesse “segmento”. Todavia, a realidade não é esta: o profissional generalista que é formado não sabe de antemão em qual tipo de biblioteca irá atuar ao se formar, e nesses espaços podem estar presentes pessoas com deficiência. Assim sendo, da mesma maneira que é ensinada a catalogação e a administração de unidades de informação como sendo ações obrigatórias do profissional, cabe às universidades prepararem o bibliotecário, desenvolvendo competências e habilidades, para que trabalhe com a inclusão e a acessibilidade em seu futuro espaço de atuação.

Além da acessibilidade arquitetônica (ou física) – esta, sim, é discutida em salas de aula, como a norma NBR 9050 sobre acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, e na criação de *layout* para as bibliotecas -, outras questões devem ser discutidas e trabalhadas na formação do bibliotecário, como:

- a) **Acessibilidade comunicacional** - sem barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).
- b) **Acessibilidade metodológica** - sem barreiras nos métodos e técnicas de trabalho (métodos e técnicas de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos, dentre outros);
- c) **Acessibilidade instrumental** - sem barreiras nos instrumentos e utensílios de trabalho (teclado de computador);
- d) **Acessibilidade programática** - sem barreiras visíveis embutidas em políticas (leis, decretos, portarias, resoluções etc.);
- e) **Acessibilidade atitudinal** - sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, com resultado de programas e práticas de sensibilização e de conscientização dos trabalhadores em geral e da convivência na diversidade humana nos locais de trabalho. (SASSAKI, 2006, p. 68-69).

De acordo com Silva; Cunha (2002, p. 80), “a era do conhecimento demanda mentes questionadoras e imaginativas que devem ser cultivadas através de uma educação adequada e com conteúdos pertinentes e consequentes”. O cenário atual e globalizado no qual se insere o bibliotecário “exige dos profissionais de todas as áreas melhor desempenho e mais eficiência. Dentro deste contexto, os bibliotecários devem estar preparados de forma a responder às novas exigências da sociedade do conhecimento”. (SILVA; CUNHA, 2002, p. 80).

De acordo com os argumentos desses autores, compreende-se que é necessário repensar a ênfase dada à formação do bibliotecário na contemporaneidade, de modo a possibilitar-lhe enfrentar com mais segurança os desafios que se impõem hoje no seu campo de atuação profissional. Em outras palavras, faz-se necessário que o bibliotecário, no contexto atual, se “apegue” menos às atividades de processamento técnico, e também esteja preparado

para a observação atenta que o possibilite perceber as necessidades dos usuários das bibliotecas e ser capaz de auxiliá-los adequadamente, sobretudo quando esses atores são deficientes. Ressaltamos que essa observação não se coloca contra as atividades clássicas do bibliotecário, mas chama a atenção para outras questões emergentes no contexto da atuação e trabalho desse profissional na sociedade inclusiva relacionadas, sobretudo, com o atendimento prestado aos usuários com deficiência. E para isso torna-se imprescindível um processo de ensino e aprendizagem que sensibilize e possibilite ao bibliotecário estar consciente de que as pessoas são diferentes e têm necessidades distintas e, desse modo, diminuir as barreiras atitudinais.

[...] o trabalho do bibliotecário consiste em fazer-se do profissional a ponte entre a informação registrada nos mais diversos suportes físicos e seu usuário potencial, a cujas necessidades os bibliotecários buscariam, teoricamente, atender da melhor forma possível. (VERGUEIRO, 1988, p. 207-215).

E para que o bibliotecário seja essa “ponte” entre a informação e os usuários, argumenta-se que a educação continuada do bibliotecário contribui e fortalece para uma atuação mais eficaz para atender os usuários com NEE. A atualização profissional é importante para que o profissional possa exercer suas atividades com mais domínio e, conseqüentemente, atendendo as exigências das mudanças sociais que estão ocorrendo. A atualização profissional é um

processo através do qual o trabalhador busca modificar o seu perfil profissional, agregando valores atuais ao patrimônio que possui em termos de experiência, currículo e relações profissionais. Essa atualização poderá ser adquirida através de processos formais e informais de ensino-aprendizagem e conferir-lhe a ampliação de suas condições de permanência no mercado de trabalho, de lidar com as inovações tecnológicas e organizacionais que vêm se verificando em sua ocupação ou profissão [...]. (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 28).

Ainda de acordo com esses autores, um profissional pode ter um perfil estreito, quando ele possui uma única especialização, realiza funções muito específicas e não acumula experiências inovadoras. Por outro lado, pode ter um perfil amplo, que possui condições de atender os requisitos para o exercício não só de funções determinadas, mas de funções conexas dentro de um campo de atuação, demonstrando saber lidar com mudanças frequentes que acontecem no mundo do trabalho. Conhecer o ambiente interno e externo e analisá-lo possibilita ao profissional bibliotecário realizar a gestão da biblioteca e de sua carreira, a fim de que possa tornar a unidade informacional útil e acessível ao seu público.

[...] como sínteses dos elementos relacionados por estes autores, como importantes para a capacitação dos profissionais da informação, destacaram: a educação continuada, a adaptabilidade social, a capacidade de mobilizar

seu conhecimento para o alcance dos objetivos da organização, o aprender a aprender, a sociabilidade, a lealdade e a responsabilidade. A novidade da discussão atual parece residir na ênfase dada à educação continuada, às qualificações tácitas e a atitudes comportamentais. (ARRUDA; MARTELETO, SOUZA, 2000, p. 21).

O presente estudo pretende expandir a revisão de literatura, abordando outras pesquisas que, direta ou indiretamente, discutem o tema, tais como: Michels (2000), Pellegrini (2006), Reis (2010), acerca da educação inclusiva no ensino superior, que apresentam questões relativas à inclusão de alunos com NEE nas universidades, e destacam as modificações necessárias para o cumprimento da legislação vigente, para satisfazer as demandas existentes nas IES que ainda são um desafio às universidades. Serão também revisados outros trabalhos ligados às temáticas dos usuários com NEE, na área da Biblioteconomia e Ciência da Informação, que abordam o perfil do bibliotecário, sua atuação, habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, bem como a necessidade de uma biblioteca acessível a todos. São eles: Silveira, (2000), Pupo (2001), Fachin, Hillesheim, Mata (2004), Pinheiro (2004), Nina (2006), Dutra e Carvalho (2006), Porto; Fachin; Hillesheim (2008), Paula (2009), Silva (2009), Pereira *et al.* (2010), Sanches Neto (2011), Bem *et al.* (2013), dentre outros.

5 CONCLUSÕES PARCIAIS

Uma sociedade só será efetivamente inclusiva se for além da garantia de ambientes físicos adequados a todos os tipos de pessoas. Essa sociedade, verdadeiramente inclusiva, fortalecerá as atitudes de aceitação das diferenças, valorizando, assim, a diversidade humana e salientando a necessidade da convivência com pessoas deficientes e a garantia dos direitos de qualquer cidadão. No entanto, o engajamento dos bibliotecários para contribuir com a sociedade inclusiva, identificando fragilidades no atendimento aos usuários com deficiência, a aquisição de recursos tecnológicos para o acesso à informação e a locomoção desses indivíduos nas dependências das bibliotecas, concretizará a acessibilidade e a inclusão nos ambientes das bibliotecas universitárias federais.

Diante de um discurso de uma sociedade que se diz inclusiva e com educação para todos, o profissional bibliotecário ou profissional da informação precisa refletir sobre sua atuação, conhecimentos e se as bibliotecas onde atuam são acessíveis, contribuindo assim com essa sociedade. É preciso ficar claro que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que os ditos “normais” e devem ser tratados com respeito e equidade, e que todos os indivíduos são diferentes e têm necessidades distintas. Dessa maneira, diminui-se um pouco o preconceito com o outro.

Sabendo que os seres humanos são diferentes nas habilidades, limitações, atitudes e comportamentos, todas as bibliotecas, e aqui particularmente as universitárias, deveriam ter condições de receber e atender a todos os indivíduos. Estamos em um momento em que é preciso conhecer o bibliotecário que está recebendo esse público, avaliar as bibliotecas universitárias, tendo em vista que representam um campo de trabalho grande desse profissional. Estudos dessa natureza permitirão constatar ou não se a citação de Silveira (2000, p. 3-4) - “no Brasil, praticamente, inexistente biblioteca universitária que incorpore ao seu planejamento garantias de acesso pleno a deficientes físicos, prevalecendo barreiras arquitetônicas em suas instalações [...]” - ainda prevalece nos dias de hoje.

Contudo, o profissional bibliotecário precisa conhecer os usuários e suas especificidades; conhecer e saber utilizar as tecnologias assistivas disponíveis para o acesso à informação; saber Libras; ter uma equipe consciente da necessidade de respeitar o próximo e atendê-lo bem; e ter contato direto com o setor de matrícula para ser informado assim que um novo aluno deficiente passar a integrar o quadro de discentes. Deparamo-nos com um sistema em que as partes bem feitas permitirão que o todo seja inclusivo, e só assim o bibliotecário, que é o responsável pela inclusão de pessoas com deficiência nas bibliotecas, conseguirá realizar seu trabalho na sociedade inclusiva.

A relação de interlocução com os pares demonstra o interesse desses profissionais na temática apresentada, o que nos faz ter um olhar positivo para a área, possibilitando contribuições importantes para a ciência da informação e para a atuação do bibliotecário diante da existência desse problema.

Acreditamos que a inserção de disciplinas obrigatórias que abarquem assuntos relacionados à inclusão e acessibilidade deve estar presentes na matriz curricular dos cursos de Biblioteconomia no país, e a universidade na qual o bibliotecário trabalha deve permitir que ele atue nos núcleos de acessibilidade ou nas propostas de criação dos mesmos, a fim de agregar o seu conhecimento e possibilitar que as bibliotecas também sejam acessíveis. Uma vez que essas são avaliadas pelo MEC, dando suporte ao aprendizado dos alunos, e que informações sobre acessibilidade nas bibliotecas já estão sendo coletadas no censo do MEC.

Um questionamento que surge para uma pesquisa mais aprofundada, em um outro momento, seria se a adaptação das bibliotecas, a formação continuada do bibliotecário e a criação de núcleos de acessibilidade são mais fáceis de se concretizar no funcionalismo público (Estado) ou no setor privado?

Compreendendo a importância da temática em questão, novos estudos devem ser realizados, o que permitirá conhecermos o papel do bibliotecário na sociedade inclusiva,

identificarmos quais são os pontos fracos dos bibliotecários hoje para o atendimento a esse público e propormos discussões para a criação de bibliotecas universitárias acessíveis.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. V. M.; SANTOS, A. R. dos. **Acesso a usuários portadores de necessidades especiais em bibliotecas universitárias**: revisão de literatura. 2004. Disponível em: <<http://www.ndc.uff.br/repositorio/Acesso%20a%20usu%20E1rios%20portadores%20de%20necessidades%20especiais.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

ARAÚJO, W. T. de. A biblioteca pública e o compromisso social do bibliotecário. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, v.14, n.1, p.106-122. 1985.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 2. ed. Rio de Janeiro, 2004.

Disponível em:

<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 15599: Acessibilidade - comunicação na prestação de serviços. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em:

<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_21.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2014.

BEM, R. M. de *et al.* O papel da Biblioteca Universitária na vida acadêmica do estudante com deficiência: ambiente de acessibilidade informacional da UFSC. In: AMBONI, N. de F. (Org.). **Gestão De Bibliotecas Universitárias**: experiências e projetos da UFSC. Florianópolis, 2013.

BORKO, H. **Information Science**: what is it? *American Documentation*, v. 19, n. 1, p. 3-5, 1968.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em 15 maio 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 15 maio 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 20 nov. 2013.

BRASIL. **Portaria nº 1.679**, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização

e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 3 dez. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

BRASIL. **Portaria nº 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 11 nov. 2003. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Avanços das políticas públicas para as pessoas com deficiência: uma análise a partir das conferências nacionais**. Brasília: 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa incluir**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article>. Acesso em: 24 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SESP, 2007. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2014.

CUNHA, M. V. da; CRIVELLARI, H. M. T. O mundo do trabalho na sociedade do conhecimento e os paradoxos das profissões da informação. In: VALENTIM, Marta Lígia (Org.). **Atuação profissional na área de informação**. São Paulo: Polis, 2004.

CUNHA, M. V. da. As profissões e as suas transformações na sociedade. In: CUNHA, M. V. da; SOUZA, F. das C. de (Org.). **Comunicação, gestão e profissão: abordagens para o estudo da Ciência da Informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CYSNE, F. P. **Biblioteconomia: dimensão social e educativa**. Fortaleza: EUFC, 1993.

DECLARAÇÃO de Salamanca. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

DUTRA, T. N.; CARVALHO, A. V. O profissional da informação e as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho emergente. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, n. 22, 2006.

FACHIN, G. R. B.; HILLESHEIM, A. I. de A.; MATA, M. M. S. da. Atuação do bibliotecário na educação especial. **Encontros Bibli: revista eletrônica biblioteconomia e ciência da informação**, v. 9, n 18, 2004. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000001345&dd1=4952f>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Ed.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação / FAE-UFMG, 2000.

GONZÁLES DE GÓMEZ, M. N. Metodologia de pesquisa no campo da Ciência da Informação. **Data Grama Zero**, v.1 n.6, 2000. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/dez00/Art_03.htm>. Acesso em: 05 abr. 2014.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS. **Declaração da IFLA sobre as bibliotecas e a liberdade intelectual**. 25 de março de 1999. Disponível em: <<http://www.ifla.org/V/press/p90326s.htm>>. Acesso em: 4 mar. 2014.

MARTINS, A. B.; MARTINS, A. **Bibliotecários de instituições de ensino superior quebram barreiras**. Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, n. 11, 2012. Disponível em: <<http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/466>>. Acesso em 15 jul. 2014.

MELO, A. M.; COSTA, J. B. da; SOARES, S. C. de M. Tecnologias Assistivas. In: PUPO, D. T.; MELO, A. M.; FERRÉS, S. P. (Org.). **Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas**. Campinas: UNICAMP, 2006, p. 62-70.

MICHELS, L. R. F. **A inclusão/exclusão da pessoa portadora de necessidades especiais no contexto universitário**. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia social e da personalidade) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2000.

MILANESI, L. A formação do informador. **Informação**, v. 7, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1694>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

NINA, R. R. V. **Profissional da informação: o bibliotecário e suas representações das competências profissionais e pessoais para atuar em bibliotecas**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

OLIVEIRA, M. de. (Org.). **Ciência da informação e biblioteconomia: novos conteúdos e espaços de atuação**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

PACHECO, R. P.; COSTAS, F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, v. 27, 2006. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4360/pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

PAULA, S. N. de. **Acessibilidade à informação em bibliotecas universitárias e a formação do bibliotecário**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2009.

PELLEGRINI, C. M. de. **Ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

PEREIRA, D. M. R. et al. Educação especial e o bibliotecário: atuação em atividades de leitura para portadores de necessidades especiais. **EXTENSIO** – Revista Eletrônica de Extensão, 6, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/viewFile/9588/8952>>. Acesso em: 03 abr. 2014.

PEREIRA, E. A. J. **O perfil do bibliotecário da área de ciências da saúde em Santa Catarina**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PEREIRA, G. M. et al. Tecnologias assistivas: um desafio na formação e atuação do profissional bibliotecário nas bibliotecas universitárias de João Pessoa/PB. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, GESTÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 33, 2010, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, ENEBD, 2010.

PINHEIRO, D. da S. O bibliotecário e o atendimento aos usuários com necessidades educacionais especiais em unidades de informação. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n. 3, 2004.

PUPO, D. T.; SANTOS, G. C. As novas tecnologias da informação: uma proposta de acesso e atendimento a usuários com necessidades especiais em bibliotecas universitárias. In: SEMINÁRIO ATIID - ACESSIBILIDADE, TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E INCLUSÃO DIGITAL, 1., 2001, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo, 2001. Disponível em: < <http://www.fsp.usp.br/acessibilidade>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

RAMALDES, C. R.. **A relação entre informação e trabalho pedagógico e professores e alunos com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

REIS, N. M. de M. **Política de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior e as universidades federais mineiras**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SANCHES NETO, Asy Pepe. Biblioteca social: atividades biblioteconômicas voltadas para fazer do acesso à informação um meio de inclusão social. In: ENCONTRO REGIONAL DE ESTUDANTES DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO, CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E GESTÃO DA INFORMAÇÃO, 14., 2011, São Luis. **Anais eletrônicos...** São Luis: EREBD N/NE, 2011.

SASSAKI, R. K. **Construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, R. K.. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, v. 5, n. 24, p. 6-9, 2002. Disponível em: <bauru.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=9458>. Acesso em: 23 fev. 2014.

SARACEVIC, T. Ciência da informação: origem, evolução e relações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-62, Jan./Jun. 1996. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/235/22>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

SILVA, E. L. da; CUNHA, M. V. da. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 77-82, set./dez. 2002.

SILVA, L. C. da. **Competências essenciais exigidas do bibliotecário frente aos desafios da sociedade da informação**: um estudo dos profissionais de Goiânia-GO. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação e Documentação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVEIRA, J. G. da. Biblioteca inclusiva? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 11.,2000, Florianópolis. **Anais eletrônicos...**

Florianópolis, 2000. Disponível em: <<http://snbu.bvs.br/snbu2000/parallel.html>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

SOUZA, F. das C. de. O discurso sobre a educação em Biblioteconomia e Ciência da Informação no Brasil: caminhos teórico-metodológicos para a compreensão. In: CUNHA, M. V. da; SOUZA, F. das C. de (Org). **Comunicação, gestão e profissão**: abordagens para o tudo da Ciência da Informação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VERGUEIRO, W. de C. S. Bibliotecário e a mudança social: por um bibliotecário ao lado do povo. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 16, p. 207-215, 1988.

A FUNÇÃO EDUCATIVA DO BIBLIOTECÁRIO NO SÉCULO XXI: VISÃO BRASILEIRA¹⁵

THE ROLE OF EDUCATION IN THE TWENTY-FIRST CENTURY LIBRARIAN: BRAZILIAN VISION

Margarida Maria de Sousa
Asa Fujino

Resumo: Trata-se de estudo exploratório, que tem como base a discussão conceitual sobre o papel de mediação e a função educativa do bibliotecário. A metodologia inclui estudo bibliométrico de trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho "Informação, Educação e Trabalho" do Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação, no período de 2003 a 2012, complementado por estudo de citações e análise de conteúdo para identificar potenciais influências teóricas sobre a produção brasileira na área e extrair eventuais definições, discussões ou exemplificações sobre desempenho de atividades que pudessem configurar-se como inerentes à função educativa do bibliotecário, de modo a orientar propostas para adequação das diretrizes curriculares de um curso de formação bibliotecário. O estudo confirmou a exigência para que o bibliotecário promova ações educativas nos ambientes informacionais, porém não aponta diretrizes teórico-metodológicas que possam sustentar um programa de formação baseado no desenvolvimento de competências ou habilidades para formação de um bibliotecário apto a desenvolver esta função.

Palavras-chave: Bibliotecário – Formação. Bibliotecário – Atuação. Bibliotecário – Função Educativa. Competência informacional. Educação de usuários. Ensino-aprendizagem.

Abstract: This is an exploratory study, which is based on the conceptual discussion of the mediating and educative role of the librarian. The methodology includes bibliometric study of papers presented to the Grupo de Trabalho "Informação, Educação e Trabalho" do Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação, in the period 2003-2012, , supplemented by study of citations and content analysis to identify potential theoretical influences on Brazilian production in the area and extract any settings, or exemplifications discussions about performance of activities that could be configured as inherent to the educational function of the librarian, to guide proposals for adequacy guidelines curriculum of a training course librarian. The study confirmed the need for the librarian to promote educational activities in information environments, but not pointing theoretical and methodological guidelines that can sustain a training program based on the development of skills and abilities to form a ready to develop this function librarian.

Keywords: Librarian – training. Librarian – professional practice. Librarian – Educational role. Information literacy. Users Education. Teaching and learning.

1 INTRODUÇÃO

A literatura atual em Biblioteconomia e Ciência da Informação apresenta preocupação com o papel do bibliotecário na sociedade contemporânea, caracterizada por processos contínuos de geração e renovação de conhecimentos e, simultaneamente, alerta para a

¹⁵ Síntese de tese de doutorado.

necessidade de se repensar a sua formação visando melhor prepará-lo para os desafios da evolução tecnológica que impõe novas formas de produção, distribuição e consumo de informações e exige novas formas de interação com o usuário.

1.1 Hipótese de trabalho

A literatura brasileira sobre formação e atuação do bibliotecário assume que a função educativa é inerente ao seu fazer, mas não explicita o que seria essa função do ponto de vista das competências ou habilidades para exercê-la, o que dificulta a inserção desta temática nas propostas político-pedagógicas dos cursos e transformação da mesma em objetivo a ser alcançado em disciplinas ou nos cursos de formação.

1.2 Objetivos

Traçar panorama conceitual e identificar a base teórica-metodológica que embasa a discussão sobre a função educativa do bibliotecário na Biblioteconomia e Ciência da Informação com identificação dos principais autores brasileiros que tratam da temática e mapear os conceitos relativos a essa função na visão desses autores.

2 CONTEXTO TEÓRICO

Observa-se uma concentração da literatura sobre a atuação do bibliotecário na atividade denominada “mediação”, entendida sob diferentes aspectos que vão desde a visão do profissional “facilitador” na definição das fontes até o profissional com competências para orientar o usuário na delimitação e definição dos caminhos da pesquisa ou na resolução de problemas.

Do ponto de vista da formação do profissional da informação, Mason (1990, p. 137) observa que ele deveria receber uma educação equilibrada em disciplinas técnicas, acadêmicas, conhecimento científico e prática profissional. Mas, quando abordamos a atividade profissional sob o prisma da mediação, aparentemente estamos nos deparando com um desafio maior, que é o de capacitar bibliotecários para atuarem também com atividades que possibilitem criar condições para que o usuário possa acessar presencial ou virtualmente documentos, mas também orientá-lo para que esses documentos recuperados sejam cognitivamente acessíveis. A orientação para solução de problemas de usuários, nesse sentido, implica no reconhecimento de fontes de informação e, principalmente, na compreensão do problema de pesquisa do usuário.

Assim, a formação educacional do profissional da informação passa a demandar também a capacitação para compreensão de questões informacionais associadas a uma prática

pedagógica, aqui vista como um processo educativo voltado à pesquisa, não necessariamente previsto nas grades curriculares dos cursos de Biblioteconomia em disciplinas relativas à Metodologia Científica, ou seja, aspectos que possam fornecer instrumental para que estes profissionais possam auxiliar o usuário também na problematização da pesquisa. Normalmente, tais disciplinas em cursos de graduação, com exceção da Pedagogia, são programadas como instrumentais para iniciação do próprio aluno à pesquisa. Pensar na função educativa do bibliotecário é conferir-lhe um status que deve ser definido em termos de competência e aptidões necessárias para o exercício dessa função e delimitá-lo aos ambientes informacionais, de modo a distingui-lo do educador nos ambientes educacionais formais e, ao mesmo tempo, possibilitar reflexão sobre as bases da sua formação.

Segundo Fujino (2004, p. 22), o novo ambiente das instituições de ensino, é marcado pela ampla e irrestrita disponibilização de fontes e alternativas de acesso à informação em suportes virtuais e demanda um profissional com conhecimentos e habilidades plurais, capazes de integrá-lo de modo crítico no diagnóstico dos problemas, mas criativo na busca de soluções e competente na produção de novos conhecimentos e a academia, que têm como missão a formação de profissionais para atuar no mundo do trabalho, não pode se furtar a um posicionamento crítico e construtivo perante mudanças que exigem nova atitude por parte dela

Complementarmente à importância do desenvolvimento de competências para a pesquisa, surge na literatura, intensa discussão sobre o papel do bibliotecário em atividades de interface com a área da Educação, como evidência da importância de se valorizar a atividade não apenas do ponto de vista técnico, mas também da contribuição à formação do usuário de informação.

Diversos autores brasileiros têm contribuído com a discussão sobre as relações da Biblioteconomia com o campo educacional entre eles, cabe citar os estudos de Dudziak (2001) e Belluzzo (2001) sobre *Information Literacy* e os estudos de Campello (2003, 2005, 2009, 2012) que envolvem conteúdos sobre bibliotecas escolares e discutem com profundidade as competências informacionais e função e práticas educativas do bibliotecário.

A profissão de Bibliotecário, de acordo com Mueller, contempla:

[...] a presença de um corpo de conhecimento especializado, sistematizado e abstrato; autonomia no exercício profissional; a capacidade de auto regulação; a existência de procedimentos de credenciamento; o exercício da

autoridade sobre clientes; e a publicação de um código de ética (DINIZ 2001)¹⁶ apud (MUELLER, 2004, p. 26).

Complementarmente, baseando-se em estudos de Freidson (1998), Cunha comenta que existem previsões de que aumentará a competitividade entre as profissões, principalmente devido às novas exigências decorrentes do avanço tecnológico, o que pode impactar na autonomia da profissão e orientação de serviços (CUNHA, 2006, p. 148).

Cysne (1993) defende a Biblioteconomia como uma ciência social que vai além do pragmatismo com o qual a disciplina é rotulada. Para ela, a biblioteca é integradora, visto que apresenta condições de socializar o conhecimento.

Tais fatores nos fazem refletir sobre o futuro da profissão bibliotecária. Acerca de sua polêmica constituição como ciência; resgatamos o texto de Butler (1933, p. ix-x), ao tentar explicar a ciência da Biblioteconomia, que tem lugar para discussão de seus fenômenos, mas observa que o bibliotecário tem uma tendência ao isolamento em seu pragmatismo profissional, não se interessando pelo aspecto teórico da profissão.

Existe o senso comum de que os saberes e fazeres deste campo profissional estão caracterizados pela técnica. Falta melhor articulação, reconhecimento de potencial de trabalho e autoestima.

Sobre essa temática, Souza (2006, p. 24-26) acredita que, após a importação do termo “Moderno Profissional da Informação” na década 1990, suscitou-se uma certa crise de identidade e de sentimento de inferioridade por parte da classe bibliotecária brasileira. Souza acrescenta que o uso da expressão “Profissionais da Informação” contemplaria bibliotecários e cientistas da informação diminuindo um pouco essa diferença e mal estar no status bibliotecário.

A discussão sobre Educação é complexa e pode ser direcionada por diferentes aspectos. Nesse sentido, optamos por trabalhar com o conceito na perspectiva proposta por Libâneo (2001, p. 78-84) que entende que, em seu sentido amplo, visa formar o indivíduo em sua totalidade, ocorrendo a partir da existência de uma série de fatores e dimensões econômicas, sociais, cognitivas e afetivas, enfim dimensões que envolvam os seres humanos.

Identificar quais seriam as competências de educador é essencial para compreender o que seria este profissional de informação que tem entre suas atribuições a de exercer uma “função educativa”. Com base nas leituras de Perrenoud (1999, 2000) e Libâneo (1983, 2001),

¹⁶ DINIZ, Marly. **Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

deduzimos que, educador é aquele que tem o domínio da didática para fornecer conteúdos e estimular o aluno ao processo de descoberta, de modo a desenvolver suas competências, baseadas em suas próprias experiências.

Nesse sentido, cabe refletir se o bibliotecário estaria preparado para, além de auxiliar na busca de documentos, contribuir no processo de problematização da pesquisa de acordo com Demo (2005) e na definição de foco no processo de busca da informação conforme Kuhlthau (1994) e mapear a literatura brasileira para compreender como os estudiosos do tema abordam esta questão e quais são os aspectos relativos a habilidade ou competência incluídos na discussão.

Campello (2003) cita o serviço de referência e a educação de usuários, sendo funções educativas na biblioteca, principalmente a escolar, como antecedentes ao letramento informacional. Um dos grandes responsáveis e pioneiros para a fundamentação teórica da Biblioteconomia e da competência informacional foi Jesse Shera (1903-1982)¹⁷,

Ele entendia que o usuário podia aprender com a informação e nesse processo, considerava crucial o papel de mediador do bibliotecário entre as pessoas e o que ele chamou de registros gráficos, para mostrar a diversidade de suportes que poderiam conter informações (CAMPELLO, 200a, p. 32).

A competência informacional se faz representar pelo movimento chamado *Information Literacy*, surgido nos Estados Unidos na década de 1980.

Campello destaca os primeiros trabalhos acadêmicos brasileiros relevantes nos estudos de competência informacional, Belluzzo (2001), Dudziak (2001) e Hatschbach (2002).

A competência em Informação tem vários enfoques, recebe aportes de várias áreas, permitindo o trabalho dentro de uma perspectiva interdisciplinar, abordando questões como as novas formas de acessar, utilizar, analisar e avaliar a informação, atendendo as exigências atuais do mundo acadêmico e profissional, para construir novos conhecimentos e servir de instrumento para o uso da informação como fator de inclusão social (HATSCHBACH; OLINTO, 2008, p. 28).

Para Dudziak (2001, p. 62), a ideia do movimento, de “aprender a aprender” é orientar e estimular o pesquisador a levar esse aprendizado ao longo da vida, a ser competente em informação, entendendo os recursos das fontes e explorando conceitos e habilidades ligadas à tecnologia da informação.

Assim como Dudziak (2001), Bawden (2002, p. 401), revisa o conceito, dividindo-o em etapas progressivas: alfabetização; alfabetização bibliotecária; alfabetização em mídias e

¹⁷ SHERA, Jesse. The role of the library in the Dissemination of Information. In: _____. **The foundations of education for librarianship**. New York: Wiley – Becker and Hayes Publication, 1972. p. 163-194.

alfabetização informática; e conclui que para tratar as complexidades acerca da informação deve-se incluir todas as habilidades, mas não limitar-se a elas, nem a nenhuma tecnologia; a compreensão de temas centrais, contextos e significados são essenciais.

Em nosso entender o movimento da competência informacional ou *Information Literacy*, como designado pelos americanos, adquire importância a partir do momento em que busca colaborar com a formação do pesquisador autônomo no uso das fontes e ferramentas de recuperação da informação; muito embora acreditemos que pelo menos no contexto brasileiro a participação dos bibliotecários no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes ainda seja muito tímida, e partimos do pressuposto que poucos profissionais estejam preparados para essa tarefa, mesmo que haja espaço aberto para sua atuação na instituição em que trabalham ou em parceria com o corpo docente.

Cabe citar também o conceito de “Infoeducação”, criado por Edmir Perrotti em 2000 , que propõe associação entre os campos da Informação e da Educação para repensar mecanismos de transmissão do saber e de apropriação de bens simbólicos, e os usuários dos serviços de informação e bibliotecas como aprendizes em processos cognitivos (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 47) , mas que de igual modo necessita ser melhor entendido para propiciar formas de operacionalização tanto na prática profissional quanto na inserção no processo formativo.

3 METODOLOGIA

Partiu-se de um estudo bibliométrico que teve como corpus de análise 126 trabalhos apresentados no GT- 6 “Informação, Educação e Trabalho” do Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação (ENANCIB) no período de 2003 a 2012 com o objetivo de identificar aspectos de discussão relativos ao desempenho da função educativa do bibliotecário na última década, verificar a ocorrência e a visibilidade dos termos utilizados pelos autores.

Buscou-se identificar também eventuais influências teóricas de outras áreas de conhecimento a exemplo da Educação ou da Psicologia na formação dos novos conceitos que subsidiam a discussão sobre a função educativa do profissional bibliotecário. Para tanto, utilizou-se o estudo de citações e a análise de conteúdo das citações quando relativas aos aspectos envolvidos na discussão do tema

Para Fujino, Prazeres e Oliveira (2007, p.3-4) a análise do conjunto de referências mencionadas por um autor cujo conteúdo foi considerado relevante por exercer algum tipo de

influência é importante porque possibilita a avaliação de sua significância e constitui chave para a compreensão do domínio onde se espera que dêem suporte.

Para início do estudo apresentamos tabelas dos autores que mais publicaram no GT-6 entre os anos de 2003 e 2012 e suas respectivas instituições de origem, a ordem seguida é alfabética.

Entre os autores que publicaram no GT-6, foram selecionados inicialmente apenas aqueles que apresentaram no mínimo três trabalhos entre 2003 e 2012.

TABELA 1 – Autores com três ou mais publicações no GT-6 de 2003 a 2012

	<i>Autores</i>	<i>Instituição</i>	<i>Ocorrências</i>
1	BAPTISTA, S. G.	UNB	5
2	BARBALHO, C. R. S.	UFAM	3
3	BARBOSA, M. L. A.	UFBA	5
4	BERAQUET, V. S. M.	PUC-CAMPINAS	5
5	CASTRO FILHO, C. M.	USP-RP	4
6	CIOL, R.	PUC-CAMPINAS	4
7	CRIVELLARI, H. M. T.	UFMG	8
8	CUNHA, M. V.	UFSC	5
9	FUJINO, A.	USP	3
10	GOMES, H. F.	UFBA	5
11	RODRIGUES, M. E. F.	UFF	3
12	SOUZA, F. C.	UFSC	7
13	VARELA, A.	UFBA	8
14	VITORINO, E. V.	UFSC	3

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Posteriormente, foram também identificados os autores citados nos trabalhos do GT-6, no período analisado, para verificação de possíveis influências de outros domínios na produção do tema. Neste caso, considerou-se autores citados mais de 10 vezes no período.

TABELA 2 – Autores citados mais de 10 vezes no GT-6 de 2003 a 2012

	<i>Autores</i>	<i>Ocorrências</i>
1	SOUZA, F. C.	57
2	CUNHA, M. V.	36
3	VALENTIM, M. L. P.	32
4	CRIVELLARI, H.M.T.	29
5	BOURDIEU, P.	21
6	MUELLER, S. P. M.	21
7	MORIN, E.	20
8	DUDZIAK, E. A.	19
9	BELLUZZO, R. C. B.	16
10	CAMPELLO, B. S.	16
11	ALMEIDA JR., O.	15
12	BAPTISTA, S. G.	15
13	BARRETO, A. A.	15

14	ELIAS, N.	15
15	CASTELLS, M.	14
16	GUIMARÃES, J. A. C.	14
17	KUHLTHAU, C. C.	14
18	SANTOS, B. S.	14
19	CASTRO, C. A.	13
20	JANNUZZI, P. M.	13
21	LEFEVRE, A. M. C.	13
22	LEFEVRE, F.	13
23	SARACEVIC, T.	12
24	LUCKMAN, T.	11
25	SMIT, J. W.	11
26	BERGER, P. L.	10
27	DAVENPORT, T. H.	10
28	MARTELETO, R.	10
29	OLINTO, G.	10

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Entre os 29 autores mais citados (TABELA 2), observou-se 17 autores brasileiros da Ciência da Informação, dos quais oito com significativa produção na temática da formação do profissional da informação. São pesquisadores reconhecidos pela temática, mas apenas parte deles aparece simultaneamente como autores e como citados, sendo que, cinco destes autores citados não aparecem na relação de autores com efetiva participação no GT-6 (Tabela 1), de onde se supõe que habitualmente participam de outros GTs ou publicam em outras fontes tais como livros e periódicos e não especificamente no ENANCIB..

O número de autores citados ultrapassou o total de 1800 citações; com número de ocorrências variando de uma a 57 vezes. Optamos então, pelo recorte dos citados mais de 10 vezes. Indicamos o número de ocorrências, mas salientamos que pode haver pequena variação, pois em alguns casos houve entradas diferentes para os mesmos nomes, problema que pode induzir a erro na contagem exata. Quando encontramos entradas diferentes para o mesmo autor e tivemos a certeza de tratar-se da mesma pessoa, as agrupamos em uma única entrada. Após a análise quantitativa procedemos a análise de conteúdo.

3.1 Procedimentos para composição da amostra e análise de conteúdo

A proposta inicial era a elaboração de um diagnóstico da produção sobre o tema nos trabalhos do evento, a partir do estudo bibliométrico, mas a estratégia não permitiu uma amostra significativa para estudo do problema, porque constatou-se divergências e significativa dispersão por parte dos próprios autores na definição das palavras-chave.

Decidiu-se então na segunda etapa, dentre os 126 trabalhos, selecionar aqueles de maior interesse para este estudo para análise de conteúdo com o objetivo de extrair excertos daqueles que abordassem de forma pertinente, ações ou problemáticas referentes à atuação

educativa do bibliotecário, tanto na sua formação, quanto na sua atuação cotidiana de apoio à formação e educação de usuários e pesquisadores.

Dedicou-se atenção especial ao contexto dos trabalhos com foco para a incidência dos seguintes termos: saberes; educação; ensino; aprendizagem; educação de usuários, competências e habilidades relacionados com os termos bibliotecas e bibliotecários, estudos de competências e comportamento informacional e chegou-se a 45 trabalhos.

A adoção de análise de conteúdo como estratégia de leitura dos textos selecionados teve como objetivo inferir, a partir dos textos, se a função educativa do bibliotecário se evidencia empiricamente.

Bardin (2011, p. 47), entende que este tipo de análise através de leitura em “unidades de sentido/análise” pode permitir uma decifração de significados de diversas naturezas: psicológica, sociológica, etc. Assumimos, portanto, nesta fase, uma leitura interpretativa e fluente, conforme os pressupostos apresentados anteriormente pelo autor.

A análise de conteúdo não é um método rígido, e o pesquisador é livre na escolha do recorte da amostra, assim a definição das categorias analíticas sob as quais os elementos de conteúdo serão agrupados é uma tarefa primordial (LAVILLE; DIONNE 1999, p. 216-219). Deste modo, procedemos a categorização dos dados conforme segue abaixo:

3.2 Categorização dos dados

Verificamos em cada trabalho a existência de alguma referência a questões relativas à habilidade ou competência do bibliotecário que pudesse configurar ou exemplificar sua função educativa. Consideramos também sua influência na promoção de competência informacional do usuário. Como nosso foco foi verificar as citações, a TABELA 3, mostra os autores citados mais que três vezes nesse universo dos 45 trabalhos selecionados na segunda etapa, incluindo 19 trabalhos com a temática específica “Atuação” e 26 trabalhos com a temática específica “Formação”. Contabilizou-se também autores citados no mínimo três vezes na amostra analisada para entender a influência dos autores na produção de trabalhos nestas duas temáticas específicas.

TABELA 3 – Autores citados mais que três vezes dentro dos 45 trabalhos selecionados para análise de conteúdo

	Autores	nº. de ocorrências
1	ABREU, V. L. F. G.	4
2	ALMEIDA JR., O. F.	8
3	ALMEIDA, M. A.	3
4	ARAÚJO, E. A.	4

5	ARRUDA, M. C. C	7
6	BAPTISTA, S. G.	7
7	BARDIN, L.	4
8	BARRETO, A. A.	10
9	BELLUZZO, R. C. B.	12
10	BERAQUET, V. S. M.	7
11	BERGER, P.	6
12	CAMPELLO, B. S.	12
13	CASTRO, C. A.	4
14	CASTRO, M. H. G.	3
15	CRIVELLARI, H. M. T.	5
16	CUNHA, M. B.	5
17	CUNHA, M. V.	18
18	DAVENPORT, T. H.	6
19	DEMO, P.	5
20	DUDZIAK, E. A	17
21	FERREIRA, D. T.	6
22	FIGUEIREDO, N. M.	5
23	FLEURY, M. T. L.	3
24	FUJINO, A.	3
25	GASQUE, K. C. G. D.	4
26	GIL, A. C.	4
27	GUIMARÃES, J. A. C.	9
28	HATSCHBACH, M. H. L.	7
29	KUHLTHAU, C. C.	9
30	LE BOTERF, J.	3
31	LE COADIC, Y. – F.	9
32	LEFREVE, A. M. C.	3
33	LEFREVE, F.	3
34	LEVY, P.	3
35	LOPES, A. C.	3
36	LUBISCO, NML	3
37	LUCKMANN, T.	6
38	MACEDO, E.	3
39	MARCHIORI, P. Z.	3
40	MARTELETO, R. M.	4
41	MASETTO, M. T.	3
42	MASON, R. O.	3
43	MATA, M. L.	3
44	MINAYO, M. C. S.	4
45	MIRANDA, S. V.	8
46	MOORE, N.	4
47	MORIN, E.	4
48	MOSCOVICI, S.	3
49	MOSTAFA, S. P.	4
50	MUELLER, S. P. M.	10
51	MULLER, M. S.	3
52	OHIRA, M. L. B.	3
53	OLINTO, G.	5
54	OLLAGNIER, E.	3
55	PERRENOUD, P.	5
56	PONJUAN DANTE, G.	3
57	POSSOBON, K. R.	3
58	PRUSAK, L.	5

59	RIOS, T. A.	5
60	ROBREDO, J.	5
61	SANTOS, B. S.	7
62	SMIT, J. W.	3
63	SOUZA, F. C.	25
64	TARAPANOFF, K.	11
65	TARGINO, M. G.	3
66	VALENTIM, M. L. P.	23
67	VARELA, A. V.	4
68	WALTER, M. T. M.T.	3

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Apresentadas as tabelas, no próximo capítulo apresentaremos o estudo de citações e análise de conteúdo.

3.3 Análise e interpretação dos dados

Como um de nossos objetivos específicos foi o de identificar os principais autores citados nos trabalhos que tratam da temática educacional dentro do GT-6, do total de 68 pesquisadores que tiveram mais de três citações (Tabela 3) no universo dos 45 trabalhos selecionados verificamos que, 46 são pesquisadores da Ciência da Informação, sendo que 41 são brasileiros; quatro são pesquisadores da área de Administração e Gestão, sendo um brasileiro; quatro são pesquisadores de Metodologia Científica, sendo três brasileiros; dois são filósofos, ambos estrangeiros; dois são sociólogos, ambos estrangeiros; um é psicólogo social e estrangeiro; nove são pesquisadores da Educação, sendo seis brasileiros, revelando pesquisadores preocupados com diferentes aspectos da temática (formação ou mercado de trabalho) e de diferentes formações tanto na graduação, quanto na pós-graduação, o que comprova o caráter interdisciplinar da área e que os pesquisadores estão buscando alternativas para explicar os fenômenos observados, principalmente nos estudos de mediações e competência informacional.

A literatura brasileira está bem representada nas citações, sendo a quantidade de pesquisadores estrangeiros muito pequena. Os autores estrangeiros que são citados são clássicos na área da Ciência da Informação e Biblioteconomia, como é o caso de Kuhlthau e Le Coadic. A primeira é autora com vasta produção sobre estudo de usuários e também sobre competência informacional; o segundo, pesquisador que trata de questões epistemológicas da própria área.

Indica também a presença de pesquisadores de grupos de pesquisa consolidados na temática "Formação profissional" e "Trabalho" e a natural citação de trabalhos de orientadores em trabalhos decorrentes de dissertações ou teses, tradicionalmente relacionados a linhas de pesquisas mais estáveis ao longo do tempo.

Entre os autores com maior número de citações, por exemplo, é possível identificar autor com vasta produção sobre a ética do bibliotecário e sua ação social no contexto da sociedade contemporânea; organização do conhecimento na sociedade, perfis dos profissionais da informação e história e evolução do ensino de Biblioteconomia no Brasil, esta última categoria presente com mais intensidade no total das citações. São trabalhos essenciais para contextualizar a discussão sobre as funções do profissional e apontam para os aspectos educativos da função. A segunda autora mais citada apresenta trabalhos sobre formação e atuação do profissional da informação no Brasil, embora apresente também diversos textos sobre gestão da informação; nos casos citados, os trabalhos são em sua maioria referentes às habilidades que o profissional da informação deve apresentar para inserção no mercado de trabalho; é também responsável pela organização de coletâneas que reúnem questões sobre a formação e atuação dos profissionais da informação de diferentes autores. Por outro lado, foram identificados autores com trabalhos de maior pertinência ao estudo que tratam de discussões recentes na área de competência informacional e que refletem o pioneirismo na introdução e divulgação do conceito de *Information Literacy* no país.

Sobre a preocupação específica com a função educativa, foram identificados pelo menos seis autores da própria área, sendo dois com significativa produção decorrente de estudos nos ambientes escolares, e outros dois com especial atenção para o estudo de mediações.

Há predominância de estudos que discutem o perfil ideal para o moderno profissional da informação com a preocupação de bem prepará-los para as alterações do mercado de trabalho atual. Existe o consenso de que a graduação não prepara o bibliotecário para o mercado, enfatizando a importância da formação contínua.

Pesquisadores que tiveram um número menor de citações, contrariamente ao esperado, são aqueles que tratam de desenvolvimento de competências para acompanhar as mudanças nos ambientes educacionais e informacionais, promovidos pelas tecnologias de informação e comunicação. Esta constatação mostra que, embora a tecnologia seja determinante nos desafios para atuação dos bibliotecários, principalmente se considerarmos os serviços de referência virtuais, a pesquisa sobre o tema ainda não mostra resultados concretos neste grupo de trabalho (GT) do ENANCIB.

Dos autores citados da área educacional, lembramos Morin, com seus estudos sobre complexidade e Perrenoud e Ollagnier com teorias sobre competências, o que se justifica, pois os estudos sobre competências são primordiais e não perdem a atualidade e relevância na práxis educativa do bibliotecário. Entretanto, mesmo estes autores são citados mais como

referência da importância de se pensar nesses aspectos, mas não como uma contribuição a uma nova proposição no campo da Biblioteconomia ou Ciência da Informação.

No caso de Morin, observa-se a busca por uma visão mais holística de formação. Três das autoras mais citadas discutem a temática ocupação e profissão avançando para seu contexto sociológico, sendo que a que apresenta maior número de citações trata do papel social do bibliotecário.

Entre os pesquisadores brasileiros na área educacional encontramos Masetto que trabalha com paradigmas curriculares e formação pedagógica de docentes; Gil apresenta produção na área de Metodologia e ensino e Demo, com maior número de citações, que desenvolve pesquisas na área de Educação e Conhecimento e no caso dos trabalhos em que foi citado, a área de Metodologia, onde desenvolve discussões sobre a importância da pesquisa científica e de suas problemáticas.

Por fim, pode-se inferir pelo estudo dos trabalhos citados pelos autores do GT-6 que os pesquisadores brasileiros, embora preocupados com a temática educacional e o desenvolvimento de competências do bibliotecário e/ou do usuário pesquisador, caminham no sentido de aprofundar a discussão sobre um trabalho interdisciplinar com a Educação na busca de novos caminhos para a formação do bibliotecário

Assim, o resultado obtido no estudo de citações mostrou-se insuficiente para discussão sobre as influências teóricas sobre o tema na Ciência da Informação e, por isso procedemos à terceira etapa, que incluiu leitura integral dos 45 trabalhos constantes na amostra, utilizando procedimentos de análise de conteúdo para extrair trechos considerados significativos, independente das autorias dos parágrafos selecionados (própria autoria ou autoria via citação) por entender que seria possível explicitar compreensão dos autores sobre a função educativa do bibliotecário.

Quanto às autorias, não houve distinção se autoria individual ou coletiva; às vezes o mesmo autor é o único responsável por um trabalho e participa de um ou mais grupos de autores.

Foram selecionados os recortes¹⁸ dos 45 trabalhos, considerados relevantes para a compreensão da produção na área e classificados em sete categorias: de acordo com o foco principal do trabalho, preservando-se o contexto da discussão de onde foram extraídos.

Os recortes encontrados na “Categoria 1 – Formação” incluem aspectos relativos à estrutura curricular e apresentam os seguintes enfoques: preocupação com a educação

¹⁸ Não foi possível reproduzir os textos devido ao limite de páginas deste trabalho.

continuada do profissional; formação de bibliotecários com habilidades críticas, reflexivas, éticas e preparados para um mundo em constante mutação principalmente no aspecto tecnológico. Não foram encontradas propostas ou experiências em andamento de estruturas curriculares que abordem aspectos sobre função educativa especificamente, seja do ponto de vista dos conteúdos ou didático-pedagógico.

Na “Categoria 2 – Mercado de trabalho”, embora o potencial de inserção do bibliotecário no mundo do trabalho seja bastante promissor em termos de postos de trabalho, a temática parece não merecer discussões específicas sobre tais possibilidades em termos da realidade, por parte dos pesquisadores do GT-6. Esta categoria traz recortes que se referem muito mais às necessidades de alteração das práticas educativas para responder às demandas de um mercado de trabalho em mudança, reforçando as preocupações já apontadas no item anterior.

A “Categoria 3 – Atividades” se reporta ao leque de atividades que o bibliotecário desempenha ou poderá desempenhar, papéis tradicionais e emergentes, como corretores do conhecimento, como comunicadores em um ambiente de mudanças deixando de preocupar-se prioritariamente com a custódia e organização de documentos, que é passiva, para reinventar-se.

A “Categoria 4 - Papel social” mostra que os pesquisadores estão preocupados em apontar competências necessárias e adequações atitudinais do profissional para exercer seu papel social em uma sociedade em constante mutação que contempla diversos papéis para este profissional e diversos contextos institucionais de atuação, em ambientes tradicionais ou diferenciados. Observou-se carência de trabalhos que discutam os espaços virtuais como ambientes de atuação que também poderiam apontar novas dimensões para esta categoria.

Os recortes que tratam da “Categoria 5 – Perfil e habilidades” reforçam a ideia de que o profissional deve ter visão sistêmica e evolucionária com compreensão do ambiente, que seja aberto a mudanças e tenha uma postura crítica sobre o contexto social-histórico e sobre os saberes que precisa desenvolver para bem exercer suas atividades.

Os recortes da “Categoria 6 – Competência informacional” abordam aspectos relativos ao conceito de letramento e de *Information Literacy*, competências que os usuários e pesquisadores devem desenvolver para que se tornem autônomos em suas pesquisas ao longo da vida. Trata-se de processo de formação e construção constante de saberes, no manejo de fontes de informação e recursos tecnológicos, tendo como um dos objetivos principais o desenvolvimento de autonomia em suas pesquisas. Os autores da área se referem à concepção do que é necessário conhecer e se apropriar do universo da informação para avaliá-la

criticamente. Também ressaltam que esta concepção embute a necessidade de apropriar-se do conhecimento para compreensão do mundo e, portanto, envolve conjunto de aprendizagens psico-sociais, comunicacionais e educacionais. Outros autores entendem que a competência está ligada à atitude, mais do que habilidade, pois se trata de querer saber fazer.

A análise da “Categoria 7 - Função educativa” permitiu observar a produção dos autores do GT-6 que refletem sobre a função educativa da biblioteca e do bibliotecário. Os trabalhos incluem as atividades e missão do serviço de referência como apoio à educação formal sendo o bibliotecário um facilitador no acesso à informação e um mediador no processo de ensino e aprendizagem.

O bibliotecário é visto como alguém que auxilia a promover no usuário uma visão crítica e questionadora na seleção de filtros de pesquisa. Ajuda a atender suas necessidades cognitivas; também promove e coordena programas de desenvolvimento de competências. Por outro lado, observa-se que a dinâmica educativa entre bibliotecário e usuários é ainda passiva, depende de o usuário buscar a biblioteca para suprir suas demandas informacionais.

Nesse sentido, os trabalhos analisados também apontam para a necessidade de reforçar o papel do bibliotecário como agente social, político e educacional, e as atividades que propiciem condições para a assimilação da informação, pelos potenciais usuários, tornando-os competentes no manejo da informação e protagonistas do desenvolvimento e construção do seu próprio conhecimento.

A visão sistêmica de ambiente e consciência de seu papel histórico e de sua responsabilidade social, inclusive voltada para a inclusão social e trabalho em ambientes diferenciados dos tradicionais, entre eles os ambientes virtuais, denotam também a importância de acompanhar a evolução das tecnologias de informação e comunicação que influem diretamente nos ambientes informacionais e na reconfiguração dos espaços de trabalho com conseqüente necessidade de readequação dos projetos de formação dos bacharéis em Biblioteconomia.

O debate mostra-se concentrado em trabalhos que tratam da importância do desenvolvimento de competências informacionais dos usuários e pesquisadores e alertam para a necessidade do “aprender a aprender” e do “aprendizado ao longo da vida” sendo os bibliotecários os principais tutores nos programas de competência informacional

Os conceitos de habilidade e competência para o bibliotecário são referenciados tanto ao tratar do seu próprio desenvolvimento quanto no de seus usuários. Grande parcela dos textos selecionados, está relacionada às bibliotecas escolares e universitárias, revelando que a preocupação com a “função educativa” tem sido mais centrada em ambientes educacionais

formais, mas não necessariamente conceitua e define as atividades inerentes ao fazer bibliotecário, independente dos ambientes institucionais específicos do âmbito da Educação.

O bibliotecário é visto como educador, facilitador, um mediador de pesquisas e conhecimento, embora tal concepção esteja ligada ao tradutor da linguagem natural dos usuários para a linguagem do sistema documentário e vice-versa, ou aquele responsável por traduzir para os sistemas de informação os desejos e necessidades de seus usuários tendo como base a tarefa de orientação para promoção de autonomia no uso dos recursos informacionais e seu contínuo aprendizado.

Embora não tenha sido possível identificar propostas curriculares que indiquem como formar bibliotecários para o exercício da função educativa, permite-se afirmar o interesse da área da Ciência da Informação e Biblioteconomia em repensar a formação dos bibliotecários de modo a acompanhar as mudanças do mundo globalizado e suas demandas.

Convém indicar algumas limitações encontradas no decorrer da pesquisa:

Não foram investigadas produções em teses ou dissertações na Ciência da Informação ou na Educação, bem como não foram analisados documentos da Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN) que podem, eventualmente, relatar experiências em andamento em escolas de Biblioteconomia além do alto número de autores citados, impossibilitando um estudo mais aprofundado de todo esse universo.

4 CONCLUSÕES

A hipótese deste trabalho de que a literatura menciona a importância da função educativa do bibliotecário, mas não a explicita, dificultando pensar processos formativos para desenvolvimento desta competência ou habilidade, foi parcialmente confirmada.

A função educativa do bibliotecário, na amostra analisada, confirma a importância do serviço de referência, como apoio à atividade docente e à educação formal, incluindo as atividades de orientação oferecidas pelo bibliotecário; tarefa de mediação exercida por este profissional, incluindo, para além destas atividades, a educação de usuários ou instrução bibliográfica; adoção de instrumental pedagógico pelo bibliotecário, nas práticas de formação e treinamentos ao usuário; coordenação e desenvolvimento de programas de competência informacional; atenção e antecipação às necessidades informacionais dos usuários em todas as atividades que envolvem a disponibilização e o acesso à informação, alternativa para reconhecimento do usuário em sua totalidade com suas características atitudinais, psicológicas e cognitivas.

Assim, conclui-se que as escolas de Biblioteconomia enfrentam um desafio de formar um profissional apto a ocupar o potencial de postos de trabalho na sociedade da informação. Quanto ao reconhecimento social, o desafio concentra-se em torná-lo capaz de atuar e pensar nos ambientes virtuais nos quais a interação com as fontes serão mediadas pela tecnologia. Também são condicionantes nos desafios para sua formação: o avanço tecnológico que altera as dinâmicas de aprendizagem; a pesquisa como princípio educativo; as novas dinâmicas de acesso à informação a favor do desenvolvimento de competências para si e para seus usuários que devem ser vistos como pesquisadores, investigadores de conhecimentos para solução de seus problemas, independente do nível de formação escolar ou social.

Não se pode esquecer que toda prática educativa carrega uma intencionalidade que se relaciona com um sistema educacional consolidado e suas instituições. Portanto, a função educativa do bibliotecário pode, ao mesmo tempo, colaborar com a manutenção desse sistema educacional em que se insere como também colaborar com o desenvolvimento da autonomia do leitor/ pesquisador enquanto protagonista de sua própria história e, para isso, ele precisa estar preparado, seja como competente leitor, seja como competente mediador ou educador dentro de seu contexto social.

Refletindo sobre todo o aqui exposto, o ato que melhor pode ratificar a tarefa, papel ou função educativa do bibliotecário, é justamente a mediação. Este profissional é o elo entre o contexto de produção informacional e o contexto de uso dessas informações pelo potencial interessado, passando naturalmente pelo sistema documentário, independente da localização geográfica de sistema e usuários. Para que ele possa criar condições de interação adequadas ao usuário, é necessário formá-lo com competências no desenvolvimento das várias atividades que vão da seleção do acervo às formas de disponibilização, passando pela elaboração de linguagens documentárias que facilitem a organização, representação e comunicação no trabalho cotidiano. Os autores que abordam questões educativas apontam para a importância do desenvolvimento de competências para lidar com informações e formação de usuários competentes, como princípio educativo, mas a literatura analisada ainda não permite identificar propostas que apontem caminhos concretos para a mudança curricular.

Quanto à função educativa na atuação do bibliotecário, a literatura aponta a necessidade de repensar o serviço de referência e o seu papel na educação de usuários, possibilitando pensar novos conteúdos para a formação que tratem não apenas da competência do bibliotecário propriamente dita, mas também no desafio de formá-lo para atuar no desenvolvimento desta competência nos seus usuários.

Cabe às escolas estarem atentas na definição de projeto político-pedagógico que considere um perfil de bibliotecário que deverá desenvolver competências como mediador e desenvolver funções educativas de apoio à formação do usuário, não apenas para uso das ferramentas de busca, mas também nos caminhos que o levarão a uma nova concepção de mundo. Isto requer rever a formação que deve incluir o domínio dos procedimentos de análise e problematização para que o futuro bibliotecário venha a ter condições de auxiliar o usuário a pensar estratégias de pesquisa que o auxiliem a problematizar e descobrir novos caminhos.

Essa atualização dos currículos deveria incluir também os aspectos comportamentais dos usuários e suas motivações. O bibliotecário deveria ter competência para identificar o “que” o usuário demanda e entender esta demanda no contexto do “porquê” ele a necessita e “como” ele pretende utilizar a informação almejada. Este é o processo que levaria o usuário ao aprendizado contínuo e o bibliotecário a assumir, de fato, uma função educativa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAWDEN, David. Revisión de los conceptos de alfabetización informacional e alfabetización digital. **Anales de Documentación**, Murcia, n. 5, p. 361-405, 2002. Disponível em: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261>. Acesso em: 20 mar. 2013.

BELLUZZO, Regina C. B. A information literacy como competência necessária à fluência científica e tecnológica na sociedade da informação: uma questão de educação. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UNESP, 7., 2001, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2001.

BUTLER, Pierce. Introdução. In: _____. **Introdução à Ciência da Biblioteconomia**. Rio de Janeiro: Editora Lidador, 1933. p. ix-xii

CAMPELLO, Bernadete. **Letramento informacional**: função educativa do bibliotecário na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAMPELLO, Bernadete. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 3, set./dez. 2003. Disponível em: <http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/view/26/21>. Acesso em: 12 mar. 2012.

CAMPELLO, Bernadete; ABREU, Vera Lúcia Furst Gonçalves. Competência informacional e a formação do bibliotecário. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 178-193, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/2>. Acesso em: 07 abr. 2012.

CUNHA, Miriam Vieira da. As profissões e as suas transformações na sociedade. In: _____.; SOUZA, Francisco das Chagas (Org). **Comunicação, gestão e profissão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 141-149.

CYSNE, Fátima Portela. **Biblioteconomia**: dimensão social e educativa. Fortaleza: UFC, 1993.

DEMO, Pedro. Pensar. In: _____. **Saber pensar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 23-30.

DUDZIAK, Elizabeth Adriana. **A Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. 187 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. **Anais eletrônicos...**

FREIDSON, Eliot. Até que ponto as profissões dominam. In: _____. **O Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: Edusp, 1998. p. 65-81.

FUJINO, Asa. Ensino com pesquisa: nova abordagem pedagógica em informação científica e tecnológica (ICT). In: RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca; CAMPELLO, Bernadete Santos (Org.). **A (re)significação no processo de ensino/aprendizagem em Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Interciência, 2004. p. 21-38.

FUJINO, Asa; PRAZERES, Ana Paula Pereira; OLIVEIRA, Laucivaldo Cardoso de. Apropriação do conceito de gestão conhecimento na Ciência da Informação: um estudo a partir da análise de citações. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 8., 2007, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2007.

HATSCHBACH, Maria Helena de Lima. **Information Literacy**: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – UFRJ/ECO-MCT/IBICT, Rio de Janeiro, 2002.

HATSCHBACH, Maria Helena de Lima; OLINTO, Gilda. Competência em informação: caminhos percorridos e novas trilhas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 20-34, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/64/78>. Acesso em: 05 mar. 2012.

KUHLTHAU, Carol. **Seeking meaning**: a process approach to library and information services. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1994.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **ANDE**: Revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, v. 3, n. 6, 1983. p. 11- 19.

LIBÂNEO, José Carlos. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. In: _____. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 4. ed. , 2001, p. 61-89.

LIBÂNEO, José Carlos. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In: _____. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1989. p. 83-111.

MASON, Richard O. What is an Information Professional. **Journal of Education for Library and Information Science**, Urbana, v. 31, n. 2, p. 122-138, Fall 1990.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. Será a Ciência da Informação brasileira realmente transdisciplinar? Um retrato instantâneo de suas fontes e assuntos. In: PINTO, Virginia Bentes; CAVALCANTE, Lídia Eugênia; SILVA NETO, Casemiro (Org). **Ciência da Informação**: abordagens transdisciplinares. Fortaleza: Edições UFC, 2007. p. 143-163.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. Uma profissão em evolução: profissionais da informação no Brasil sob a ótica de Abbot – proposta de estudo. In: BAPTISTA, Sofia Galvão; MUELLER, Suzana Pinheiro Machado (Org.). **Profissional da informação**: o espaço de trabalho. Brasília: Thesaurus, 2004. p. 23-54.

PERRENOUD, Philippe; GENTILE, Paola; BENCINI, Roberta. Construindo competências. **Nova Escola**, São Paulo, p. 19-31, set. 2000. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em: 18 maio 2012.

PERRENOUD, Philippe. Construir é virar as costas aos saberes. **Pátio**: Revista pedagógica, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19. nov. 1999. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html. Acesso: 20 abr. 2012.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, Marilda Lopes Ginez de; FUJINO, Asa; NORONHA, Daisy Pires (Org.). **Informação e contemporaneidade**: perspectivas. Recife: Nectar, 2007. p. 47-96.

SOUZA, Francisco das Chagas. A formação acadêmica de bibliotecários e cientistas da informação e sua visibilidade, identidade e reconhecimento social no Brasil. **Informação & Sociedade**: Estudos., João Pessoa, v. 16, n.1, p. 23-34, jan./jun. 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Prefácio. In: _____. **Introdução à pesquisa Em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 2008. p. 13-14.

A REALIDADE DOS *QUARTIERI SENSIBILI* NA ITÁLIA: A INFORMAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

THE REALITY OF THE QUARTIERI SENSIBILI IN ITALY: INFORMATION AS A TOOL FOR SOCIAL CHANGE

Maria Giovanna Guedes Farias
Isa Maria Freire

Resumo: Apresenta pesquisa realizada no âmbito do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com objetivo de analisar as ações de integração social empreendidas no *quartiere sensibile* italiano, Rione Sanità. Emprega-se metodologia de cunho qualitativo com utilização da observação participante e de entrevistas com os sujeitos participantes e promotores de atividades de cunho infoeducacional. Analisam-se os dados mediante a técnica de análise de conteúdo de Bardin, com a criação de três categorias. Conclui-se que as ações sociais de cunho educativo, formativo e informacional implantadas na Sanità, buscam promover nos sujeitos: a consciência de automodificabilidade e a atuação destes como protagonistas de suas próprias vidas, com vistas a se empoderarem da informação e caminharem para a emancipação cultural e social. Ressalta-se que os dados coletados e analisados demonstram a efetivação, ainda lenta, mas constante, desses objetivos.

Palavras-chave: Ações educativas. Integração social. Rione Sanità-Itália. Doutorado-sanduíche.

Abstract: Presents a research conducted by the Doctoral Scholarship Abroad Program of the **Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel**, in order to examine the actions of social integration undertaken in the Italian poor community Rione Sanità. The methodology employs a qualitative study utilizing participant observation and interviews with the subjects participants and promoters of the infoeducational activities. The data were analyzed by the technique of content analysis of Bardin, with the creation of three categories. We conclude that the social actions of educational, training and informational nature implanted in Sanità, seek to promote the subject: awareness of the work of these automodificabilidade and as protagonists of their own lives, with the view to obtain the information empowerment and to walk for the cultural and social emancipation. It is emphasized that the data collected and analyzed demonstrate effectiveness, even slowly but steadily, of these goals.

Keywords: Educational interventions. Social integration. Rione Sanità-Italia. Doctoral scholarship.

1 INTRODUÇÃO

A experiência de pesquisa de doutorado-sanduíche relatada nesta comunicação foi desenvolvida em cooperação com a *Scuola di Dottorado in Conoscenze e Innovazioni per lo Sviluppo "Andre Gunder Frank"*, da *Università della Calabria* (Unical), Itália, como parte do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PSDE/Capes), que visa qualificar recursos humanos de alto nível por meio da concessão de bolsas.

Escolheu-se como campo de pesquisa italiano um bairro do centro histórico da cidade de Nápoles denominado de Rione Sanità, apresentado como um *quartiere sensibile*¹⁹ pelas características que o constituem. Esta escolha também ocorreu pelas semelhanças com o campo de pesquisa brasileiro, a Comunidade Santa Clara, localizada em João Pessoa, na qual se desenvolve pesquisa de doutorado em Ciência da Informação (CI) e onde se implanta ações de cunho educativo para a formação e preparo dos moradores para o mercado de trabalho.

As duas realidades, brasileira e italiana, apesar de se apresentarem como diversas a primeiro momento apresentam similitudes no que concerne ao processo de fragmentação e marginalização social, segregação e empobrecimento, que ocorre de forma globalizante em diversas partes do planeta, desde as megalópoles às cidades consideradas de médio porte no contexto europeu, e não apenas em periferias, mas em áreas centrais. Por outro lado, as semelhanças entre os dois países são verificadas ainda quanto às ações empreendidas para transformar essa realidade excludente, sendo conduzidas por líderes comunitários e voluntários. A pesquisa no *quartiere* Rione Sanità visou observar a dinâmica relativa à integração social e ao empoderamento da informação pelos habitantes, bem como todas as ações educativas realizadas para transformar esse cenário de exclusão, preparando italianos com o reforço escolar (*doposcuola*) para entrada na universidade e os estrangeiros para o mercado formal de trabalho, por meio da formação com fluência no idioma local.

Antes de entrar na Sanità, a pesquisadora precisou preparar-se para entender a dinâmica do campo de pesquisa, estudando a respeito e conversando com o tutor italiano professor Giorgio Marcello, que desenvolve há alguns anos neste *quartiere*. Percebeu-se nas primeiras visitas que há dentro do *quartiere sensibile* uma lógica protetiva, um tanto contraditória, de um lugar excluído pelo restante da cidade, mas também um lugar de acolhimento para quem lá reside e precisa sobreviver em contraposição ao mundo exterior, que se torna cada vez mais estranho e distante. Por isso, dentro dessas áreas se desenvolve uma cultura da marginalidade que faz do localismo, da internalização uma bandeira protetiva

¹⁹ A expressão «*quartieri sensibili*» foi utilizada por Magatti (2007) quando realizou uma pesquisa em periferias de dez cidades italianas, e teve como assistentes Cappelletti e Martinelli (2010). As autoras ressaltam que esse termo se refere aos bairros e áreas que se caracterizam - independentemente da localização geográfica no mapa da cidade a que pertencem -, pela presença simultânea, embora variável, de uma multiplicidade de fatores de debilidade social: elevadas taxas de habitação popular; alta incidência de grupos vulneráveis e colocados à margem por um grau de sofrimento experimentado; concentração da população com baixo grau de instrução; carência de infraestrutura, estradas, transporte e instituições públicas; além da expansão da economia informal e ilegal.

dos habitantes. Há também uma cultura provocativa de uma identidade negativa, de autoafirmação com adoção de comportamento violento para manter a ordem na localidade e também para demonstrar a quem é de “fora” como devem se comportar perante a cultura imposta pelas organizações criminais.

Isso acontece por que em contextos urbanos modernos, o espaço e os laços de solidariedade tendem a expandir-se e tornarem-se fragmentados, devido a uma “[...] polifonia de valores culturais, étnicas e religiosas, provocada tanto pela crescente mobilidade, quanto por mudanças no perfil demográfico da população urbana.” (CAPPELLETTI, 2009, p. 2). Tal polifonia assume caráter nada positivo para a integração e coesão social, uma vez que revela o conjunto de grupos distantes e distintos uns dos outros, em vez de um conjunto harmonizado de peças. A autora explica que, enquanto no passado, a experiência urbana tinha sido um habitat fértil para o nascimento de relações de pertencimento mútuo e solidariedade, hoje é precisamente no cenário urbano que a nova pobreza relacional se concentra e se radicaliza. Esta pobreza relacional, que causa desconforto, sofrimento individual, solidão e baixa autoestima nos indivíduos, que vivem nessas áreas urbanas, é acentuada pela falta de políticas sociais adequadas. Neste sentido, os *quartieri sensibili* são configurados como recipientes de indivíduos socialmente marginalizados, desprovidas de toda esperança de realização humana e profissional, que formam “periferias humanas”, expressão usada por Cappelletti.

A ideia de cidade como um espaço de diferenças e desigualdades também é compartilhada por Magatti (2007), que a define como o objeto de análise, provavelmente, mais útil para compreender as transformações sociais que ocorreram na contemporaneidade, pois é dentro das cidades que ocorrem as lógicas macrosistêmicas entre indivíduos e grupos, e, portanto, pode ser definida como a “nova fábrica” da construção da sociedade ou, ainda melhor, a “nova questão social” para a tendência das diferentes culturas que vivem nos mesmos limites da cidade alimentando os processos de diferenciação, em vez de integração e socialização. À luz dessas teorias, o conceito de utopia como um lugar ideal na cidade, é substituído pelo de heterotopia²⁰ de Foucault (2001), como um lugar de diferenciação e expressão social heterogêneo. A heterotopia torna-se, portanto, o termo através do qual se pode pensar e definir a complexidade dos processos de fragmentação urbana e social que

²⁰ A heterotopia tem o poder de justapor em um só lugar real vários espaços, vários posicionamentos que são em si próprios incompatíveis. As heterotopias estão ligadas, mais frequentemente, a recortes do tempo, ou seja, elas dão para o que se poderia chamar, por pura simetria, de heterocronias; a heterotopia se põe a funcionar plenamente quando os homens se encontram em uma espécie de ruptura absoluta com seu tempo tradicional, vê-se por aí que o cemitério é um lugar altamente heterotópico. (FOUCAULT, 2001, p. 418).

caracterizam os *quartieri sensibili* como “[...] aterros onde são colocadas as ‘vidas desperdiçadas’ e que não se quer ver e que não se saber como integrar, a exemplo dos centros de detenção temporária, prisões lotadas, guetos urbanos, acampamentos ciganos e os prédios ocupados ilegalmente.” (MAGATTI, 2007, p. 27). Nestas áreas marginalizadas, também se percebe uma mistura de emoções contraditórias proporcionais ao sofrimento e a violência, que caracterizam a vida das pessoas que ali vivem, principalmente os jovens, que são os mais vulneráveis às seduções da criminalidade organizada.

Resolver os problemas de fragmentação e marginalização social de quem vive nestes contextos urbanos específicos não é simples, considerando que os fenômenos são muito prevalentes e difíceis de penetrar, porque há quem se beneficie desta situação social para obter vantagens. Por estas razões, tem-se consciência de que os processos de reabilitação e reinserção social dessas realidades requerem tempo, conhecimento específico e ações a médio e longo prazo. De acordo com Marcello e Licursi (2012), mesmo com esse cenário de violência, marginalização e sofrimento, os *quartieri sensibili* podem se transformar em áreas de geração de ações de socialização para os moradores, um lugar onde o protagonista torna-se o sujeito que se reconhece responsável não apenas por suas próprias ações, mas também pela existência e condições de vida do outro. É da condição de incerteza, que o sujeito experimenta, no campo da ética, o impulso de agir de forma responsável, de encontrar as bases das próprias ações, podendo utilizar como instrumento o empoderamento por meio da informação.

2 A INFORMAÇÃO SOCIAL E O EMPODERAMENTO

Estabelece-se no contexto dessa pesquisa a partir dos objetos de estudo e de toda a dinâmica da realidade que os cerca, a informação como força propulsora do desenvolvimento da sociedade. Assim sendo, corrobora-se e incorpora-se o sentido da informação conceituada por Silva (2006) como um fenômeno humano e social, que emana de um sujeito que conhece, se emociona, pensa e interage como o mundo sensível à sua volta, e com a comunidade de sujeitos que se comunicam entre si. Acredita-se no potencial da informação de minimizar desigualdades, podendo principalmente fortalecer a cidadania, desde que seja distribuída, segundo Brennan (2002, p. 204), com base em uma “[...] ampla política educacional e de formação continuada, onde a informação seja o pilar de uma rede de inteligência coletiva que maximize as oportunidades sociais.”

Para que essas oportunidades sejam efetivadas é preciso entender que a informação não é afetada apenas por seu ambiente, mas ela própria afeta os elementos desse ambiente, e

não está somente embutida numa estrutura social, mas é criadora da estrutura, incorpora as formas instrumentais de poder e o poder consensual, sendo conceituada em quatro dimensões: a) informação como recurso (*information as a resource*); b) informação como uma mercadoria (*information as a commodity*); c) informação como uma percepção de padrões (*information as perception of pattern*) e d) informação como uma força constitutiva da sociedade (*information as a constitutive force in society*). (BRAMAN, 1989).

A quarta dimensão foi incorporada por essa investigação, pois as definições que tratam a informação como uma força constitutiva na sociedade são, conforme Braman (1989, p. 241), aplicáveis a praticamente todos os tipos de “[...] fenômenos e processos em que a informação está envolvida, pode ser aplicada a uma estrutura social de qualquer grau de articulação e complexidade, e conceder informações, seus fluxos e usar um poder enorme na construção de nossa realidade social.” Percebe-se nas palavras da autora uma sintonia com o que se almeja para o desenvolvimento dessa pesquisa, em trabalhar com a informação como força que impulsiona o empoderamento da informação por parte dos moradores da Comunidade Santa Clara e de Rione Sanità, a buscar o equilíbrio nas tomadas de decisões comuns, sem emoldurar ou moldar os sujeitos da pesquisa imputando-lhes qualquer tipo de competência em informação.

É preciso ressaltar que empoderamento é definido pela Unesco (2009) como um processo social e político, subproduto natural de acesso a informações precisas, justas e imparciais que representam uma pluralidade de opiniões, permitindo aos cidadãos adquirir controle sobre suas próprias vidas, trabalhar cooperativamente e orientar seus líderes. Os fluxos de informação devem estar em vários níveis e dimensões, com muitas conversas alimentando a consciência coletiva e enriquecendo a vida ativa da comunidade. Já para Cappelletti e Martinelli (2010), o empoderamento se traduz em um conceito complexo e indica um processo utilizado para designar o conjunto de conhecimentos, aptidões e habilidades interpessoais que permitem a um sujeito individual ou coletivo, identificar metas e desenvolver estratégias para alcançá-las, promovendo ações efetivas para alcançar os objetivos ou desenvolvendo a capacidade de compreender a influência de suas ações sobre acontecimentos. O empoderamento pode, como explica Freire Farais (2013), influenciar a vida privada do indivíduo e contribuir ativamente para a construção da vida pública, influenciando-a através de processos participativos, como por exemplo, em audiências para votação de políticas públicas para sua cidade, bairro e comunidade.

Nessa perspectiva, compreende-se como fundamental que os sujeitos da pesquisa possam se apoderar da informação de que necessitam e de sua força constitutiva, mas antes é

necessário gerá-la, promover o estímulo a essa apropriação, refletindo que a informação, segundo Marteleto (2002, p. 102), “[...] não é processo, matéria ou entidade separada das práticas e representações de sujeitos vivendo e interagindo na sociedade, inseridos em determinados espaços e contextos culturais.” Sendo a informação uma força constitutiva, suas abordagens sociais buscam, conforme Carvalho Silva e Gomes (2013, p. 21), a consubstanciação de uma fundamentação alteritária, compreendendo a informação não mais como “[...] instrumento de posse do emissor/autor, mas construída na interação entre emissor/autor e receptor/usuário, e apresentando neste último o primado básico de sentido da informação, colocando em relevo o processo de mediação da informação [...]” e sua construção social.

Quando ocorre essa construção social, interacionista e mediacional da informação, o modo de agir dos sujeitos de natureza informativa proporciona identidade a um domínio de conhecimento e pode ser definido por Nascimento (2006, p. 33) como “[...] prática informacional constituído de informação construída pelas estruturas informacionais pertencentes às comunidades discursivas e resultantes da interação do sujeito com o meio.” Essas práticas informacionais demonstram que os pesquisadores da Ciência da Informação se centram, cada vez mais, em pesquisas em torno do seu objeto de estudo, no seu contexto de criação, de uso, de apropriação e, principalmente, na forma como ele se constitui socialmente. Dumont e Gattoni (2003, p. 53) definem essa questão explicando que a compreensão dos fenômenos informacionais ocorre, necessariamente, “[...] pela observação da sociedade e das práticas de circulação das informações naquele dado contexto, análise esta centrada nas redes socioculturais, nas quais se consolidam opiniões, crenças e ações.” Para os autores, o desafio consiste em conseguir estabelecer uma sintonia entre as teorias e práticas sociais com as ações de informação, visando aprender o fazer e o uso de informações.

No caso dessa pesquisa, aprender o fazer e o uso de informações significa colocar em prática um projeto educacional que objetive a formação dos moradores marginalizados para a entrada na universidade e no mercado de trabalho. Isso ocorre na Sanità através das ações formativas e educacionais empreendidas pelo *doposcuola* (reforço escolar) direcionado para jovens e crianças do ensino fundamental e médio, e também por meio do curso de italiano para estrangeiros adultos, que visa prepará-los para o mercado de trabalho formal.

Dessa forma, verifica-se o quão necessário é provocar no indivíduo em estado de marginalização, o interesse em apropriar-se/empoderar-se eficazmente da informação, propiciando o surgimento da consciência do valor que a informação terá sobre sua vida desde as necessidades básicas. Nesse contexto, a informação mediada serve como estímulo e exerce

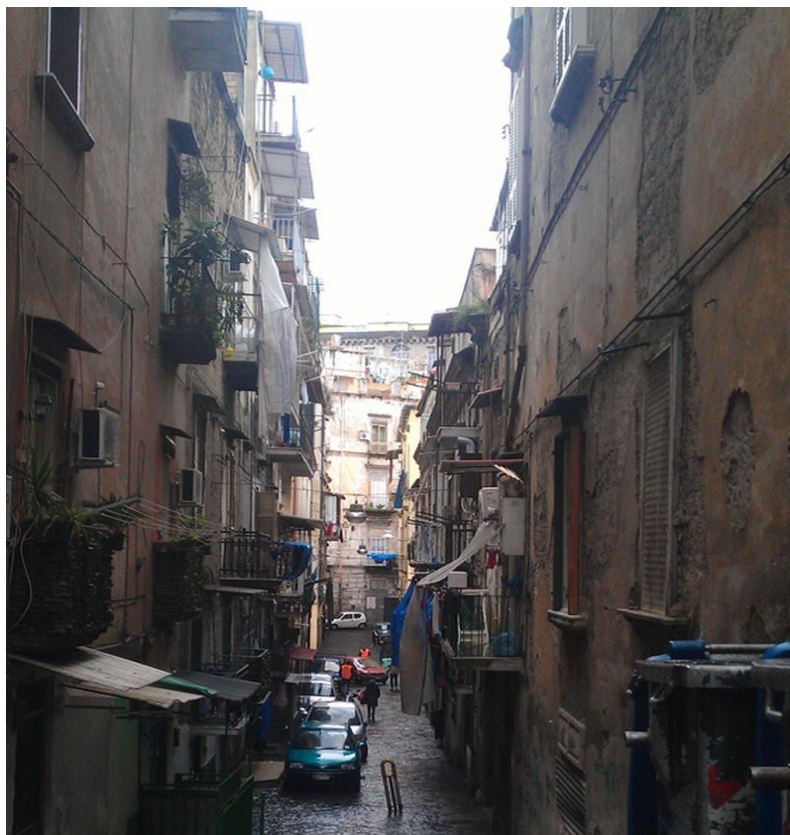
uma função primordial na promoção do diálogo com os moradores dos *quartieri sensibili*/comunidades para indicar a possibilidade de obter o empoderamento da informação. Não se pode pensar na perspectiva de que esses moradores serão mediadores autônomos num primeiro momento. É preciso que as ações de integração social sejam aplicadas por meio de uma construção coletiva inspirada na teoria da libertação de Paulo Freire, de ouvir e sentir o que os habitantes anseiam, e visualizar os campos de pesquisa como um lugar repleto de protagonistas que exprimem seus desejos de modo diverso.

3 CAMPO DE PESQUISA ITALIANO: RIONE SANITÀ UM *QUARTIERE SENSIBILE*

Apesar de estar localizado no centro histórico de Nápoles, Rione Sanità encontra-se isolado com seus quase 32 mil habitantes e uma alta densidade demográfica, 16 mil habitantes por quilômetro quadrado, segundo dados do *Servizi Statistici del Comune di Napoli*. Tradicionalmente a Sanità era, segundo relatos dos moradores, um bairro de artesãos de luvas de couros, que eram conhecidas internacionalmente pela qualidade. Um mercado garantido, onde as famílias tiravam sua subsistência, mas com o conhecido efeito da globalização e entrada dos chineses no mercado produzindo luvas a baixo custo, aconteceu, como em outros tantos países, o fechamento das pequenas fábricas dos artesãos, que tiveram de abandonar seus lares em busca de trabalho em outras áreas/cidades.

Com isso, algumas casas se tornaram desocupadas acarretando uma invasão de pessoas que buscavam moradia irregular ou a baixo custo, algumas provenientes de outros países como o Sri Lanka, Ucrânia, Romênia e Cabo Verde. Hoje há mais de dois mil srilanqueses, que representam a maioria dos estrangeiros, que chegaram a Sanità visando se estabelecer e procuraram lugares onde os aluguéis fossem mais baratos, alguns ocuparam prédios que foram abandonados após o terremoto de 1980, que causou a destruição de boa parte do bairro, o que também influenciou sua degradação. Além disso, a falta de políticas públicas para reconstruir o *quartiere* ou até mesmo a morosidade de tais políticas intensifica o quadro de pobreza.

FIGURA 1 – Uma das vias da Sanità

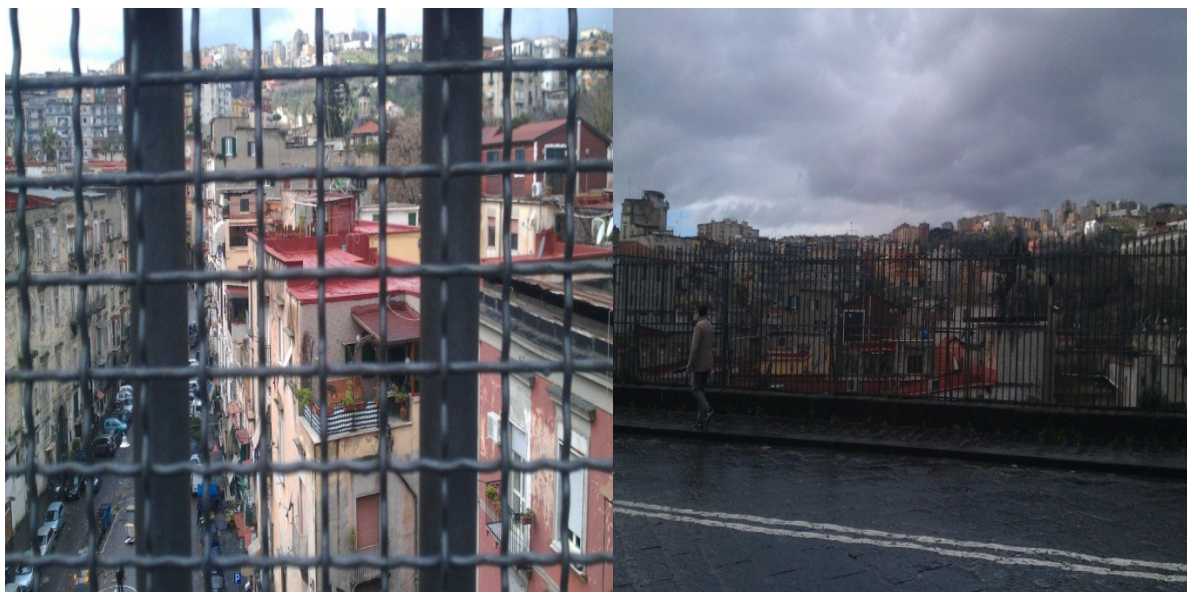


Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Ao contrário do que ocorreu no Brasil - onde as comunidades surgem da ocupação ilegal de espaços por brasileiros advindos por exemplo de áreas castigadas pela seca - na Itália, os *quartieri sensibili* são, em sua maioria, bairros ocupados e projetados legalmente, alguns se concentram no centro histórico das cidades, e que por diversos fatores empobreceram e se tornaram lugares marginalizados, nos quais os excluídos da sociedade se aglomeram, sejam italianos ou estrangeiros.

Porém, há vários aspectos da Sanità que são comuns às comunidades brasileiras, como os citados por Marcello e Licursi (2012) ao analisar esse *quartiere*. Para os autores, é perceptível uma realidade não homogênea, altamente diferenciada internamente, as condições de habitação variam, às vezes, até mesmo ao longo da mesma rua. Existem diferentes grupos sociais, que vivem condições socioeconômicas diversas. Misturam-se situações de relativo bem-estar a situações de grande sofrimento. Essa realidade demonstra que as pesquisas realizadas nos *quartieri sensibili* são, segundo Magatti (2007), necessárias para a compreensão do futuro das cidades, dos fenômenos de fragmentação e do deslocamento, de marginalização e sofrimento dos seus habitantes, e das consequências desses fenômenos para toda a sociedade.

FIGURA 2 – Visão de cima da ponte da Sanità, que separa o *quartiere* do restante da cidade



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Esse conjunto de fenômenos de que trata Magatti, puderam ser observadas durante a pesquisa de campo, nas conversas com os moradores entrevistados da Sanità, que falam de uma piora da condição de vida no bairro agravada pela falta de ação governamental, levando os habitantes a lidarem sozinhos com todos os problemas. Para os jovens a situação é ainda pior, pois eles estão mais suscetíveis a serem seduzidos por ofertas para atuarem na ilegalidade. Entretanto, não há só marginalidade, mas sim vitalidade, patrimônio histórico e artístico de grande importância, habilidades humanas e relações de alto nível, além de demonstrações de empreendedorismo social inovador. Isso demonstra que há pessoas e grupos capazes de suportar as pressões e perturbações para sonhar e agir para a mudança. Nesse cenário, a escola, a igreja e as associações solidárias são as únicas que atuam, apesar das dificuldades, visando mudanças.

Um grupo de instituições solidárias coordenado por uma freira, a qual se denomina aqui de líder do trabalho social, mora na Sanità há sete anos, desenvolve diversas ações em prol, principalmente dos jovens e das crianças, e também dos pais com uma ação diferenciada de acolhimento, de incentivo à consciência de automodificabilidade, de exercício da cidadania e do protagonismo social. Um trabalho que expande as fronteiras da integração social, por meio de um modelo de intervenção cooperativa e dialógica com o envolvimento de voluntários provenientes da Sanità e de outros bairros, que se dedicam a atividades de cunho educacional que ocorrem durante todo o dia. É preciso ressaltar que na Sanità há uma grande incidência da população jovem, maior do que a média do restante da cidade, pois as famílias

são numerosas e, conseqüentemente, vulneráveis economicamente para suprir todas as necessidades dos filhos.

Esse trabalho social dos que atuam na Sanità deu início a um laboratório significativo de cidadania, mostrando o poder de uma rede solidária e da construção de laços sociais, fortalecidos pela circulação da informação social entre os que fazem o trabalho e os que recebem as ações educativas. Surge daí a possibilidade de construção de novas relações, de uma consciência ativa do papel de cada um e do poder de todos, onde se vê percebe uma pedagogia libertadora, a educação contextualizada de que trata Paulo Freire. Um trabalho que objetiva promover para as crianças, adolescentes e adultos o acesso à educação, pois de outra forma estes estariam fora do circuito escolar.

As atividades de *doposcuola*, uma espécie de reforço escolar, foram criadas nos últimos anos e consistem no apoio e acompanhamento de crianças e adolescentes de escolas primárias e secundárias, e de jovens que frequentam a escola superior - esses recebem uma ação adequada de tutoria personalizada, porque suas situações são muito diferentes. Além do espaço físico para estudar e para receberem tutoria, essas ações sociais, segundo Marcello e Licursi (2012), dão a esses jovens, confiança na sua capacidade, promovendo a consciência de que o “compromisso escolar” está ao seu alcance e que passa pela possibilidade de seu crescimento pessoal.

De acordo com a líder do trabalho social toda essa experiência do trabalho solidário teve como contribuição a ajuda de um voluntário chamado Stefano Sacco, que mesmo após sua morte prematura, continuou a influenciar esse trabalho social por meio da sua família que fundou a Associação Tutticolori, que tem como finalidade a solidariedade social visando proporcionar espaços de convivência e de sociabilidade para aqueles que necessitam, prima pelo fortalecimento da educação e dos laços de amizade criando uma área comum, onde todos podem se encontrar, reconhecer e serem reconhecidos, aceitar e serem aceitos. Em colaboração com a associação Adda Passà a' Nuttata, a Tutticolori se ocupa de: escola de italiano para adultos estrangeiros, atividades esportivas e jogos, organização de eventos para jovens italianos e estrangeiros, acompanhamento de jovens e adolescentes nos estudos e no processo formativo, laboratório de língua inglesa, acompanhamento relacional a famílias vulneráveis, com particular atenção as famílias dos imigrantes.

Segundo Marcello e Licursi (2012), além da Tutticolori, há ainda atuando na Sanità, a fundação Pavesi, criada em 2008 com objetivo de educar no ensino fundamental e médio, de apoio à formação - por meio de uma bolsa de estudos - para graduados que desejam estudar os direitos humanos no exterior, promover a coesão social através de atividades voluntárias. Há

ainda a *Rete Sanità*, uma rede que foi fundada em 1994 para promover a colaboração entre indivíduos e grupos que atuam no bairro. Muitos da rede ajudam nas atividades que envolvem o ensino da língua italiano.

No curso de italiano há cerca de 100 estrangeiros, no *doposcuola* são 30 crianças e adolescentes atendidos e 50 voluntários de diversas instituições se dividem para realizar as atividades. Para os jovens que estão na escola superior se preparando para o exame universitário, há um atendimento individual de acordo com as necessidades de cada um, bem como um espaço dedicado para esse atendimento, onde os estudantes possam aprender com tranquilidade, mediante um suporte pedagógico e emocional. O *doposcuola* é realizado todos os dias, assim como o atendimento aos jovens. O curso de italiano tem diversas turmas, com níveis diferentes e os cursos ocorrem com turmas pela manhã e noite. Nesses cursos há o aprendizado da língua italiana, bem como a integração desses estrangeiros. As ações de acolher e ouvir as pessoas da comunidade é vista pelos voluntários como uma forma de romper com o preconceito, de estabelecer relações e fortalecer a rede voluntária em prol dos desfavorecidos.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Por tratar-se de um universo de pesquisa com características muito próprias, principalmente por ser em outro país, com outro idioma e, ainda com a utilização, por vezes, de um dialeto local, foi preciso antes de ter o primeiro contato com Rione Sanità, aprender sobre o *quartiere* para entender um pouco sua dinâmica. Além de uma preparação “pessoal” da pesquisadora quanto a essa dinâmica e ao idioma, refletiu-se sobre quais seriam os procedimentos metodológicos mais adequados e escolheu-se a pesquisa participante, observação participante, utilização do diário de campo e roteiro de entrevista. Foram realizadas imagens e gravações de vídeos, tendo o cuidado de não direcionar a máquina fotográfica para as pessoas, um aviso recebido da líder do trabalho social para ser discreta ao fotografar por questões de segurança.

Ao entrar na Sanità, a princípio se tem a impressão de ter entrado em um lugar e não encontrar mais a saída, muitas vielas, muito trânsito em ruas apertadas, vozes altas, carros, motos e pessoas se misturam. Pensa-se em uma confusão sem fim. A primeira visita foi composta por uma mistura de encantamento com riqueza cultural e histórica da arquitetura, e de receio por estarmos em um ambiente muito diverso e dinâmico. Após certo tempo observando, percebe-se que há uma lógica no modo de viver daquelas pessoas, há um respeito pelo espaço do outro.

Utilizou-se como critério de seleção de amostra a intencionalidade, refletindo nos objetivos da pesquisa-sanduíche de analisar o processo de integração social na Sanità e a utilização da informação como ferramenta para isso. De acordo com Gil (2006), a intencionalidade torna uma pesquisa mais rica em termos qualitativos e os entrevistados são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes. Escolheu-se como fontes de informação a líder do trabalho social, voluntários que vivem dentro e fora da Sanità, alunos do *doposcuola*, alunos do curso de italiano e pais. Ressalta-se que alguns alunos estrangeiros não concederam entrevista por não se sentirem seguros ao falar italiano.

A líder do trabalho social apresentou a pesquisadora a todos os entrevistados evitando que a falta de confiança se tornasse um obstáculo e pudesse inviabilizar essa etapa. Durante esse primeiro contato, explicaram-se os objetivos da pesquisa, o método de realização e solicitamos a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido escrito em italiano de acordo com a lei de privacidade do país. As entrevistas ocorreram antes ou após as atividades do *doposcuola* ou curso de italiano, ou na casa de algumas pessoas que naqueles dias estavam impossibilitados de ir até o prédio do Instituto Ozanam, onde se realizam as atividades. Foram produzidos três roteiros de entrevista para cada grupo de entrevistados: líder do trabalho social, voluntários e pessoas atendidas pelas ações sociais. No geral os tópicos versam sobre a história do bairro, suas características, como ocorre o trabalho social, como se dá a comunicação entre a líder do trabalho, os voluntários e as pessoas atendidas pelas ações, bem como as dificuldades do bairro, do trabalho realizado, os progressos e os problemas. A observação participante foi empregada principalmente para acompanhar o cotidiano dos moradores e tentar obter informações sobre a realidade em que se encontram na sua própria realidade, para isso, fez-se uso do diário de campo.

Os dados coletados dos entrevistados forneceram material suficiente para a construção do perfil de cada sujeito da pesquisa ou até mesmo para grupos de sujeitos, se dividindo em voluntários e usuários das ações sociais. Entrevistou-se 23 pessoas, entre voluntários, líder do trabalho social, pais dos alunos do *doposcuola*, estudantes estrangeiros do curso de italianos e do *doposcuola*. Ressalta-se que, foi necessário entrevistar um número maior de voluntários, pois a finalidade era de compreender como se realiza/funciona o trabalho de integração social. A maioria dos voluntários é do sexo feminino e provém da Sanità, um fato interessante, pois os próprios moradores sentem o desejo de ver o progresso do lugar onde moram e por isso, contribuem com as ações sociais. Entretanto, também é importante perceber que napolitanos de outros bairros se mobilizam para ajudar os *quartieri sensibili*. Para **E1** é belo ter jovens de

fora do bairro que vem ajudar e fazer um trabalho sério: “Eles cuidam bem das crianças e dos adolescentes. E é ainda mais belo que os jovens da Sanità se empenham como voluntários para ajudar o próprio bairro. Um dia desses, eu contava com uns 15 jovens voluntários no *doposcuola*.”

Em relação aos estudantes do *doposcuola* e do curso de italiano a maioria provém do Sri Lanka. Como já citado anteriormente, há uma grande comunidade de srilanqueses na Sanità, porém os alunos entrevistados são cidadãos srilanqueses, mas que nasceram na Sanità, entretanto sem a cidadania italiana, uma vez que para obtê-la é preciso completar 18 anos, como explica **E15**: “Eu e meus dois irmãos nascemos na Sanità, mas não temos a cidadania italiana, e sim srilanquesa. Devemos esperar até completar 18 anos de idade para dá entrada no processo de cidadania italiana.”

Quanto à profissão, entre os voluntários há os que são professores, estudantes universitários, pedagoga, fisioterapeuta, aposentada e alguns não trabalham no momento. Os pais dos alunos e os estudantes do curso de italiano são em sua maioria diaristas, trabalham em casas de famílias italianas dentro da Sanità ou em outros bairros realizando serviços domésticos. De acordo com suor Lucia, os srilanqueses são muito solicitados para realizar tal serviço, são conhecidos pela sua eficiência nas atividades domésticas e de cuidados com doentes e idosos, a exemplo de **E19**: “Eu trabalho todos os dias, de domingo a domingo, tenho três trabalhos, são três casas de famílias. Eu vim para cá para conseguir juntar algum dinheiro. No meu país se ganha quase nada.”

Entre os voluntários, há os que se dedicam ao *doposcuola* a exemplo de **E2**, que começou a fazer voluntariado há cinco anos a convite de uma amiga que é voluntária na Sanità: “Eu venho vez por semana para ajudar no *doposcuola* e trabalho com todas as séries, depende da necessidade das crianças. Suor Lucia quem organiza para onde devo ir e o que devo fazer”. No caso de **E3** a ajuda no *doposcuola* está relacionada à literatura e ao italiano: “Eu ajudo as crianças com dúvidas relacionadas às matérias que tenho mais afinidade.” Há ainda os voluntários que desempenham a função de professores de italiano como **E4** e **E5** que trabalham juntos em uma sala do curso de italiano noturno para estrangeiros e explicam de que forma lecionam: “Desenvolvemos em sala de aula atividades lúdicas para o ensino da língua e da cultura italiana. Os alunos também mostram um pouco da cultura deles e assim o aprendizado é mútuo”. Em consonância com a opinião dos dois professores, **E11** que também ensina italiano, conta que: “Esse trabalho é divertido, me sinto beneficiada, algumas vezes não consigo explicar uma palavra, faço desenhos, os alunos se divertem e eu também.”

O perfil dos entrevistados leva a reflexão de que esse é um trabalho realizado em rede, e apesar das dificuldades diárias como problemas de desigualdade, pobreza e violência, há sempre muito acolhimento, o que torna o *quartiere* um lugar de esperança que tem como base a educação e o uso da informação para fortalecimento da *Rede Sanità*, formada por voluntários que entendem o valor da integração social e por quem recebe as ações. Esses demonstram assumir o papel de protagonistas de suas próprias vidas desejosos de progredirem e de melhorarem a realidade que os cerca.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para analisar os dados coletados em Rione Sanità, por meio de entrevistas e da observação participante, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009). Para tal estabelecemos três categorias de análise com base nos objetivos da pesquisa-sanduíche de entender a dinâmica da **integração social na Sanità**. Além disso, analisamos o **regime de informação das ações sociais** e as **competências em informação** dos voluntários e dos beneficiários/estudantes. A primeira categoria denominada de integração social da Sanità apresenta a forma como esse trabalho cooperativo acontece, suas características e as teorias que o envolvem, a exemplo da teoria de libertação de Paulo Freire, que prima por uma ação dialógica, a concepção do paradigma social da CI a partir de Hjørland e Albrechtsen e da mediação de Vygotsky. Na segunda categoria do regime de informação do trabalho social analisamos os componentes do regime, quais sejam: ações, dispositivos, artefatos e sujeitos, mostrando como a rede Sanità é composta e como atua, tendo como base as teorias de Foucault, Ekbja e González de Gómez. Na terceira categoria das competências em informação procurou-se revelar quais as competências dos voluntários para realização do trabalho na Sanità e dos estudantes ao participarem das ações sociais. Para tal, apoiou-se nas teorias de Pieruccini, Dudziak, Varela, Feres e Belluzzo que trabalham com a concepção de competência em informação. Nesta comunicação apresenta-se apenas a categoria:

Competências em informação dos voluntários e dos beneficiário/estudantes – que visa analisar quais as competências em informação foram observadas durante a coleta de dados, relativas à líder do trabalho social e aos voluntários, bem como aos estudantes, a partir das ações sociais recebidas e da interação com o ambiente onde essas ações ocorrem. Na visão de Feres e Belluzzo (2009), a competência em informação tem como referenciais à compreensão da informação e de sua abrangência, em busca das capacidades necessárias à geração de conhecimento e sua aplicabilidade no cotidiano das pessoas, das comunidades, ao longo da vida.

A competência em gerar conhecimento e aplicá-los no cotidiano da Sanità é percebida no trabalho da líder, que busca o diálogo entre os estudantes e as famílias numa perspectiva da fluidez do aprendizado. Além disso, ela tenta estabelecer uma aproximação com quem não participa dessas ações sociais, como explica **E2**: “Ela sempre está nas ruas a procura de jovens que não vão a escola, tentando motivá-los a voltar a estudar, a participar do *doposcuola*.” Essa busca também ocorre com o intuito de encontrar e convencer pessoas a se tornarem voluntários, como esclarece **E10**: “Há sete anos, eu estava caminhando em uma das ruas daqui da Sanità, e ela veio me perguntar se eu gostaria de me tornar uma voluntária.” Desde então, **E10** atua nas aulas de reforço escolar e em outras atividades organizativas.

Pode-se inferir por meios dos depoimentos, que a líder do trabalho social consegue reunir algumas das competências, ressaltadas por Pieruccini (2004): afetividade, sensibilidade, flexibilidade, disponibilidade e interesse, organização, além de iniciativa para percorrer as ruas do *quartiere* em busca de quem quer ajudar e de quem quer ser ajudado, ou ainda de quem precisa de ajuda, mas ainda não tem essa consciência, como é o caso dos jovens que vivem nas ruas vendendo entorpecentes.

A competência nesse caso é mais do que uma soma de atributos, como explica Dudziak (2005), é um processo que se renova constantemente, com a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes. **E6** foi uma das primeiras voluntárias do trabalho social e mostra suas habilidades na resolução de conflitos durante o *doposcuola* ao transmitir segurança e confiança para as crianças, para que elas possam falar dos problemas e se sentirem melhor. De acordo com **E6**, dessa forma, o aprendizado pode ocorrer eficazmente. Para **E7**, a competência mais importante no voluntário é compreender a capacidade e necessidade do outro, e nunca desestimulá-lo. Segundo **E9**, a motivação é uma importante ferramenta a ser usada sempre quando as crianças não querem fazer as atividades ou se distraem. Além disso, **E9** afirma que é preciso ter sensibilidade para entender que algumas crianças precisam de mais atenção, de mais explicações, de um acompanhamento específico. Conforme **E11**, a competência em informação deve estar pautada na forma de transmissão do conteúdo, das informações. Para os alunos estrangeiros do curso de italiano é preciso compreender como explicar determinadas palavras e expressões utilizando outros recursos didáticos: “Algumas vezes, não consigo explicar uma palavra, então faço desenhos, os alunos se divertem e eu também. Percebo como é importante esse contato deles comigo, com outra cultura, com outra língua.”

Desenvolver consciência crítica, responsabilidade individual e coletiva, habilidades de tomar decisões e iniciativas, aceitar e conviver com diferentes opiniões e pontos de vista, são,

na visão de Varela (2007), habilidades necessárias na participação efetiva e no progresso da nossa realidade, comunidade e de nós mesmos. Uma consciência de absorver o conhecimento e aplicá-lo para ajudar o próximo como faz **E14**, que indica a estrada para quem necessita, “[...] mas depois essas pessoas devem caminhar sozinhas, no sentido de não se tornarem dependentes de uma assistência habitual.” Foi possível observar que o trabalho desenvolvido na Sanità não se pauta no assistencialismo habitual, pois tem como base a educação, a promoção da oportunidade dos indivíduos adquirirem conhecimento e se ajudarem.

Em relação aos estudantes do curso de italiano e do *doposcuola*, identifica-se, com base em Pieruccini (2004), as seguintes competências: interesse, domínio dos repertórios, de recursos informacionais, o que pode ser percebido nos depoimentos dos entrevistados, a exemplo de **E20**, que há dois anos frequenta o curso de italiano: “Esse curso me ajudou muito a fazer alguns testes da língua, o que foi importante no momento de obter permissão de trabalho. Os professores daqui são capazes e pacientes para explicar.” **E19** tem praticamente a mesma opinião que **E20**, pois viu no curso de italiano uma oportunidade para conseguir trabalho, e afirmou também que os professores-voluntários tem muita desenvoltura para explicar o que eles não entendem.

Já os alunos do *doposcuola*, que frequentam em sua maioria o liceu científico (ensino médio) e se preparam para entrar na universidade, conseguiram desenvolver uma consciência da importância de prosseguir nos estudos e de aproveitar as oportunidades que esse trabalho social na Sanità pode lhes proporcionar, mostrando interesse e domínio de diversos repertórios, a exemplo de **E22**, que participa há cinco anos do *doposcuola* e também se dedica a música:

Foi através desse contato com a líder do trabalho social que comecei outras atividades como curso de música. Eu toco flauta, violino, piano e violoncelo. Também estou na orquestra. Fiz um teste e consegui entrar e eles deram um violoncelo. [...] Estou fazendo o liceu científico e no próximo ano vou tentar entrar na universidade. Ainda não sei qual curso farei, talvez medicina, matemática ou música. [...] Os voluntários me ajudam, são muito qualificados, explicam tanto. Eu não teria como pagar um professor particular. Minha mãe quer que eu estude, sempre me apoiou, motivou. Eu gosto de estudar.

No caso de **E22**, há o apoio da mãe, o que não se vê em outros casos, em que os pais colocam os filhos para trabalhar desde pequenos, como explicado pela líder. **E22** disse ainda que o apoio da mãe se dá, porque ela sempre desejou estudar, mas os pais não permitiram, e ela se arrepende muito por não ter lutado, pois hoje se encontra dependente do marido e não quer o mesmo destino para a filha. **E23** tem uma história similar a **E22**, ela também faz o liceu científico, se dedica a música, está na orquestra e começou um curso para aprender a

fazer bolos e tortas para ajudar a família. Observa-se que o *doposcuola* ajuda a despertar outras habilidades.

O depoimento de **E15** mostra uma dedicação maior aos estudos, aluno do liceu científico, ele é o estudante mais assíduo, pois quer fazer faculdade de medicina e, por isso, estuda todos os dias no espaço do *doposcuola*, até mesmo aos domingos, com os voluntários ou sozinho. Segundo ele, em sua casa não tem espaço para estudar e os irmãos fazem muito barulho. De acordo com a líder do trabalho social, **E15** não demonstrava estar muito interessado em estudar quando iniciou o *doposcuola* há sete anos, entretanto, houve uma transformação de postura/atitude que o fez mudar completamente.

Esses relatos nos levam a refletir a respeito da relevância do trabalho em rede, da vivência do paradigma social, do engajamento de diversas pessoas, voluntários, muitos dos quais professores universitários que colocam à ciência a serviço do trabalho social. Assim como ocorre na Santa Clara, mas em proporções bem menores, uma rede que a líder comunitária constituiu, formada por amigos que ajudam em diversos momentos. Na Sanità, a líder do trabalho social construiu uma rede considerável de amigos e de associações, o que demonstra que na Itália existe uma forte cultura do voluntariado. No cerne dessa cultura, a informação social é utilizada para a promoção de ações e para o engajamento de futuros voluntários, compondo assim um ciclo integrador.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para atuar contra a marginalização, a fragmentação e seus efeitos é preciso haver uma forte e nova dinâmica social proveniente da mobilização de indivíduos e de grupos que anseiam por retecer suas vidas e a realidade que os rodeia, colocando em prática ações concretas refletidas de forma cooperada e com metas consolidadas. É necessário ainda que os laços sociais e a identidade de grupos sejam repensados, no sentido de considerar que só a partir do respeito pelo diferente, que se pode compreender o sujeito como único, mas que precisa do outro e de tudo o que o rodeia, e da união para sair do estado de degradação.

Nessa perspectiva, o protagonismo social tem papel fundamental e deve estar atrelado à oportunidade de possibilitar formas concretas, reais e legítimas de apropriação da informação, de empoderamento cultural e social. Obviamente não se tem controle ou poder sobre a informação, seja ela implícita ou explícita, mas pode-se desenvolver uma autoconsciência da relevância da informação para a dinamização do protagonismo, baseado na premissa de que só a partir de ações dialógicas e conjuntas, e do entendimento de que não

há autossuficiência em um trabalho dessa dimensão, que os sujeitos podem se tornar protagonistas.

O que se observa na Comunidade em Santa Clara e em Rione Sanitá é que, de forma lenta e progressiva, as interações sociais estão constituindo um espaço social, onde se experimenta um movimento de reconstrução do espaço físico, tornando-se um lugar além heterotopia, um lugar cheio de representações e eventos culturais, sociais e históricos.

Resolver os problemas de fragmentação e marginalização social de quem vive nestes contextos urbanos específicos não é simples, considerando que os fenômenos são muito prevalentes e difíceis de penetrar, porque há quem se beneficie desta situação social para obter vantagens. Por estas razões, tem-se consciência de que os processos de reabilitação e reinserção social dessas realidades requerem tempo, conhecimento específico e ações em médio e longo prazo, perseverança e a não intenção de modelar realidades. É preciso ainda promover palestras ou encontros com os moradores para conscientizá-los da situação em que eles se encontram, dialogando sobre a necessidade da aquisição de determinadas competências para saírem do estado de marginalização, ou seja, todo o trabalho/ação que for realizado dentro de um *quartiere* deve ter a real participação de seus membros, mesmo que não seja da maioria.

A única dimensão possível é aquela da experimentação contínua, essa opção, no entanto, requer uma leitura continuada das condições do contexto, um acompanhamento constante de processos, uma presença assídua nos pontos de fragilidade, empreendendo ações voltadas para a escolarização, para a formação.

A continuidade desta pesquisa de doutorado ocorre justamente com a implantação de ações educativas de caráter formativo, direcionadas para o mercado de trabalho dentro da Comunidade Santa Clara. Os moradores participam atualmente de capacitações que proporcionem, por exemplo, o aprendizado de como se preparar para uma entrevista de trabalho, como elaborar um currículo, como buscar uma vaga. As ações da Sanitá e da Santa Clara são diversas quanto ao conteúdo e ao público, já que nossas comunidades são constituídas predominantemente por brasileiros, mas o objetivo é o mesmo, o de proporcionar aos moradores a possibilidade de transformar suas realidades, caminhando para a emancipação cultural e social.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero reto e Augusto Pinheiro. Edição e revista atualizada. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BRAMAN, S. Defining information: an approach for policymakers. *Telecommunication Policy*, v. 13, set./1989, p. 233-242.

BRENNAND, E. G de G. Uma nova política de civilização: a sociedade informacional. In: AQUINO, M. de A. (Org.) **O campo da ciência da informação: gênese, conexões e especificidades**. João Pessoa: Ed. Universitária, p. 199-208, 2002.

CAPPELLETTI, P.; MARTINELLI, M. **Animare la città**. Percorsi di community building. Trento, Itália: Erickson, 2010.

_____. **Periferie umane nelle città frantumate**. Convegno Nazionale Caritas Diocesane. Centro Congressi Lingotto, Torino, Itália, 2009.

CARVALHO SILVA, J. L.; GOMES, H. F. O conceito de informação pelo viés da alteridade. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 14., 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2013.

DUDZIAK, E. A. Competência em Informação: melhores práticas educacionais voltadas para a Information Literacy. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 21, jul. 2005, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba: FEBAB, 2005. 1 CD-ROM.

DUMONT, L. M. M.; GATTONI, R. L. C. As relações informacionais na sociedade reflexiva de Giddens. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 46-53, set./dez. 2003.

FERES, G. G.; BELLUZZO, R. C. B. Competência em informação: um diferencial da qualidade em publicações científicas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova Série, São Paulo, v.5, n.1/2, p. 70-83, jan./dez. 2009.

FREIRE, I. M.; FARIAS, M. G.G. Apropriação e uso de tecnologias intelectuais: intervenção em uma comunidade popular urbana. **RICI: R.Ibero-amer. Ci. Inf.**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 1-16, ago./dez. 2013.

FOUCAULT, M. Outros espaços. In: _____. **Ditos e escritos**. Tradução: Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro Forense: Universitária, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 8. reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

MAGATTI, M. **La città abbandonata**. Dove sono e come cambiano le periferie italiane, Bologna, Itália: Il Mulino, 2007.

MARCELLO, G.; LICURSI, S. Un'esperienza laboratoriale nel Quartiere della Sanità a Napoli. Alcune riflessioni da una ricerca in corso. In: ESPANET CONFERENCE, 2012, Roma, **Anais...** Roma, 2012.

MARTELETO, R. M. Conhecimento e Sociedade: pressupostos da antropologia da informação. In: AQUINO, M. A. **O campo da ciência da informação: gênese, conexões e especificidades**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002. p.101-115.

NASCIMENTO, Denise M. A abordagem sócio-cultural da informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.16, n.2, p.25-35, jul./dez. 2006.

PIERUCCINI, I. **A ordem informacional dialógica**: estudo sobre a busca de informação em educação. 2004. 232f. Tese. (Doutorado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, A. M. Informação e Cultura. In: **A informação**: da compreensão do fenômeno e construção do objeto científico. Porto: Afrontamento, 2006.

UNESCO. **Freedom of Expression, Access to Information and Empowerment of People**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009.

VARELA, A. V. **Informação e Autonomia**: a mediação segundo Feuerstein. 1. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2007a, v. 1. 368p.

ACÇÕES DE INCLUSÃO DIGITAL NAS INSTITUIÇÕES PENITENCIÁRIAS DO BRASIL E ESPANHA: UM ESTUDO COMPARADO

ACTION OF DIGITAL INCLUSION IN PRISONS INSTITUTIONS OF BRAZIL AND SPAIN: A COMPARATIVE STUDY

Júlio Afonso Sá de Pinho Neto

Resumo: Esta comunicação apresenta os resultados de pesquisa²¹ que teve como objetivo analisar a experiência do Brasil e da Espanha, no que se refere ao desenvolvimento de projetos de inclusão digital para presidiários. A investigação realizou-se a partir de um estudo de caso comparativo entre um projeto de inclusão digital desenvolvido na Penitenciária Lemos de Brito em Salvador (BA) e outro no Centro Penitenciário de Córdoba (Espanha). Os dados foram analisados e interpretados por meio do método da análise de conteúdo, com o estabelecimento de categorias após a coleta de dados. Como resultado, percebeu-se que os dois projetos estão fundamentados em princípios que privilegiam a educação para a cidadania como finalidade primordial do trabalho de inclusão digital, contudo, não existem, tanto no Brasil como na Espanha, políticas públicas consolidadas nessa área tendo a conquista da cidadania como premissa maior. A realidade brasileira apresenta, ainda, problemas e desafios decorrentes da grave crise vivida pelo sistema prisional que inviabilizam a plena consecução dos objetivos do projeto de inclusão digital analisado.

Palavras-chave: Inclusão digital. Inclusão social. Sistema prisional. Políticas públicas.

Abstract: This communication presents the results of research that aimed to analyze the experience of Brazil and Spain in with regard the development of digital inclusion projects for prisoners. The investigation was realized through a comparative case study between a digital inclusion project developed in the Penitentiary Lemos Brito, in Salvador (BA) and another in the Center Penitentiary of Cordoba (Spain). The data were analyzed and interpreted by the content analysis method, with the establishment of categories after the data collection. As a result it was noticed that the two projects are based on principles that emphasize citizenship education as a primary purpose of the work of digital inclusion, however, there is neither in Brazil or in Spain, consolidated public policies in this area with the conquest of citizenship as a major premise. The Brazilian reality also presents problems and challenges arising from the severe crisis in the prison system that prevent the full achievement of the goals of digital inclusion project analyzed.

Keywords: Digital Inclusion. Social inclusion. Prison system. Public policy.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade em que a informação tornou-se um bem valorativo, um fator de produtividade e uma atividade econômica importante na construção de uma nação rica em conhecimento, cujo processo de seleção, aquisição, armazenamento, disseminação, acesso, uso e gestão da informação está associado ao fator de mudança nas estruturas sociais. Tal constatação levou alguns países a formular diretrizes para minimizar o impacto dessas

²¹ Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, Edital MCT/CNPq nº 49/2010 - Inclusão Digital e Social.

transformações, e, por isso, se faz necessário realizar estudos acerca das diferentes características do fenômeno informacional.

Atualmente, fala-se em sociedade da informação, do conhecimento, da aprendizagem ou em rede. Entretanto, ainda existe uma realidade social que dificulta o acesso dos indivíduos a toda gama de informações disponíveis, criando obstáculos para que os mesmos possam exercer a verdadeira cidadania (SILVA *et al.*, 2005). Este *gap* tem sido discutido no cenário político e econômico, com ênfase para a questão da inclusão e da responsabilidade social a partir de ações que oportunizem o acesso livre e democrático aos conteúdos informacionais. É preciso garantir, em meio a um crescente e acelerado desenvolvimento de tecnologias da informação e comunicação (TIC), o acesso a toda essa gama de informações, que hoje se encontra disponível nos mais variados suportes.

Para a realização de um estudo a respeito da inclusão digital é essencial abordar o tema da exclusão e desigualdade social. No Brasil, um terço da população vive abaixo da linha da pobreza, com famílias numerosas se sustentando com apenas um salário mínimo. A partir dessa constatação resta a pergunta: como esses indivíduos, à margem da sociedade de consumo, excluídos do exercício da cidadania e de posse apenas do mínimo necessário para a sobrevivência, podem se inserir no mundo digital, considerando o valor dos equipamentos e, além disso, os gastos para sua manutenção?

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), o atraso digital é hoje uma das quatro grandes mazelas da atualidade, equiparando-se à fome, ao desemprego e ao analfabetismo. Os excluídos digitais não têm a mesma possibilidade ou facilidade de comunicação e interação de quem utiliza as tecnologias computacionais, tendo menores oportunidades, por exemplo, no mercado de trabalho, pois cada vez mais lhes é exigido o domínio das TIC. Portanto, para alguns estudiosos do tema, como Warschauer (2006), a impossibilidade de inserção no mundo digital gera uma nova categoria analítica nos estudos sociológicos, o analfabeto digital.

Nos países em desenvolvimento, como o Brasil, os projetos de inclusão digital só serão completos na medida em que contemplarem algumas condições básicas para seu pleno funcionamento, tais como educação de qualidade, renda mais justa e acesso aos conhecimentos proporcionados pelas tecnologias da informação e comunicação. Para isso, é imprescindível que políticas públicas de inclusão digital sejam implementadas para dar suporte a esse tripé observando as diferentes realidades da população brasileira, inclusive a dos encarcerados, que carecem de políticas de ressocialização, tendo em vista que o Brasil detém o 4º lugar no ranking da população carcerária do mundo, sendo superado pelos Estados

Unidos, China e Rússia, respectivamente. Contudo, nosso país encontra-se em primeiro lugar no que diz respeito ao crescimento percentual da população carcerária mundial com 450%, a frente dos EUA, 77%, China, com 31% e Rússia, com 17%²². Caso não sejam adotadas políticas capazes de agir contra o crescimento da marginalidade e consequente elevação acirrada no número de presidiários, o Brasil possuirá, em breve, a terceira maior população carcerária do planeta.

Diante dessa realidade, as iniciativas voltadas para a inclusão digital dos detentos pertencentes ao sistema prisional brasileiro merecem ser objeto de estudo, pois cumprem um relevante papel nas políticas de ressocialização desses indivíduos, objetivando a sua completa adaptação social por ocasião do cumprimento integral das suas penas. Atualmente, tais iniciativas, no Brasil, necessitam de uma política sistemática, capaz de oferecer um planejamento que tal trabalho exige. Torna-se necessário, por exemplo, estudar o modelo pedagógico que seria mais adequado, uma vez que as aulas acontecem muitas vezes em regime fechado, exigindo para o seu pleno funcionamento uma série de medidas de segurança; há também a exigência de submeter os monitores a treinamentos preventivos específicos e ainda é de fundamental importância conhecer as reais demandas de informação dos próprios apenados, uma vez que para alguns deles o período de reclusão durará décadas, impedindo-os muitas vezes de vislumbrar, em curto prazo, a utilização desses conhecimentos em prol de uma melhor inserção no mercado de trabalho. Tudo isso sem falar na obtenção de recursos financeiros para operacionalizar todas essas ações.

Seguindo a linha traçada pela Ciência da Informação (CI), dando destaque à questão da acessibilidade informacional, esta pesquisa se propôs a realizar um estudo comparativo das iniciativas voltadas para a inclusão digital de detentos pertencentes a instituições carcerárias no Brasil e na Espanha, sob a ótica da responsabilidade social e da inclusão informacional, fundamentadas a partir das reflexões de Freire (2004) e Wersig (2003), tomando como foco um grupo específico da sociedade: as pessoas que cumprem penas privativas de liberdade em penitenciárias nesses dois países.

Para aprofundar este estudo, optou-se pelo recorte e, conseqüentemente, pela adoção da metodologia do estudo de caso na investigação de duas experiências de relevo: um programa de inclusão digital brasileiro desenvolvido por uma organização não governamental, o Comitê de Inclusão Digital (CDI), realizado na Penitenciária Lemos Brito, em Salvador

²² Disponível em: <<http://www.kcl.ac.uk/depsta/law/research/icps/worldbrief/>>. Acesso em: 12 abril 2013.

(BA), e o programa de inclusão digital desenvolvido pela organização não governamental Centro de Iniciativas para *La Cooperación Batá* (CIC-Batá), promovido na penitenciária de Córdoba (Espanha), e financiado por diversos órgãos governamentais e empresas privadas.

Vale ressaltar, ainda, que não há como pensar em inclusão digital de forma dissociada à inclusão social, pois, hoje, qualquer cidadão para gozar dos seus direitos políticos e assim poder intervir nos negócios públicos do Estado, participando do seu processo de gestão e administração, precisa, necessariamente, saber dominar o uso das TIC. Para Martini (2005), a inclusão digital deve constituir-se em uma política pública para minimizar situações de exclusão social, traduzidas na dificuldade de inserção no mercado de trabalho e na negação do direito de se comunicar através do acesso à comunicação em rede.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para realização desse estudo, adotou-se a abordagem qualitativa do tipo exploratório-descritivo. Como método, escolheu-se o estudo de caso, por se tratar de uma pesquisa que não possuía o escopo de obter generalizações e nem estava preocupada com quantificações e tratamento estatístico de dados, mas sim em entender e compreender em profundidade os casos investigados. Para o tratamento dos dados coletados, fez-se uso da técnica de análise de conteúdo com a criação de quatro categorias.

Os dados foram coletados com a utilização de entrevistas conduzidas com questionários semiestruturados e a amostra foi composta por três grupos: coordenadores gerais dos dois projetos; monitores ou “*dinamizadores pedagógicos*” que lecionaram nas unidades de inclusão digital no Centro Penitenciário de Córdoba (Espanha) e na Penitenciária Lemos Brito (Salvador); reclusos que cumprem penas em regime fechado na Lemos Brito e ex-reclusos do Centro Penitenciário de Córdoba.

QUADRO 1 – Caracterização dos atores da pesquisa

ENTREVISTADOS	FUNÇÃO
C1 (Coordenador 1)	Representam os três coordenadores que estão à frente dos dois projetos: um do projeto de inclusão desenvolvido pelo CDI Bahia, na Penitenciária Lemos Brito, e dois que pertencem ao projeto desenvolvido no Centro Penitenciário de Córdoba, executado pelo CIC Batá.
C2 (Coordenador 2)	
C3 (Coordenador 3)	
M1 (Monitor 1)	Representam dois monitores que atuam no Centro Penitenciário de Córdoba e dois que estão à frente do projeto de inclusão digital na Penitenciária Lemos Brito.
M2 (Monitor 2)	
M3 (Monitor 3)	
M4 (Monitor 4)	
R1 (Recluso 1)	Representam três reclusos internos da Penitenciária Lemos de Brito
R2 (Recluso 2)	

R3 (Recluso 3)	(todos ex-alunos dos cursos de informática básica oferecidos pelo CDI Bahia), e dois ex-reclusos do Centro Penitenciário de Córdoba.
R4 (Recluso 4)	
R5 (Recluso 5)	

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Inicialmente, estava prevista a realização de entrevistas com o mesmo número de reclusos do Centro Penitenciário de Córdoba, contudo a legislação espanhola proíbe qualquer tipo de abordagem dessa natureza com os internos das suas unidades prisionais. Para suprir essa investigação, foram também realizadas entrevistas com os ex-detentos que cumpriram pena no referido Centro.

No que diz respeito à Penitenciária Lemos Brito, apesar da enorme barreira dos trâmites burocráticos necessários para obter a permissão de dialogar e interagir diretamente com os apenados, foi possível entrevistar três reclusos do regime fechado, ex-alunos dos cursos de informática básica realizados pelo CDI Bahia. Por fim, é importante salientar que foram realizadas visitas internas nas duas penitenciárias.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES: ANALISANDO AS CATEGORIAS

Com base na fundamentação teórica dessa pesquisa, estabeleceram-se quatro categorias analíticas inspiradas em Sorj e Guedes (2005) e Costa (2005), que serviram de eixos valorativos capazes de nortear a avaliação dos dois programas de inclusão digital no Brasil e na Espanha, quais sejam: utilização de metodologias de ensino baseadas numa perspectiva cidadã; processo de qualificação dos monitores; desenvolvimento de parcerias com o setor privado e/ou terceiro setor e inserção dos usuários no mercado de trabalho.

Categoria I - Utilização de metodologias de ensino baseadas numa perspectiva cidadã: se constitui em um elemento básico para estabelecer um modelo de inclusão digital sob o ponto de vista da educação para a cidadania, onde seja possível o desenvolvimento humano integral dos seus usuários. Conforme Freire (1996), esses princípios estão em consonância com a pedagogia da autonomia, entendida como único meio capaz de proporcionar uma educação libertadora. Ou seja, somente atendendo a tais exigências é que a experiência de inclusão digital andar *pari passu* à aquisição da competência crítica e analítica necessária para transformar informações em conhecimento, sempre visando provocar a reinserção plena do ex-recluso na sociedade.

As necessidades de informação desses internos deveriam estimulá-los nesse processo de inclusão digital e social, e ainda estar conjugadas a uma série de técnicas e procedimentos capazes de levá-los a realizar uma apropriação destas novas possibilidades tecnológicas. No programa de inclusão digital desenvolvido pelo *Centro de Iniciativas para la Cooperación*

Batà (CIC Batá), no Centro Penitenciário de Córdoba, os conteúdos são elaborados de forma a apoiar outras atividades já existentes e de interesse dos internos. O auxílio ao aprendizado formal é um bom exemplo disso. A ideia é realizar o aprendizado em informática a partir de usos transversais das TIC, auxiliando os detentos em vários aspectos, como, por exemplo, no ensino da matemática, nos processos de alfabetização, na edição revista que é elaborada no próprio presídio. O Programa considera que as atividades de inclusão digital, geridas sob essa perspectiva, despertam verdadeiramente o interesse dos reclusos, motivando-os para um aprendizado dinâmico e com uma contrapartida imediata, fazendo com que o programa cumpra seus objetivos.

Segundo o coordenador do CIC Batá, o projeto procura integrar as atividades desenvolvidas no curso com outras demandas provenientes do universo de interesses dos reclusos, dando apoio, por exemplo, para os professores que ministram aulas de línguas etc., e ainda atendendo aos interesses de algumas ONGs que ali realizam trabalhos educativos de prevenção contra a violência de gênero, homofobia, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, entre outros temas.

A ideia da equipe que coordena o CIC Batá é de poder expandir ainda mais tais ações transversais no curso de informática básica, e assim realizar, sempre de forma estratégica, uma variedade de atividades importantes e de grande interesse para os detentos, como a produção de vídeos e diapositivos, mostra de fotografias, edição de jornais comunitários ou revistas, concursos de poesias etc.

Tais práticas representam uma apropriação tecnológica, pois estimulam a transformação da informação em conhecimento, mobilizando esse público para agir concretamente em busca dos seus interesses e necessidades. Além disso, é importante frisar que os reclusos são instados a sugerir quais as atividades que gostariam de desenvolver no decorrer do curso de informática, participando, assim, do processo de elaboração dos conteúdos pedagógicos.

Estes procedimentos se constituem num importante diferencial, uma vez que as experiências de inclusão digital realizadas nos presídios não podem ter apenas a finalidade de fornecer cursos e oficinas técnicas, mas devem ser, antes de tudo, um espaço para utilizar as TIC como um valioso instrumento, capaz de proporcionar ganhos para solucionar os problemas sociais presentes da unidade prisional onde estes reclusos estão inseridos. Devem estar voltadas, acima de tudo, à preparação dos indivíduos para o exercício pleno da cidadania – tornando-os, assim, melhor preparados para o enfrentamento das necessidades e desafios do meio onde vivem. Tal procedimento torna-se relevante quando se analisa a realidade do

sistema prisional no Brasil, que enfrenta o descaso dos poderes públicos e o preconceito da sociedade que, muitas vezes, aposta ainda na visão equivocada que associa o cumprimento da pena a um castigo, estimulando com muita frequência graves desrespeitos aos direitos humanos.

Decerto, as penitenciárias espanholas vivem uma realidade diferente das brasileiras. Enquanto no Brasil vivem-se as mazelas da superlotação, das condições de vida insalubres, desumanas e degradantes, a situação da Espanha, nesse aspecto, é muito superior, uma vez que o atual sistema prisional espanhol pode ser citado como uma referência mundial no que diz respeito à infraestrutura carcerária. Contudo, diante dos esforços voltados para a ressocialização dos apenados, não foi percebido nenhum empenho especialmente direcionado à educação para a cidadania. Pelo contrário, havia uma preocupação eminentemente voltada para a reinserção no mercado de trabalho. Ainda que o acesso ao mercado de trabalho represente um aspecto importante, não se pode reduzir a isso o escopo de toda uma atividade voltada para reinserir futuramente os reclusos na sociedade.

Já no contexto brasileiro, o Programa de Inclusão Digital desenvolvido pelo CDI Bahia, na Penitenciária Lemos Brito, em Salvador (BA), traz, declaradamente, como uma das suas prerrogativas a educação para a cidadania. A própria ONG privilegia a educação para a cidadania durante o processo de ensino-aprendizagem. Sua visão consiste em “[...] mobilizar pessoas e transformar comunidades através da tecnologia de informação e comunicação para maior cidadania e qualidade de vida”²³. Sua proposta político-pedagógica aposta na construção de espaços de ensino não formais através de parcerias com entidades comunitárias (associações de bairro, centros de referência, paróquias etc.) visando atender populações menos favorecidas.

Esse método de aprendizagem adotado pelo CDI tem o escopo de fazer das pessoas cidadãos ativos e mais bem informados, capazes de exercer o papel de agentes de transformação no meio social onde estão inseridos. Contudo, seus objetivos são bastante auspiciosos, pois pressupõem realizar o desenvolvimento da consciência crítica a partir de um intenso diálogo entre educadores e educandos. Estes últimos, por sua vez, são impelidos a questionar e propor mudanças visando superar os diferentes tipos de problemas que os afligem, fazendo, para isso, as reivindicações que se fizerem necessárias.

No contexto da Penitenciária Lemos Brito isso significaria fazer com que os apenados tivessem uma participação decisiva em todo o trabalho desenvolvido pelo projeto de inclusão

²³ Disponível em: <<http://www.cdi.org.br/quem-somos/>>

digital, algo que deveria ir muito além da mera consulta sobre quais conteúdos eles gostariam de trabalhar nas aulas práticas dos cursos de informática básica, por exemplo.

Contudo, essa participação dos apenados no processo de ensino e aprendizagem é limitada pelo que é considerado pela administração penitenciária como “*procedimentos de segurança*”. O curso de inclusão digital, ministrado pelo CDI Bahia, na penitenciária Lemos Brito, utiliza como instrumentos didáticos apostila, computadores, fotos, jornais, revistas, cartazes, máquinas fotográficas digitais e esses materiais quase sempre eram motivo de problemas com a segurança. Até os jornais que seriam utilizados nas aulas de informática, por exemplo, foram vistos como um instrumento que deveria ter sua entrada restrita no espaço da penitenciária devido ao receio de facilitar a troca de informações com o meio externo.

Num sistema prisional com essas características, torna-se muito difícil tentar realizar todo um processo de mobilização, de discussão crítica e reflexiva visando fazer com que os apenados se mobilizem para tentar, através dos meios legítimos, transformar a realidade em que vivem. No Brasil, o sistema penitenciário possui um caráter extremamente punitivo, distanciando-se do papel educativo que este deveria possuir.

Diante da crise em que vive o sistema penal brasileiro, onde os direitos humanos são flagrantemente violados e as desigualdades sociais não são apenas reproduzidas, mas ampliadas, é complicado implantar um projeto de inclusão digital que eleja a educação para a cidadania como um dos seus objetivos. O caráter punitivo por excelência, atualmente vigente, deveria dar lugar a uma experiência ressocializadora, na qual o papel educativo se tornasse a principal alternativa para a recuperação dos apenados. Nesse contexto, vê-se como oportuno considerar a fala dos presidiários entrevistados na Penitenciária Lemos Brito, que expressaram suas opiniões quando questionados sobre o significado de cidadania:

QUADRO 2 - Depoimentos dos reclusos da Penitenciária Lemos Brito, Salvador.

R1	R2	R3
Tem muitos direitos que o cidadão não sabe que tem. Direito à escola, saúde e muitos outros. Eu aprendi, porque o professor explicou no curso sobre os nossos direitos como cidadãos.	Cidadania é aquela união em grupo, de um estar ajudando o outro. A gente ficou sabendo de alguns direitos que nós temos, não quando a gente tá [sic] preso, mas quando a gente tá [sic] na rua.	Aqui, por exemplo, eu sei que a gente não tem direito nenhum. O único direito que eu sei que tenho é de cumprir minha pena toda, porque eu fui condenado a oito anos. Eu não tenho direito a nada.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Nesses depoimentos, percebe-se a consciência do que é cidadania, ressaltando-se, nas falas, a associação imediata do termo ao conjunto de direitos que, muitas vezes, um cidadão

desconhece possuir. Contudo, tais relatos transmitem uma crítica um tanto velada sobre a ausência de quaisquer direitos no interior dos presídios. Abordam, em tom de crítica, o desrespeito aos presidiários que - na grande maioria das experiências vividas no sistema prisional brasileiro - têm seus direitos mais básicos gravemente desrespeitados quando passam a cumprir penas privativas de liberdade no país.

A experiência espanhola, do projeto de inclusão digital desenvolvido pelo CIC Batá no Centro Penitenciário de Córdoba, não possui, de maneira tácita, essa prerrogativa da educação para a cidadania em sua metodologia. Contudo, tal projeto viabiliza, sob muitos aspectos, um grande espaço para a participação coletiva e colaborativa dos educandos. Em muitas ocasiões, os reclusos são instados a não só sugerir temas e assuntos a serem abordados, mas a optar e decidir que tipos de conteúdos eles desejam aprender. Isso tudo graças à fragmentação dos conteúdos em pequenos módulos que abordam temas específicos (planilhas, edição de textos, diagramação, fotografia e vídeos, elaboração de currículos etc.), facilitando a construção de um conhecimento que se dá conforme o interesse em aprender, o que por si só já garante a disposição e o interesse em frequentar as aulas, diminuindo em muito a evasão.

Tal flexibilidade e participação coletiva, contudo, não são suficientes para a recuperação e reinserção de pessoas reclusas. É importante frisar que a inclusão digital deve estar conjugada à inclusão social, e esse aspecto é justamente o que deveria direcionar toda a fundamentação teórica do projeto de inclusão digital desenvolvido pelo do CIC Batá, pois somente a preocupação com esse aspecto social é capaz de suscitar propostas pedagógicas consistentes, viabilizando meios para atingir o objetivo da inclusão digital e social. Ora, são várias as situações de exclusão social em que vivem os apenados, pois muitos deles mesmo antes de serem excluídos pela sociedade devido à sua própria condição de presidiários (em diferentes graus, seja na Espanha ou no Brasil, o preconceito da sociedade contra os indivíduos que cumprem penas privativas de liberdade é algo comprovado), já o eram também por viverem em situações de risco e fragilidade sociais. Frequentemente, situações de pobreza, falta de acesso à educação, desemprego, assistência precária à saúde, uso de drogas, desestruturação familiar etc., contribuem para desencadear histórias de vida relacionadas à delinquência e criminalidade.

Categoria II - Processo de seleção e qualificação dos monitores: analisa-se a seleção da equipe de monitores (dinamizadores), que procura garantir um processo pedagógico capaz de atender às especificidades que esses coletivos em risco de exclusão requerem.

Segundo a realidade encontrada em campo, o programa de inclusão digital do CIC Batá exige um determinado perfil profissional para a contratação de monitores. Conforme **C2**, os candidatos devem possuir tanto competências em informática, como também experiências com trabalhos sociais voltados preferencialmente para coletivos em situação de risco social. Exige-se, assim, uma competência técnica aliada a uma experiência de trabalho na área social junto a comunidades socialmente excluídas. O restante da qualificação ocorre em reuniões sazonais de treinamento que são realizadas diante de situações que demandam uma preparação ou reciclagem, não havendo assim um calendário fixo para tais encontros.

Um aspecto digno de nota é o fato do CIC Batá trabalhar em seus projetos de inclusão digital com a figura do voluntário digital, que tem como objetivo apoiar e colaborar com o monitor, ao mesmo tempo em que possui também a função de auxiliar os outros educandos. No projeto desenvolvido no Centro Penitenciário de Córdoba, são os próprios reclusos que atuam como voluntários. Eles se formam com os monitores e chegam até a ficar responsáveis por pequenas tarefas, pequenas oficinas formativas. Segundo **C1**, “[...] o voluntário digital é formado para ser capaz de conduzir cursos de informática mais básicos e, para isto, o ideal é formar aqueles reclusos que possuem penas mais brandas.”

Já o processo de seleção dos monitores pelo CDI Bahia, de acordo com **M4**, privilegia candidatos que já tenham atuado como educadores, com experiência em informática e que tenham trabalhado em movimentos sociais. Após a contratação, é realizado um treinamento onde o monitor irá conhecer a proposta pedagógica dos quatro eixos e a metodologia dos cinco passos utilizada por todos os CDI-Comunidade existentes no Brasil e no mundo. Trata-se de um aprendizado que tem como objetivo capacitar os monitores para exercer as suas funções a partir do entendimento de que os trabalhos de inclusão digital devem ocorrer visando promover a transformação social. Para isso, tais iniciativas devem estar profundamente ligadas e enraizadas nas comunidades onde atuam. A preparação dos monitores é fundamentada nessa metodologia, e a proposta pedagógica é inspirada em Paulo Freire. Segundo **M3**, todo este trabalho está de acordo com o modelo pedagógico do CDI, que se resume em quatro eixos norteadores (a partir deles, inclusive, é que foi construída a metodologia dos cinco passos), são eles: “educando e agindo”, “mergulho na comunidade”, “formar escolas” e, por último, “referência na comunidade”.

Os dois primeiros eixos, “educando e agindo” e “mergulho na comunidade”, dizem respeito ao estímulo à apropriação das tecnologias digitais por parte dos educandos. Em seguida, o terceiro eixo, “formar escolas”, remete à autossuficiência que todo CDI deve possuir, para que o funcionamento de cada um deles possa ocorrer, após um determinado

período, de forma autônoma. O último eixo, “referência na comunidade”, tem com objetivo fazer com que o Centro de Democratização da Informática se torne um espaço perfeitamente integrado à comunidade onde está inserido. Destarte, a comunidade poderá sempre recorrer ao CDI para pedir auxílios e discutir problemas.

Por fim, ressalta-se que ambas as experiências pesquisadas não possuem um enfoque meramente tecnicista, onde se privilegia não uma apropriação da tecnologia, mas apenas a preparação dos educandos para saber utilizar os recursos das máquinas e dos *softwares*, imaginando que tais destrezas abrirão as portas do mercado de trabalho para os reclusos. Existem, sim, tentativas de fazer com que os reclusos venham a se apropriar da tecnologia, adaptando-a e dela fazendo uso para solucionar problemas comuns a toda aquela coletividade dos que se encontram privados da liberdade. Contudo, tais tentativas enfrentam obstáculos diferenciados, sendo que os mais relevantes são a má gestão penitenciária, falta de políticas consistentes e voltadas para a ressocialização, o preconceito social para com os reclusos e, no caso específico brasileiro, a grave crise do sistema prisional que apresenta problemas de toda ordem.

Categoria III - Desenvolvimento de parcerias com o setor privado e com organizações não governamentais: é uma das formas de garantir a continuidade dos serviços prestados pelos projetos de inclusão digital, principalmente aqueles financiados por órgãos governamentais, estabelecendo parcerias com outras instituições, sejam elas públicas privadas ou ligadas ao terceiro setor. A interrupção temporária ou o cancelamento das atividades é algo que ocorre com frequência nos trabalhos de inclusão digital, desenvolvidos principalmente em unidades prisionais.

O projeto de inclusão digital, promovido pelo CDI Bahia na Penitenciária Lemos Brito, é totalmente custeado pela Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SJCDDH) do Estado da Bahia. Já a parceria com a Fundação Dom Avelar Brandão Vilela é somente para a execução dos trabalhos, já que a Fundação é remunerada para desenvolver as atividades. Essa fonte única de recursos de origem governamental traz uma série de riscos ao funcionamento das atividades, a exemplo do que aconteceu com a Fundação Dom Avelar, que teve seus trabalhos interrompidos durante quase todo o ano de 2012, com a justificativa de que o governo do estado enfrentava problemas financeiros, o que, por sua vez, fez com que os cursos de inclusão digital do CDI Bahia, direcionados aos presidiários, fossem temporariamente cancelados. Vale ressaltar que esse trabalho teve início desde 2008, mas sem um período de vigência previamente estabelecido. Contudo, vários são os projetos de inclusão digital no Brasil que possuem financiamento federal via Ministérios da Ciência e Tecnologia,

Educação, Comunicação, entre outros, onde as verbas são concedidas somente durante o período de funcionamento discriminado nos cronogramas desses projetos.

É importante frisar que são diversas as contrapartidas que podem ser estabelecidas para beneficiar possíveis organizações parceiras. Para algumas entidades governamentais, seria viável, por exemplo, estabelecer parcerias com o objetivo de ensinar e incentivar a utilização de serviços públicos disponíveis eletronicamente nas redes digitais, como o recadastramento de CPF, solicitação de carteira de identidade, certidão de nada consta, segunda via de certidões de nascimento, casamento e óbito, obtenção de justificativa eleitoral, título de eleitor (alistamento, transferência, 2ª via), entre outros. Além disso, ainda na esfera governamental, existe o conhecimento adquirido a partir de determinados projetos desenvolvidos na área de informática, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional, que poderia fornecer *know-how* para as experiências de inclusão digital no país. Parcerias nessa área já existem em algumas localidades do Brasil, onde os laboratórios de informática de algumas escolas públicas são utilizados em turnos alternados, podendo abrigar, assim, cursos de informática oferecidos através de projetos de inclusão digital.

As parcerias com empresas podem ser realizadas sem que elas custeiem todo o projeto. O financiamento pode ocorrer de forma fragmentada por um conjunto de empresas. E tal parceria pode, também, apenas prever o custeio da infraestrutura e dos recursos materiais necessários, como a aquisição de computadores, a manutenção desses aparelhos, o fornecimento de instalações adequadas para as salas de aula, remuneração dos monitores etc. Tudo isso vai garantir um aprendizado atualizado e de qualidade e, principalmente, irá garantir o funcionamento dos projetos em longo prazo.

Nesse contexto, é relevante citar a experiência desenvolvida pelo CIC Batá, que conta com financiamentos que possuem duração de um ano em média e, por isso, estão continuamente em busca de financiadores, que muitas vezes são substituídos a cada ano, mas os projetos permanecem os mesmos. A equipe do CIC Batá realiza um valioso trabalho de captação de recursos financeiros, levantando editais de financiamento e apresentando o projeto de inclusão digital de forma contínua, mas desmembrando as atividades e propondo que diferentes empresas ou organizações financiem partes específicas desse projeto. Agindo desta forma o Instituto consegue manter, sem interrupções, trabalhos de inclusão digital em quatro centros penitenciários da Junta da Andaluzia (incluindo o Centro Penitenciário de Córdoba), na Espanha. Segundo G1, “[...] o que acaba é o financiamento, o projeto prossegue e nós damos continuidade. São quatro instituições que financiam o projeto no Centro

Penitenciário de Córdoba e em outras unidades prisionais da Andaluzia, e à medida que um financiamento termina, procuramos outros”.

Esse procedimento faz com que tais projetos possuam um planejamento de longo prazo, viabilizando um aprendizado contínuo, onde aqueles que já possuem o nível básico de conhecimentos em informática podem ingressar em cursos mais avançados. Isto sem falar na confiança e credibilidade que gozam junto aos internos do Centro Penitenciário onde existe o projeto de inclusão digital. Cria-se um relacionamento consistente, mantêm-se uma continuidade dos trabalhos, obtêm-se credibilidade e legitimidade perante os educandos e, principalmente, acumula-se um conhecimento fruto da experiência adquirida ao longo de anos. Aqui não há interrupções, não há substituições de projetos de inclusão que ocorrem, como é bem frequente, nas alternâncias de mandatos governamentais ou mudanças de prioridades financeiras em determinados órgãos públicos.

Os projetos de inclusão digital mantidos com financiamento exclusivamente governamental sofrem com a precariedade das instalações das salas de aula, a morosidade na manutenção e renovação dos equipamentos e com fragilidades na formação e qualificação da equipe pedagógica. Isso ocorre, frequentemente, porque as dotações orçamentárias são limitadas, pontuais, e fortemente subordinadas a decisões de caráter político, o que faz com que essas experiências sejam instrumentalizadas para obter dividendos eleitorais, comprometendo, assim, a sua continuidade. Para **G1**, tais interrupções geram muitos problemas uma vez que “[...] desenvolve-se uma expectativa, aplica-se o projeto e depois quando todos esperam uma continuidade, põe-se fim às atividades.”

Não há, nos dois casos pesquisados, uma política consolidada em direção não especificamente à inclusão digital dos reclusos, pois esta deveria ser apenas um dos aspectos de uma política maior, direcionada à reinserção do apenado na sociedade, incluindo aí várias atividades sócio-laborais. Ou seja, um trabalho de reinserção que contemplasse assistência psicológica, ofícios laborais, educação formal escolar e universitária, educação para a cidadania, inclusão digital etc. Contudo, para que tal política ocorra, é necessário mudar a filosofia administrativa que vigora no sistema penitenciário dos dois países, levando-se em consideração que o caso brasileiro é o que apresenta maior precariedade nesse aspecto. Vale ressaltar que também é urgente realizar ações e campanhas de conscientização voltadas para vários segmentos da sociedade civil organizada, atingindo universidades, escolas, sindicatos, associações e instituições religiosas. Torna-se imprescindível promover o debate, na sociedade, sobre as urgentes reformas que o atual modelo de sistema prisional brasileiro precisa sofrer.

Em nenhum dos dois países existe, por exemplo, uma política fiscal consolidada - o que se encontra são contrapartidas tímidas, pontuais, que não representam nenhum atrativo efetivamente compensatório - que beneficie as empresas que desejem fazer doações ou mesmo contribuir com a prestação de serviços nos centros penitenciários. Esse estímulo fiscal poderia fazer com que a renovação e manutenção dos equipamentos dos laboratórios de informática fossem realizadas de maneira satisfatória. Constatou-se a realização da montagem de novos computadores a partir de peças provenientes de computadores doados por diferentes empresas e órgãos públicos para o CDI Bahia, cujo resultado final são máquinas obsoletas que dificultam em muitos aspectos o bom andamento dos cursos oferecidos pelo projeto inclusão digital. De acordo com **M3**, o trabalho na penitenciária é realizado com “[...] onze máquinas, com tecnologia defasada, mas mesmo assim é possível realizar as atividades. Contudo, é difícil esse aspecto da manutenção, pois o sistema operacional, por exemplo, se renova sempre”.

Já no caso espanhol, o monitor do projeto desenvolvido em Córdoba mencionou que o Ministério do Interior da Espanha fornece os computadores aos Centros Penitenciários, mas a manutenção é de responsabilidade dos próprios Centros que, por sua vez, enfrentam o problema da burocracia relacionada aos procedimentos de segurança e a uma série de proibições. Segundo **M1**, “[...] existem muitas proibições, o que acaba prejudicando a manutenção, pois até a substituição de um *software*, muitas vezes, exige um longo processo burocrático.”

Outro dado importante é que o próprio Organismo Autônomo para o Emprego, ligado à Secretaria Geral Penitenciária, não possui uma política consistente direcionada para a ressocialização dos apenados. Prova disso são os investimentos que apostam unicamente na realização de cursos práticos, extremamente voltados para ensinar as habilidades, técnicas e as formas de operar de vários aparelhos eletrônicos. O Organismo Autônomo para o Emprego atua frequentemente através do repasse financeiro à ONGs visando agilizar os trabalhos direcionados à reinserção dos reclusos. Contudo, é impossível manter uma política coesa e fortemente estruturada com tal nível de terceirização das suas atividades mais importantes.

Categoria IV - Inserção dos alunos e usuários no mercado de trabalho: nessa categoria procurou-se refletir a propósito do estímulo ao empreendedorismo, criação de novas oportunidades de emprego e também a forma de viabilizar a absorção dos ex-detentos pelo mercado de trabalho a partir do aprendizado adquirido através dos programas de inclusão digital. Entretanto, não há dados a esse respeito a partir do domínio dos conteúdos dos cursos ou oficinas de informática básica e avançada ministrados pelo CIC Batá, em Córdoba, ou pelo

DCI Bahia, na penitenciária Lemos Brito, em Salvador. O primeiro e principal problema está na dificuldade ou impossibilidade de realizar tal acompanhamento. No Brasil, a equipe de inclusão digital não pode manter contato com os ex-presidiários. Justifica-se que tal aproximação poderia gerar redes de comunicação informais entre os internos das penitenciárias com aqueles que, mesmo estando agora em liberdade, eram de seu convívio diário.

Tais argumentos em prol da “*garantia de segurança*” não se sustentam, pois para que os cursos de informática possam funcionar como mais um elemento facilitador para a inserção dos reclusos no mercado de trabalho após o cumprimento das penas, seria necessário todo um acompanhamento desses egressos justamente para conhecer os principais problemas e desafios que estes encontram nessa nova fase. Algo essencial para conhecer as suas reais necessidades no período logo após o cumprimento da pena, podendo assim ofertar cursos que atendam aos interesses dos egressos, como determinados cursos de informática mais avançados, cumprindo de maneira eficaz esse objetivo de qualificar para o mercado de trabalho.

Isto também poderia ocorrer através de cursos ou oficinas na área de informática, fazendo com que os ex-detentos prosseguissem avançando nos conhecimentos que foram iniciados com o curso de informática básica. A proposta de educação para a cidadania poderia também, nesse momento, ajudar a fomentar iniciativas voltadas para o empreendedorismo, por meio da aquisição de conhecimentos sobre como formar cooperativas, gerir pequenas empresas, tornar-se um microempreendedor etc.

Na experiência desenvolvida pelo CIC Batá, em Córdoba, junto aos reclusos da Andaluzia, há também o desenvolvimento de um projeto, chamado Reincorpora, financiado pela instituição financeira espanhola *La Caixa*, destinado a fazer com que os egressos das unidades prisionais encontrem um emprego para finalmente serem reintegrados na sociedade. O projeto fornece um abrangente serviço técnico gratuito de assessoria para a procura de emprego, com apoio em todas as fases do processo, desde a seleção até a plena integração e adaptação no futuro posto de trabalho. Paralelo a este projeto Reincorpora, o CIC Batá mantém um Centro de Acesso Público à Internet (Capi) que pertence a uma rede de centros mantidos pelo Projeto Guadalinfo, financiado pelo Governo da Junta da Andaluzia e pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional. Os Capi do Projeto Guadalinfo são destinados a promover a plena integração da população andaluza na sociedade da informação e do conhecimento, sendo especialmente voltado para coletivos desfavorecidos ou em risco de exclusão.

O Capi, mantido pelo CIC Batá, recebe, segundo **G1**, “[...] ex-reclusos e prisioneiros de terceiro grau. Há também uma integração com o Projeto Reincorpora, recebendo pessoas provenientes desse projeto.” Nesse Capi, os ex-reclusos e presos do sistema semiaberto realizam cursos breves, divididos em mais de 100 unidades didáticas que abordam conteúdos específicos para atender às diferentes demandas dos educandos. A duração é de algumas horas para cada uma dessas unidades, e o aluno é quem decide o que quer aprender e os cursos se tornam viáveis quando surge um número mínimo de pessoas interessadas na mesma unidade didática. O método utilizado, segundo eles, é “*aprender e usar*”, ou seja, aprender para já utilizar em seguida.

Esses projetos funcionam em sinergia no Centro de Iniciativas para *la Cooperación* (CIC Batá), o projeto de inclusão digital para reclusos, o Projeto Reincorpora e o Projeto Guadalinfo (Capi), fazendo com que os reclusos deem continuidade aos conhecimentos adquiridos desde o curso de informática básica, realizado quando ainda eram internos dos Centros Penitenciários. No momento em que alcançam o regime semiaberto ou mesmo estando já em liberdade, eles podem frequentar o Capi mantido pelo CIC Batá e, assim têm a possibilidade de se aperfeiçoarem nos conhecimentos de informática, tanto pelo acesso a novos conteúdos como também graças à oportunidade de por em prática tudo aquilo que aprenderam desde o nível da informática básica.

Com uma atuação desse tipo dar-se-ia um grande passo para poder contribuir verdadeiramente na inserção desse coletivo no mercado de trabalho. Contudo, é necessário lembrar que apenas a preparação para o mercado de trabalho não é suficiente para a reinserção social. Segundo a Coordenadora do Programa Reincorpora, desenvolvido no CIC Batá,

[...] a falta de vínculos familiares e sociais contribuem para a ‘multireincidência’, o que acaba se tornando um estilo de vida. Eles saem e voltam a cometer delitos, retornam, saem novamente e voltam. [...] Vira um estilo de vida onde muitos jovens, inclusive, acham que ter estado em um centro penitenciário é algo de muito valor. Tais fatores, muitas vezes relacionados também à drogadição, dificilmente possibilitam uma verdadeira reinserção social.

É necessário, antes de tudo, para viabilizar essa inserção, um processo de aprendizagem de valores, de comunicação com outras pessoas, para poder começar a conviver novamente em sociedade. Segundo a equipe do Projeto Reincorpora, existe também a necessidade de estimular a aproximação com a família, pois o acolhimento familiar representa um vínculo imprescindível para a reinserção. É exatamente esse o processo de acompanhamento realizado pelo projeto, algo que vai muito além do simples auxílio para

inserir-se no mercado de trabalho através da busca assistida de vagas em empresas ou outros tipos de organizações.

Nesse contexto, surge mais uma vez a necessidade da educação para a cidadania visando sanar os problemas do indivíduo recluso. Prova disso é que os detentos, em sua maioria, não procuram os cursos com o desejo de se prepararem para o mercado de trabalho, e, por isso mesmo, o planejamento pedagógico deve privilegiar atividades voltadas para a melhoria da autoestima e da autoconfiança. Para **M1**, “[...] eles procuram os cursos para permanecer realizando alguma atividade, para se ocupar, passar o tempo, conhecer novos conteúdos e se sentirem úteis. O que desejam é não permanecer nos módulos, nos pátios, sem fazer nada.” Tal fato também ocorre na experiência de inclusão digital desenvolvida na Penitenciária Lemos Brito, em Salvador. Para **M3**, “[...] o grande interesse não é se qualificar, mas o resgate da autoestima. O desejo é mostrar o certificado para os familiares, é sair do pátio, do tédio, aproveitar o tempo. Desenvolver uma atividade laboral, para eles, é ter crédito com a família.” **M4** complementa relatando que “[...] eles querem o certificado para poder mostrar para a família, para o irmão, para o filho. É um troféu para mostrar e dizer [...] eu estou querendo mudar, eu estou fazendo alguma coisa, acredite em mim, me esperem.”

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema prisional brasileiro não atende às exigências da legislação vigente, pois existe um hiato entre o que a Lei de Execuções Penais prevê e a realidade vivida nas unidades prisionais do país. Na verdade, apesar dos avanços das legislações, o que subsiste nessa área é a concepção radical do encarceramento como castigo, chegando a subtrair dos apenados os seus direitos humanos mais básicos. Os avanços da lei não correspondem a essa visão punitivista, que não aposta na recuperação, concebendo a finalidade da pena não como um meio para reinserir o condenado na sociedade, mas apenas uma forma de punição pelos seus crimes.

O recluso deve ser concebido como um sujeito de direitos que, antes de tudo, deve ser respeitado e amparado pelo Estado e pela sociedade. Os presidiários não se situam fora do direito, ainda que sejam privados de liberdade por força das suas condenações. Essa situação jurídica de igualdade com o resto da sociedade representa um fato legal e garantido tanto pela legislação específica brasileira, como também pela espanhola. Faz-se urgente que a sociedade respeite essa garantia de direitos da população reclusa para entender que o sistema penitenciário existe com a finalidade de que esses indivíduos possam ser reintegrados à sociedade.

Ainda na realidade brasileira, excetuando-se as experiências singulares e pontuais como a do CDI Bahia, que aposta deliberadamente na educação para a cidadania, o que se percebe é que tais projetos, na área de inclusão digital, são concebidos a partir de uma visão imediatista, pontual e tecnicista. No exemplo do CDI, mesmo que o objetivo do seu projeto de inclusão digital seja prioritariamente educar para a cidadania, tal propósito esbarra na ausência de uma verdadeira política de ressocialização para a população carcerária, fazendo com que os objetivos dessa experiência de inclusão não sejam totalmente atingidos. O importante seria que todo o sistema prisional fosse gerido não mais com uma finalidade exclusivamente punitiva e com um planejamento consistente, com objetivos e metas previamente delineados, sob a responsabilidade do Departamento Penitenciário Nacional (Depen), na sua função - conforme prevê a Lei de Execução Penal - de planejar e coordenar a política penitenciária nacional.

Na Espanha, através da análise da legislação e da pesquisa de campo, percebeu-se que a concepção de reinserção é centrada na qualificação para o trabalho, fornecendo, além de oportunidades laborais, oficinas e cursos aos reclusos, fazendo com que estes possam adquirir os conhecimentos necessários para se profissionalizarem em diferentes áreas, visando atender às demandas do mercado de trabalho no momento em que alcançarem novamente a liberdade.

Contudo, o processo de inserção deve considerar, antes de tudo, todo um contexto social, psicológico, laboral e familiar. Restringir-se a somente fornecer meios de qualificar tecnicamente os indivíduos para o trabalho é uma visão equivocada, que acaba por alimentar os índices de reincidência, uma vez que os egressos não recebem uma assistência e formação que contemple os diversos aspectos sociais, psicológicos, familiares etc. Assim, a realidade espanhola difere da brasileira quando o tema é infraestrutura, mas enfrenta os mesmos problemas e desafios decorrentes da inexistência de uma política de ressocialização consistente. O Organismo Autônomo Trabalho Penitenciário e Formação para o Emprego (OATPFE) ocupa-se da qualificação laboral da população carcerária espanhola de forma dissociada da educação para a cidadania, deixando de aproveitar um espaço que poderia ser explorado de forma transversal e conjugada, pois o aprendizado da cidadania poderia ocorrer de forma integrada às atividades práticas oferecidas na área de inclusão digital.

É notório o exemplo do projeto de inclusão digital desenvolvido pelo CIC Batá, no Centro Penitenciário de Córdoba, onde há a assistência fornecida a partir do término da pena, através de programas que podem ser considerados fundamentais para o processo de ressocialização, como o Reincopora e o Guadalinfo (Capi). Contudo, as dificuldades de manutenção desses trabalhos pelo CIC Batá são muitas, pois, além de contar com várias

instituições para financiar partes do projeto, não existe uma política de cooperação por parte da administração penitenciária das unidades prisionais.

Conclui-se, a partir dos dados coletados nesta pesquisa, que é necessário rever o conceito de inclusão digital, principalmente quando se trata de direcioná-la para a população carcerária, pois a inclusão digital não deve se restringir ao aprendizado de como utilizar máquinas e programas, mas deve ter como característica maior o acesso à cidadania.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Leonardo. Inclusão digital: Uma alternativa para o social? Análise de projetos realizados em Salvador. In: V ENLEPICC - Encontro Latino de Economia Política da Informação, Comunicação e Cultura. **Anais...** Salvador: 2005. Disponível em: <<http://www.rp-bahia.com.br/biblioteca/pdf/LeonardoCosta.pdf>>. Acesso em: 19 abril 2012.
- FREIRE, Isa Maria. A responsabilidade social da Ciência da Informação na perspectiva da consciência possível. **DataGramZero** - Revista de Ciência da Informação, v.5, n.1, fev. 2004.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: **Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SILVA, Helena Pereira da; JAMBEIRO, Othon; LIMA, Jussara Borges; BRANDÃO, Marco Antônio. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. **Revista IBICT**, Vol. 34, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/viewArticle/611>>. Acesso em 22. jan. 2011.
- SILVA, Nilce da. Espaço de criação: uma possibilidade de inclusão digital. **Revista e Currículo**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 23 nov. 2009.
- SORJ, Bernardo; GUEDES, Luís Eduardo. Exclusão digital. Problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Novos Estudos**, n. 72, Rio de Janeiro, jul. 2005.
- WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate**. São Paulo: Editora SENAC, 2006.
- WERSIG, G. Information science: the study of postmodern knowledge usage. **Information Processing & Management**, v. 29, n. 2, p. 229-239, 1993.

ACÇÕES PARA COMPETÊNCIAS EM INFORMAÇÃO COMO APOIO AO ENSINO

ACTIONS FOR INFORMATION LITERACY AS SUPPORT FOR EDUCATION

Isa Maria Freire
Gustavo Henrique de Araújo Freire

Resumo: Relata as ações de informação em desenvolvimento no Mestrado Profissional Gestão em Organização Aprendentes e no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba, onde pesquisadores e aprendizes de pesquisa atuam tanto para facilitar a transmissão do conhecimento quanto para produzir e compartilhar informações que representem oportunidades de criação de novos conhecimentos. Discute o modelo de regime de informação de González de Gómez, que integra as ações de informação às de política e gestão de ciência e tecnologia, a partir da perspectiva de informação enquanto ações de informação que remetem a atores que atuam em determinados contextos e situações em que essas ações ocorrem e aos regimes de informação em que se inscrevem. Descreve a metodologia do Projeto “Competências em informação em redes virtuais de aprendizagem: ação na rede pública de ensino de João Pessoa – PB”, que utiliza a investigação em sítios virtuais e outros artefatos disponíveis da internet como insumo para produção e compartilhamento de informações de interesse para o ensino médio. Conclui, na perspectiva e escopo do projeto, que a Ciência da Informação tem a possibilidade de promover processos inclusivos na sociedade, fundamentados na responsabilidade social do campo científico.

Palavras-chave: Conhecimento científico. Competências em informação. Gestão – Organizações aprendentes. Ciência da Informação – Responsabilidade social.

Abstract: Recounts the actions of developing information on Professional Master in Management Organization Learners Federal University of Paraíba, where researchers and research trainees act both to facilitate the transmission of knowledge as to produce and share information which represent opportunities to create new knowledge. Discusses the regime model information González Gómez, which integrates the actions of information to policy and management of science and technology, from the perspective of information as information actions that refer to actors who work in certain contexts and situations that these actions occur and information regimes in which they enroll. Describes the methodology of design skills in information networks in virtual learning: action in the public schools of João Pessoa - PB which uses research on virtual sites and other artifacts available from the internet as a feedstock for producing and sharing information of interest to high school. In conclusion, the perspective and scope of the project, the IC is able to promote inclusive processes in society, proving to have a social responsibility based on the scientific field.

Keywords: Scientific Knowledge. Information literacy. Management – Learning organizations. Information Science – Social responsibility.

1 INTRODUÇÃO

Esta comunicação relata resultados das ações integradas na rede de projetos do Laboratório de Tecnologias Intelectuais – LT*i* do Departamento de Ciência da Informação, em cooperação com o Mestrado Profissional Gestão em Organizações Aprendentes (MPGOA) e o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O ponto de partida desse trabalho de integração se fundamenta na possibilidade de promover uma ação de informação para apropriação de tecnologias intelectuais digitais para gestão e produção da informação por alunos do ensino médio e universitário vinculados ao Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Graduação e Ensino Médio, com vistas ao compartilhamento de recursos virtuais de informação.

Destarte, o trabalho se insere no contexto das atividades de pesquisa – ensino – extensão universitária, no âmbito das ações para formação profissional no campo científico da informação, constituindo, assim, um espaço de desenvolvimento de competências para gestão e produção de artefatos, ou objetos de informação, a serem compartilhados através da *web*.

Nesse sentido, corroborando González de Gómez (2004), consideramos a Ciência da Informação como campo científico que estuda a informação como “padrão que une” (FREIRE, 2001), incorporando a sua definição a noção de uma ação que remete seus atores sociais, aos contextos onde vivenciam suas respectivas existências.

Ademais, orientamos essas ações pela premissa de uma responsabilidade social para o campo científico da informação, conforme demonstrado por Freire (2001), compartilhando os resultados com a comunidade de interesse através da interface virtual do LT \tilde{i} na Internet.²⁴

2 CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO NA SOCIEDADE EM REDE

Esta seção tece a rede teórica que fundamenta a abordagem desta ação de informação para o ensino médio. É dada especial atenção ao contexto em que a informação se tornou a base para produção econômica e mudança social, bem como à parceria entre a Ciência da Informação e a Educação, mediada pela gestão da informação, aqui vista como elemento indissociável das políticas para desenvolvimento da Ciência, Tecnologia e Inovação.

2.1 Contexto da informação

A mudança de paradigma tecnológico ocorrida nas últimas décadas do século XX, com o desenvolvimento e disseminação das tecnologias digitais de informação e comunicação, em especial do computador e da internet, representou uma profunda remodelação na organização da sociedade e da economia, em nível mundial. Para Castells (1999, p. 49), “estamos vivendo um desses raros intervalos na história. Um intervalo cuja característica é a transformação de nossa ‘cultura material’ pelos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação”.

²⁴ Disponível em < <http://dci.ccsa.ufpb.br/lti> >.

Com base em Castells (1999), Werthein (2000) identifica cinco características fundamentais da sociedade informacional. A primeira delas diz respeito à *informação* como sua matéria-prima:

[Atualmente] As tecnologias se desenvolvem para permitir o homem atuar sobre a informação propriamente dita, ao contrário do passado quando o objetivo dominante era utilizar informação para agir sobre as tecnologias, criando implementos novos ou adaptando-os a novos usos. (WERTHEIN, 2000, p.72)

A segunda característica é o fato dos efeitos das novas tecnologias possuírem *alta penetrabilidade social*, pois a informação é parte integrante de todas as atividades humanas, individuais e coletivas e, dessa forma, todas essas atividades tendem a ser afetadas diretamente pelas novas tecnologias. Como esclarece González de Gómez (2002, p. 30), “fenômenos, processos, atividades de informação passaram a ser reconhecidos como um plano constitutivo de todas as atividades e manifestações econômicas, sociais e culturais, de um modo como nunca antes o tinham sido”.

A *flexibilidade* é a terceira característica desta nova forma de organização social, pois a tecnologia favorece processos reversíveis, permite modificação por reorganização de componentes e tem alta capacidade de reconfiguração. Outra característica fundamental diz respeito à crescente *convergência de tecnologias de comunicação e informação*. Para Werthein (2000, p.72), “o ponto central aqui é que trajetórias de desenvolvimento tecnológico em diversas áreas do saber tornam-se interligadas e transformam-se as categorias segundo as quais pensamos todos os processos”.

Por fim, o *predomínio da lógica de redes*, isto é, sua estrutura básica em redes, é também característica fundamental da sociedade informacional. Castells (1999) ressalta que a internet é a infraestrutura tecnológica e o meio organizativo que permite o desenvolvimento de uma série de novas formas de relação social que não têm sua origem na internet, mas que não poderiam desenvolver-se sem ela. Nesse sentido, Lèvy (2000) destaca a necessidade e urgência de democratizar o acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação, para “dar a uma coletividade o meio de proferir um discurso plural, sem passar por representantes” (LÈVY, 2000, p.65). Sua previsão é de que a capacidade para navegar no ciberespaço será adquirida em tempo menor do que aquele “necessário para aprender a ler e [...] a alfabetização será associada a muitos outros benefícios sociais, econômicos e culturais, além do acesso à cidadania [...]” (LÈVY, 2000, p.67).

Certamente, mais do que um processo de transformação social e cultural, a sociedade em rede representa a materialização de um paradigma, “organizado em torno [de] tecnologias

de informação, mais flexíveis e poderosas”, e que emerge a partir do momento em que a informação assume o papel de ‘fator-chave’ no desenvolvimento das forças produtivas: “a informação, embora tenha sempre desempenhado papel crucial para a economia, torna-se, agora, o próprio produto do processo produtivo (CASTELLS, 1999, p.89).

Abordando a questão da informação na sociedade contemporânea, González de Gómez (1997) destaca a necessidade de situar os acontecimentos e processos (culturais, organizacionais, produtivos, políticos) em diferentes planos de integração, considerando a complexidade dos elos que entrelaçam o local e os mundos externos, em todas as suas manifestações. Em decorrência, as ações dos atores sociais que trabalham com a informação deveriam ser estratificadas de modo a promover os fluxos de informação em todos esses diferentes planos. Nesse contexto, a autora entende a Ciência da Informação como:

Aquela que estuda fenômenos, processos, construções, sistemas, redes e artefatos de informação, enquanto ‘informação’ for definida por **ações de informação** as quais remetem aos atores que as agenciam aos contextos e situações em que acontecem e aos regimes de informação em que se inscrevem. (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2003b, p.61. Grifo nosso)

Nesse sentido, a autora propõe que:

[...] as **ações de pesquisa** e as **ações de informação** integrarão um mesmo domínio de orientações estratégicas e, em conseqüência, a política e gestão da Informação formarão parte do mesmo plano decisional e prospectivo ao qual pertence a política e gestão da ciência e da tecnologia – agora reunidos em um só paradigma epistêmico-administrativo. (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2003b, p.64. Negrito nosso)

Destarte, nesse contexto caberia à gestão da informação o “planejamento, instrumentalização, atribuição de recursos e competências, acompanhamento e avaliação das ações de informação e seus desdobramentos em sistemas, serviços e produtos” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 1999b, p.13). Na visão da autora, a gestão estabelece a mediação entre as políticas de informação de um setor e a ação informada dos atores envolvidos, sejam eles o Estado, o Governo, ou as comunidades usuárias de bens e serviços, em um dado regime de informação [...]b. Um regime de informação é definido por González de Gómez (1999a, p.24; 2002, p. 34) como:

[...] conjunto mais ou menos estável de redes sociocomunicacionais formais e informais nas quais informações podem ser geradas, organizadas e transferidas de diferentes produtores, através de muitos e diversos meios, canais e organizações, a diferentes destinatários ou receptores, sejam estes usuários específicos ou públicos amplos. [O regime] está configurado, em cada caso, por plexos de relações plurais e diversas: intermediáticas; interorganizacionais e intersociais. [Sendo constituído, assim,] pela figura combinatória de uma relação de forças, definindo uma direção e arranjo de mediações comunicacionais e informacionais dentro de um domínio

funcional (saúde, educação, previdência, etc.), territorial (município, região, grupo de países) ou de sua combinação.

Assim posto, a autora aborda a informação enquanto ação de informação na perspectiva de que estas constituem um conjunto de estratos heterogêneos e articulados, a saber:

- a) **ação de informação** (semântico-pragmática), estrato polimórfico que se define nos inúmeros setores da produção social sob a forma de ações narrativas;
- b) **ação de meta-informação**, estrato regulatório definido nos espaços institucionais do Estado, do campo científico, da educação formal, da legislação e dos contratos;
- c) **ação de infraestruturas de informação**, estrato mimeomórfico dos objetos de informação, “definido na indústria e nos mercados das tecnologias, das máquinas e dos produtos” mediante “ações tecnoeconômicas, normas técnicas modelos” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2003a, p.34).

Assim, a partir da abordagem de Collins, González de Gómez (2003a, p.36) reconhece três modalidades de manifestação de uma ação de informação, conforme o contexto de sua constituição em um dado regime de informação:

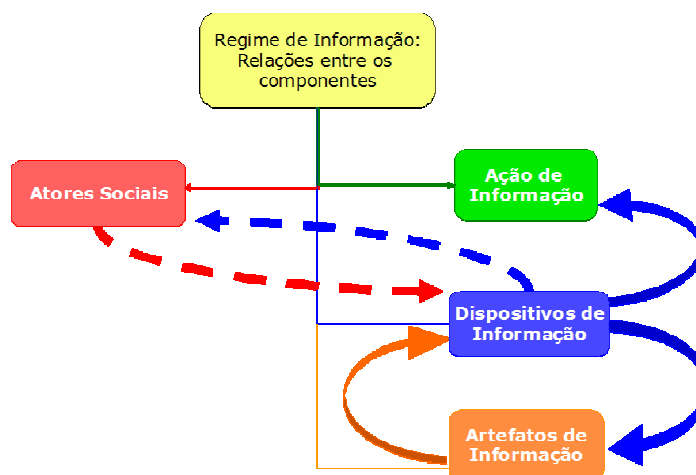
- a) de **mediação**, quando a ação de informação fica atrelada aos fins e orientação de uma outra ação;
- b) **formativa**, aquela que é orientada à informação não como meio mas como sua finalização;
- c) **relacional**, quando uma ação de informação tem como finalidade intervir numa outra ação de informação, de modo que – ainda quando de autonomia relativa – dela obtém a direção e fins.

Além das ações de informação, o modelo de González e Gómez apresenta outros elementos de um regime de informação, a saber:

- a) os **Dispositivos de informação**, que podem ser considerados um mecanismo operacional, ou um conjunto de meios composto de regras de formação e de transformação desde o seu início, ou como González de Gómez (1997, p.26) exemplifica, como “um conjunto de produtos e serviços de informação e das ações de transferência de informação”.
- b) os **Atores sociais**, “que podem ser reconhecidos por suas formas de vidas e constroem suas identidades através de ações formativas existindo algum grau de institucionalização e estruturação das ações de informação”. (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2003a, p.35).
- c) os **Artefatos de informação**, que são os modos tecnológicos e materiais de armazenagem, processamento e de transmissão de dados, mensagem, informação. (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2002, 2003a).

A seguir, uma representação gráfica das relações entre os elementos que constituem um regime de informação:

FIGURA 1 – Relações entre os elementos do regime de informação



Fonte: DELAIA, 2008.

Nessa abordagem, as ações de pesquisa e as ações de informação integram um mesmo domínio de orientações estratégicas, e em consequência a política e a gestão da informação formarão parte do mesmo plano prospectivo e gerencial ao qual pertence a política e a gestão da ciência e da tecnologia. Dessa forma, é possível propor uma ação que possibilite a união dessas ações em um dado espaço social, de modo a promover a inclusão de grupos na sociedade em rede. Esta perspectiva traz a escola para campo de atuação da Ciência da Informação, pois:

[...] a escola é aquele lugar por onde todos almejam passar para encontra o seu lugar [...] um espaço de informação ou de exercício da comunicação e de acesso às informações produzidas socialmente. [...] o campo social *escola* é assim um lócus privilegiado para o estudo das praticas informacionais e por aí para uma visão da institucionalização e funcionamento do nosso mundo cultural (MARTELETO, 1992).

É assim que a escola pode ser vista como um espaço de entrelaçamento teórico-metodológico entre os campos da Educação e da Ciência da Informação, tal como propõe Freire (2007). Nesse sentido, Pereira e Freire (1998) observam que o professor pode ser visto na perspectiva da “transmissão de conhecimento para aqueles que dele necessitam”, atividade que suscita uma responsabilidade social que Wersig e Neveling (1975) sugerem ser "o fundamento em si para a ciência da informação" (FREIRE, 1995).

Ademais, se a informação ganha cada vez mais relevância o ato de aprender se torna uma necessidade constante para acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade. E quando se fala em “aprender”, logo se pensa em situações de socialização do conhecimento, informais e formais. É nesse contexto que a escola pode ser considerada como um espaço social para produção, geração e transferência da informação e o professor pode ser visto como agente transformador da realidade, ao interagir com os alunos e compartilhar seu estoque de conhecimento de modo que possam atuar na sociedade em rede. Vários recursos de comunicação já estão disponíveis hoje nas escolas (televisão, vídeo etc), inclusive a conexão à internet. E as fontes de informação na *web* podem vir a contribuir no processo de ensino/aprendizagem na escola, como um instrumento a mais de auxílio nas tarefas escolares, possibilitando pesquisas em todas as áreas do conhecimento. Pois, segundo Pretto (1996, p.115),

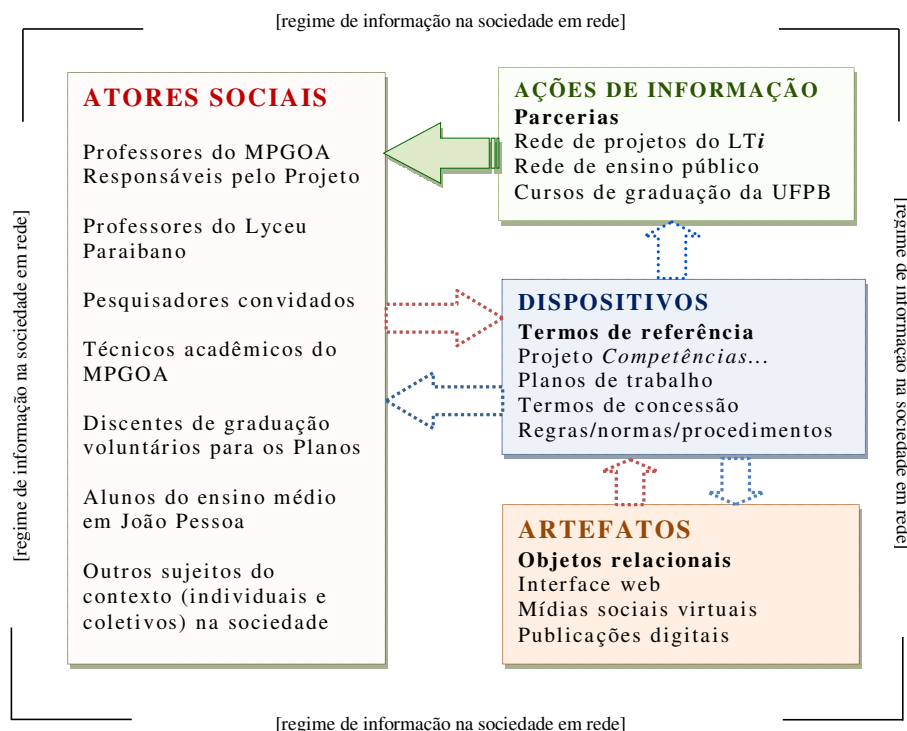
[...] a presença desses recursos, como fundamento da nova educação, transforma a escola, que passa a ser um novo espaço, físico inclusive, qualitativamente diferente do que vem sendo. Sua função, nessa perspectiva, será a de constituir-se num centro irradiador de conhecimento, com o professor adquirindo, também e necessariamente, uma outra função. Função de comunicador, de articulador das diversas histórias, das diversas fontes de informação.

A relevância do processo educacional no desenvolvimento de atitudes críticas que possam resultar em ações transformadoras da realidade social, bem como sua colocação como um dos mecanismos de transferência da informação, pode ser colocada a partir de sua definição como espaço informacional. Afinal, nas palavras de Marteleto (1995, p.12),

[...] apesar da aparente expansão dos espaços informacionais na sociedade [...], com multiplicação das tecnologias de comunicação e informação, a instituição educacional continua operando como vetor da dinâmica cultural, uma vez que a experiência escolar constitui um fator determinante no desempenho e acesso às oportunidades sociais e na assimilação dos meios e produtos culturais.

No escopo dos projetos integrados para realização da ação de informação que relatamos neste trabalho, as atividades se desenvolvem no âmbito do regime de informação local (projeto, pessoas e instituições cooperantes) no contexto da sociedade em rede, com sua oferta de recursos virtuais e sua necessidade de competências para acesso e uso das fontes disponíveis relevantes. A seguir, diagrama da relação entre elementos do regime de informação do projeto:

FIGURA 2 – Relação entre elementos do regime de informação do LTi



Fonte: Elaboração da autora.

Nesse contexto, os elementos necessários para a inclusão informacional devem contemplar não somente o acesso físico à rede Internet e computadores, mas, especialmente, promover a competência em tecnologias intelectuais para as pessoas se utilizarem das mídias virtuais para criar possibilidades de “compartilhamento e criação cultural digitais” (LAZARTE, 2000, p.51). Para o autor,

A forma de se proporcionar este acesso deve estar integrada às condições locais existentes, em termos de suas organizações, tanto quanto em seus referenciais culturais. Centros de produção, criação e compartilhamento cultural (e de acesso à rede) devem estar integrados a associações comunitárias, centros religiosos, igrejas etc (LAZARTE, 2000, p.48)

Para fins do projeto foram acrescentadas as escolas, em nível médio e universitário, a partir do convite de Castells para “dar um passo adiante” na exploração das possibilidades de uso das tecnologias digitais. O autor destaca que já há consenso “acerca das conseqüências sociais do maior acesso à informação [e] que a educação e o aprendizado permanente [são] recursos essenciais para o bom desempenho no trabalho e o desenvolvimento pessoal” (CASTELLS, 2003, p.211).

Esta perspectiva permite abordar o processo de compartilhamento de tecnologias intelectuais e digitais como possibilidade para promover competências em informação para

busca e organização da informação de interesse para a prática educativa, no âmbito do ensino médio.

2.3 AS COMPETÊNCIAS EM INFORMAÇÃO

Credita-se a introdução da expressão *Information Literac* – a Paul Zurkowski, bibliotecário norte-americano, presidente da Information Industry Association, que em 1974 apresentou um relatório à National Commission on Libraries and Information Science recomendando um programa nacional para aquisição de competências em informação em uma década. Em 1989, o Comitê Presidencial da American Library Association (ALA) publicou um relatório reconhecendo a importância da *Information Literacy* para a manutenção de uma sociedade democrática. Neste documento, são definidas como competentes em informação as pessoas capazes de

[...] reconhecer quando a informação é necessária e [têm] a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente esta informação [Essas pessoas] aprenderam como aprender. Elas sabem como aprender porque sabem como a informação é organizada, como encontrá-la e como usar a informação de forma que os outros também possam aprender com ela. (ALA, 1989)

Em 1991, Kuhlthau contribuiu para a fundamentação teórica da *Information Literacy* com um estudo sobre o comportamento dos estudantes, concluindo que não se trata apenas de possuir habilidades, mas, sobretudo, de uma maneira de aprender: “a busca de informação é um processo de construção que envolve a experiência de vida, os sentimentos, bem como os pensamentos e as atitudes de uma pessoa” (p.362). Em seguida, Doyle (1994) publicou um trabalho onde narra o desenvolvimento e a crescente relevância da *Information Literacy* para a organização e o desenvolvimento da sociedade contemporânea. Em a, a autora apresenta uma proposta dos atributos para reconhecer uma pessoa como ‘competente em informação’. Esses atributos são:

- Reconhecer que uma informação precisa e correta é a base para uma tomada de decisão inteligente;
- Reconhecer a necessidade de informação;
- Formular questões baseadas em necessidades de informação;
- Identificar fontes potenciais de informação;
- Desenvolver estratégias de pesquisa bem sucedidas;
- Saber acessar diversas fontes de informação, incluindo o computador e outras tecnologias;
- Avaliar a informação;
- Organizar a informação para aplicação prática;
- Integrar informações novas a conhecimentos já adquiridos;

- Utilizar a informação de uma forma crítica e para a resolução de problemas. (DOYLE, 1994, p.3. Tradução livre)

Destarte, a abordagem de competências em informação expande a noção da educação de usuários, até então restrita à formação para a utilização da informação em ambientes formais de estudo e pesquisa, como escolas, universidades, bibliotecas, centros de informação. Nesse sentido, Belluzzo (2001), em trabalho sobre a questão da educação na Sociedade da Informação, afirma que a “gestão da informação — nos diferentes níveis: pessoais, organizacionais e sociais — é o grande desafio dos tempos atuais, constituindo-se no próximo estágio de alfabetização do homem” (BELLUZZO, 2001). No mesmo texto, a autora o processo de ensino-aprendizagem deveria centrado “na fluência científica e tecnológica e no saber utilizar a informação, criando novo conhecimento”.

Destarte, a informação mostra-se como fundamento material do conhecimento, ao mesmo tempo em que seus conceitos são considerados complementares àqueles. É assim que depois da “sociedade da informação” vive-se atualmente na “sociedade da informação e do conhecimento”, um termo composto que abrange tanto o aspecto tácito quanto o aspecto explícito do conhecimento: o primeiro guardado no íntimo do sujeito, difícil de mensurar e avaliar, pois depende de experiências individuais; o segundo, expresso em palavras, textos, códigos e mediante o uso da linguagem formal.

Em sua abordagem sobre a *organização do conhecimento*, Choo (2006, p.36-37) entende que a construção do conhecimento acontece quando o relacionamento sinérgico entre os conhecimentos tácito e explícito é reconhecido dentro do próprio órgão, bem como quando são criados processos capazes de fazer surgir novos conhecimentos por meio da transformação do conhecimento tácito em conhecimento explícito.

Nesse modelo, o processo de conversão do conhecimento tácito para o conhecimento explícito é fundamental para o verdadeiro aproveitamento da experiência e do aprendizado dos indivíduos em uma organização, uma vez que são tipos de conhecimentos complementares. Nessa perspectiva, organizações do conhecimento — como uma escola — podem desenvolver ações que privilegiem o aprendizado voltado para a melhoria de processos de ensino, gestão e compartilhamento de conteúdos. Pois, como esclarece Angeloni (2002, p.37), “Uma organização do conhecimento corresponde àquela em que o conjunto de saberes individuais e coletivos compartilhados pelo grupo é tratado como um ativo valioso, que possibilita a compreensão e a superação das contingências ambientais”.

Enfim, essa é a rede teórica que fundamenta esta ação de informação para acesso a fontes de informação na *web* mediante competências em tecnologias intelectuais de

processamento e comunicação da informação, as quais podem ser vistas “tanto [como] condição quanto [como um] campo de experimentação de novas práticas de informação” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2004, p.57).

3 ESTRATOS E MODALIDADE DAS AÇÕES DE INFORMAÇÃO NO LTI

A abordagem metodológica do projeto se pauta no caráter interativo presente tanto nas tecnologias digitais de informação e comunicação quanto na participação da comunidade no processo de construção de interfaces de organização e comunicação da informação. Nesse sentido, adota-se os modelos da pesquisa-participante, que permite incluir a comunidade local na construção de um produto de informação, como demonstrado por Freire, (1998), Espírito Santo (2003), Leal (2009) e Freire et al. (2009), bem como da pesquisa-ação de Thiollent (1997; 2000).

Em nível operacional, o trabalho é desenvolvido em parceria com a rede de projetos do Laboratório de Tecnologias Intelectuais – LTI e em conformidade com o método de projeto, considerado por Lück (2003, p.13) como uma “ferramenta básica do gestor, que [...] fundamenta, direciona e organiza a ação de sua responsabilidade [e] possibilita o seu monitoramento e avaliação” (citada por FREIRE, 2004). Nesta perspectiva, projeto é definido por Lück (2003, p.15) como “um conjunto organizado e encadeado de ações de abrangência e escopo definidos, que focaliza aspectos específicos a serem abordados num período determinado de tempo, por pessoas associadas e articuladoras das condições promotoras de resultados”.

Os pesquisadores docentes e discentes participam da rede através de projetos que estão em desenvolvimento, em elaboração, ou finalizados e em fase de discussão dos resultados. As atividades são diferenciadas em operações e atores sociais, mas integradas no espaço de compartilhamento de informações científicas e tecnológicas da pesquisa. Dessa forma, as ações desenvolvem entre os participantes uma sinergia para o trabalho a ser empreendido, além de gerar comprometimento com a efetiva construção de condições para sua realização, com o propósito de promover benefícios às pessoas e organizações. Representa, também, a oportunidade para pesquisadoras e aprendizes tecerem, no tear da Ciência da Informação, um padrão que (re)una informação e educação em nível da integração entre pesquisa e ensino, na práxis acadêmica.

3.1 Interfaces de informação no portal lti

As atividades de produção dos artefatos ou objetos de informação de interesse para docentes e discentes do ensino médio e da graduação e pós-graduação, são produzidas

mediante planos de trabalhos aprovados no âmbito do PIBIC da UFPB, em nível do ensino médio (bolsistas) e de graduação (Arquivologia e Biblioteconomia, bolsistas e voluntário).

Os resultados do trabalho consistem em produtos de informação, compartilhados com seus possíveis usuários mediante páginas situadas no Portal do LTI, cuja gestão se realiza mediante o plano de trabalho *Gestão dos serviços e produtos do LTI*, com a participação de bolsista de graduação a quem compete gerenciar os recursos para comunicação virtual do LTI na Internet.

FIGURA 1 – Interface gráfica do Portal LTI na Internet



Fonte: http://dci.ccsa.ufpb.br/liti/?Seja_Bem_Vindo_ao_LTI

Outro plano de trabalho orienta as atividades de *Publicação do blog De olho na CI*, as quais se integram às do plano *Disseminando informações através das redes sociais digitais*, para criar uma rede de compartilhamento de informações acadêmicas e profissionais para a comunidade de interesse do Projeto LTI, no campo científico da informação.

FIGURA 2 – Interfaces gráficas das mídias sociais virtuais De olho na CI



Fontes: <https://www.facebook.com/pages/De-olho-na-CI/127091790728242?ref=ts&fref=ts>

<https://twitter.com/DeolhonaCI>

O blog De olho na CI é construído e disponibilizado pela plataforma Webnode, especializada em construção de websites e blogs, funcionando à base da tecnologia *drag-and-drop* (arraste e largue). A plataforma Webnode disponibiliza páginas pré-formatadas com recursos básicos para a construção do blog, editoração de notícias, comentários, links, imagens e vídeos.

FIGURA 3 – Interfaces De olho na CI: página inicial e página dos arquivos



Fontes: <http://www.deolhonaci.com/>
<http://www.deolhonaci.com/arquivos/>

O blog possui registro no Internet Blog Serial Number (IBSN) de número 383-6651-52-4 e publicou, de agosto de 2010 a dezembro de 2013, 61 ensaios (textos inéditos) e 3.253 notícias, tendo recebido 1.018.765 visitas, nesse período.

Outros planos de trabalho para produção e compartilhamento de informação na *web* estão relacionados aos projetos *Na trilha do futuro* (PPGCI) e *Competências em informação em redes virtuais de aprendizagem* (MPGOA), cujas atividades contemplam a busca, organização e disseminação de recursos de informação em vídeos de interesse para o ensino médio e de graduação disponíveis na *web*.

Os vídeos de interesse do ensino médio são selecionados e organizados por disciplina por bolsista PIBIC Ensino Médio, sob supervisão de bolsista PIBIC de graduação, a qual, por sua vez, organiza os arquivos de vídeos de interesse para docentes e discentes da graduação, disponíveis na página do Portal LTI.

FIGURA 4 – Interfaces para LTI Ensino Médio e Vídeos (graduação)



Fontes: http://dci.ccsa.ufpb.br/lti/?LTI_Ensino_M%E9dio
http://dci.ccsa.ufpb.br/lti/?LTI_V%EDdeos

Foram selecionados e organizados 57 vídeos voltados para a graduação, divididos entre Arquivologia (16 vídeos), Biblioteconomia (20 vídeos), Ciência da informação (16 vídeos) e Repórter de Olho na CI (5 vídeos). Também foram criadas as *fan pages* do Laboratório de tecnologias Intelectuais e do projeto Na trilha do futuro na rede social facebook, com o intuito de divulgar os resultados das pesquisas e atualidades da área.

FIGURA 5 – Interfaces de projetos na mídia virtual Facebook



Fontes: <https://pt-br.facebook.com/natrilhadofuturo>

<https://www.facebook.com/LTIUFPB?fref=tshttps://www.facebook.com/LTIUFPB?fref=ts>

Outros resultados dos projetos aqui abordados, bem como dos demais projetos da rede, e as equipes envolvidas, podem ser encontrados no Portal *LTi*, e resultam de ações para gestão de produção e compartilhamento de recursos de informação na *web*, para cujo exercício os bolsistas do ensino médio e da graduação se apropriaram de tecnologias intelectuais digitais, acrescentando à sua formação educativa e profissional as competências em informação necessárias à prática dessas atividades.

Nesse contexto, conforme González de Gómez (2003^a, p.36) “os atores sociais estão de acordo em seus conceitos porque [...] partilham uma realidade de ações possíveis e estão de acordo em suas ações [desde que partilhem] uma rede comum de conceitos”. Essa rede comum se traduz, efetivamente, em uma cultura informacional compartilhada pelos atores sociais envolvidos em todos os níveis de atividade do projeto, os quais constituem a ‘forma de vida’ dessa comunidade. Nesse sentido, as palavras de encerramento do relatório final de uma bolsista traduz o sentimento sobre os resultados da integração dos projetos na rede do *LTi*:

Minha bolsa PIBIC EM acabou no mês de março de 2014, mas o projeto *Na Trilha do Futuro* continua, pois outra aluna PIBIC EM esta sendo treinada para dar seguimento ao projeto. Esse projeto foi produtivo, pois me auxiliou nos estudos e na busca por conteúdos relevantes, que serviram como reforço tanto a mim quanto a outros estudantes do ensino médio. (SILVA, 2014)

Dessa forma, as atividades dos projetos se caracterizam como ações de informação de interesse para os campos da informação e da educação, por estarem direcionadas para uma ‘forma de vida’ constituída “pelas interações duradouras de um grupo que partilha de atividades, situações e experiências comuns”, conforme González de Gómez (2003a, p.36), no espaço acadêmico e escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas reflexões levam a uma compreensão sobre os benefícios que uma parceria entre os campos da Ciência da Informação e da Educação pode proporcionar à sociedade em rede, especialmente recursos teóricos e tecnológicos que promovam as competências necessárias à socialização da informação. Pois no espaço de compartilhamento de informação e conhecimento do Projeto *Competências...*, pesquisadores e aprendizes atuam não somente para facilitar a transmissão do conhecimento, como, também e especialmente, para produzir informações que representem oportunidades de criação de novos conhecimentos.

É assim que se espera, com o desenvolvimento deste projeto, contribuir para a discussão acerca da relevância e pertinência de se propor e experimentar modelos de ação de informação para competências em informação no espaço escolar, os quais, por sua vez, podem criar novas oportunidades de inclusão na sociedade em rede.

Inclusão não somente pelo acesso ao meio digital e pela apropriação de informações para produção de novas informações, mas, especialmente, pela oportunidade de refletir sobre o papel de cada um nessa sociedade que está a se fazer — e para a qual contribuímos como pessoas e profissionais.

REFERÊNCIAS

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. Presidential Committee on Information Literacy. Chicago: ALA, 1989. Final report. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html>>. Acesso em: 30 junho 2014.

ANGELONI, M. T. (Org.). Organizações do conhecimento: infraestrutura, pessoas e tecnologias. São Paulo: Ed. Saraiva, 2002.

BELLUZZO, R.C.B. A information literacy como competência necessária à fluência científica e tecnológica na sociedade da informação: uma questão de educação. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DA PRODUÇÃO DA UNESP, 7., 2001. Anais... São Paulo: UNESP, 2001. Disponível em: <<http://www.simpep.feb.unesp.br/ana8.html>>. Acesso em: 30 junho 2014.

CASTELLS, M. A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHOO, C.W. A Organização do Conhecimento: Como as organizações usam as informações para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. 2ed. São Paulo: Editora Senac, 2006.

COLLINS, H. M.; KUSH, M. The shape of actions: what humans and machines can do. Cambridge, Mass: MIT Press, 1999.

DELAIA, Cláudia Regina. Subsídios para uma política de gestão da informação na EMBRAPA Solos. Rio de Janeiro. 2008. Dissertação (Mest. Ci. Inf.). Niterói: IBICT: UFF, 2008.

DOYLE, C. Information literacy in information society: a concept for the information age. NY: ERIC Clearinghouse on Information & Technology; Syracuse University, 1994.

FREIRE, I.M. Informação e educação: parceria para inclusão social. *Inclusão social*, v. 2, n. 2, p. 142-145, abr./set. 2007.

_____. A rede de projetos do núcleo temático da seca da UFRN como possibilidade de socialização da informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 201-216, 2004.

_____. A responsabilidade social da Ciência da Informação e/ou O olhar da consciência possível sobre o campo científico. 2001. Tese (Dout. Ci. Inf.). Rio de Janeiro: IBICT: UFRJ, 2001.

_____. Informação; consciência possível; campo. Um exercício com construtos teóricos. *Ciência da Informação*, v. 24, n.1, 1995.

GOLDMANN, L. Dialética e cultura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M.N. Novas fronteiras tecnológicas das ações de informação: questões e abordagens. *Ciência da Informação*, v.33, n.1, 2004.

_____. As relações entre ciência, Estado e sociedade: um domínio de visibilidade para as questões da informação. *Ciência da Informação*, v. 32, n. 1, p. 60-76, 2003b.

_____. Escopo e abrangência da Ciência da Informação e a Pós-Graduação na área: anotações para uma reflexão. *Transinformação*, v. 15, n. 1, p. 31-43, 2003a.

_____. Novos cenários políticos para a informação. *Ciência da Informação*, v.31, n. 1, p. 27-40, 2002.

_____. O caráter seletivo das ações de informação. *Informare*, v. 5, n. 2, p. 7-30, 1999b.

_____. Da política de informação ao papel da informação na política contemporânea. *Revista Internacional de Estudos Políticos*, v.1, n.1, p.57-93, 1999a.

_____. A globalização e os novos espaços da informação. *Informare*, v.3, n.1/2, 1997.

KUHLTHAU, Carol. Inside the search process: information seeking from the user's perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, v.42, n.5, 1991.

LAZARTE, L. Ecologia cognitiva na sociedade da informação. *Ciência da Informação*, v.29, n. 2, 2000.

LÈVY, P. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. 3. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.

LÜCK, H. Metodologia de projetos: Uma ferramenta de planejamento e gestão. 2ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

MARTELETO, R. M. Cultura, educação, distribuição social dos bens simbólicos e excedente informacional. *Informare*, v.1, n.2, 1995.

_____. Cultura, educação e campo social: discursos e práticas de informação. 1992. Tese. (Dout. Com. Cult.). Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.

PEREIRA, A.C.; FREIRE, I.M. Atualização técnico-científica do professor do ensino médio: uma abordagem na ciência da informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v.2, n.2, jul./dez. 1998.

PRETTO, Nelson de L. Uma escola sem/com futuro. Educação e multimídia. São Paulo: Papyrus, 1996.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 10. ed. São Paulo: Cortez Ed., 2000.

_____. Pesquisa-Ação nas organizações. São Paulo: Atlas, 1997.

SILVA, Jessica M. O. da. Plano de trabalho Competências em tecnologias intelectuais de informação. Relatório final. João Pessoa: UFPB, 2014.

WERSIG, G., NEVELING, U. The phenomena of interest to information science. *The Information Scientist*. v. 9, n.4, 1975.

WERTHEIN, Jorge. A Sociedade da Informação e seus Desafios. *Ciência da Informação*, v. 29, n. 2, p. 71-77, 2000.

CAUSAS DA EVASÃO NO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA – HABILITAÇÃO EM GESTÃO DA INFORMAÇÃO DA UDESC

CAUSES OF ATTRITION IN UNDERGRADUATE LIBRARY AND INFORMATION SCIENCE PROGRAMS – MAJOR IN INFORMATION MANAGEMENT AT UDESC

Delsi Fries Davok
Daniela Spudeit

Resumo: Aborda fatores motivadores da evasão do curso de Biblioteconomia – Habilitação em Gestão da Informação, da Universidade do Estado de Santa Catarina. O estudo, de abordagem quali-quantitativa, foi desenvolvido por meio de pesquisas bibliográfica, documental e de campo do tipo levantamento. A pesquisa bibliográfica forneceu a base teórica e a pesquisa documental, nos registros acadêmicos dos alunos ingressantes no Curso, via vestibular, no período 2001-2009, serviu para levantar a nominata e endereços dos alunos evadidos. A pesquisa de campo envolveu a aplicação de um questionário on-line, via Google Drive, para identificar o perfil socioeconômico dos alunos evadidos, a natureza e os fatores motivadores da evasão. Os fatores apontados como determinantes da evasão do Curso foram categorizados como características individuais dos estudantes, fatores internos e fatores externos à Instituição. Os resultados, de forma geral, apontam que a evasão não representa necessariamente que o aluno abandonou o sistema de educação superior, mas que é decorrente, principalmente, da escolha inicial, que é baseada muitas vezes na facilidade de ingresso, propiciada pela baixa relação candidato-vaga no vestibular, e o Curso, assim, serve de “trampolim” para acesso a outro curso da mesma instituição ou de outra, por meio de processo de transferência interna ou externa. Foi constatado também que as causas da evasão não têm relação direta com o Curso, mas com características individuais do aluno e fatores externos à Instituição. Os resultados não mostraram uma relação direta entre os índices de evasão e o perfil socioeconômico do aluno, embora alguns depoimentos revelem que a evasão ocorreu por incompatibilidade entre o horário das aulas e o horário de trabalho.

Palavras-chave: Evasão – Curso de Biblioteconomia – UDESC. Evasão – Cursos de Graduação. Ensino superior – Evasão.

Abstract: This study discusses the motivational factors of attrition in the undergraduate Library and Information Science Program with major in Information Management, at the Santa Catarina State University (UDESC). This study of qualitative and quantitative approach was developed through bibliographical, documental and field survey research. The bibliographical research provided the theoretical basis and the documental research, in the academic records of the students who entered the program through the vestibular system, during the period of 2001 to 2009, served to access the names and addresses of the dropout students. The field research involved the application of an on-line questionnaire, via Google Drive, to identify the socioeconomic profile of the dropout students, and the nature and motivating factors of the attrition. The factors identified as determinant of the attrition were categorized as individual characteristics of the students, internal factors and external factors to the Institution. The results, in general, indicate that the attrition does not necessarily mean that the student has abandoned the higher education system, but is mainly due to the initial choice, which is frequently based on the ease of entrance, provided by the low ratio of applicants for spots in this program. Thus, the program serves as a “springboard” for access to another program at the same or at another institution, by means of internal or external transfer processes. It was also found that the causes of attrition are not directly related to the Program *per se*, but to individual student characteristics and factors external to the Institution. The

results also did not show a direct relation between attrition rates and de socioeconomic profile of the students, although some statements reveal that students dropped out due to incompatibility between class and work schedules.

Keywords: Attrition – Library and Science Information Program. Attrition – Undergraduate Programs. Higher Education – Attrition.

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa foi abordado na ótica da gestão da informação, com o propósito de sistematizar informações sobre as causas da evasão no curso de graduação em Biblioteconomia – Habilitação em Gestão da Informação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

A percepção da quantidade de vagas ociosas nos cursos de graduação da UDESC decorrentes dos altos índices de evasão, bem como as poucas informações sobre as causas dessa evasão, foram as razões principais que justificam o propósito deste estudo.

A pesquisa também foi motivada por pesquisa anterior intitulada “Avaliação dos Índices de Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC: Gestão das Informações para o Planejamento Institucional”, cujos resultados indicam que o curso de Biblioteconomia, no período 2008-2010, apresentou um índice de evasão de 32,3%. Em vista desse resultado, considerou-se necessária a identificação das possíveis causas ou dos fatores motivadores para explicar esse índice de evasão e produzir informações básicas e necessárias à tomada de decisão no que diz respeito às políticas institucionais de permanência, bem como para subsidiar futuras reformulações e adequações da estrutura curricular do Curso.

Assim, partindo de pressuposto de que as causas da evasão estariam relacionadas a fatores referentes a características individuais dos estudantes e/ou a elementos internos e externos à instituição, procurou-se identificar as causas da evasão no curso de Biblioteconomia consultando-se diretamente os alunos evadidos.

Nessa linha, a pesquisa objetivou avaliar os fatores motivadores da evasão do Curso de graduação em Biblioteconomia – Habilitação em Gestão da Informação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), por meio das respostas às seguintes questões:

- Qual a natureza e os fatores motivadores da evasão?
- Existe relação entre os índices de evasão e o perfil socioeconômico do aluno ao ingressar no curso?

A identificação dos fatores que ocasionam a evasão do curso de Biblioteconomia podem subsidiar a compreensão do fenômeno em nível institucional, servindo de base para a discussão da evasão nos demais cursos de graduação da UDESC e de outras instituições, e

podem auxiliar na definição de estratégias para minimizar o problema e seus efeitos. Logo, os resultados da pesquisa têm relevância teórico-prática sob a ótica da gestão da informação, pois fornecem informações para a análise de causas e para a formulação de políticas e estratégias institucionais de prevenção à evasão e de incentivo à permanência dos estudantes na universidade.

2 A EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Nas últimas décadas, a quantidade de matrículas e as formas de acesso ao ensino superior aumentaram devido às políticas públicas de acesso e de abertura de novas universidades. Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2011, o desenvolvimento do setor produtivo alcançado pelo Brasil vem demandando mão-de-obra mais especializada. Em resposta, o governo implantou políticas públicas de incentivo ao acesso e à permanência no ensino superior, dentre elas o financiamento aos alunos com a concessão de bolsas e subsídios por meio de programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o incentivo aos cursos de licenciaturas na modalidade presencial e a distância, a criação de cursos tecnológicos de menor duração voltados à formação profissionalizante, bem como a ampliação da rede federal de educação superior, com a interiorização das universidades com a criação de novas instituições, campi e cursos (BRASIL, 2012).

Todavia, um fenômeno educacional importante que diverge diretamente com a quantidade de matrículas e a abertura de mais cursos e vagas é a evasão da educação escolar. Esse fenômeno não é recente e vem preocupando instituições e Estado desde a década de 1990, quando Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, constituída pelo Ministério da Educação (MEC), realizou estudo sob o título “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior pública” (BRASIL, 1996). Esse estudo serviu de parâmetro para identificar os prováveis fatores determinantes da evasão, que fundamentaram a análise dos dados desta pesquisa.

Segundo o estudo supracitado, os principais fatores motivadores da evasão são:

a) Fatores referentes a características individuais do estudante: habilidades de estudo; personalidade; formação escolar anterior; escolha precoce da profissão; dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; desencanto ou desmotivação dos alunos com os cursos escolhidos em segunda ou terceira opção; dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na

baixa frequência às aulas; desinformação à respeito da natureza dos cursos; e descoberta de novos interesses que levam a realização de novo vestibular.

b) Fatores internos a instituição: questões acadêmicas, como currículos desatualizados, alongados, rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso; questões didático-pedagógicas, como critérios inadequados de avaliação do desempenho discente; falta de formação pedagógica ou desinteresse do docente; ausência ou pequeno número de programas institucionais para o estudante, como iniciação científica, monitoria, Programa de Educação Tutorial (PET); cultura institucional de desvalorização da docência na graduação; insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação, como laboratórios de ensino, equipamentos de informática e biblioteca; inexistência de sistema público nacional que viabiliza a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades públicas. A Lei nº 12.089, de 11 de novembro de 2009, supriu parte desse problema, proibindo a ocupação de duas vagas em instituições públicas, simultaneamente.

c) Fatores externos à instituição: mercado de trabalho; reconhecimento social da carreira escolhida; qualidade da escola fundamental e média; conjunturas econômicas específicas; desvalorização da profissão, como ocorre, por exemplo, com as licenciaturas; dificuldades financeiras do estudante; dificuldades de a universidade atualizar-se frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade; ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas voltadas ao ensino de graduação.

Pesquisas posteriores usaram como referência esses fatores, como Adachi (2009), que analisou o perfil dos evadidos dos cursos da Universidade Federal de Minas Gerais. A autora, para verificar os motivos da evasão, optou por escolher os cinco cursos com os maiores índices de evasão, realizando uma comparação entre os perfis dos alunos evadidos com os alunos formados de cada curso.

Biazus (2004) realizou estudo sobre as causas da evasão nos cursos de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal de Santa Catarina, com o intuito de verificar a qualidade do ensino-aprendizagem e a abordagem educacional durante o curso.

Pereira (2003) apresenta resultados de pesquisa em que observa-se o incentivo à avaliação institucional como meio de verificar a satisfação dos alunos com o ensino-aprendizagem e melhorar a qualidade do ensino, criando estratégias para que os alunos permaneçam no curso e na universidade.

Polydoro (2000) estudou apenas o trancamento de matrícula como modalidade de evasão em uma instituição comunitária. O autor conclui que as causas do trancamento de matrícula estão relacionadas a dificuldades financeiras e ao horário de trabalho do aluno.

Como se percebe, Brasil (1996), Adachi (2009), Biazus (2004), Pereira (2003) e Polydoro (2000) apontam diferentes fatores internos e externos, relacionados aos estudantes e às instituições, que seriam responsáveis pela evasão dos cursos, da instituição e do sistema de educação superior, argumentando também que essa questão tem consequências sociais, econômicas, políticas e acadêmicas.

2.1 Evasão do Curso de Biblioteconomia da UDESC

Segundo a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC, 1997), a evasão ocorre quando: (i) o aluno abandona o curso, não efetuando matrícula no tempo devido; (ii) o aluno cancela oficialmente a matrícula; (iii) o aluno se transfere para outro curso dentro da mesma instituição; (iv) o aluno se transfere para curso de outra instituição; (v) o aluno se transfere ex officio; (vi) o aluno é excluído do curso por não atendimento às normas e regimentos.

A evasão, em maior ou menor medida, ocorre em todos os cursos das universidades, e necessita de estudos sistemáticos sobre suas causas, a fim de se encontrar alternativas para a solução do problema, que está inserido num contexto amplo e complexo que é o sistema educacional brasileiro.

A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) também se preocupa com o quadro que vem se construindo, com salas de aula "meio cheias" na maioria dos cursos, devido à evasão. Assim, comunga com o rol de preocupações aventadas em estudos realizados em outras instituições, buscando aprofundar a pesquisa sobre as causas da evasão e propor ações que possam previr o esvaziamento das salas de aula.

Resultados de pesquisa acerca da evasão nos cursos de graduação da UDESC, realizada por Davok, Pain e Bernard (2012), indicam índices não muito diferentes dos resultados das pesquisas realizadas em outras instituições do país. A pesquisa não foi conclusiva quanto as causas da evasão, todavia, possibilitou a sistematização de informações sobre a evasão na instituição e desencadeou a pesquisa "Causas da Evasão no Curso de Biblioteconomia – Habilitação em Gestão da Informação da UDESC" (DAVOK, SOUZA E SPUDEIT, 2013), que deu origem a este artigo.

A pesquisa de Davok, Pain e Bernard (2012) revelou que o curso de Biblioteconomia apresentou, no período 2008-2010, um índice de evasão de 32,3%. Esse dado é contraditório em relação à crescente demanda por bibliotecários nos últimos anos devido à valorização do

profissional em empresas públicas e privadas e a necessária contratação em instituições de ensino (Lei 12.244/2011). Valentim (2000) destaca que o bibliotecário hoje encontra outros nichos de atuação, além do mercado informacional tradicional (centros de cultura e bibliotecas em geral), como editoras, livrarias, empresas provedoras de Internet e bancos de dados, justificando novos campos para os formados em Biblioteconomia.

Cabral (2011) explica que em decorrência do momento de euforia econômica que o Brasil atravessa, ao ser listado como 7ª economia do mundo, as autoridades federais têm sido pressionadas a formular estratégias para a formação de profissionais qualificados, e os bibliotecários estão nessa ordem. Razão disso, esta pesquisa buscou investigar as causas da evasão do curso de Biblioteconomia da UDESC, visto que o país e as profissões ligadas à informação passam por um momento otimista em seu contexto social, econômico e político.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

De acordo com os objetivos propostos, a pesquisa realizada foi descritiva, de abordagem quali-quantitativa. Segundo Triviños (1987), pesquisas descritivas apresentam os fatos e fenômenos de determinada realidade com exatidão. A fase descritiva serviu e foi indispensável para se obter explicações das unidades de análise, posto que a avaliação e a explicação dos fatores que determinaram a evasão exigiram uma descrição detalhada.

A combinação das avaliações quali-quantitativas em pesquisas sociais, conforme Martins e Theóphilo (2009), é importante porque a pesquisa qualitativa pode ser equilibrada pelo alcance da quantitativa e vice e versa, sendo assim complementares, pois a subjetividade pode estar presente nas duas abordagens.

Para a descrição, explicação e compreensão do foco do estudo foi fundamental essa articulação dos métodos qualitativo e quantitativo e o uso da técnica da triangulação na coleta dos dados. Conforme Flick (2009, p. 32) “[...] a triangulação supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância, tornando ainda mais produtiva as diversas abordagens teóricas e combinação de métodos”.

Nesta pesquisa foram adotadas as estratégias de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo do tipo levantamento.

A pesquisa bibliográfica visou levantar antecedentes na literatura para focalizar e contextualizar o tema e fundamentar a análise dos dados da pesquisa a partir do pressuposto de que as causas da evasão estariam relacionadas a fatores referentes a características individuais dos estudantes e/ou a elementos internos e externos à instituição.

A pesquisa documental levantou a nominata e dados socioeconômicos dos alunos evadidos ao ingressarem no Curso. Esse procedimento tomou por base informações contidas no Sistema de Gestão Acadêmica da UDESC e constantes em formulários preenchidos pelos alunos no ato da primeira matrícula.

O levantamento de campo visou localizar e contatar os alunos evadidos a fim de coletar informações acerca da natureza e dos aspectos motivadores da evasão, bem como para complementar as informações sobre as condições socioeconômicas desses alunos.

A pesquisa contemplou um horizonte temporal de nove anos, compreendendo os alunos que ingressaram no Curso, via vestibular, no período 2001-2009 e que deveriam se formar no período 2004-2012, considerando-se o tempo de quatro anos para integralização do Curso.

Nesse universo foram identificados 127 alunos evadidos, que procurou-se contatar, inicialmente, por meio dos endereços de e-mail e/ou telefones registrados no Sistema Acadêmico. Todavia, devido à desatualização da maioria dos endereços e telefones, houve a necessidade de se realizar ampla pesquisa nas redes sociais Facebook e LinkedIn para a localização dos evadidos. Nessa pesquisa localizou-se 67 dos alunos evadidos, das quais apenas 32 aceitaram participar da pesquisa.

Para a coleta de dados junto aos alunos evadidos utilizou-se um questionário que foi disponibilizado on-line pela ferramenta Google Drive. Realizou-se um pré-teste do questionário com um grupo de alunos evadidos, no mesmo período, de outros cursos de graduação do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da UDESC.

O questionário foi dividido em duas seções:

Seção 1 – Perfil dos Participantes – visou, principalmente, coletar dados acerca das condições socioeconômicas dos alunos ao ingressarem no Curso e atuais, sendo composto por questões de múltipla escolha;

Seção 2 – Causas da Evasão – visou identificar os fatores motivadores da evasão, integrando questões de múltipla escolha e abertas.

Para a organização e análise dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2004). Essa técnica foi escolhida por se adequar aos objetivos da pesquisa, visto que permite explicitar, sistematizar e expressar o conteúdo das mensagens e efetuar inferências lógicas e justificadas a partir da literatura revista. Assim, os dados foram categorizados a partir dos conteúdos das questões do questionário, como segue:

Categoria 1 – Perfil Socioeconômico: idade, estado civil, gênero, cor/raça, procedência geográfica, estrutura familiar, renda familiar, escolaridade parental, ensino médio e acesso à educação superior.

Categoria 2 – Causas da Evasão: fatores referentes a características individuais dos estudantes, fatores internos as instituições e fatores externos as instituições.

Categoria 3 – Ações de Permanência: referências a ações de hoje e ações futuras para diminuir os índices de evasão.

Por fim, a interpretação dos dados e as inferências se deram à luz dos fatores determinantes da evasão colocados no pressuposto da pesquisa e apontados no estudo “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior pública” (BRASIL, 1996).

4 O FENÔMENO DA EVASÃO NO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UDESC

Os índices de evasão dos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), apresentados anteriormente, motivaram o prosseguimento das análises para identificar e compreender os fatores que levam à evasão. Conforme pressupostos identificados na literatura revista, tais fatores podem ser referentes a características individuais do estudante, a fatores internos as instituições e aos cursos, ou a fatores externos as instituições e cursos. Assim, os fatores que interferem na permanência do estudante na universidade podem estar relacionados a variáveis pessoais, acadêmicas, econômicas, sociais ou culturais.

Esta seção apresenta a análise das respostas dos sujeitos pesquisados de acordo com as categorias pré-estabelecidas e explicitadas na metodologia.

4.1 Perfil Socioeconômico

Essa categoria caracteriza os 32 participantes da pesquisa à época em que se evadiram do Curso em relação à idade, estado civil, gênero, cor/raça, procedência geográfica, estrutura familiar, renda, escolaridade parental, ensino médio e acesso à educação superior.

Tendo em vista os dados apresentados no Quadro 1, acredita-se que a idade dos alunos não foi causa preponderante da evasão no curso de Biblioteconomia, uma vez que a grande maioria, 84,38%, tinha 20 anos ou mais quando se evadiram do Curso.

QUADRO 1 – Idade, estado civil, gênero, cor/raça e procedência geográfica dos participantes da pesquisa

IDADE				ESTADO CIVIL					
Menos de 20	20-24	25-29	Mais de 30	Solteiro	Casado	União Estável	Divorciado*	Viúvo	
5	15	6	6	21	6	2	2	1	
15,63	46,88	18,75	18,75	65,63	18,75	6,25	6,25	3,13	
GÊNERO		COR/RAÇA		PROCEDÊNCIA					
F	M	Branco	Pardo	MG	PR	RS	SC	SP	Argentina
26	6	30	2	1	1	3	24	2	1
81,25	18,75	93,75	6,25	3,13	3,13	9,38	75,00	6,25	3,13

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

De acordo com Adachi (2009, p. 55), a escolha precoce da profissão poderia ser uma causa da evasão, pois

[...] nem sempre o jovem está preparado para escolher a sua profissão tão cedo, pois a insatisfação dos alunos consiste no fato de que aos 17 anos, ao inscrever-se para os exames de vestibulares, o estudante tem que optar por quase que definitivamente pela profissão que deverá influenciar os rumos de sua vida. Escolhas estas que, em geral, são realizadas de forma idealizada, baseadas em critérios nem sempre relevantes, como escolher veterinária por gostar de bichos.

Escolher uma profissão representa esboçar um projeto de vida, questionar valores, habilidades, o que se gosta de fazer, a qualidade de vida que se pretende ter. Contudo, realizar essa escolha ainda quando muito jovem não é fácil e por isso pode não ser definitiva. Novos caminhos podem surgir e, nesse caso, desistir de determinado curso não significa necessariamente fracasso ou frustração, mas sim a aceitação de novos desafios.

Seguindo a leitura do Quadro 1, quanto ao estado civil, observa-se que a maioria dos evadidos eram solteiros (65,63%) e 81,25% são mulheres. O gênero, contudo, não pode ser considerado fator que leva à evasão sem antes se fazer um estudo da proporcionalidade da evasão entre os gêneros, pois no Curso de Biblioteconomia, historicamente, tem mais mulheres.

Quanto a cor/raça, o fato de a maioria ter se declarado branca, 93,75%, também não pode ser considerado fator que causa a evasão, tendo em vista a procedência geográfica da maioria dos alunos – 75% são catarinenses. Em Santa Catarina, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo 2010, 84% da população se considera branca.

Quanto a estrutura familiar, foram consideradas as seguintes variáveis presentes à época da evasão do Curso: quantidade de irmãos; quantidade de filhos; e com quem morava (Quadro 2).

QUADRO 2 – Estrutura familiar dos alunos evadidos

QUANTIDADE DE IRMÃOS					QUANTIDADE DE FILHOS				
Nenhum	Um	Dois	Três	Quatro ou +	Nenhum	Um	Dois	Três	Quatro ou +
1	13	7	4	7	24	5	1	2	0
3,13	40,63	21,88	12,50	21,88	75,00	15,63	3,13	6,25	0,00
COM QUEM MORAVA									
Pais e/ou com irmãos		Outros parentes (avós, tios, etc.)		Cônjuge e/ou com filhos		Amigos		Sozinho(a)	
20		2		6		1		3	
62,50		6,25		18,75		3,13		9,38	

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

A não permanência na universidade pode estar relacionada à capacidade do aluno de se desvincular da confortável estrutura familiar e se adaptar à nova vida de universitário, que pode implicar em mudanças de cidade, muitas vezes do interior para um centro maior, e consequentemente de entorno sociocultural (BRASIL, 1996, p. 119).

Embora Gomes (1998) e Biazus (2004) apontem como uma das causas da evasão a estrutura familiar, esta não parece ter sido uma causa preponderante para a evasão do Curso de Biblioteconomia da UDESC. Acerca, especula-se que o ingresso no ensino superior poderia ter sido acompanhado da necessidade de o aluno se mudar de cidade, deixar de morar com os pais, cônjuge ou filhos. Todavia, isso não parece ter ocorrido, pois a maioria dos alunos evadidos não tinham filhos (75%), moravam com a família (81,25%) e eram solteiros (65,63%) quando se evadiram do Curso.

A renda familiar, por sua vez, é fator que pode influenciar a evasão. A literatura aponta que “[...] a necessidade de sobrevivência e inserção prematura no mercado de trabalho, com a consequente incompatibilidade entre horários e dificuldade de uma dedicação exclusiva” aos estudos pode ser um dos principais fatores dificultadores para completar o curso (BRASIL, 1996, p. 119).

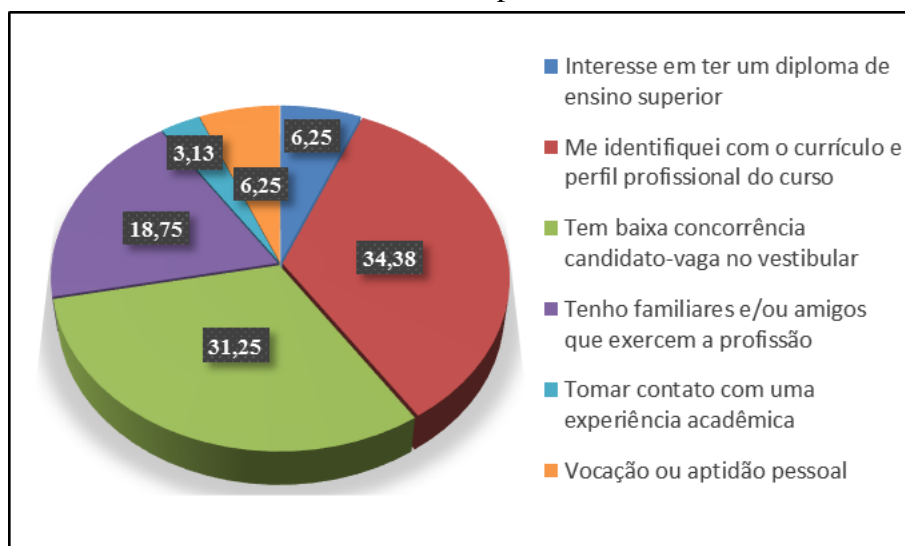
Ao verificar a sustentabilidade financeira dos participantes da pesquisa, os dados revelam que 43,75% dos participantes da pesquisa não trabalhavam e tinham seus gastos financiados pela família, e outros 28,13%, embora trabalhassem, ainda recebiam ajuda financeira da família. Esse dado, associado às informações de que 59,38% dos alunos evadidos tinham uma renda familiar de até cinco salários mínimos e 62,50% moravam com os pais, pode ser um indicativo de que um dos motivos da evasão decorre da situação socioeconômica do aluno.

Quanto a escolaridade parental dos alunos evadidos, observa-se que 34,38% dos pais e mães têm ensino médio completo e na mesma proporção tem curso superior.

Verifica-se também uma equivalência no tipo de escola, pública ou privada, em que os evadidos do curso de Biblioteconomia cursaram o ensino médio. Ponto importante é que a grande maioria, 84,38%, cursou ensino médio regular.

Em relação ao acesso à educação superior, foi perguntando aos alunos evadidos se ao ingressarem no curso de Biblioteconomia já possuíam diploma de outro curso superior, a que 90,63% responderam negativamente. Dos evadidos que tem outro curso de graduação, um terço alegou ter ingressado no curso de Biblioteconomia porque trabalhava na área, e os demais devido à oferta de concursos públicos na área. Observa-se, contudo, que a identificação com o currículo e o perfil profissional, bem como a baixa concorrência candidato-vaga no vestibular, foram os fatores preponderantes que levaram a maioria a optar pelo Curso (Gráfico 1).

GRÁFICO 1 - Interesse dos alunos pelo curso de Biblioteconomia



Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Embora apenas 6,25% dos evadidos afirmarem ter ingressado no curso de Biblioteconomia por vocação ou aptidão pessoal, outros 34,38% afirmaram ter optado pelo Curso porque se identificaram com o currículo e o perfil profissional. Isso pode ser um indício de que estes últimos, ao se inscreverem no vestibular, que na época era vocacionado, estavam cientes da proposta curricular do Curso. Para Kurchaidt *et al.* (2008, p. 97), o vestibular vocacionado “[...] leva em consideração a predisposição do candidato a uma área em que ele acredita ter perfil”. A prova, além de contemplar questões de conhecimento geral, também continha questões específicas da área.

Luz Filho (2002) explica que a escolha profissional é fundamentada por fatores contextuais que se modificam conforme a situação, o ambiente, as motivações internas, as condições financeiras, as aptidões, a vocação e o mercado de trabalho, por exemplo.

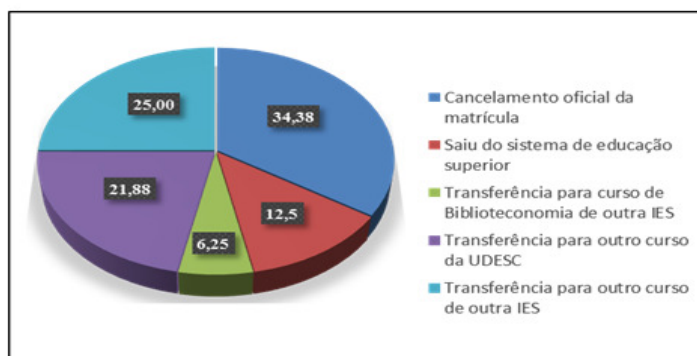
A análise dos dados socioeconômicos permitiu traçar um perfil dos alunos evadidos: em sua maioria tinham entre 20 e 24 anos, eram solteiros e mulheres, se declararam brancos, catarinenses, tinham mais de dois irmãos, não tinham filhos, moravam com os pais e/ou irmãos, tinham renda familiar de até cinco salários mínimos, não tinham renda própria e eram financiados pelos pais, tanto o pai quanto a mãe possuíam ensino médio ou superior, cursaram o ensino médio regular em escola pública ou privada, na mesma proporção, e ingressaram no curso de Biblioteconomia, via vestibular, porque se identificaram com o currículo e o perfil profissional, ou porque a relação candidato-vaga era baixa.

4.2 Causas da Evasão

Essa categoria é o foco principal da pesquisa, que visa identificar a natureza e as causas da evasão do curso de Biblioteconomia da UDESC a partir dos depoimentos dos alunos evadidos. As causas da evasão são classificadas em fatores referentes a características individuais dos estudantes, fatores internos à instituição e fatores externos à instituição.

Quanto à natureza da evasão, recorde-se que esta ocorre quando: (i) o aluno abandona o curso, não efetuando matrícula no tempo devido; (ii) o aluno cancela oficialmente a matrícula; (iii) o aluno se transfere para outro curso dentro da mesma instituição; (iv) o aluno se transfere para curso de outra instituição; (v) o aluno se transfere ex officio; (vi) o aluno é excluído do curso por não atendimento às normas e regimentos (UDESC, 1997). No Gráfico 2 é apresentada a natureza da evasão no Curso de Biblioteconomia da UDESC, no período 2001-2012.

GRÁFICO 2 - Natureza da evasão no curso de Biblioteconomia da UDESC



Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Percebe-se que 34,38% cancelaram oficialmente a matrícula, porém, não se tem informações se prestaram novo processo seletivo e ingressaram em outro curso da UDESC ou de outra instituição, ou se abandonaram o sistema de educação superior. Infere-se, todavia, que parcela desses evadidos optou por cancelar a matrícula porque foram aprovados em processo seletivo para outro curso ou porque cursavam, simultaneamente, outro curso em instituição pública e, quando promulgada a Lei nº 12.089, de 11 de novembro de 2009, foram forçados a cancelar uma das matrículas.

O maior índice de evasão ocorreu durante as duas primeiras fases do Curso (56,25%), conforme Quadro 3. Esse pode ser um indício de que o aluno opta pelo curso porque o índice candidato-vaga no vestibular é baixo e, ao ingressar, já vem com a intenção de trocar de curso ou instituição. Observe-se novamente no Gráfico 2 que 46,88% dos alunos solicitaram transferência interna ou externa para outro curso, o que normalmente ocorre nos dois primeiros semestres do Curso.

QUADRO 3 - Índices de evasão, por ano e fase

ANO	FASES							QTDE.	%
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a		
2001	0	0	0	0	1	0	0	1	3,13
2002	0	0	0	0	1	0	0	1	3,13
2003	0	0	0	0	1	0	0	1	3,13
2004	1	1	0	0	0	0	0	2	6,25
2005	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
2006	0	1	2	1	1	0	0	5	15,63
2007	2	1	0	1	2	0	0	6	18,75
2008	2	3	2	1	0	0	0	8	25,00
2009	3	4	0	0	0	0	1	8	25,00
Total	8	10	4	3	6	0	1	32	100,00
%	25,00	31,25	12,50	9,38	18,75	0,00	3,13		

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Acerca das causas da evasão no início do curso, Almeida e Veloso (2002) argumentam que, em alguns casos, o baixo desempenho no ensino médio reflete no desempenho das primeiras disciplinas do curso superior, resultando em abandono do curso pelas reprovações nos primeiros semestres. Isso estaria relacionado a dificuldades do aluno para acompanhar o Curso, que, embora tenha sido apontada por 15,63% dos evadidos, não foi a causa da evasão mais citada (QUADRO 4).

QUADRO 4 - Principais Causas da evasão no curso de Biblioteconomia da UDESC

CAUSAS DA EVASÃO	%
Ao ingressar já tinha o claro interesse de se transferir para outro curso na UDESC	9,38
Aprovação no vestibular para outro curso em outra instituição	18,75
Aumento da jornada de trabalho	3,13
Dificuldades pedagógicas (dificuldade em acompanhar o curso, disponibilidade de tempo para estudar, incompatibilidade com o turno do curso.)	15,63
Horário de curso incompatível com novo horário de trabalho	3,13
Insatisfação com a infraestrutura do curso	6,25
Insatisfação com o mercado de trabalho e profissão escolhida	15,63
Não gostou da estrutura curricular do curso	3,13
Não se identificou com o curso	3,13
Não sabia qual o curso escolher	9,38
Razão pessoal (problemas familiares, afetivos, mudança de cidade, saúde, gravidez, divórcio, casamento, ex officio.)	12,50

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Observe-se ainda no Quadro 4 que 18,75% dos participantes da pesquisa apontaram como principal causa da evasão a aprovação em vestibular para outro curso em outra instituição e 15,63% a insatisfação com o mercado de trabalho e a profissão escolhida. Esses dados revelam que as causas de evasão apontadas no relatório do MEC (1996) são comprovadas nesta pesquisa, uma vez que fatores referentes às características individuais do estudante influenciaram a evasão do curso de Biblioteconomia da UDESC.

Logo, um ponto importante que esta pesquisa mostrou é que as causas da evasão não estão relacionadas à infraestrutura da UDESC e nem à estrutura curricular do Curso, ou seja, as maiores causas da evasão são motivos externos à UDESC e também relacionados às características individuais do estudante.

Para melhorar o entendimento das causas que levaram os alunos a se evadirem do curso de Biblioteconomia, apresenta-se na sequência os principais motivos apontados pelos participantes da pesquisa. As falas estão categorizadas, conforme Brasil (1996), em: (i) fatores referentes a características individuais dos estudantes; (ii) fatores internos à UDESC; e (iii) fatores externos à UDESC.

Ao verificar os fatores referentes a características individuais dos estudantes alguns depoimentos indicam a falta de identificação com o Curso como causa da evasão, mostrando a importância da vocação no momento da escolha, como segue:

Não me identifiquei com o curso e tinha vontade de fazer Psicologia (Participante 12).

Querida estudar matemática (Participante 20).

Fui chamada para o curso de jornalismo na UFSC, onde havia prestado vestibular no mesmo ano. Meus motivos para abandonar o curso foram bastante específicos - apesar de considerar a biblioteconomia uma área muito interessante, o jornalismo sempre foi minha primeira opção (Participante 28).

Gostei muito da estrutura, da qualidade dos professores e do currículo, porém, não era o curso que eu queria. Fiz o vestibular pela baixa concorrência e já pensava em fazer vestibular novamente (Participante 17).

Na maioria dos casos acima, a evasão aconteceu para outra instituição pública, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que oferece, em diferentes áreas, maior número de cursos de graduação do que o Campus I da UDESC, localizado em Florianópolis.

Outros depoimentos apontam para a incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho.

Período do Curso. No meu caso particularmente continuei na graduação de Biblioteconomia, porém pedi transferência para a UFSC por ser noturno a graduação. Tive a oportunidade de efetivação na empresa onde estagiava, e optei por ser contratada e transferir para o período noturno (Participante 31).

Tinha intenção de cursar paralelamente o curso de Administração de empresas na UFSC (o que na época era permitido), mas como não fui aprovada, resolvi transferir (Participante 15).

Horário de curso incompatível com novo horário de trabalho (Participante 2).

Aumento da jornada de trabalho. Só desisti do curso por causa que consegui trabalhar na área da minha primeira graduação (Participante 3).

Os depoimentos seguintes apontam que a evasão ocorreu devido à escolha precoce da profissão, talvez falta de conhecimento sobre a profissão, e por outros motivos de ordem pessoal.

Desisti do curso por não saber bem o que eu queria (Participante 4).

Cursar o mesmo curso em outra universidade. Não saberia dizer, pois a minha desistência do curso não foi resultante de insatisfação com a UDESC (Participante 21).

Já o Participante 32 argumenta que abandonou do Curso por razão “de cunho pessoal”, apenas.

Baseado nas minhas experiências com as demais instituições de ensino superior, até mesmo com os demais centros da UDESC, a Faed se destaca pelo seu comprometimento com o ensino, ou seja, ao meu ver, não há algo que possa evitar tais evasões, pois estas não são justificadas pelo centro, mas de naturezas adversas, como no meu caso, de cunho pessoal (Participante 32).

Conforme Brasil (2006), essa razão pode estar relacionada a habilidades de estudo, personalidade, dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária ou de dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas por reprovações constantes ou pela fraca frequência às aulas, por exemplo.

Ao analisar os fatores internos das instituições que levam a evasão, nos depoimentos dos participantes da pesquisa não foram verificadas causas alusivas à UDESC que tenham causado a evasão do curso de Biblioteconomia. Ao contrário, em alguns depoimentos percebem-se elogios à estrutura curricular e infraestrutura da universidade conforme o depoimento abaixo:

Gostei muito da estrutura, da qualidade dos professores e do currículo, porém, não era o curso que eu queria (Participante 17).

Quanto aos fatores externos à UDESC que motivaram a evasão do curso de Biblioteconomia destaca-se o mercado de trabalho na área:

Acredito que o grande problema com evasões do curso não tem haver (sic) com a UDESC, porque a faculdade e o curso em si são ótimos e bem administrados, o real problema da biblioteconomia pra mim e acredito que pra maioria dos evadidos é o mercado de trabalho, que é muito ruim nessa área, são poucas vagas e os salários baixos (Participante 7).

Este aspecto é ressaltado em outras pesquisas, como Brasil (1996), onde argumenta-se que a possibilidade de um emprego bem remunerado é fundamental para o jovem e, por isso, muitas vezes, apesar de se sentir vocacionado para determinada profissão, muda de curso em função de potenciais dificuldades financeiras por ele vislumbradas.

O fato de não poder cursar dois cursos simultaneamente em universidades públicas, devido à proibição imposta pela Lei nº 12.089, de 11 de novembro de 2009, também foi destacada como uma das causas da evasão.

No meu caso, nenhuma. Apenas gostaria de ter cursado os dois simultaneamente, mas como são duas universidades públicas, não foi possível (Participante 30)

Embora tenham sido apontados dois fatores externos à UDESC como responsáveis pela evasão do curso de Biblioteconomia (mercado de trabalho - poucas vagas e baixa remuneração, e impossibilidade de cursar dois cursos simultaneamente em universidades públicas), em síntese, pode-se dizer que os principais motivos da evasão estão relacionados ao aluno e são decorrentes da descoberta de novos interesses que levaram os depoentes a prestar novo vestibular ou a solicitar transferência para outro curso da UDESC ou de outra instituição.

Os sujeitos da pesquisa também foram questionados sobre ações que poderiam ser implementadas pela UDESC para evitar a evasão do Curso. As opiniões são diversas:

Acho que seria bom esclarecer bem no início do curso sobre o que é e como é o mercado de trabalho com relação ao curso (Participante 4).

Atualização com mais frequência do currículo do curso e mais disciplinas voltadas para a parte de informática (Participante 11).

Acho que a adequação do curso com a realidade do campo de trabalho (Participante 13).

Ser claramente divulgado os locais que um bibliotecário pode atuar, desde a primeira fase. Para quem sabe despertar o interesse dos que tem dúvidas (Participante 15).

Acredito que a evasão se dá porque muitos entram no curso com uma ideia em mente e, por vezes, acabam se desiludindo. Não que isso seja algo ruim - eu, por exemplo, me surpreendi com o curso, tem muitos aspectos positivos que eu não imaginava. Acredito que não haja muita divulgação do curso, como há em outras áreas, e a maior parte das evasões possa se dar em razão dessa desilusão, de não corresponder com as expectativas logo de cara (Participante 5).

De um modo geral, apesar de a UDESC já ter um Programa de Permanência Estudantil que dispõe de bolsas auxílio para alguns alunos necessitados, creio que com a implantação do Restaurante

Universitário e a Moradia Estudantil em todos os campi o incentivo à permanência seja mais abrangente. Além disso, poderia haver mais convênios com empresas ou instituições públicas para que todos os alunos de todos os cursos possam ter experiências desde o início dos estudos, a fim de ter maior contato com a profissão (Participante 8).

Oferecer a modalidade à distância (Participante 6).

Melhorar a grade curricular e tentar relacionar com a realidade do município (Participante 25).

Explorar mais o mercado de trabalho, mostrando aos alunos o real potencial da profissão e suas áreas de atuação (Participante 26).

No entanto, considerando a convivência com minhas colegas na época, acredito que devido ao fato de muitas delas precisarem trabalhar a Universidade deveria considerar a oferta de medidas de permanência (bolsas e outros auxílios, que pudessem suprir a necessidade destas alunas), assim como ofertar aulas no período noturno, facilitando o encaixe dos horários (Participante 28).

Melhores esclarecimentos sobre o curso (principalmente relacionado as matérias) no 1º semestre (Participante 29).

Observa-se, portanto, que ações preventivas diversas, que envolvem aspectos internos e externos, podem ser tomadas para garantir a permanência do aluno na universidade. Como exemplos de ações internas ao curso, citam-se: a atualização da matriz curricular, para adequá-la às demandas do mundo do trabalho e da sociedade; maior divulgação do Curso e da atuação do bibliotecário para a sociedade, uma vez que 15,63% dos participantes da pesquisa apontaram a insatisfação com o mercado de trabalho como causa da evasão.

Além disso, acredita-se que a atuação do Curso, em parceria com o Conselho Regional de Biblioteconomia (CRB 14) e da Associação Catarinense de Bibliotecários (ACB), em escolas de ensino médio e eventos voltados para escolhas profissionais auxiliará na promoção do Curso e da profissão, oportunizando a escolha mais consciente.

Como ações externas ao Curso, mas internas à UDESC, cita-se a instalação de restaurante universitário, moradia estudantil, aumento do valor das bolsas de apoio discente e o estabelecimento de mais parcerias com o mundo do trabalho para oportunizar a aprendizagem prática.

Ações no sentido de minimizar as dificuldades de acompanhamento do Curso também são bem-vindas, visto que para 15,63% das pessoas esta foi a causa da evasão. Sugere-se maior investimento em monitorias nas disciplinas para atender essas dificuldades ao longo do Curso, maior utilização de recursos online para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem e facilitar a compreensão dos conteúdos das disciplinas, e atividades pedagógicas extracurriculares de interação entre docentes e discentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados permitem observar que a evasão é consequência de vários fatores, e que não representa necessariamente que o aluno abandonou o sistema de educação superior. De

forma geral, foi possível identificar que a evasão do Curso de Biblioteconomia da UDESC é decorrente, principalmente, da escolha inicial pelo Curso, baseada muitas vezes na facilidade de ingresso propiciada pela baixa relação candidato-vaga no vestibular, e o Curso, assim, serviu de “trampolim” para ingresso em outro curso por meio de processo de transferência interna ou externa.

Constatou-se que as causas da evasão não têm relação com o Curso em si, mas com fatores relacionados a características individuais dos alunos e fatores externos à instituição. Todavia, os resultados não mostraram uma relação direta entre os índices de evasão e o perfil socioeconômico do aluno, embora alguns depoimentos revelem que a evasão ocorreu por incompatibilidade entre o horário das aulas e o horário de trabalho.

Esta pesquisa permitiu entender a evasão pela perspectiva do evadido, mas, devido ao número exíguo de participantes, os resultados não podem ser generalizados. Nesse sentido, a evasão no Curso ainda é um campo fértil de investigação e merece atenção por parte dos pesquisadores. Enfim, diante do universo de causas que podem levar a evasão, refletir sobre elas não é tarefa fácil. Então, recomenda-se que esse exercício seja feito coletivamente pelo corpo docente do Curso.

REFERÊNCIAS

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ALMEIDA, Edson Pacheco; VELOSO, Tereza Christina M. A. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: Um processo de exclusão. **Série-Estudos**, Cuiabá, n.13, jan./jun. 2002.

BARDIN, Lawrence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2004.

BLAZUS, Cleber Augusto. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos Cursos de Graduação na UFSM e na UFSC**: Um Estudo no Curso de Ciências Contábeis. 2004. 203 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996.

CABRAL, Sandra. **Aumento da demanda por formação de bibliotecários**. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.crb6.org.br/noticias_crb.php?codigo=277. Acesso em: 15 jun. 2014.

DAVOK, Delsi Fries; PAIN, Joelma S.; BERNARD, Rosilane P. **Avaliação dos índices de diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de**

Santa Catarina – UDESC: gestão das informações para o planejamento institucional.

UDESC, 2012. Disponível em:

<http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1220/indices_de_evasao_na_educacao_superior___relatorio_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KURCHAIDT, S. M. *et al.* Estudo do desempenho médio dos alunos do curso de matemática no vestibular primavera/2008 da UNICENTRO/PR. **Revista Ciências Exatas e Naturais**, v. 10, n. 1, 2008.

LUZ FILHO, Silvio Serafim da. **Escolha profissional: projeto de vida e de carreira**. Canoas: Masai, 2002.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2009.

PEREIRA, Fernanda Cristina Barbosa. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior: uma aplicação na Universidade do Extremo Sul Catarinense**. 2003. 172f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2003.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e retorno à instituição**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

COMPETÊNCIA INFORMACIONAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE MOÇAMBIQUE: NÍVEIS DE INTEGRAÇÃO EM BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS

INFORMATION LITERACY IN HIGH EDUCATION OF MOZAMBIQUE: LEVELS OF INTEGRATION IN UNIVERSITY LIBRARIES

Ilídio Lobato Ernesto Manhique
Aida Varela Varela

Resumo: O presente trabalho adveio dos resultados da Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação no Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, cujo objetivo era mapear os níveis de incorporação dos programas de competência informacional nas bibliotecas universitárias de todas as instituições de ensino superior de Moçambique, tendo em conta os fundamentos teóricos e metodológicos definidos por autores e organizações internacionais que lidam com esta prática na educação superior. Esta pesquisa consistiu num estudo descritivo e exploratório, cuja análise se baseou nas abordagens quali-quantitativa. A coleta de dados se baseou na observação direta nos *sites* de todas as instituições de ensino superior de atividades e programas que, em teoria, podem contribuir para desenvolver a competência informacional dos usuários, contribuindo, desse modo, para potencializar a sua atitude científica. Os resultados da pesquisa indicaram a fraca incorporação de atividades de competência informacional em bibliotecas universitárias de Moçambique, aliado à fraca utilização de ferramentas tecnológicas, como a internet, para a promoção dos serviços instituições da biblioteca. A conclusão mostra a necessidade de se aprofundar teórica e metodologicamente os programas de formação de usuários desenvolvidos pelas bibliotecas universitárias de Moçambique, tendo como foco o processo construtivista de aprendizagem recomendado por vários modelos de programas de competência informacional.

Palavras-chave: Competência informacional; aprendizagem permanente; construtivismo; bibliotecas universitárias; usuários.

Abstract: This research is the result of Dissertation of Master in Information Science of Post-Graduate Program of Bahia Federal University, which aimed to map and to analyze the levels of incorporation of information literacy programs at university libraries of Mozambican universities, having in account the theoretical and methodological procedures defined by authors and international organizations that deal with information literacy in high education. This research constitutes a descriptive explorative study, which data analyze was based on qualitative and quantitative approaches. The procedure of collecting data was based in direct observation in websites of universities of activities and programs that in theory can contribute to develop information literacy in users, contributing to potentiate their scientific performance. The results of this research indicated a weak incorporation of activities related to information literacy in university libraries of Mozambique, as well as was found out the weak utilization of technological tools to promote the libraries services. The conclusion showed the need to deep the methods and theory of user education programs developed by Mozambican university libraries to focus in constructivist process of learning recommended in diverse models of information literacy programs.

Key word: Information Literacy; lifelong learning; constructivism; university library; users.

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema deste estudo se deveu às vivências profissionais, nas quais foi possível observar situações envolvendo estudantes de graduação em práticas informacionais desenvolvidas em bibliotecas universitárias e em outros centros de informação. Apesar da densidade de pesquisas relacionadas à temática no panorama internacional, no contexto específico de Moçambique não há evidência de estudos tratando de comportamento e competências de busca e uso da informação. As pesquisas existentes focalizam o papel transformador das tecnologias de comunicação e informação para desenvolvimento econômico, no âmbito dos programas de inclusão digital, com foco nas ferramentas tecnológicas, no que Warschauer (2003) considera primeiro nível de inclusão digital. Esse foco encontra respaldo na Política de Informática e sua respectiva estratégia de implementação, um documento governamental publicado no ano 2000, contendo as diretrizes com as quais o governo de Moçambique pretendia a sua inserção na sociedade da informação. Porém, esse documento privilegiando o aporte tecnológico, negligenciou outras dimensões sociais e humanas de uso e apropriação dessas ferramentas para a construção do conhecimento. Perante a lacuna observada, este estudo teve como objetivo mapear e analisar os níveis de incorporação dos programas de competência informacional nas bibliotecas universitárias de Moçambique, tendo em conta os desafios colocados para a aprendizagem permanente no contexto da sociedade do conhecimento.

Para fundamentar o arcabouço teórico sobre a evolução histórico-conceitual do termo comportamento informacional foram adotados estudos desenvolvidos por: Kuhlthau (1987; 1991); American Library Association (1989); Dudziak (2003); Uribe Tirado (2009; 2012) e outros. A investigação foi realizada a partir de uma pesquisa descritiva, cuja coleta de informação se baseou na observação direta nos sites das IES moçambicanas de atividades que, teoricamente, contribuem para potencializar a atitude científica dos estudantes.

Os resultados do estudo mostraram a integração incipiente dos programas de competência informacional em bibliotecas universitárias de Moçambique. As atividades desenvolvidas se circunscrevem ao primeiro nível da competência informacional, que privilegia o aporte tecnológico. A conclusão indica a necessidade de aprofundamento da formação de usuários em bibliotecas universitárias de Moçambique, adotando modelos teóricos definidos por autores e organizações internacionais ligadas à competência informacional.

2 ABORDAGEM TEÓRICA E HISTÓRICA DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL

No âmbito das pesquisas em Ciência da Informação, a competência informacional é vista como parte integrante da evolução da função educacional exercida pelas bibliotecas na sua relação com os usuários da informação. Com a aplicação das TIC nas unidades de informação, sobretudo a internet, se por um lado, as facilidades informacionais foram ampliadas, por outro lado, a complexidade na condução das buscas tornou-se inconsistente requerendo o desenvolvimento de novas capacidades técnicas e cognitivas para usufruir dos benefícios trazidos pelo progresso tecnológico.

Face à complexidade decorrente do volume de dados contraditórios, falsos, fidedignos, incoerentes ou não, incompletos ou não, pertinentes ou sem nenhum significado ou relevância, é preciso ser seletivo, com capacidade de comparar, categorizar, representar, inferir, transferir e interpretar criticamente a informação disponibilizada em meio tradicional e eletrônico, transformando-a em novo conhecimento. (BELLUZZO, 2005, p.37).

As habilidades referidas pela autora são descritas na literatura da Ciência da Informação de várias formas, seja competência informacional, letramento em informação, letramento informacional, alfabetização em informação, fluência informacional, mediação informacional, treinamento de usuários na procura de informação. (DUDZIAK, 2003; URIBE TIRADO, 2010). Entretanto, multiplicidade terminológica não sugere uma diversidade de conceitos, mas diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno. Esta pesquisa não tem como objetivo trazer uma tradução do termo e, por questões metodológicas, optou-se pelo uso da expressão competência informacional por ser uma das traduções aplicáveis para o termo original *information literacy* e também por ser uma das expressões constantemente usadas nas pesquisas da Ciência da Informação.

A origem do termo é creditada a Paul Zurkowski que usou a expressão *information literacy*, pela primeira vez, em 1974 em um relatório submetido *National Commission on Libraries and Information Science*. A questão central invocada residia nas dificuldades que trabalhadores enfrentavam na localização e uso efetivo dos materiais para tomada de decisão e resolução de problemas perante novos recursos informacionais disponíveis. (UDZIAK, 2003).

Contudo, foi na década de 1980 que a prática ganhou importância significativa nas bibliotecas, pois a introdução das TIC permitiu a instalação de sistemas de gerenciamento da informação. A terminologia usada nesta época foi também influenciada pelo uso das TIC, tendo surgido a expressão *Information Literacy Technology*, que lhe atribuía uma ênfase instrumental. (DUDZIAK, 2003). Foi nesta década que surgiu o trabalho de Carol Kuhlthau (1987) *Information skills for an information society: a review of research*, que lançou as bases

para a educação da competência da informacional. Na sua abordagem, a autora defendia a integração da competência informacional nos currículos educacionais, destacando a necessidade de um sistema de educação, radicalmente, diferente, que enfatizasse as condições de aprendizagem, bem como a integração efetiva das instituições de educação dentro das comunidades. Portanto, a autora considerava ideal a aprendizagem baseada nos recursos de informação do mundo real, pois enfatiza o processo de construção de conhecimentos a partir da busca e uso da informação de maneira integrada com o currículo, cuja filosofia via na biblioteca como o elemento-chave na educação. (KUHALTHAU, 1987; AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 1989; DUDZIAK, 2003).

Para Carol Kuhlthau, a competência informacional não se resume ao conhecimento das fontes, não é exclusivamente dependente da biblioteca como único recurso de informação, não se restringe, apenas, à localização da informação demandada, mas também envolve a compreensão e resignificação da informação. (KUHALTHAU, 1987). Portanto, Carol Kuhlthau situa a competência informacional no processo construtivista de construção do conhecimento dos indivíduos, sendo que uma das suas contribuições reside no fato de deslocar a competência informacional de uma abordagem, puramente, instrumental para centrá-la nos aprendizes que atribuem significado à informação. O enfoque no usuário coincidia com as mudanças teóricas da CI que passavam a orientar as suas abordagens centrando-as nos usuários e em suas necessidades informacionais.

A mesma perspectiva foi partilhada pela American Library Association (ALA) que, em 1989, publicou o *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report* preparado por um grupo de bibliotecários e de educadores, ressaltando a competência informacional como o diferencial para a aprendizagem na sociedade da informação e no processo de construção da cidadania para a participação na sociedade democrática. Conforme Dudziak (2003, p.24) “[...] a inserção do conceito no contexto da cidadania elevou a *information literacy* a um novo patamar, pois esta vai além da simples aquisição de habilidades e conhecimentos ligados à informação. Incluía-se, agora, a noção dos valores ligados à informação para a cidadania.” O relatório da ALA (1989) considerava que os indivíduos usufruam dos benefícios trazidos pelas tecnologias de informação devem ser informacionalmente competentes, isto é, devem ser capazes de:

[...] reconhecer as suas necessidades de informação e ter habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação demandada. [...] pessoas competentes em informação são aquelas que aprenderam como aprender. Elas aprenderam como aprender, porque sabem como o conhecimento se encontra organizado, como encontrar a informação e como usar a informação de modo que outros possam aprender deles. São pessoas

preparadas para a aprendizagem ao longo da vida, porque elas sempre encontram a informação que precisam para qualquer tarefa e tomada de decisão. (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 1989).

Até a década de 1990 o foco das pesquisas e práticas se mantinha no comportamento informacional e nas atividades de busca e uso da informação (DUDZIAK, 2003; 2007). Estes estudos resultaram na construção de vários modelos de comportamento informacional na perspectiva construtivista, onde se destacam autores como Brenda Dervin com o *Sense-Making Model* Carol Kuhlthau com o *Information Search Process* (ISP) e Thomas Wilson com o *Information Behaviour Model*. Nesse período, a ALA implantou vários programas de desenvolvimento de competência informacional, particularmente nas bibliotecas universitárias. Várias organizações se estabeleceram nos anos 90, e a competência informacional ganhou dimensões universais, disseminando-se nos vários continentes, havendo uma busca constante pela elucidação do conceito, procurando torná-lo acessível a um número cada vez maior de pessoas. (DUDZIAK, 2003, p.29).

Vale ressaltar que apesar da preocupação universal pela competência informacional, em nível do continente africano, estudos e práticas nesta área continuam incipientes, devido à ausência falta de políticas de informação inclusivas, incluindo a falta de movimentos nacionais voltados à competência informacional.

Em 1997, Bruce introduziu uma nova perspectiva teórica e metodológica para competência informacional, baseada em sete facetas (*Seven Faces of Information Literacy*), nomeadamente: a concepção baseada nas tecnologias de informação; a concepção baseada nas fontes de informação; concepção baseada na informação como processo; concepção baseada no controlo da informação; concepção baseada na construção do conhecimento; concepção baseada na extensão do conhecimento e a concepção baseada no saber (BRUCE, 2003).

Em seu estudo sobre a evolução do conceito *information literacy*, Dudziak (2003) caracterizou a competência informacional em torno de três concepções, nomeadamente:

A **concepção da informação**, que prioriza a abordagem do ponto de vista dos sistemas de informação, tendo como foco o acesso físico da informação. Neste contexto, o profissional da informação assume o papel de intermediário da informação. O paradigma informacional e educacional reproduzido é o tradicional, apesar do aporte tecnológico. (DUDZIAK, 2003).

A **concepção do conhecimento**: relaciona a competência informacional aos processos de busca da informação para construção de conhecimento com o foco no indivíduo em seus processos de compreensão e resignificação da informação. Nesta concepção, a biblioteca aparece como espaço de aprendizado e o profissional da informação desempenha duas

funções: de gestor do conhecimento e de mediador nos processos de busca da informação. O paradigma educacional que dá suporte a esse modelo de *information literacy* é o alternativo, que privilegia o processo de ensino/aprendizado, tendo o foco no indivíduo/aprendiz. (DUDZIAK, 2003).

A **concepção da inteligência**: engloba, além de uma série de habilidades e conhecimentos, a noção de valores ligados à dimensão social e situacional. Nesta concepção, a biblioteca aparece como espaço de expressão do sujeito e o profissional da informação transforma-se em agente educacional, ativamente envolvido com a comunidade, exercendo sua função de mediação do aprendizado. (DUDZIAK, 2003).

A competência informacional é uma prática discutida à luz das políticas e teorias educacionais vigentes, predominantemente, relacionadas à aprendizagem permanente ao longo da vida. Essa visão foi tema central de discussão do Colóquio de Alto Nível de Competência em Informação e Aprendizagem ao Longo da Vida, realizado em Alexandria, no Egito em 2005. Baseado nos resultados e discussões deste evento definiu-se a competência informação como um elemento essencial para todas as dimensões da vida e uma das demandas para o desenvolvimento, prosperidade e liberdade na sociedade da informação. Segundo este documento, a competência informacional está no centro da aprendizagem ao longo da vida e potencia as pessoas a buscar, avaliar, usar e criar informação efetiva para o alcance das suas metas individuais, sociais, ocupacionais e educacionais. É um direito humano básico no mundo digital e promove a inclusão social em todas as nações. (DECLARAÇÃO DE ALEXANDRIA, 2005).

Na década de 1990 surgiram várias instituições e organizações especializadas em competência informacional. Em 1997 foi criado o *Institute for Information Literacy* (IIL) da ALA, cujo objetivo inicial era desenvolver competências nos bibliotecários e outros profissionais de informação para a implementação de programas que visam propiciar o desenvolvimento competências e habilidades informativas nos usuários.

Em nível global as organizações ligadas a competências informacional se multiplicaram e contribuíram para a redefinição permanente do conceito, assim como para a definição de padrões e normas de competência informacional, quer para a implementação de programas, seja para a avaliação dos estudantes. Em 2000 foram publicados no documento “*Information Literacy Competency Standards for Higher Education*” da ACRL (2000) os padrões para avaliação de estudantes de ensino superior e são definidos os indicadores de desempenho, como também os resultados exigidos pela Ciência da Informação para com o aluno de ensino superior. Outros padrões internacionalmente conhecidos são da *Australian*

and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZILL) e Council of Australian University Librarians (CAUL). Para a implementação de programas a ACRL lançou em 2003 os modelos contendo as melhores características para a implementação de um programa de competência informacional.

2.1 Competência informacional e aprendizagem permanente: missão da biblioteca universitária

Vários autores ligados à Ciência da Informação tendem a considerar a competência informacional como resultante de um processo de evolução dos tradicionais programas de formação de usuários. A principal diferença reside no fato dos programas anteriores terem como foco a biblioteca, o bibliotecário, os recursos informacionais impressos, envolvendo a localização e recuperação de informação e baseados no ambiente de educação formal. Em contraste, a competência informacional, é resultado de uma educação holística, seja formal ou informal, envolvendo todos os formatos e suportes informacionais, incluindo a avaliação, análise, síntese e centrada no aprendiz em todos os aspectos da vida (LUPTON, 2002).

Estas mudanças requerem um sistema educacional, radicalmente, diferente, capaz de formar indivíduos capazes de aprenderem de forma independente ao longo da vida. A abordagem sobre a aprendizagem permanente ao longo da vida surge na década de 1970, através da UNESCO e destacado, pela primeira vez, no *Final Report of UNESCO's International Commission on the Development of Education*. Este documento impulsionou a sua aplicação em vários contextos internacionais e uma das iniciativas consistiu na criação da *World Initiative for Lifelong Learning*, que define a aprendizagem ao longo da vida como "[...] um processo contínuo que estimula e fortalece os indivíduos para adquirir o conhecimento, valores, habilidades que necessitarão ao longo da sua vivência social e aplicá-los com confiança, criatividade em qualquer circunstância e ambientes." (CANDY, 2002, p.2).

A UNESCO voltou a discutir a questão da aprendizagem permanente ao longo da vida na década de 1990, no relatório presidido por Jacques Delors, que influenciou estudos e reformas nas políticas educacionais em vários países do mundo. Delors (1996) aponta a aprendizagem permanente e ao longo da vida como o caminho para a inserção dos indivíduos da sociedade da informação e sustenta:

[...] que hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes. O progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção resultante da busca de uma maior competitividade fazem com que

os saberes e as competências adquiridos na formação inicial tornem-se, rapidamente, obsoletos e exijam o desenvolvimento da formação profissional permanente. (DELORS, 1996, p.104).

Esta perspectiva encontra respaldo nas teorias construtivistas de aprendizagem que dão forma à competência informacional. A abordagem construtivista da competência informacional defende que a construção de conhecimentos se processa na esfera individual obedecendo a vários estágios da execução da pesquisa. (KUHLLTHAU, 1991) ou de determinadas tarefas. Nessa perspectiva, Piaget (1964) considera que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo é um processo espontâneo ligado a todo o processo da *embriogênese*, e que se situa no contexto biológico e psicológico. Assim, para o autor a relação fundamental entre o desenvolvimento e a aprendizagem é de assimilação, definida como a integração de qualquer espécie de realidade em uma estrutura. Nesse contexto, “a aprendizagem é um processo que se subordina ao desenvolvimento das estruturas cognitivas do sujeito, [...] enfatizando a ideia de autorregulação, em que toda a atividade transformadora é centrada no sujeito.” (PIAGET, 1964).

Em paralelo a essa concepção, Vygotsky (1978) acrescenta a dimensão sociocultural no processo de aprendizagem. Para o autor, a aprendizagem se faz mediante a interação do indivíduo com o meio ambiente envolvente, por isso introduz a noção de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), para referir à diferença entre a capacidade de resolução autônoma e a resolução intermediada dos problemas. Foi a partir dessa abordagem que, na construção do modelo do *Information Search Process* (ISP), Carol Kuhlthau introduziu o conceito de Zona de Intervenção, que corresponde ao estágio em que é fundamental a mediação da informação, tendo como objetivo a redução da incerteza, característica dos primeiros estágios de busca de informação conforme o modelo ISP.

3 INTEGRAÇÃO DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL NAS BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS

A formação de usuários em competência informacional é uma prática que com as suas devidas precisões e adaptações nos seus aspectos terminológicos, conceituais e teóricos tem vindo a desenvolver-se no contexto das bibliotecas, sobretudo universitárias, que é onde em termos gerais tem havido mais avanços (URIBE-TIRADO, 2012). De acordo com o autor, depois de duas décadas de imprecisões e adaptações levando a cabo a instrução bibliográfica e educação de usuários tradicional, chegamos hoje ao paradigma de formação em competência informacional, que prioriza o aprendizado permanente e ao longo da vida através de ferramentas e recursos disponíveis para a aprendizagem.

A partir das pesquisas que Uribe Tirado (2009; 2012) vem desenvolvendo no contexto ibero-americano visando perceber a integração dos programas de competência informacional nos currículos das universidades, identificou quatro níveis de incorporação da competência informacional em bibliotecas universitárias:

Comprometidas: são universidades que levam mais de uma década trabalhando com a competência informacional, em que a competência informacional aparece claramente definida nos planos estratégicos como resultado da conscientização de sua importância para aprendizagem ao longo da vida. São universidades que reconhecem a necessidade colaboração entre diferentes segmentos da instituição (bibliotecários, professores, investigadores, estudantes). Os programas que se inserem neste nível de competência informacional apresentam objetivos e metas de aprendizagem claramente definidos; adotam um modelo específico de formação em competência informacional; se encontra integrado no currículo ou no plano de estudos na universidade; a avaliação é feita sistematicamente visando à melhoria ou readequação do programa conforme os resultados de aprendizagem; contam com recursos financeiros, tecnológicos e humanos adequados.

Em crescimento: são aquelas que levam entre três e dez anos formando usuários em competência informacional e começa a haver consciência sobre a transversalidade da competência informacional na formação e capacitação de distintas populações que compõem a comunidade acadêmica. Neste nível, os programas de competência informacional estão em processo de estruturação, definindo objetivos e metas de aprendizagem, incluindo a busca de um modelo específico de formação. A avaliação enfatiza aspectos quantitativos, que nem sempre contribuem para o melhoramento do programa. Estas dependências universitárias contam com recursos tecnológicos, humanos e financeiros adequados, mas continuam insuficientes para a formação da comunidade universitária.

Iniciando: são aquelas que levam entre um e dois anos de formação de usuários, mas começam a reconhecer a necessidade de reajustes dos programas tradicionais de formação de usuários, por forma a garantir o aproveitamento das possibilidades oferecidas pelos recursos digitais. Entretanto, a competência informacional não aparece definida formalmente entre os objetivos e metas institucionais. Estas atividades são encaradas como cursos complementares, não curriculares ou de exigência na aquisição de competências. Os novos cursos estão sendo construídos sobre a base dos programas tradicionais de formação de usuários, a avaliação é feita esporadicamente, privilegiando aspectos quantitativos; os recursos disponíveis são escassos. Este nível de formação está relacionado com instalação de experiência piloto de formação tendo em conta o novo paradigma.

Desconhecedoras: são universidades onde a temática de competência informacional não aparece nos seus planos estratégicos e, muitas vezes, se confunde com a competência digital. Em seus planos, quando se menciona algum aspecto relacionado à temática, está focado nas tecnologias de informação, nas quais a internet é tida como o fim e não apenas um meio de aprendizagem. As universidades constantes deste nível contam com programas tradicionais de formação de usuários, cujas metas e objetivos raramente se encontram definidos nos planos institucionais. Na maioria das vezes, os recursos financeiros, tecnológicos e humanos são praticamente nulos.

Esta classificação é de extrema importância em estudos que pretendem analisar, de forma diagnóstica, a inserção prática de atividades de competência informacional nas universidades, podendo ser aplicada para vários ambientes de aprendizagem. Alejandro Uribe Tirado torna a presente classificação relevante e pragmática, porque identifica o tipo de atividades de formação que se inserem em cada nível de formação, conforme ilustra o quadro:

QUADRO 3 – Nível de integração da competência informacional em bibliotecas universitárias

Nível de integração	Atividades desenvolvidas
Comprometidas	Alfabetização informacional: cursos desde a biblioteca para formar em competências informacionais: o instrumental + aprendizagem para toda vida + pensamento crítico; cursos/módulos imersos oficialmente nos currículos de distintos programas acadêmicos para formar de maneira transversal e disciplinar nessas competências.
Em crescimento	Alfabetização informacional: cursos a partir da biblioteca para formar em competências informacionais: aprendizagem instrumental + aprendizagem ao longo da vida + pensamento crítico.
Iniciando	Formação de usuários: capacitação em serviços gerais da biblioteca e alguns cursos – muito instrumentais – para a busca de informação: utilização de catálogos/bases de dados, no entanto começa-se a analisar a necessidade de mudança da formação tradicional e trabalhar as demais competências.
Desconhecedoras	Formação de usuários: somente capacitação para o uso do catálogo. Não há presença de qualquer tipo de formação/capacitação (treinamento).

Fonte: Uribe Tirado (2009; 2012).

Bruce (2004) afirma que um programa de formação em competência informacional funda-se em torno de quatro elementos fundamentais, a saber: a) a existência de recursos para facilitar a aprendizagem de habilidades específicas, tais como habilidades de busca de informação na web; b) um currículo que fornece oportunidades de habilidades específicas quer no início da formação, quer relativas à satisfação das suas necessidades; c) um currículo que demanda o engajamento em atividades de aprendizagem que requerem interação com o

ambiente informacional e; c) um currículo que fornece oportunidades de reflexão e documentação das experiências de aprendizagem através das práticas afetivas de informação.

A competência informacional ocorre em diferentes estágios do processo educacional e em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais e, deve, no entanto, ser diferenciada da competência em tecnologias de informação e comunicação. Essa distinção ocorre no sentido de sustentar a ideia de que a provisão de recursos tecnológicos e treinamentos associados ao uso de *hardware* e *software*, foco de alguns governos e programas educacionais, é apenas ponto de partida para o alcance das reformas educacionais desejadas (BRUCE, 2004). A maneira de tornar a competência informacional em amplo conceito educacional, mais do que simples instrução bibliográfica é integrá-la no currículo e em todo o programa de ensino. (ACRL, 2000, LUPTON, 2002, DUDZIAK, 2003, JOHNSTON; WEBBER, 2007). Para o alcance desse objetivo, é necessário que: a) os objetivos da competência informacional apareçam explicitamente nas disciplinas e nos resultados de aprendizagem do curso; b) os resultados de aprendizagem em competência informacional como critérios de avaliação dos programas de formação; c) exista uma sequência de desenvolvimento de aprendizagem que ocorre através de um programa de estudo. (LUPTON, 2002).

Johnston e Webber (2007) defendem que a competência informacional deve se constituir numa disciplina aplicada, mais do que um simples conjunto de habilidades individuais e argumentam que a sua relevância social vai além das preocupações bibliotecárias e acadêmicas. Como disciplina emergente e fundamental na sociedade da informação

[...] a competência informacional é a adoção de um comportamento informativo apropriado para a identificação, através de qualquer canal ou meio, de informação adequada para as necessidades que permitem alcançar um uso inteligente e ético da informação na sociedade. (JOHNSTON; WEBBER, 2007, p.495).

Os aspectos-chaves desta definição é que considera a competência informacional não apenas como uma experiência pessoal de necessidade e satisfação das mesmas, mas como uma atividade socializada. Por outro lado, destaca as áreas de conhecimento e investigação compreendidas na disciplina. Esta perspectiva foi inicialmente explorada por Kuhlthau (1987) que considera a competência informacional como elemento importante para a aprendizagem na era da informação. Numa sociedade altamente dependente da tecnologia em que os processos cognitivos eram colocados em segundo plano, a autora propôs um modelo alternativo centrado no usuário e no aprendizado, tendo como foco a integração da competência informacional no currículo e/ou no plano de estudos das instituições de ensino.

Esta visão demonstra a crescente preocupação em integrar a competência informacional na educação e não como atividade isolada desenvolvida nas bibliotecas e pelos bibliotecários, pois constitui um campo transversal que permeia todas as áreas do conhecimento e todos os segmentos sociais e profissionais.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a integração dos programas de competência informacional no âmbito da função educacional das bibliotecas universitárias de Moçambique. Para tal, o primeiro marco metodológico e contextual desta pesquisa consistiu na busca de referencial teórico em artigos publicados em revistas científicas nacionais e internacionais. O principal recurso de informação foi o Repositório SEER, que contempla a maior parte das publicações científicas nacionais. Nas buscas foram encontrados trabalhos científicos tratando das Tecnologias de Informação e Comunicação e da inclusão digital. Nenhum dos artigos encontrados trata, especificamente, da competência informacional como seu objeto de pesquisa. A expressão competência informacional aparece de forma “intermitente” nos trabalhos de Nharreluga (2009) Dias e Kerr Pinheiro (2012), ambos tratando das políticas de informação em Moçambique e os desafios da construção de uma sociedade global da informação. Esta constatação justifica o caráter exploratório deste trabalho, em virtude da invisibilidade das pesquisas e das práticas da competência informacional em Moçambique. As pesquisas existentes enfatizam o papel transformador das tecnologias de informação no contexto da convergência tecnológica.

O segundo momento da pesquisa consistiu na identificação e busca nos *sites* de todas as IES, públicas e particulares, moçambicanas de atividades que, em teoria, podem contribuir para o desenvolvimento de competência informacional dos usuários. Para efeito desta pesquisa as atividades mapeadas foram: ser visitas guiadas, treinamento de uso de catálogo eletrônico, acesso às bases de dados e teses e dissertação, acesso aos periódicos eletrônicos, cujo objetivo é descrever o panorama da competência informacional nas bibliotecas universitárias moçambicanas. A adoção dessa técnica para coletar dados resulta do fato de a internet ser uma das ferramentas mais importantes para veicular e divulgar informações relativas às atividades e serviços oferecidos pelas organizações.

Entretanto, conforme esclarece Uribe Tirado (2012, p.43) este tipo de análise constitui apenas uma fotografia num determinado momento e, a partir de um determinado ângulo de visão, serve como aproximação da realidade. Para uma visão mais integral e holística da realidade dessas universidades em relação à incorporação da competência informacional seria

necessário fazer um processo de recompilação de informação que implicasse a triangulação de fontes que permitam visualizar outros ângulos dessa realidade.

A identificação das IES foi realizada por meio de consultas exaustivas ao *site* do Ministério da Educação de Moçambique (MINED), suplementada pela pesquisa documental sobre o ensino superior devido da falta de atualização permanente ao *site* do MINED. A partir dos *sites*, foram identificados e examinados os *sites* de cada uma das bibliotecas universitárias, visando o levantamento de informação sobre o objeto e objetivos da pesquisa.

Para analisar a informação disponível na *Web* sobre as bibliotecas universitárias moçambicanas adotou-se o referencial teórico de Uribe Tirado (2009, 2012) que considera a existência de quatro níveis de incorporação da competência informacional nas instituições de ensino superior, conforme indica o quadro 1 descrito na segunda sessão deste trabalho.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir do levantamento feito, foram encontradas 44 IES existentes em Moçambique (dados do MINED de 2010), das quais 18 são públicas e 26 são particulares. Uma das principais características é a sua distribuição desigual nas diversas regiões do país, com a capital do país a concentrar cerca de 40% do universo das IES existentes do país. Esse fato pode ser associado ao fato da Capital (Cidade de Maputo) ser o centro do poder político e econômico do país e, desde a independência (1975) até a década de 1990, ter concentrado todas as IES, fato apenas interrompido devido ao processo de liberalização política e econômica do país, que permitiu o surgimento de novas IES (públicas e privadas), incluindo a respectiva expansão decretada pela Lei n.1/93.

No que concerne à busca de informação nos *sites* das IES, observou-se que algumas IES não possuem um *website*. Esse fato evidencia a relativa negligência das IES moçambicanas sobre a importância e papel transformador que as TIC desempenham para disseminação, divulgação e visualização dos serviços institucionais.

TABELA 1 – Instituições de Ensino Superior com *Website*

Instituições de ensino superior	IES com <i>website</i>		IES sem <i>website</i>	
	N	%	N	%
Públicas	12	40	06	42.8
Particulares	18	60	08	57.1
Total	30	100	14	100

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

A análise dos *sites* das IES torna-se mais complexa quando se trata de analisar os conteúdos difundidos nas suas plataformas *web*. Nas IES com *website*, em alguns casos, a biblioteca e seus serviços não aparecem na sua página *web* (tabela 2), demonstrando, por conseguinte, certo nível de secundarização da biblioteca universitária no contexto da IES. Este fato indicia a localização periférica reservada à biblioteca no âmbito do planejamento organizacional das IES moçambicanas, incluindo a ausência de políticas que visam transformar a biblioteca universitária como instituição que contribui para a materialização da aprendizagem nas universidades e/ou IES.

TABELA 2 – Instituições de Ensino superior que divulgam os serviços da biblioteca na Web

Instituições de ensino superior	IES com <i>website</i>		IES sem <i>website</i>	
	N	%	N	%
Públicas	07	23.3	05	16.7
Particulares	11	36.6	07	23.3
Sub-Total	18	59.9	12	40.0
Total				100

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Entre as instituições de ensino superior que divulgam os serviços da biblioteca nos seus *sites*, constatou-se que apenas seis possuem programas e/ou atividades de formação de usuários que, em tese, podem contribuir para potencializar a competência informacional dos usuários, conforme a tabela 3.

TABELA 3 – IES com programas de formação de usuários

Instituições de ensino superior	IES com <i>website</i>		IES sem <i>website</i>	
	N	%	N	%
Públicas	03	16.6	04	22.2
Particulares	03	16.6	08	44.4
Sub-Total	06	33.3	12	66.6
Total				100

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Considerando o conceito de competência informacional e tendo em conta os dados da tabela 3, foi possível obter os seguintes dados ligados à competência informacional nas bibliotecas universitárias de Moçambique:

QUADRO 2 – Natureza de atividades de formação de usuários nas IES moçambicanas

IES com programas de formação de usuários	Natureza das atividades
IES 1	Visita guiada, treinamento do uso do catálogo eletrônico, usa de repositórios de informação, acesso à base de dados de periódicos eletrônicos; apresentação de serviços da biblioteca;
IES 2	Treinamento de uso do catálogo eletrônico, acesso às bases de dados de periódicos eletrônicos, acesso à informação na biblioteca virtual e nos repositórios de informação de universidades com as quais tem parceria ou convênio;
IES 3	Treinamento no uso de catálogo eletrônico, acesso às bases de dados de periódicos eletrônicos, uso de ferramentas de aprendizagem <i>e-learning</i> , como por exemplo, a plataforma <i>Moodle</i>
IES 4	Visita guiada e uso da biblioteca, treinamento de uso de base de dados de periódicos eletrônicos;
IES 5	Vistas guiadas e uso da biblioteca e seus recursos informacionais
IES 6	Treinamento no uso de catálogo eletrônico, apresentação de serviços da biblioteca, acesso às bases de dados de periódicos eletrônicos.

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

O Quadro 2 mostra que as atividades desenvolvidas por maioria das IES moçambicanas se circunscrevem no primeiro nível de competência informacional voltado para a recuperação da informação em meios eletrônicos e digitais. Esse enfoque se enquadra na *concepção de informação* descrita por Dudziak (2003), cujo enfoque está voltado para as tecnologias de informação e não para o aprendizado. Quer dizer, as atividades de formação de usuários existentes na maioria das bibliotecas universitárias moçambicanas centram-se na concepção tradicional, enfatizando aspectos instrumentais que não contribuem para o desenvolvimento cognitivo do sujeito. A mesma constatação foi observada por Varela et. al. (2012) no trabalho apresentado no XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB) que aponta o desenvolvimento incipiente da competência informacional nas bibliotecas universitárias brasileiras. A conclusão das autoras, aplicável ao contexto desta pesquisa, é de que:

[...] a biblioteca universitária brasileira apresenta tímidas e fragmentadas ações no que se refere á formação do usuário, em decorrência, provavelmente, da falta de políticas ministeriais e acadêmicas que contemplem a biblioteca como mola propulsora da atividade acadêmico-científica, essencial à inovação e criação e valorização do conhecimento. (VARELA et. al., 2012).

Retomando a teoria, tendo como base Uribe Tirado (2009, 2012) que considera a existência de quatro níveis de incorporação da competência informacional nas bibliotecas

universitárias, pode se concluir que nas IES moçambicanas estas atividades se encontram em dois níveis: nível macro de desconhecimento e nível intermediário de iniciação, conforme ilustra a tabela 4.

TABELA 4 – Nível de integração da competência informacional em IES de Moçambique

IES Moçambique	IES com Web sites	IES que divulgam serviços da biblioteca na Web	IES com atividades de formação de usuários	Nível de integração da COMPINFO nas BU
Total 44	30 (68.2%)	18 (40.9%)	6 (33.3%)	Desconhecedoras: 12
Públicas 18	Públicas 12 (40%)	Públicas 7 (38.8%)	Públicas (3) (50%)	Iniciando: 5 (IES 1, IES 2, IES 4, IES 5 e IES 6)
Privadas 26	Privadas 18 (60%)	Privadas 11 (61.1%)	Privadas (3) (50%)	Em crescimento 1: C
				Comprometidas: 0

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

5 CONCLUSÕES

O contexto contemporâneo, largamente, dominado pelas tecnologias de informação traz para a população desafios marcantes ligados ao aproveitamento dessas possibilidades tecnológicas para a elevação do seu bem-estar social. As rápidas e contínuas inovações nessa esfera tornam, rapidamente, obsoletos os conhecimentos adquiridos pelas pessoas ao longo de vivência social, demandando novo aprendizado para continuarem participantes ativos na sociedade. Por isso, a competência informacional deve ser assumida como mola propulsora da aprendizagem na sociedade da informação, pois favorece o desenvolvimento do senso crítico no uso das tecnologias de informação, sobretudo, no que concerne à busca, ao acesso e ao uso da informação disponível em diversos meios e canais de disseminação da informação. Pela sua relevância para a educação e desenvolvimento socioeconômico, esta prática deve ser fomentada em vários níveis dos subsistemas educacionais, visando promover a inclusão digital e social através da informação.

Em nível da educação superior, o desafio é apontado às bibliotecas universitárias, cujas novas configurações funcionais transformaram-na em entidade voltada, essencialmente, à promoção da aprendizagem permanente dos usuários. A viabilização pragmática dessa nova função educacional requer a integração, no âmbito institucional, de programas de competência informacional, acompanhando, tendencialmente, as teorias e metodologias adotadas no campo da Ciência da Informação. Como marco contextual procedeu-se o mapeamento de atividades ligadas à competência informacional a partir da informação disponível nos *website* das Instituições de Ensino Superior de Moçambique. Este procedimento revelou-se fundamental

para a análise diagnóstica sobre o panorama geral do país em relação à integração da competência informacional nas IES nacionais através da biblioteca universitária.

Os resultados evidenciaram a integração incipiente de atividades que, teoricamente, podem contribuir para o desenvolvimento da competência informacional. Esta constatação pode ser associada à inexistência de pesquisas relacionadas com esta temática em contexto nacional, que pudessem influenciar a mudança de paradigma de formação de usuários no país. No entanto, a situação do país deve ser analisada tendo em conta o contexto global dos países africanos, sobretudo, os da África Lusófona, cujas atividades de formação em competência informacional se encontram em nível de desconhecimento e iniciação conforme a classificação de Uribe Tirado.

As atividades existentes incidem sobre o aspecto instrumental das tecnologias de informação, que está, intrinsecamente, relacionado à Política de Informática, documento oficial com o qual o governo de Moçambique apresenta as diretrizes de inserção do país na sociedade da informação. A aplicação acrítica dessas diretrizes tende a obscurecer outras questões prementes da sociedade contemporânea ligadas à aprendizagem permanente ao longo da vida, sobretudo a competência informacional, que potencializa dos sujeitos de senso crítico e ético para uso das tecnologias de informação. Esta prática carece de aprofundamento teórico e metodológico, através da integração dos princípios teóricos norteadores da competência informacional. A integração destas atividades no currículo dos vários cursos das universidades seria de mais valia, pois limitaria o isolamento institucional em que a biblioteca se encontra. Ademais, pode contribuir para a colaboração contínua entre os bibliotecários e professores no processo de aprendizagem do alunado da universidade.

REFERÊNCIAS

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. Presidential Committee on Information Literacy. **Final report**. Chicago, 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>> Acesso em: Set. 2012.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. Características de los programas de alfabetización en información que sirven como ejemplo de las mejores prácticas. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, n. 70, 2003, p. 67-72.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Information Literacy competency for higher education**. Chicago: ALA, 2000. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf>>. Acesso em: 26 de dezembro 2013.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Competências na era digital: desafios tangíveis para bibliotecários e educadores. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 30-

50, jun. 2005. Disponível em:

<<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000003088&dd1=38039>>. Acesso em: Setembro 2012.

BRUCE, Christine Susan. Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. **ANALES DE DOCUMENTACIÓN**, nº 6, p. 289-294, 2003.

_____. Information Literacy as a Catalyst for Educational Change. A Background Paper . In: DANAHER, Patrick Alan, Eds. **Proceedings “Lifelong Learning: Whose responsibility and what is your contribution?”**, the 3rd International Lifelong Learning Conference, 2004, p. 8-19. Disponível em: <<http://eprints.qut.edu.au>> . Acesso em: outubro 2012.

CANDY, Philip C. "**Information Literacy and Lifelong Learning,**" July 2002. White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic. Disponível em: <<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/candy-paper.html>> Acesso em: 20 de fevereiro 2013.

DECLARAÇÃO DE ALEXANDRIA sobre **competência Informacional e aprendizado ao longo da vida**. National Fórum on Information Literacy, 2005. Disponível em: <www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSocpt.html>. Acesso em: 14 fev. 2013.

DÉLORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIAS, Adélio; KERR PINHEIRO, Marta Macedo. Política de governo eletrônico em Moçambique: um olhar na perspectiva de uma cultura de informação. **Inf. Inf., Londrina**, v. 17 n. 1, p. 60 – 77, jan./jun. 2012.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information Literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v.32, n.1, p.23-35, jan./abr., 2003.

JOHNSTON , Bill; WEBBER, Sheila. Como podríamos pensar: alfabetización informacional como una de la era de la información. **Anales de documentación**, Murcia, n. 10, p. 491-504, 2007.

KUHLTHAU, Carol Collier. **Information skills for an information society: A review of research**. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information Resources, 1987.

LUPTON, Mandy. The getting of wisdom: reflections of a teaching librarian. **Australian Academic & Research Libraries**, v. 33, n. 2, June 2002.

MOÇAMBIQUE. Resolução no 28/2000 – Aprova a Política de Informática. **Boletim da República no. 49 (I)**, de 12 de Dezembro de 2000. Maputo: Imprensa Nacional, 2000.

_____. Inside the search process: information seeking from the user’s perspective. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 42, n. 5, p. 361-371, 1991.

NHARRELUGA, Rafael Simone. A dimensão informacional do estado moçambicano à luz dos programas governamentais. **PontodeAcesso**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 34-45, abr. 2009.

PIAGET, Jean. Development and learning. In: RIPPLE, R. E.; ROCKCASTLE, V. N. **Piaget rediscovered**. 1964, p.7-20.

URIBE TIRADO, Alejandro. La alfabetización informacional en la universidad: Descripción y categorización según los niveles de integración de ALFIN - Caso Universidad de Antioquia. **Rev. Interam. Bibliot.** Medellín (Colombia), v. 33, n. 1, enero-junio de 2010.

_____. La alfabetización informacional en las bibliotecas universitarias de Brasil: visualización de los niveles de incorporación desde la información publicada en sus sitios web. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.17, n.1, p.134-152, jan./mar. 2012.

VARELA, Aida Varela et al. Potencializando a atitude científica mediante o desenvolvimento de competências informacionais: missão da biblioteca universitária. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13, Rio de Janeiro, 2012. **Anais...** ENANCIB, Rio de Janeiro, 2012.

VYGOTSKY, L. Interaction between learning and development. **Mind and Society**. Cambridge: Harvard University Press, 1978. p. 79-91.

WARSCHAUER, Mark. **Technology and social inclusion: rethinking the digital divide**. Cambridge: The MIT Press, 2003.

DISSEMINAÇÃO DA INFORMAÇÃO NO CONTEXTO DAS MÍDIAS SOCIAIS DE OLHO NA CI

INFORMATION DISSEMINATION IN THE CONTEXT OF SOCIAL MEDIA DE OLHO NA CI

Aline Poggi Lins de Lima

Resumo: Esta comunicação visa apresentar parte dos resultados obtidos na pesquisa-dissertação desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba. Através de uma abordagem quali-quantitativa a pesquisa abordou o *blog* De olho na CI na perspectiva das mídias sociais da rede Internet - *Twitter* e *Facebook* -, vistas como recursos capazes de desenvolver Redes Sociais na Internet (RSI), e as mesmas como meio de disseminação de informação, com o objetivo de analisar como se processa a disseminação da informação de interesse para os profissionais da informação através das mídias sociais De olho na CI. Trata-se de uma pesquisa descritiva que utilizou como instrumentos de pesquisa para a coleta dos dados as técnicas da observação participante, o diário de campo e as interações dos atores sociais e suas relações. A análise dos dados foi documental ligada ao contexto da pesquisa na internet. Observou-se nesta investigação, a partir da análise e interpretação dos dados, o crescimento do *blog* De olho na CI dentro da rede internet e entre os profissionais da informação, crescimento que se estende a outras mídias sociais De olho na CI, *twitter* e *facebook*.

Palavras-chave: Mídias sociais. *Blog*. Profissionais da Informação. De olho na CI.

Abstract: This communication aims to present part of the results obtained from the dissertation-research developed in the Post-graduation Program in Information Science at the Federal University of Paraíba. By means of a quali-quantitative approach, the piece of research dealt with the De Olho na CI blog in the in the perspective of the internet social media – Twitter and Facebook – seen as resources able to develop Social Networks on the Internet (RSI) and as a means of disseminating information with the purpose to analyze how the information dissemination of interest to the information professionals occurs through the De olho na CI social media. It is a descriptive piece of research that used as instruments for data collection the techniques of participant observation, the field record and the interactions of social actors and their relations. Data analysis was both documental and linked to the context of internet research. It was observed in this investigation, from the data analysis and interpretation, the growth of the De Olho na CI blog in the internet network and among the information professionals. Such development goes beyond other De olho na CI social media, as twitter and facebook.

Keywords: Social media. *Blog*. Information Professionals. De olho na CI.

1 INTRODUÇÃO

A relevância da *internet* para a sociedade atual, sociedade da informação, é tão significativa que Castells (2004), em “Galáxia da *Internet*”, a define como sendo “o tecido de nossas veias”. Nesta era da informação, a rede está cada vez mais consolidada no cotidiano dos indivíduos. Há uma relação muito forte com as tecnologias digitais e com o mundo virtual. Refletindo um pouco mais sobre as redes, podemos nos deter no que diz Castells (2004, p. 7-8):

[...] durante a maior parte da história humana, diferentemente da evolução biológica, as redes foram suplantadas como ferramentas de organização. Agora [...] a introdução da informação e das tecnologias de comunicação baseadas no computador [...] permite às redes exercer sua flexibilidade e adaptabilidade, e afirmar assim sua natureza revolucionária.

Com isso, a informação passa a ter valor não só social, mas também econômico tal que permite qualificar e quantificar as sociedades, conforme o seu acesso à informação e seu uso. As informações passam a ser recebidas em tempo real, portanto, o universal e o “mundializado” se sobrepõem ao singular, podendo considerar a penetrabilidade das tecnologias da informação, um dos principais indicadores de desenvolvimento da sociedade da informação. Pinho Neto (2010, p. 2) contribui assinalando que “[...] a utilização das tecnologias de informação e comunicação na vida cotidiana é apontada como responsável por novas formas de interação entre as pessoas, o que implicaria num redimensionamento das funções e dos papéis sociais”.

Na rede Internet, o compartilhamento de informações e conhecimento se torna uma constante, tanto pela sua agilidade como flexibilidade, pois os indivíduos nelas situados gostam de trocar ideias e compartilhar o que sabem, além de promover ações entre os atores sociais e a sociedade, uma reconstrução da prática da cidadania. Conforme Marteleto (2001, p.73), “Trata-se de visualizar novos espaços de mobilização e novas formas de se movimentar ou de ações coletivas entre os atores sociais”, seja na criação ou disseminação de ideias dentro do ambiente das mídias sociais proporcionando ações coletivas entre os usuários seja no envio de informações, tweets, “retuites”, mensagens ou postagens.

Os fluxos de informação²⁵ para esta pesquisa se constituiu em elemento fundamental para os ambientes informacionais [mídias sociais], pois toda ação tem origem na informação, que por sua vez resulta em uma nova informação. Acreditamos, portanto, que a pesquisa em questão demonstrou a importância das mídias sociais na web como fontes de informação relevantes para a formação continuada do profissional ou pesquisador.

2 EVOLUINDO PARA A SOCIABILIDADE ATRAVÉS DA WEB 2.0

A *Web 2.0* conhecida como "*Web Social*" [devido à preocupação com a participação dos usuários], ou a segunda geração da *Web*, é da autoria de Tim O'Reilly (2005) e surgiu numa sessão de *brainstorming* no *MediaLive International* em outubro de 2004. É, dito de forma simples, a evolução da *internet* com funções e usos inovadores. Um termo cunhado em

²⁵ “Os fluxos informacionais são reflexos naturais dos ambientes ao qual pertencem, tanto em relação ao conteúdo quanto em relação à forma” (VALENTIM, 2010, p. 13).

referência aos aplicativos interativos existentes nessa nova configuração da *Web*, envolvendo *wikis*, aplicativos, redes sociais, *blogs*, agregadores de conteúdos, e outros. Com eles, a *Web 2.0* possibilita a criação de espaços mais interativos, de novos ambientes virtuais de socialização e compartilhamento de informações *on-line*.

Maness (2006) salienta que o termo *Web 2.0* em si não é uma *Web* de publicação textual, mas, sim, uma rede de comunicação multissensorial, por ser uma matriz de diálogos e não uma coleção de monólogos, devido às possibilidades de cooperação e interatividade²⁶ entre os usuários. Primo (2007, p. 2) define a *Web 2.0* como sendo:

[...] a segunda geração de serviços online [que se caracteriza] por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação²⁷ entre os participantes do processo.

Para o autor, a *Web 2.0* tem seu aspecto relacional voltado à coletividade, constituindo-se em um espaço de troca, produção e circulação de informações. Primo (2007, p. 2) frisa, ainda, que a *Web 2.0* permeia princípios fundamentais à sua existência, entre eles “trabalhar a *Web* como uma plataforma, isto é, viabilizando funções *on-line* que antes só poderiam ser conduzidas por programas instalados em um computador”. Para O’Reilly (2005, s/p), o criador da *Web 2.0*, “o princípio central por trás do sucesso dos gigantes nascidos na era *Web 1.0* e que sobreviveram para liderar a era da *Web 2.0* parece ser isto [o fato] que eles adotaram o poder da *web* para aproveitar a inteligência coletiva”. Em seu texto “*What is Web 2.0?*”, O’Reilly (2005) aponta que uma das características mais elogiadas dessa plataforma, à época, era a ascensão dos *blogs*, ainda em sua forma mais básica, como diário pessoal em organização cronológica. O autor acredita, ainda, que os serviços desta plataforma tornam-se melhores quanto mais pessoas o usarem. À medida que muitos usuários utilizando as ferramentas disponíveis, compartilhando informações, trocando conteúdos, os links passam a disseminar mais rapidamente as informações e em larga escala para um número maior de usuários.

Durante o estudo, pode-se observar as potencialidades advindas da *Web 2.0* e sua evolução, destacando que peculiaridades antes vistas como barreiras para os usuários, agora se tornavam facilidades e possibilidades ilimitadas. A *Web 1.0* era bastante onerosa: a maioria dos seus serviços era pago e controlado por licenças, enquanto a *Web 2.0* propiciava a livre

²⁶ Entende-se interatividade como a possibilidade do uso da informação de forma contínua e ainda a comunicação como uma fonte, de forma que se obtenham respostas do sistema, seja este humano ou eletrônico (TOMAEL, 2009).

²⁷ Para Primo (2003), a interação é a ação entre os participantes, é a relação estabelecida pelos participantes.

expressão e comunicação. De fato, a partir dessa mudança, as pessoas passaram a produzir os seus próprios documentos, comentários e a publicá-los automaticamente na rede, sem a necessidade de grandes conhecimentos de programação [html] ou tecnologias sofisticadas de informática, como explica Aguiar (2012, p. 46):

O surgimento da primeira Web, no fim da década de 1980, trouxe grandes avanços no acesso à informação e para a comunicação. No entanto, o usuário era um mero espectador, já que muitos dos conteúdos disponibilizados na rede eram oferecidos somente por empresas ou por pessoas que tivessem conhecimentos técnicos avançados. Com a evolução da Web para a Web 2.0, cada vez mais o usuário comum (sem conhecimentos de linguagem de programação) passa a produzir conteúdos.

Como mencionado no início da seção, a *Web 2.0* é também conhecida como a "*Web social*", devido às possibilidades de trabalho coletivo. O criador deste termo assegura que essa plataforma tecnológica representa um meio de utilização da rede globalizada de forma colaborativa, onde a informação e o conhecimento são compartilhados de forma coletiva, descentralizada de autoridade e com liberdade para utilizar e reeditar. Para Primo (2007, p. 3), na "primeira geração da *Web*, os *sites* eram trabalhados como unidades isoladas. Passa-se agora, para uma estrutura integrada de funcionalidades e conteúdo". Pode-se assim dizer que a *Web 2.0* diferencia-se da *Web 1.0* na medida em que a primeira proporciona tecnologias que tornam mais fácil a disponibilização de informações, a interação, colaboração e socialização na rede.

São exemplos populares de tecnologias utilizadas na *Web 2.0*, as de **escrita colaborativa**, como os *blogs*, *wikis*, *podcast*, e o *Google Docs*; as de **comunicação on-line**, como o *Skype*, *Messenger*, *Voip*, *Googletalk*; e as de **acesso a vídeos**, como o *YouTube*, *GoogleVideos*, *YahooVideos*, entre outros.

Para muitos autores, a filosofia da *Web 2.0* é tornar a *web* um espaço social, um ambiente onde cada usuário escolhe e media a informação de acordo com as suas necessidades e interesses, principalmente pela facilidade na publicação e rapidez no armazenamento de textos, fotos e vídeos, além de poder exercer a sociabilidade. Nesse ambiente digital, os usuários deixam para trás o receptor passivo da informação, no processo comunicativo, e se tornam ativos dentro da rede virtual, facilitando a produção, disseminação e posterior busca da informação.

2.1 Disseminar a informação

O uso das tecnologias de informação está cada vez mais presente no cotidiano da vida social dos indivíduos. Devido ao surgimento da *internet*, as pessoas podem disseminar

informações de forma mais rápida e interativa. Sobre o tema, Recuero (2009, p. 136) complementa afirmando que:

Através do advento da comunicação mediada pelo computador e sua influência na sociedade e na vida cotidiana, as pessoas estariam buscando novas formas de conectar-se, estabelecer relações e formar comunidades já que, por conta da violência e do ritmo de vida, não conseguem encontrar espaços de interação social.

Para a autora, devido a tal fenômeno, as pessoas buscam os meios de comunicação, bem como as mídias sociais, para interagir com outras pessoas, criando redes sociais na *internet* e proporcionando a disseminação da informação dentro da *web*.

Reconhecendo a relevância da *internet* na disseminação de informação e conhecimento, Choo (2006) afirma que o conhecimento deve ser compartilhado para que outras pessoas possam aprender e crescer com as experiências partilhadas. Segundo o autor,

A informação é um componente intrínseco de quase tudo que uma organização faz. Sem uma clara compreensão dos processos organizacionais e humanos pelos quais a informação se transforma em percepção, conhecimento e ação, as empresas não são capazes de perceber a importância de suas fontes e tecnologias de informação. (CHOO, 2006, p. 27).

Choo (2006) esclarece, ainda, que o conhecimento está dentro da mente dos indivíduos e esse conhecimento, que é pessoal, precisa ser convertido em conhecimento que possa ser partilhado e disseminado para, assim, ser transformado em inovação.

Discorrendo sobre disseminação da informação, Lara e Conti (2003, p. 26) registram que “disseminar informação supõe tornar público a produção de conhecimentos gerados ou organizados por uma instituição”. Para esses autores, a noção de disseminação é interpretada muitas vezes como difusão e divulgação. Eles acreditam ainda que parte-se do “princípio que é importante compreender o significado da disseminação contemporaneamente, que, afetada pelo desenvolvimento dos meios de comunicação, necessita observar a recepção de forma não monolítica”, no sentido de que pode haver rupturas, quebras na disseminação da informação. Para que haja a disseminação da informação, pressupõe-se que haja um processo de comunicação. As autoras Araújo e Freire (1999, p. 7) esclarecem que:

[...] informação e comunicação constituem entidades complexas, dinâmicas, que extrapolam, na visão de muitos autores, os limites de uma teoria ou um modelo determinado. A informação científica e tecnológica é produto da prática histórica e social da sociedade moderna, usa os códigos de linguagem, símbolos e signos reconhecidos nessa sociedade e os canais de circulação de mensagens disponíveis no sistema de comunicação.

As autoras concebem que a comunicação significa organização. Partindo desse princípio, acreditamos que a disseminação é o processo de organizar a informação e transmiti-

la através de diferentes canais de comunicação para quem dela necessita. Araújo e Freire (1999, p. 8) explicam o processo de comunicação para que a partir daí a informação possa ser disseminada:

Para a ciência da informação, um canal de comunicação quase sempre tem vários estágios e componentes: particularmente, canais contêm mecanismos, dispositivos que operam textos, física ou intelectualmente ou ambos, para colocá-los em uma forma apropriada (coerente e adequada) para transmissão no processo de comunicação entre um emissor e um receptor de mensagens.

A informação organizada dentro dos estágios mencionados acima pelas autoras, e tratada de forma coerente e clara passa a ser disseminada pelos diferentes meios de comunicação até chegar aos profissionais da informação que irão utilizá-las acerca de seus interesses, organizando e facilitando o acesso à informação. A disseminação da informação de maneira rápida e eficiente ocorre graças às tecnologias de comunicação e informação que facilitam o desenvolvimento de formas de expressão auxiliando a transferência e compreensão de informações relevantes para o processo de produção social.

O processo de comunicação, observado na disseminação da informação, para os profissionais da área tem uma importância na absorção da informação adquirida e na produção social, como pode ser identificado na citação a seguir:

No processo de comunicação, a informação contida em um texto organizado para transformar as estruturas de um receptor interage com essas estruturas no sentido de fazê-lo compreender, de forma coerente e adequada, a mensagem que lhe está sendo enviada. Recebendo a mensagem e apreendendo o máximo possível do seu sentido original, o receptor reage a essa informação transformando sua estrutura de conhecimento e, a partir daí, organizando sua própria informação com o objetivo de promover mudanças nas estruturas do antigo emissor/novo receptor, realimentando o processo de comunicação (ARAÚJO; FREIRE, 1999, p. 9).

Tais informações adquiridas pelos profissionais da informação, através da disseminação da informação, devem ser utilizadas para seu crescimento pessoal e profissional, pois, os mesmos se utilizam destas informações para promover mudanças sociais.

Sendo assim, a *internet* tem uma participação fundamental na disseminação da informação e do conhecimento para os profissionais da informação. É nesse espaço virtual que muitos indivíduos começam suas buscas por conteúdos que possam contribuir para seu crescimento intelectual e profissional. O cerne da *web 2.0*, para Santarem Segundo (2011), está na intensa participação do usuário e na sua interatividade com os serviços *on-line*, pois a *web* está muito mais voltada para a coletividade do que para o tecnológico, propriamente dito, permitindo assim, a construção da informação de maneira coletiva. Para o autor, é justamente nessa participação coletiva que as mídias sociais se firmam, identificando os usuários como formadores de conhecimento.

A *Web*, por exemplo, pode ser entendida como uma ferramenta de apoio aos profissionais da informação para o desenvolvimento de novos produtos informacionais, pois, “ela proporciona um ambiente informacional amplo e global, [...] neste novo ambiente, numa escala mundial, os usuários podem ter acesso a diferentes recursos, independentes de sua localização física” (MARCONDES; MENDONÇA; CARVALHO, 2006, p. 175).

Os *blogs* e suas mídias sociais já são considerados como importantes tecnologias de comunicação e disseminação da informação. De acordo com os autores Freire e Farias e Costa Junior (2011, p. 2), disseminar informação no contexto do *Blog* De olho na CI envolve “selecionar e tornar público informações passíveis de gerar conhecimento e atrair a atenção dos usuários, para o que acontece na área da CI no Brasil e no mundo”. Os autores acreditam ainda que:

Para disseminar é preciso existir quem consuma a informação (usuário/receptor), e antes disto, quem a produza (produtor/emissor), neste caso, os produtores são profissionais da informação habilitados na CI, que utilizam o *Blog* como operacionalizador da disseminação da informação buscando obter sucesso na comunicação do que se quer transmitir ao usuário. (FREIRE; FARIAS; COSTA JUNIOR, 2011, p. 2)

Contudo, para que exista essa disseminação da informação de maneira eficaz, é preciso que haja profissionais da informação capazes de lidar com os avanços tecnológicos e com a rapidez com que as informações se propagam. São esses profissionais que as mídias sociais De olho na CI querem atingir e auxiliar no seu âmbito profissional e pessoal, pois “Nenhuma tecnologia da informação teve impacto tão forte nos profissionais da informação como a *Internet*” (TOMAÉL *et al*, 2000, p. 5).

Nessa sociedade em rede, mencionada por Castells, os profissionais da informação têm que estar cada vez mais preparados e cientes com o que ocorre no mundo da rede: na *internet*. Para Freire (2001, p. 8), o grande desafio do profissional da informação [cientistas da comunicação e informação] continua sendo o de “produzir conhecimentos que ampliem as possibilidades de acesso à informação para todos os grupos sociais, ajudando a construir uma sociedade da globalidade, mais justa e solidária”, atuando como facilitadores na comunicação da informação, utilizando-se das tecnologias digitais de comunicação para adquirir conhecimento e disseminando informação de interesse para a sociedade, além de proporcionar que pesquisadores e profissionais da informação utilizem as TIC para capacitação profissional. Nesse sentido, concordamos com Araújo e Freire (1999, p. 10) quando dessaltam a importância do papel dos profissionais da informação o qual:

Parece-nos que, [...] cabe a nós, profissionais da informação, esse papel de mediador dos discursos, aproximando produtores e usuários do conhecimento, de modo que os recursos disponíveis sejam efetivamente

utilizados por todos que deles necessitam. [...] Isso significa um maior envolvimento não somente com o fazer, com a prática profissional, com o conhecimento em si dos conceitos e tecnologias disponíveis na ciência da informação e áreas correlatas — significa uma profunda interação com o usuário final, que aplicará o conhecimento como insumo ao seu próprio fazer e dele se apropriará para construir seu próprio saber.

A disseminação da informação tem bastante relevância para a CI e para os profissionais da informação, pois, transmitir o conhecimento para aqueles que dele necessitam é uma responsabilidade social, e essa parece ser o verdadeiro fundamento da CI, como nos revelaram Wersig e Neveling em 1975. Para Freire (2004), este enunciado amplia a atuação desse campo das atividades científicas e tecnológicas para a sociedade em geral, expressando a visão de um grupo de cientistas que começava a olhar sua profissão com outros olhos, fazendo com que a área da CI, atualmente, passe a se preocupar mais com o público-alvo observando de que forma as informações são disseminadas e chegam até eles, tornando o que antes era intangível, em tangível.

3 CARACTERIZANDO AS MÍDIAS SOCIAIS

Diante destes avanços tecnológicos o ser humano utiliza tais meios de comunicação para apropriar-se de informações, que passam a ser a base de todas as transformações, tanto no seu modo de vida como na sociedade na qual está inserido. Para Telles (2011, p. 177) “o desenvolvimento da tecnologia acelerou o processo de globalização e vice-versa, promovendo um ciclo contínuo e irreversível, capaz de alterar culturas, sociedades e o próprio homem”. Tal processo de desenvolvimento de novas culturas e mudanças sociais, mediante a inserção das novas mídias no cotidiano da sociedade transforma e reconstrói o comportamento social das pessoas. As novas mídias, segundo Cardoso (2007, p. 111):

São mídias por serem mediadores da comunicação e introduzem novidade porque incorporam novas dimensões tecnológicas, combinam em uma mesma plataforma tecnológica dimensões de comunicação interpessoal e meios de comunicação de massa, porque são indutores de mudança organizacional e de novas formas de gestão do tempo [...] promovendo ferramentas de reconstrução social.

Devido ao grande número de recursos tecnológicos disponíveis na *internet*, muito se ouviu falar em RSI e mídias sociais. E com isso gerou-se uma confusão em relação a estes termos. Segundo Lima Junior (2009, p. 97):

A mídia social [...] é um formato de Comunicação Mediada por Computador (CMC) que permite a criação, compartilhamento, comentário, avaliação, classificação, recomendação e disseminação de conteúdos digitais de relevância social de forma descentralizada, colaborativa e autônoma tecnologicamente.

Segundo este autor, a mídia social possibilita a construção de um espaço de discussão, de compartilhamento e produção de informação relevante para a sociedade, criando um ambiente de melhoria da qualidade informativa.

Assim como Lima Junior, Recuero (2009, p. 102) afirma que as mídias sociais [*Facebook, Twitter e blog*, estudados nesta pesquisa] são tecnologias de CMC utilizadas de modo a permitir que se expressem as redes sociais suportadas por elas, ou seja, “[...] *sites* de redes sociais são os espaços utilizados para a expressão das redes sociais na *internet*”.

As mídias sociais possuem, de acordo com Recuero (2008), características especiais que as diferenciam das demais tecnologias de comunicação como pode ser melhor visualizado no quadro abaixo:

QUADRO 1 - Características das mídias sociais

<p>Apropriação Criativa: Os usos da mídia social são sempre criativos, diferentes do propósito original, dentro da lógica dos usos que André Lemos apresenta em seu livro "Cibercultura". Inclusive, a apropriação da mídia social é um forte indicativo de sua pertinência e vida junto a um grupo social. Na mídia social, esses usos seriam uma constante da presença de novos grupos e sua construção como artefato cultural desses.</p>
<p>Conversação: Mídia social é conversação. Mais do que a mera participação, ela permite que os atores possam engajar-se de forma coletiva, através da cooperação e mesmo, da competição. Assim, a possibilidade de conversação síncrona ou assíncrona é uma característica desse tipo de ferramenta. Por isso, mídia social é tão relacionada ao <i>buzz</i> das redes.</p>
<p>Diversidade de Fluxos de Informações: A mídia social permite que vários fluxos de informações diferentes circulem através das estruturas sociais estabelecidas nela. Esses fluxos podem ser, inclusive, opostos e podem gerar mobilização social, bem como capital social e discussão. A diversidade desses fluxos é uma característica desse tipo de mídia, consequência direta da Sociedade da Informação e das trocas sociais dos atores.</p>
<p>Emergência de Redes Sociais: A mídia social possibilita a emergência de redes sociais através de sua apropriação e conversação. Isso se deve ao fato de ela permitir que os rastros da interação fiquem visíveis, bem como que a interação seja estendida no tempo e que as redes sociais sejam mais observáveis. A mídia social, assim, complexifica o espaço social, permitindo novas emergências de grupos. Esses grupos podem constituir-se também como comunidades virtuais.</p>
<p>Emergência de Capital Social Mediado: A mídia social possibilita que novas formas de capital social surjam e sejam apropriadas. Ela permite também, a criação de valores coletivos e individuais mais facilmente perceptíveis pelos atores da rede. É por conta disso que a apropriação pode ser modificada e reconstruída nesses espaços diante dos valores concebidos pelos grupos. Esse capital tem o diferencial de ser independente da interação direta. É possível ter acesso aos valores construídos por um grupo sem fazer parte dele - daí os <i>free riders</i> -, e também é possível apropriar-se desse capital e transformá-lo em outro tipo de valor - buscar uma informação altamente especializada, por exemplo.</p>

Fonte: Adaptado de Recuero (2008).

Para tanto, Recuero (2008) explica que a mídia social, assim é social porque permite a apropriação para a sociabilidade, partindo da construção do espaço social e da interação com outros atores. E se torna diferente pelo fato de permitir que essas ações aconteçam de forma individual e numa escala enorme. A autora esclarece ainda, que a mídia social é diretamente

relacionada à *internet* por conta da expressiva mudança que a rede proporcionou nos últimos anos. Mais à frente, em seu texto *Mídia x Rede social*, Recuero (2010, p. 1) enfatiza detalhadamente seu posicionamento quanto ao termo mídias sociais e a relação destas tecnologias com a disseminação da informação. A autora aponta que as mídias sociais são:

[...] um conjunto de dinâmicas da rede social [...] São as dinâmicas de criação de conteúdo, difusão de informação e trocas dentro dos grupos sociais estabelecidos nas plataformas online (como sites de rede social) que caracteriza aquilo que chamamos hoje de mídia social. São as ações que emergem dentro das redes sociais, pela interação entre as pessoas, com base no capital social construído e percebido que vão iniciar movimentos de difusão de informações, construção e compartilhamento de conteúdo, mobilização e ação social. E isso ocorre principalmente porque as redes sociais acabam criando e mantendo, através das ferramentas da Internet, canais mais permanentemente abertos de informação e contato RECUERO (2010, p. 1).

Entendendo-se assim, que a mídia social é o espaço [a plataforma] onde há a possibilidade de se desenvolver redes sociais na *internet* entre os usuários dessas mídias. Pois, a definição de rede social pressupõe a participação de pessoas ou grupos de pessoas ligadas por interesses comuns (AGUIAR, 2012).

Para Recuero (2009a, p. 25) “rede social é gente, é interação, é troca. É um grupo de pessoas compreendido através de uma metáfora de estrutura, a estrutura da rede”, na qual a mídia social surge como a estrutura que comporta essa ação. A autora destaca que as tecnologias de redes sociais na *internet* [aqui nomeadas de mídias sociais] proporcionam conexões para as pessoas, mas ainda são as pessoas que constroem essas redes sociais. Para tanto, o *facebook*, *twitter*, *Orkut*, *blogs*, *sites*, e outros, são suportes para as interações que constituem as redes sociais, e não a rede social em si, pois, não existe rede social sem pessoas. Na prática, para que exista rede social dentro de uma mídia social, é necessário que exista uma rede de relações sociais entre os atores sociais e uma interação por meio dessas mídias.

4 OS BLOGS E SEU NOVO CONTEXTO

Os *blogs* são as tecnologias da *Web 2.0* mais conhecidas e utilizadas para a comunicação global. Em síntese, possuem uma arquitetura de informações básicas e podem ser caracterizados por atualizações em ordem cronológica inversa. Há também a possibilidade de comentários, fóruns de discussões e *blogroll* (lista de *links* de interesse), inserção de fotos e vídeos. Qualquer usuário hoje pode criar, editar e publicar conteúdo na *internet*.

Pesquisando sobre a origem do termo *blog* ou *weblog* e sobre seu surgimento, encontramos muitas informações divergentes quanto à sua data de criação apresentada por diversos autores consultados em nossa pesquisa. Gomes (2005) atribui a criação do primeiro

blog a Tim Berners-Lee, o inventor da *World Wide Web*, embora o termo *weblog* não ter sido cunhado pelo mesmo. Esta página já possuía três das características essenciais de um *blog*: autoria pessoal, apresentação cronológica inversa (do mais recente para o mais antigo) e publicação numa página acessível através de um *browser* a qualquer pessoa com acesso à *internet*. Para Civallero (2006), os *blogs* constituem um dos locais mais dinâmicos da *internet* e são os que mais produzem e difundem informações, através de uma arquitetura específica que envolve a publicação de uma opinião, uma ideia, um acontecimento. Eles disponibilizam comentários, fazem ligações com outras páginas, listam recursos de informação, podendo transformar informação em conhecimento.

Claramente, Primo e Recuero (2003, p. 57) explicam como se dá a arquitetura dos *blogs*. Para eles, esta mídia social traz “a construção de uma rede de relações, construções e significados”. Por exemplo, o leitor de um texto é convidado a verificar a sua fonte, através de um *link* inserido na página e observa a discussão em torno do assunto, por meio dos comentários de outros usuários. É convidado, ainda, a ler outros textos que tratam do mesmo assunto em outros *blogs* lincados ao principal e pode, inclusive, fazer suas próprias relações, através de uma participação ativa como comentarista ou como *blogueiro*, em seu próprio *blog*.

André Lemos, no prefácio do livro *Blogs.com: estudos sobre blogs e comunicação*, traz o seguinte conceito de *blogs*:

Os *blogs* são, junto com os games, os chats e os softwares sociais, um dos fenômenos mais populares da cibercultura²⁸. Eles constituem hoje uma realidade em muitas áreas, criando sinergias e reconfigurações na indústria cultural, na política, no entretenimento, nas redes de sociabilidade, nas artes. Os *blogs* são criados para os mais diversos fins, refletindo um desejo reprimido pela cultura de massa: o de ser ator na emissão, na produção de conteúdo e na partilha de experiências. (AMARAL, RECUERO E MONTARDO, 2009, p. 8).

Assim, os *blogs* constituem um ambiente que impulsiona o debate e a troca de informações. Os autores Primo e Recuero (2003, p. 56) comentam que:

Os primeiros *weblogs* eram baseados principalmente em links e dicas de websites pouco conhecidos, bem como comentários, ou seja, funcionando, também, como uma publicação eletrônica. Os *weblogs*, portanto, não foram criados com o fim exclusivo de servirem como “diários eletrônicos”, mas simplesmente como formas de expressão individual.

²⁸ Para Lemos (2007, p. 89) a “[...] cibercultura forma-se, precisamente, de uma convergência entre o social e o tecnológico, sendo através da inclusão da socialidade na prática diária da tecnologia que adquire seus contornos mais nítidos. Não se trata, obviamente, de nenhum determinismo social ou tecnológico, e sim de um processo simbiótico, onde nenhuma das partes determina impiedosamente a outra”.

Existem vários tipos de *blogs* [pessoais, institucionais ou corporativos, educacionais, informacionais, jornalísticos, políticos, tecnológicos, entretenimento, notícias e fofocas, dentre outros] e eles podem ser utilizados em diferentes contextos e áreas do conhecimento. Para Santos e Rocha (2012), no caso da Biblioteconomia e Ciência da Informação (CI), os *blogs* têm sido utilizados por alguns profissionais e instituições para disseminar informações e permitir maior interação entre as unidades de informação e seus usuários.

Na atualidade, os *blogs* não se restringem aos registros de informações pessoais [diários]. Para Curty (2009), existem vários *blogs* institucionais que procuram debater assuntos de interesse comunitário e se articulam de forma semelhante aos fóruns *on-line* e às listas de discussões. Dada essa evolução das tipologias, as autoras Alcará e Curty (2009, p. 82) evidenciam que: “[...] os *blogs* evoluíram para a condição de fonte de informação, pois deixaram de ser considerados de forma restritiva como meros diários pessoais para assumir uma nova função informativa”. Tornando-se assim, um meio capaz de disseminar informação e conhecimento, que aliado às mídias sociais *Facebook* e *Twitter*, são capazes de auxiliar na transmissão e no alcance de um número maior de leitores.

Para tanto, na seção a seguir descreveremos parte da pesquisa-dissertação a qual demonstra a função informativa exercida pelo *blog* De olho na CI.

5 O DELINEAR DA PESQUISA

O *blog* De olho na CI foi criado em 13 de agosto de 2010 pela Revista Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia (PBCIB), com a missão de promover maior aproximação entre seu público-alvo (profissionais da informação) e os acontecimentos nos campos da Ciência da Informação, Biblioteconomia, Arquivologia, Museologia e Memória Social. É um projeto de extensão que acontece no âmbito do Laboratório de Tecnologias Intelectuais - LT*i* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e recebe apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Devido a tal crescimento, o *blog* De olho na CI conseguiu em 2011 o seu IBSN nº. 383-6651-52-4, um grande marco para o *blog*, que passou então, a ter um registro internacional.

5.1 Detalhamento metodológico

Em relação às perspectivas metodológicas foi adotada uma abordagem qualitativa por enfatizar a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte inerente ao processo de produção do conhecimento. Optamos por um pesquisa descritiva, por identificar as características de um determinado problema ou questão e descrever o comportamento dos

fatos e fenômenos (MUELLER, 2007). De caráter bibliográfico, por se tratar de uma pesquisa elaborada a partir de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, materiais publicados na *internet*.

No que se refere aos instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta dos dados de forma eficiente, decidimos por três: as técnicas da observação participante, que nos permitiu um maior acesso e uma ampla visão do fenômeno estudado; diário de campo, no qual foram relatadas, mediante visitas virtuais, todas as movimentações onde ficaram registradas virtualmente e depois transcritas em formas de gráficos e mapas conceituais; e interações dos atores sociais bem como suas relações, quantitativos de acessos e novos usuários, por exemplo. A partir da observação participante, detalhamos o andamento da pesquisa mediante o diário de campo, chamado de diário virtual. Procuramos, com a observação, acompanhar o desempenho das quantidades de acessos, interações e visitas. O universo estudado na pesquisa, no entanto, correspondeu aos atores sociais participantes das mídias sociais. De olho na CI, suas interações e correlações dentro dessas mídias. O período da coleta de dados deu-se de março de 2012 a janeiro de 2013.

O uso de tecnologias de métricas e monitoramentos foi imprescindível para nossa pesquisa. Durante a investigação utilizamos o Klout e o Google Analytics. A primeira calcula a influência, e mede a interação existente entre as pessoas dentro da rede. A segunda mede e monitora acessos, visitas e interações.

A análise dos dados será documental ligada ao contexto da pesquisa na *internet*, pois a mesma se tornou importante para nossa pesquisa pelo fato de que a *internet* é uma indispensável fonte de pesquisa para os diversos campos do conhecimento, principalmente na CI, como pode ser explicado por Flick (2009, p. 249):

A *web* está cheia de documentos, tais como páginas pessoais e institucionais, documentos e arquivos que se pode baixar dessas páginas, jornais *online*, anúncios, etc. Se a questão de pesquisa exigir análise desses documentos, o pesquisador encontrará uma multiplicidade infinita de *sites* e de documentos, muitas vezes com conexões entre si ou entre sites específicos.

Para o autor, não é nenhuma surpresa que a *internet* tenha sido descoberta como objeto de pesquisa, mas também como uma ferramenta a ser usada para a pesquisa (FLICK, 2009), pois, os dados ali contidos, sejam estatísticos, rascunhos, notas, páginas, são documentos utilizados para uma investigação.

Observou-se à época que com o imenso quantitativo de informações contidas na pluralidade da *internet*, tornaram-se relevantes os estudos voltados que utilizam os

documentos existentes na rede, devido ao crescimento do uso e à inserção de mais pessoas no ciberespaço.

5.2 Apresentando os resultados

A estrutura do *blog* De olho na CI encontra-se disponível dentro da plataforma *Webnode*²⁹ especializada em construção de *websites* e *blogs*, funcionando à base de *drag-and-drop*, também conhecido como “arraste e largue”. Dentro da plataforma é disponibilizada uma página pré-formatada com recursos básicos para a construção do *blog*, editoração de notícias, comentários, *links*, imagens e vídeos. Este construtor é uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento de *sites* e, também, oportuniza a produção de *blogs*, de forma livre e em tempo real.

Foi constatado durante a análise dos dados que as seções mais visitadas no *blog* são Notícias e Ensaios. A seção **Notícias** é uma das mais atualizadas do *blog*, pois traz informes colhidos nas suas fontes de informação confiáveis, principalmente por estarem sempre atualizadas. Consideramos na pesquisa como fontes confiáveis ou de qualidade, aquelas que para Tomaél (2009, p.7):

[...] são fontes adequadas para o uso em contextos específicos; em outras palavras, são fontes que contêm um conjunto de atributos suficientes para atender às necessidades amplas e específicas, que possam contribuir para uma comunidade de usuários individuais que necessitem de informações personalizadas.

O *blog* reúne os mais diversos assuntos atuais e diversificados, com foco no público-alvo do De Olho na CI. A produção de notícias ocorre diariamente bem como a sua postagem. O processo de produção das notícias acontece após o recebimento ou a busca de pautas confiáveis enviadas por meio de lista de discussões e outras fontes de informação, como acima mencionado anteriormente.

A produção de notícias e os textos em forma de Ensaios traduz o aspecto informacional do *blog*. De acordo com a pesquisa, as *tags*³⁰ trazidas no *blog* representam as temáticas que são mais acessadas e procuradas nas notícias. As notícias que provocam mais interações entre os usuários e a *fanpage* e entre os profissionais da informação, são aquelas sobre aberturas de editais em concursos públicos na área, cerca de 35%. Em seguida, vêm os lançamentos de novas edições de revistas científicas: 20%; eventos e congressos científicos estão empatados em 15% com cursos e palestras; submissões de artigos e trabalhos científicos

²⁹ Disponível no site <http://www.webnode.com.br/>

³⁰ *Tags*” ou “nuvens de *tags*” são palavras-chave que representam uma determinada informação.

ocupam cerca de 10% das notícias mais acessadas, e notícias diversas ocupam os 5% nesta escala.

Observou-se ainda que, após dois anos de sua criação, o De olho na CI ultrapassou a marca de 130.000 visitas. Em agosto de 2011, passou de 3 mil visitantes únicos e no último ano da pesquisa, contabilizou mais de 14 mil, demonstrando o crescimento do *blog* e aumentando o estímulo para novos projetos de compartilhamento da informação na *Web*, de modo a atender ao público-leitor: os pesquisadores e profissionais da informação.

O crescimento desses visitantes únicos foi acompanhado durante toda a pesquisa. Os dados, mostrados a seguir, registram essa evolução no *blog* De olho na CI, descrevendo, por mês, a frequência de leitores que visitam a página. A interpretação destes dados nos mostrou que o *blog* possui um número de visitantes fiéis, que retornam à página periodicamente, o acompanham mensalmente e se utilizam dele como fonte de informação sobre o campo da Ciência da Informação, na web.

GRÁFICO 1 - Visitantes únicos



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

As TIC permitem que possamos utilizar todas as tecnologias disponíveis por elas, como: dados estatísticos, números de visitas, visitantes únicos, e por quem são visitadas. No que se refere às interações feitas pelos atores sociais da mídia, observou-se em dados coletados pela ferramenta *Webnode*, que muitos dos profissionais da informação acessam o *blog* De olho na CI a partir de links postados na sua *fanpage* no *Facebook*, o que revela a interatividade, bem como a rede social existente entre as duas mídias sociais, que no período da pesquisa tiveram 1.701 visitantes com acesso ao *blog*, a partir do *facebook*.

O *blog* procura transmitir aos profissionais da área informação de qualidade que servirá para formação de competências auxiliando na sua vida profissional. Pôde-se acompanhar o crescimento do *blog*, mediante o aumento crescente de visitas e do retorno dos mesmos a página, além da sua importância dentro do meio acadêmico, como fonte de subsídios para os profissionais da informação que utilizam esta ferramenta para capacitar-se e para disseminar informação na rede internet.

6 CONCLUSÕES

Procuramos relatar neste espaço uma pequena parte da pesquisa desenvolvida durante o mestrado, no entanto, toda a investigação partiu do interesse em conhecer melhor o público-leitor. Quem são eles, seus anseios, interesses, o que buscam ao acessar a rede internet e suas mídias sociais. Partimos, então, para desvendar o *blog* De olho na CI, com o intuito de conhecer cada processo, estruturas, seções, ações, editores, colaboradores e suas fontes informacionais. Além disso, tivemos, também o objetivo de desenhar o perfil dos seus usuários, as interações e acessos dos mesmos, dentro das mídias sociais De olho na CI: *blog*, *twitter* e *facebook*, unindo-se à busca por analisar o processo de disseminação da informação de interesse para os pesquisadores e profissionais da informação através dessas mídias.

A internet propicia que a produção e disseminação da informação ocorram em formatos diversos no espaço virtual e que a informação fique disponibilizada em ambientes variados, inclusive nas mídias sociais e dispositivos móveis, sendo estes cada vez mais utilizados para o acesso à informação e seu compartilhamento. Destarte, cada vez mais, o público-leitor acessa as mídias sociais, compartilha e adquire informações relevantes para sua vida acadêmica e profissional.

A pesquisa revelou ainda, a partir da análise e interpretação dos dados, o crescimento do *blog* De olho na CI dentro da rede internet e entre os profissionais da informação, crescimento que se estende a outras mídias sociais De olho na CI, *twitter* e *facebook*. Os dados mostraram o aumento no acesso às páginas, principalmente nas seções Notícias e Ensaios, e o retorno do público-leitor em busca de novas informações, sejam elas cursos, congressos, eventos, lançamentos de livros, novas edições de revistas científicas, etc.

Acompanhou-se durante a pesquisa que o processo de disseminação da informação dentro das mídias sociais De olho na CI ocorrem de forma clara e eficiente por parte daqueles que a compõem. Há empenho por parte da equipe editorial para que a informação seja repassada de forma limpa e da melhor maneira possível, com o maior número de informações disponíveis, a fim de alcançar os profissionais da informação e no desejo que eles utilizem

tais informações para seu crescimento acadêmico e profissional. Por tanto, as novas tecnologias criam e ampliam, de maneira transdisciplinar, novas possibilidades de reflexão e de exploração do conhecimento nelas veiculadas por parte de pesquisadores e profissionais da informação.

Para tanto, e mediante a análise dos resultados sugerimos a equipe editorial do *blog* De olho na CI, a criação e utilização de fóruns temáticos ou de discussão (ferramenta assíncrona desconectada do tempo e espaço), que servirão como possibilidades de apropriação das ferramentas de comunicação, relacionamento e ações na internet, podendo ser utilizados para realizar diálogos, aprendizagem a distância e redes sociais entre seus leitores. E ainda, como meio de interação entre os atores sociais dessas mídias exercendo um contato direto entre a editoria e o público-alvo. Facilitando assim o processo de comunicação e disseminação da informação entre os profissionais da informação, que podem vir a utilizar tais informações para seu crescimento acadêmico e profissional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, G. A. **Uso das ferramentas de redes sociais em bibliotecas universitárias: um estudo exploratório na UNESP, UNICAMP e USP**. 184f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação), ECA/USP. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

ALCARÁ, A. R.; CURTY, R. G. *Blogs: dos diários egocentristas aos espaços de comunicação científica*. In: TOMAÉL, M. I. (Org.). **Fontes de Informação na net**. Paraná: Eduel, 2009.

ALEXANDER, B. Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning? **EDUCAUSE Review**, v. 41, n. 2, p. 32-44, 2006.

ALEXANDER, B; RECUERO, R.; MONTARDO, S. **Blogs.com: estudos sobre blogs e comunicação**. São Paulo: Momento Editorial, 2009.

ARAÚJO, V.M.R.H. de; FREIRE, I.M. Conhecimento para o desenvolvimento: reflexões para o profissional da informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.9, n.1, jan./jul.1999.

CARDOSO, G. **A mídia na Sociedade em Rede: filtros, vitrines, notícias**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

CHOO, W. A. **Organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões**. 2. ed. São Paulo: Senac, 2006.

CIVALLERO, E. Cuadernos de bitácoras: los *weblogs* como herramientas de trabajo de las bibliotecas [em linha]. [S.l.]: **E-LIS**, 2006. Disponível na Internet em: <<http://eprints.rclis.org/archive/00006747/01/Weblog.pdf>>. Acesso em: 12 de set. de 2012.

COUTINHO, C. M. P.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. *Blog e Wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0*. In: IX Simpósio Internacional de Informática Educativa, 9ª ed., Cidade do Porto. **Anais eletrônicos... ESE: IPP**, 2007, p. 199-204. ONLINE. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7358/1/Com%20SIIE.pdf>. Acesso em: 12 de set. de 2012.

CURTY, R.G. Web 2.0: plataforma para o conhecimento coletivo. In: TOMAÉL, M. I. (Org.). **Fontes de informação na internet**. Londrina: Eduel, 2008. p. 53-78.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, I. M. **A responsabilidade social da ciência da informação e/ou O olhar da consciência possível sobre o campo científico**. 2001. 166f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). IBICT/UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

FREIRE, I. M. A responsabilidade social da Ciência da Informação na perspectiva da consciência possível. **DataGramaZero**, v.5, n.1, fev, 2004. Disponível em: http://www.dgz.org.br/fev04/Art_02.htm. Acesso em: 20 de dez. de 2012.

FREIRE, I. M.; FARIAS, M. G. G.; COSTA JUNIOR, M. P. da. Ação de responsabilidade social na disseminação de conteúdos na web: *Blog De Olho na CI*. In: CIFORM – Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa em Informação, 10 ed., Salvador. **Anais eletrônicos...**, UFBA: CIFORM, 2011. CD-ROM.

GOMES, M. J. *Blogs: um recurso e uma estratégia educativa*. In VII Simpósio Internacional de Informática Educativa, 7ª ed. Leiria, Portugal. **Anais eletrônicos... Portugal: SIIE**, 2005, p. 305-311.

LARA, M. L. G. de; CONTI, V. L. Disseminação da informação e usuários. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 17, n. 3-4, p. 26-34, 2003.

LIMA JUNIOR, W. T. Mídia social conectada: produção colaborativa de informação de relevância social em ambiente tecnológico digital. **Líbero**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 95-106, dez./2009.

MANESS, J. Library 2.0 Theory: Web 2.0 and its implications for libraries. **Webology**, v.3, n.2, Artigo 25, 2006. Disponível em: <<http://www.Webology.ir/2006/v3n2/a25.html>>. Acesso em: 31 de jul. 2012.

MARCONDES, C. H.; MENDONÇA, M. A.; CARVALHO, S. M. Serviços web em bibliotecas universitárias brasileiras. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 174-186, maio/ago. 2006.

MARTELETO, R. M. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.

MUELLER, S. P. M. (Org.). **Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação**. Brasília: Thesaurus, 2007.

O'REILLY, T. **What Is Web 2.0** - Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. O'Reilly Publishing, 2005. Disponível em: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>. Acesso em: 31 de jul. 2012.

PINHO NETO, J. A. S. Informação e sociabilidade nas comunidades virtuais: um estudo do Orkut. **BOCC**. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, v. 1, p. 01-18, 2010.

PRIMO, A. ; F. T.; RECUERO, R. C. Hipertexto cooperativo: uma análise da escrita coletiva a partir dos *Blogs* e da Wikipédia. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 22, dez., 2003. Acesso em: 19 de nov. de 2012. Disponível em: <http://200.144.189.42/ojs/index.php/famecos/article/view/233/177>

PRIMO, A. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E-Compós**, Brasília, v.9, p. 1-21, 2007.

RECUERO, R. **Mídia x rede social**. 2010. Disponível em: http://www.pontomidia.com.br/raquel/arquivos/midia_x_rede_social.html. Acesso em: 26 fev. 2012.

RECUERO, R. Rede social. In: SPYER, J. (Org.). **Para entender a internet**: noções, práticas e desafios da comunicação em rede. São Paulo: NãoZero, 2009a. p. 25-26. Disponível em: http://www.esalq.usp.br/biblioteca/PDF/Para_entender_a_Internet.pdf. Acesso em 11 dez. 2012.

RECUERO, R. **O que é mídia social?**. 2008. Disponível em: http://www.pontomidia.com.br/raquel/arquivos/o_que_e_midia_social.html Acesso em: 26 fev. 2012.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura).

SANTAREM SEGUNDO, J. E. A Documentação: Paul Otlet e o *Facebook*. In: CRIPPA, G.; MOSTAFA, S. P. (Org.) **Ciência da Informação e Documentação**. Campinas, SP: Alínea, 2011.

TELLES, A. **A revolução das mídias sociais**. Cases, Conceitos, Dicas e Ferramentas. São Paulo: M. Books do Brasil, 2011.

TOMAÉL, M. I et. al. Fontes de informação na internet: acesso e avaliação das disponíveis nos sites de universidades. **Anais eletrônicos...** 2000, ONLINE. Disponível em: <HTTP://snbu.bvs.br/snbu2000/parallel.html>. Acesso em: 31 jul. 2012.

TOMAÉL, M. I. **Fontes de informação na internet**. Londrina: EDUEL, 2009.

TOMAÉL, M. I.; MARTELETO, R. M. Redes sociais: posições dos atores no fluxo da informação. **Encontros Bibli**, Florianópolis, n. esp., 1º sem. 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/download/342/387>. Acesso em: 31 de ago, 2010.

VALENTIM, M. L. P. A Metodologia de Análise de Redes Sociais (ARS). In: VALENTIM, M. L. P (Org.). **Métodos qualitativos de pesquisas em Ciência da Informação**. São Paulo: Polis, 2005.

WERSIG, G., NEVELING, U. The phenomena of interest to information science. **The Information Scientist**. v.9, n.4, 1975.

ELEMENTOS DE COMPARAÇÃO DO EMPREGO BIBLIOTECÁRIO EM TEMPOS DE CRISE

ELEMENTS OF COMPARISON OF EMPLOYMENT LIBRARIAN IN TIMES OF CRISIS

André de Souza Pena
Helena Maria Tarchi Crivellari
José Antonio Moreira González
Manuel Valente Mangué

Resumo: O objetivo do estudo apresentado consiste em analisar elementos do emprego bibliotecário, tendo em vista a crise econômica de 2008. A metodologia utilizada é o estudo comparado de casos. Para uma avaliação qualitativa, a análise baseia-se em entrevistas. Quanto aos dados estatísticos, sobre o Brasil, valeu-se de dados quantitativos da RAIS - Relação Anual de Informações Sociais; para a Espanha, foram utilizados, basicamente, dados sobre ofertas de empregos provenientes de um estudo acadêmico já publicado. Em relação a Moçambique, recorreu-se aos dados do INE - Instituto Nacional de Estatística. Os resultados apontaram uma redução das ofertas de vagas para o bibliotecário, na Espanha. No Brasil, percebeu-se o setor educacional como o maior empregador. Em Moçambique, há possibilidade de crescimento do mercado de trabalho, embora o país tenha um grau de assalariamento baixo. Conclui-se que, considerando o trabalho do bibliotecário, o Brasil e Moçambique, países em desenvolvimento, tiveram, relativamente, um melhor desempenho na crise de 2008, em comparação com a Espanha, país fortemente impactado pela crise econômico-financeira.

Palavras-chave: Mercado de Trabalho. Crise Econômica. Brasil. Espanha. Moçambique

Abstract: The aim of the present study is to examine elements of the librarian job, considering the economic crisis of 2008. Methodology used is the comparative study of cases. For a qualitative assessment, the analysis is based on interviews. As to statistics, about Brazil, it is worth quantitative data from RAIS - Annual Social Information Report; to Spain was used primarily data on job postings from an academic study ever published. Regarding Mozambique, resorted to data from INE - National Statistics Institute. The results showed a reduction in job offers for librarian in Spain and influences the work process of the studied libraries. In Brazil, on the other, it was realized the education sector as a major employer. In Mozambique there is possibility of growth of the labor market, although the country has a degree of low-wage labor. We conclude that, considering the work of the librarian, Brazil and Mozambique in developing countries, had relatively better performance in the crisis of 2008 compared to Spain, a country strongly affected by the economic and financial crisis.

Keywords: Labour market. Economic Crisis. Brazil. Spain. Mozambique

1 INTRODUÇÃO

A proposta do artigo é analisar o emprego do bibliotecário no Brasil, Espanha e Moçambique considerando a crise econômica de 2008. Apesar da limitação de dados estatísticos disponíveis, os três casos tiveram como elemento comum algumas entrevistas realizadas com os bibliotecários de universidades locais, além de basearem-se em estudos publicados no âmbito da Ciência da Informação brasileira ou internacional. Quanto aos dados estatísticos, para o Brasil valeu-se de dados quantitativos da Relação Anual de Informações

(RAIS), particularmente no período de 2008 a 2012, bem como estudos de Pena, Crivellari e Neves (2006), Pena (2007; 2012). Para fins de comparação, o estudo de Tejada, Chacón e Moreiro (2014) serviu de base para verificar a situação do mercado de trabalho bibliotecário na Espanha. Sobre Moçambique, recorreu-se principalmente aos dados do INE - Instituto Nacional de Estatística, além dos seguintes estudos Mangué (2007); Mangué e Crivellari (2012).

2 ESTABILIDADE E CRISE NO CAPITALISMO: EFEITOS SOBRE O EMPREGO

O capitalismo viveu, entre os anos 1945 e 1975 (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009), um período de equilíbrio na relação capital-trabalho. O mesmo período foi denominado por Boyer (2009) como os “trinta gloriosos”, cujo mote principal é a expansão da produção em massa, aproveitando a economia de escala, a padronização dos produtos e a organização racional do trabalho, com vistas à expansão do consumo de massa.

Nesse espírito, o modelo organizacional é burocrático, presente basicamente nas grandes corporações e entre as instituições do Estado, tais como as universidades e suas bibliotecas. Nesse modelo, o emprego tem como uma das principais características a profissionalização dos postos de trabalho, cujo credenciamento proporcionado pelos diplomas e tempo de serviço garantem a ascensão hierárquica na carreira, estabilidade e “vitaliciedade do cargo” (WEBER, 2009).

A partir da chamada “crise do petróleo”, que teve como marco o ano de 1973, ocorre o fim dos “trinta gloriosos”, emerge o pós-fordismo (BOYER, 2009) ou o “novo espírito do capitalismo” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009; SENNET, 2006). Trata-se de um capitalismo expandido para além das fronteiras nacionais, com uso intensivo de novas tecnologias facilitadoras de uma forte especulação financeira, culminando na crise de 2008. Esta crise se estende até o momento atual, refletindo fortemente sobre os EUA e os países da zona do euro, encontrando-se, entre os mais atingidos no segundo grupo, Espanha, Itália, Portugal e Grécia.

No novo período, a figura do Estado como condutor central de um sistema social virtuoso é reduzida pelos interesses e lógica das empresas multinacionais, atualmente preponderantes. Boltanski e Chiapello (2009) mostram como essa nova configuração capitalista se constitui sem assumir a responsabilidade pela inclusão social, além de resguardar a um seleto grupo de altos executivos organizacionais o desfrute das benesses oferecidas por algumas cidades ou países seguros, onde possam viver suas vidas e reproduzir

a perspectiva deste isolamento e individualismo para seus filhos, longe dos bolsões da pobreza que assolam várias áreas do mundo.

No interior das organizações e apoiada pelas novas tecnologias, sobrepõe-se a figura do executivo, que gerencia projetos temporários, com a tarefa principal de estimular as conexões em rede a partir do estímulo aos “colaboradores”, procurando aumentar cada vez mais sua própria “empregabilidade” e a “garantia” de inserção em novos projetos (BLONDEAU; SEVIN, 2004). Neste contexto, estimula-se a flexibilidade do trabalhador para se adaptar às novas situações, nas quais as normas e procedimentos (burocracia) são “substituídas” em nome dos “novos desafios” de curto prazo, nos quais a estabilidade e a rotina perdem espaço para a adaptação constante e o trabalho autônomo de pouca durabilidade. Tudo isso se reflete no estabelecimento de laços sociais mais frágeis, baixa cooperação e pouco compromisso com o trabalho de longo prazo (SENNETT, 2001).

3 ALGUNS EFEITOS DA CRISE DE 2008 SOBRE OS PAÍSES ANALISADOS

A partir de 2008 nova crise internacional foi instalada, por muitos apontada como decorrente do esgotamento da financeirização da economia, com fortes efeitos políticos. Dos países estudados (...), a Espanha chega - em certas regiões, ao menos - a 25% de desemprego (...); o Brasil é apontado como um modelo que conseguiu contornar a crise, embora seja gritante a enorme desigualdade entre as classes sociais, repercutindo na emergência de um plano de forte expansão e popularização do ensino universitário como possibilidade de redução a longo prazo da situação de desigualdade; Moçambique luta por uma inserção virtuosa na economia internacional buscando expandir sua indústria e, para isso, faz crescer sua universidade e produção científica (PENA, 2012, p. 27).

A crise de 2008 afetou, de forma diferenciada, cada um dos três países estudados. No Brasil, onde há muita desigualdade entre ricos e pobres, o coeficiente de Gini³¹ indica, em 2012, um valor de 0,53, pior que o da Espanha com 0,35 em 2012 (FUNDAÇÃO..., 2012) e Moçambique (0,41) nos anos 2008/2009 (WORLD..., [2012]). Interessante notar que o Brasil, de acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2013), nos anos de 1976 a 2001, a desigualdade era mais alta - 0,60 em média, com pico de 0,63 em 1989. A partir de 2002, houve redução constante da desigualdade até atingir 0,53 em 2012, uma redução considerável de 16% em 23 anos, ao se comparar 1989 e 2012. Isso indica esforço político para reduzir a desigualdade, complementado com investimento no campo da educação.

³¹ Índice que mede a desigualdade de distribuição de renda, sendo 0 melhor índice e 01 pior valor, ou seja, maior desigualdade.

A partir de dados do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, 2010), é possível observar a expansão das universidades federais: entre 2003 e 2010, 14 novas universidades federais foram criadas. Além disso, foram criados mais de 100 novos *campi* que possibilitaram a ampliação de vagas principalmente no interior do país, além da criação de novos cursos. O Brasil ainda é muito desigual. Contudo, considerando os recentes investimentos em educação superior, espera-se das universidades e suas bibliotecas a formação de cidadãos conscientes de sua função social e política para impedir que os “executivos das finanças” sejam os “novos heróis da competição capitalista”³², considerando que a crise também é moral com perdas de valores cívicos (BRESSER PEREIRA, 2010, p.16, tradução nossa)

Por outro lado, na Espanha, a desigualdade social aumentou entre 2008 e 2012. O índice Gini passou de 0,31 em 2008 para 0,35 em 2012, um acréscimo de 12% em apenas 04 anos, enquanto na Alemanha, por exemplo, houve redução da desigualdade social - de 0,30 para 0,28 no mesmo período, de acordo com este indicador. Na Espanha no quesito trabalho para os jovens (16 a 24 anos) a situação é ainda pior: com taxa de desemprego em 52%. O país vinha de uma situação favorável, herdada dos “trinta gloriosos”, e passa, com a crise de 2008, a sentir fortemente os efeitos da financeirização da economia, com aumento da desigualdade e perdas de postos de trabalho.

Em Moçambique, também houve aumento da desigualdade no período anterior à crise. O coeficiente de Gini era, em 2005, de 0,39 (MANGUE, 2007) e em 2008/2009 subiu para 0,41, aumento de 5% em 04 anos. Segundo o relatório do Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD, 2013), que mede o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Moçambique ocupa o antepenúltimo lugar entre os 186 países analisados em 2012, enquanto na mesma avaliação, em 2005, ocupava a posição 168 (MANGUE, 2007). O IDH de Moçambique é considerado baixo (0,327), enquanto o Brasil está na 85ª posição com um alto IDH (0,730) e a Espanha no 23º lugar com um IDH muito alto (0,885) em 2012. Apesar de piorar a qualidade de vida da população, nos últimos dez anos, incluindo os anos da crise de 2008, Moçambique apresentou um crescimento econômico médio significativo de 7,5% ao ano no Produto Interno Bruto (IBRAIMO, 2013). Boa parte deste crescimento decorre do investimento das empresas públicas chinesas, as quais são responsáveis por 80% do investimento estrangeiro chinês. No entanto, a cooperação chinesa com a África Subsaariana,

³² “Meanwhile businesspeople and principally finance executives became the new heroes of capitalist competition”

dito resumidamente, almeja “garantir o fornecimento de matérias primas e recursos naturais”³³ (PAIRAULT, 2013, p. 17, tradução nossa).

A presença brasileira em Moçambique, por um lado, é marcada pela atuação de empresas privadas³⁴ na área de mineração e construção civil. De outro lado, há uma cooperação mais solidária realizada por instituições públicas. A Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuárias (EMBRAPA) desenvolve em parceria com o governo do Japão e de Moçambique o *ProSavana*, cujo objetivo é prosperar a produção agrícola na região de Savana de Moçambique, tendo em vista a experiência exitosa do Cerrado brasileiro – maior exportador de soja do mundo. Há ainda o Projeto de Segurança Alimentar e Nutricional de Moçambique, executado também pela EMBRAPA, para fortalecer a agricultura familiar contribuindo para o combate à fome (CHICHAVA *et al.*, 2013).

Sobre a cooperação chinesa e brasileira em Moçambique apontam literalmente os autores:

[..] no caso chinês, está claro que, apesar da ausência de condicionalismos, a cooperação e a ajuda para o desenvolvimento só são sustentáveis se, para além das vantagens diplomáticas, envolverem vantagens comerciais. No caso do Brasil, o discurso da “diplomacia de solidariedade” realça o facto de o país apenas procurar benefícios diplomáticos nos seus compromissos de cooperação, o aspecto comercial é ambíguo (CHICHAVA *et al.*, 2013, p. 433).

Moçambique ainda necessita de uma base industrial diversificada para uma inserção mais virtuosa na economia internacional, mas devido ao investimento estrangeiro enfrentou melhor a crise de 2008 e expandiu sua universidade. Nesse sentido, a universidade e suas bibliotecas podem contribuir no fortalecimento de uma produção científica crítica e propositiva de alternativas para o desenvolvimento do país tanto em termos econômicos quanto sociais.

4 O EMPREGO BIBLIOTECÁRIO PÓS-CRISE 2008

O estudo de Tejada, Chacón e Moreira (2014) comenta que, nos estudos sobre o mercado de trabalho dos profissionais da informação, geralmente adotam-se três abordagens: situação de trabalho dos membros de associações e conselhos profissionais; análise das ofertas de empregos e estudos de egressos. Na Espanha, a *Agencia Nacional de Evaluación de*

³³ No original: d’assurer l’approvisionnement en matières premières et ressources naturelles.

³⁴ Uma delas é a Vale, a segunda maior mineradora do mundo, privatizada em 1997.

la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005)³⁵, após averiguação de vários estudos com diferentes metodologias de análise do mercado de trabalho, chegou à conclusão que a taxa de ocupação dos bibliotecários é alta, embora com certa precarização em certas regiões espanholas. Notou-se a prevalência do emprego no setor público no começo da década de 1990, porém nos últimos anos uma porcentagem significativa dos bibliotecários tem encontrado emprego na iniciativa privada, embora pareça existir falta de conhecimento e prestígio do empregador revelado pelos bibliotecários na busca pelo emprego.

No Brasil, a partir de uma amostra de 2.068 pesquisados provenientes do Censo dos Profissionais registrados nos Conselhos Regionais de Biblioteconomias, Barbalho (2010) verificou que a maioria dos bibliotecários atua no setor público, onde também há melhores salários em comparação ao setor privado, com destaque para a remuneração no Estado de São Paulo. Finalmente, foi observado que, no país, cerca de 170 mil novos bibliotecários serão contratados nos próximos anos, para atuar em bibliotecas escolares, em atendimento à Lei n. 12.244/2010, conforme Barbalho (2010).

Já o estudo de Cunha, Silva e Maribondo (2006, p. 4) alinha-se ao de Tejada, Chacón e Moreira (2014) ao perceber a análise da oferta de emprego como um importante instrumento de percepção do mercado de trabalho, na medida em que permite a identificação de critérios “visíveis” requeridos pelos empregadores. Ao analisar vários sites e listas de discussão na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação, o estudo de Cunha, Silva e Maribondo (2006, p. 8) identificou um perfil das ofertas de empregos na Internet: solicita-se em geral um bibliotecário de nível superior, experiente em informática e disponibilidade para trabalhar em São Paulo.

Em Moçambique, dados preliminares de um estudo em andamento sobre o perfil do profissional que atua na área da informação, para o qual foram aplicados questionários a 288 profissionais, mostram que o setor público é o maior empregador, absorvendo 78,4% dos inquiridos. Sendo uma área muito nova em Moçambique pós-independência, verifica-se que a maioria, 44,2%, destes funcionários iniciou as suas atividades entre 2005 e 2012; e 13,9% entre 2000 e 2004. Portanto, 58,1% dos profissionais têm menos de 15 anos de trabalho. Em contrapartida, 8,4% têm acima de 30 anos de serviço, sendo que 1,9% está acima do tempo para a aposentadoria, segundo a legislação em vigor no país (MOREIRO; MANGUE, 2014).

³⁵ Agência estatal responsável pela aferição e melhora constante da qualidade do ensino superior na Espanha.

Dando continuidade aos estudos sobre o mercado de trabalho analisam-se a seguir, em abordagem qualitativa, os efeitos da crise de 2008 sobre o emprego nas bibliotecas universitárias, nos três países analisados.

4.1 Efeitos sobre a organização da produção e do trabalho

A partir do caso espanhol e dos extratos de entrevistas apresentados abaixo, é possível observar elementos para se pensar sobre os efeitos da crise na biblioteca universitária:

Sim, o orçamento. Estamos numa universidade onde trabalhamos bem durante muitos anos, o orçamento foi muito bem gerenciado e isto fez com que não tivéssemos problemas antes. Agora, como pertencemos à comunidade de Madri, o que temos que fazer é gerenciar os orçamentos que eles nos atribuem. Eu creio que foram reduzidas (as verbas para) as aquisições em 20%. O que fazemos então? Tentar nos adaptar, ser mais imaginativos, tentar utilizar (os recursos) da melhor forma possível e, em vez de ter todas as bases de dados, por exemplo, ao invés de 05 temos 02 bases e vamos utiliza-las muitíssimo. Então, temos que ser muito mais críticos, mais precisos e ver o que necessitamos exatamente porque se utilizamos um recurso deve-se avalia-lo porque utilizamos este e não outro. Então, há que se ser mais criativo e é um bom momento para utilizar todas as coleções que temos (Bibliotecária Espanhola).

A redução do investimento público repercute na “organização do processo de trabalho” (sobre este ponto ver Boyer, 2009). Um dos entrevistados exemplifica tal situação, a partir da biblioteca onde trabalha:

Seguimos aumentando o trabalho, abrimos uma nova biblioteca a de Humanidades, que é muito maior em metros quadrados. Isso tem demandado mais gente e nós tivemos que redistribuir pessoas, nos organizar. Abrimos também um campus em Porta de Toledo (Novo Campus da Carlos III, localizado em Madri) e as pessoas que trabalham lá desde janeiro vieram das outras bibliotecas. Ou seja, mais serviços, ampliação da biblioteca e as mesmas pessoas. Nós estamos trabalhando mais, porque perdemos três pessoas, realocadas para a Biblioteca de Humanidades, e o trabalho que faziam estas pessoas, temos que fazê-lo nós mesmos. Mantemos os mesmos serviços com três pessoas menos. (Bibliotecária Espanhola)

Já outra entrevista, que também focaliza o ambiente da biblioteca, revela-se o agravamento da crise salarial na universidade:

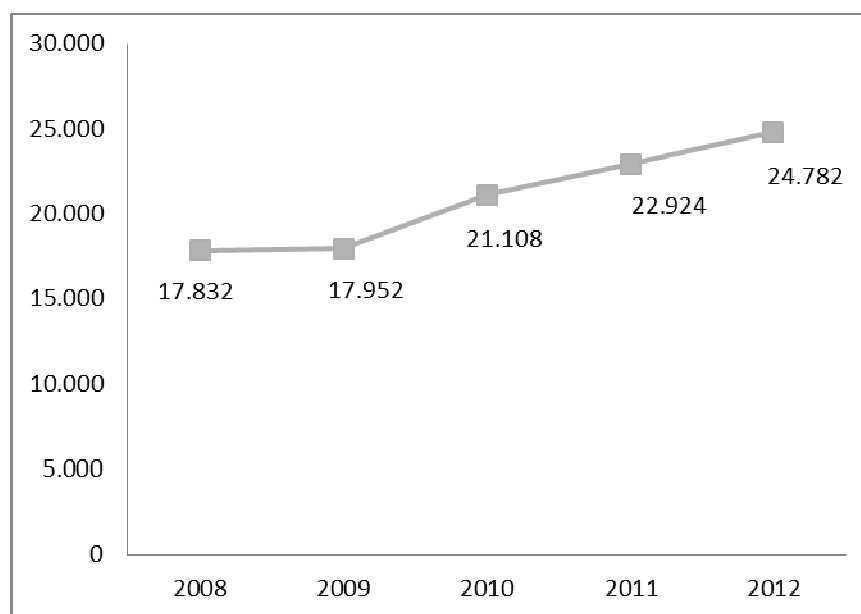
O salário dos funcionários não foi reduzido, mas cortaram o pagamento do salário de Natal. Foi uma medida adotada para todos os funcionários da universidade. Temos um salário extra no verão e outro no Natal; nos cortaram o do Natal e também já há quatro anos que não nos aumentam o salário. (Bibliotecária Espanhola)

4.2 Efeitos sobre o emprego

Dados comparados, entre Brasil e Espanha, mostram efeitos diferenciados nos dois países. No Brasil, mesmo depois da crise econômica mundial, percebe-se um crescimento regular, ao longo dos anos, do número de bibliotecários que passaram de 17.832 para 24.782,

entre 2008 e 2012, em função da política de expansão das universidades públicas (REUNI) e da expansão do ensino privado de nível superior (PROUNI), conforme se pode observar pelo Gráfico 1.

GRAFICO 01 – Número de profissionais bibliotecários no Brasil de 2008 a 2012



Fonte: Relação Anual de Informações Sociais – RAIS (Brasil), 2008 – 2012.

Na Espanha, por outro lado, estudo recente sobre o mercado de trabalho aponta diminuição nas ofertas de vagas para bibliotecários. A partir de dados da lista *IweTel*, uma das mais importantes listas de divulgação de empregos na área de documentação e informação na Espanha, a pesquisa analisou as ofertas de vagas divulgadas pela Internet, desde o início da crise, em 2008, até o final do ano de 2013. Foi constatada uma redução de 190 para 35 ofertas, no período, ou seja, o número de vagas ofertados em 2013 representava apenas 18% das ofertadas em 2008. (TEJADA; CHACÓN; MOREIRO, 2014).

4.3 Efeitos sobre os tipos de vínculo empregatício

A partir dos dados da RAIS, verifica-se que, no Brasil, os contratos de trabalho por *tempo indeterminado* (longa duração ou “vitalício”), na forma da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), são os mais frequentes entre os bibliotecários empregados. Mesmo em instituições privadas de ensino, as quais dependem diretamente do “fundo público” (OLIVEIRA, 1988), na forma de isenção de impostos pelo Programa de Financiamento Estudantil (FIES). Os demais tipos de vínculos totalizam apenas 396 (1,60%), em 2012. Entre eles: contratos via CLT por tempo determinado são 159 (0,64%); estatutários não efetivos reúnem 141 (0,57%); temporário, avulso e aprendiz são 42 (0,17%). Assim, foram

vistos poucos bibliotecários brasileiros com vínculos empregatícios de pior qualidade, em 2012 (Tabela 1).

TABELA 1 – Tipo de vínculo empregatício do bibliotecário no Brasil

Tipo de Vínculo	Frequencia	Porcentagem
CLT Tempo Indeterminado	19.292	77,85
Estatutário	5.094	20,56
Estatutário não Efetivo	141	0,57
Temporário, avulso e aprendiz	42	0,17
CLT Tempo determinado	159	0,64
Diretor	1	0,00
Contrato prazo determinado	46	0,19
Contrato Lei Municipal	7	0,03
Total	24.782	100,00

Fonte: Relação Anual de Informações Sociais – RAIS (Brasil), 2012.

Na Espanha, considerando a limitação do estudo³⁶, aproximadamente metade das ofertas de emprego analisadas (300 ofertas) indica o tipo de vínculo de emprego. Só 7% são contratos por tempo indeterminado, enquanto o restante (93%) refere-se a contratos por tempo determinado inclusive, desse montante, a maioria (61%) é de vínculos com duração inferior a 01 ano. Verifica-se aí a presença mais acentuada do “novo espírito do capitalismo” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009), caracterizado, entre outros elementos, pela flexibilização dos contratos de trabalho, indo na contramão da “relação salarial fordista”, que caracterizou a Europa nos “trinta gloriosos” anos do pós-guerra (BOYER, 2009).

No caso moçambicano, tendo como amostra os resultados preliminares do estudo supra referido sobre o perfil do profissional que atua na área da informação (MOREIRO; MANGUE, 2014), a maioria dos funcionários (89,8%) goza de um contrato de trabalho por tempo indeterminado, sendo que 62% destes contratos estão em conformidade com o preconizado nos regulamentos referentes a funcionários públicos e agentes do Estado. Apenas 8,8% dos contratos são por tempo determinado.

4.4 Setores de atuação

No Brasil nota-se uma expansão do número de vínculos para setores bastante diversificados da economia (Tabela 2). A concentração, entretanto, ocorre na área de educação, especialmente no ensino superior. Entre 2002 e 2007, representavam 8,25% dos

³⁶ Segundo os autores é difícil dimensionar quantas ofertas divulgadas pelo *IweTel* convertem-se, efetivamente, em postos de trabalho reais (TEJADA; CHACÓN; MOREIRO, 2014, p.03).

vínculos de empregos bibliotecários e com as políticas de expansão da universidade (Reuni e Prouni) passam a representar 19,69% dos vínculos, no período de 2008 a 2012. Um das razões deste aumento é a regulação estatal, representada por normativa do Ministério da Educação (MEC), que requerer a contratação de bibliotecários para gerenciar as bibliotecas universitárias, além de incluir a biblioteca entre os itens de avaliação nas intuições de ensino superior (PENA, 2007). Essa política faz crescer o emprego e, simultaneamente, impacta sobre a formação universitária do profissional bibliotecário, por atribuir relevância à boa qualidade de coordenação das bibliotecas.

No mesmo período, mesmo em proporção menor, tanto a educação de nível médio quanto o ensino fundamental cresceram. No ensino médio, os vínculos passaram de 0,98% para 1,70% e, no ensino fundamental, de 1,33% para 2,44% dos vínculos de empregos bibliotecários. Isso indica certo cumprimento da Lei 2.244/2010, a qual prevê a instalação de bibliotecas escolares e respectivos bibliotecários contratados, até o ano de 2020.

O denominado “setor público em geral” foi o principal empregador, entre 2002 e 2007, com 9,60% dos vínculos, que se elevaram para 11,80% entre 2008 e 2012 (Tabela 2).

O setor de “informação e comunicação”³⁷ é pouco representativo em termos percentuais (Tabela 2). As atividades de “consultoria em tecnologia da informação” passaram de 0,19% para 1,50% dos vínculos de empregos dos bibliotecários, acumulados no período de 2008 a 2012. Entretanto, em termos percentuais o setor, no geral, representa 3,73% dos vínculos somados de 2008 a 2012. Já as “atividades de consultoria em gestão empresarial” representavam, entre 2008 a 2012, 7,47% vínculos de emprego e no período anterior, 2002 a 2007, totalizavam 1,31% dos vínculos. Essas atividades em geral dependem do setor público, tanto através de subvenções fiscais quanto da prestação de serviços às empresas públicas ou para a administração pública direta. Há de fato uma constante disputa pelo “fundo público”, a dúvida é se as escolhas políticas serão em benefício do grande capital ou em prol dos serviços e bens sociais públicos (OLIVEIRA, 1988). No cômputo geral, nos últimos anos, a opção brasileira, ao menos em relação ao emprego bibliotecário, foi para o bem público na medida em que o emprego público tradicional nas bibliotecas se sobressai como o mais significativo.

³⁷ Segundo a Classificação Nacional das Atividades Econômicas (CNAE), conforme indica a “CNAE 2.0 Seção” na primeira coluna da tabela 2.

TABELA 2 – Total de vínculos ativos e setor de atividade dos bibliotecários no Brasil nos anos de 2002 a 2007 e 2008 a 2012

CNAE 2.0 Seção *	CNAE 2.0 Classe *	2002 a 2007 %	2008 a 2012 %
Comércio; reparação de veículos automotores e motocicletas	Comércio varejista especializado de equipamentos e suprimentos de informática	0,57	1,46
Informação e comunicação	Consultoria em tecnologia da informação	0,19	1,50
	Desenvolvimento de programas de computador sob encomenda	0,46	1,06
	Suporte técnico, manutenção e outros serviços em tecnologia da informação	0,57	1,17
Atividades financeiras, de seguros e serviços relacionados	Bancos múltiplos, com carteira comercial	0,31	1,10
Atividades profissionais, científicas e técnicas	Atividades de consultoria em gestão empresarial	1,31	7,47
Atividades administrativas e serviços complementares	Atividades de serviços prestados principalmente às empresas não especificadas anteriormente	1,04	2,37
	Atividades de teleatendimento	1,05	4,44
Administração pública, defesa e seguridade social	Administração pública em geral	9,60	11,80
Educação	Atividades de ensino não especificadas anteriormente	1,01	2,14
	Ensino médio	0,98	1,70
	Educação profissional de nível técnico	1,21	0,77
	Educação profissional de nível tecnológico	0,27	1,06
	Educação superior - graduação, pós-graduação extensão	8,25	19,69
	Ensino fundamental	1,33	2,44
Saúde humana e serviços sociais	Atividades de atendimento hospitalar	0,54	1,15
Outras atividades de serviços	Atividades de associações de defesa de direitos sociais	0,82	1,77
	Não classificados	55,01	42,52
	Outros**	44,99	24,15
	Total	100,00	100,00

Fonte: Relação Anual de Informações Sociais – RAIS (Brasil).

* Foram utilizados dois níveis da Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE). A “CNAE 2.0 Seção”, nível mais agrupado, possibilita a visualização das grandes áreas, enquanto a “CNAE 2.0 Classe” é o penúltimo nível de desagregação e permite observar a especificidade do vínculo.

** Foram incluídas as porcentagens maiores ou igual a 1,00% do total de vínculos ativos. Apenas nos setores comparáveis entre 2002 a 2007 e 2008 a 2012 manteve-se os valores menores que 1,00%.

A Espanha parece indicar prevalência do emprego nos setores mais tradicionais. Das 428 ofertas que sinalizaram o perfil desejado notou-se 64% das ofertas para Catalogador e/ou especialista em análise documental, bibliotecário e documentalista. Portanto, funções tradicionalmente realizadas pelos bibliotecários, enquanto apenas 0,5% dos anúncios requeriam um perfil de “gestor do conhecimento” (TEJADA; CHACÓN; MOREIRO, 2014).

Em Moçambique, conforme foi dito anteriormente, prevalecem os empregos públicos para as profissões da informação, conforme Moreiro e Mangué (2014).

4.5 Salário

No quesito salário os bibliotecários, no Brasil, apresentaram certa estabilidade. No período de 2008 a 2012, a faixa salarial da maioria dos profissionais foi de 05 a 07 salários mínimos, sendo a remuneração média próxima de \$1.963,10 dólares (Tabela 3).

TABELA 03 – Faixa salarial média dos bibliotecários no Brasil de 2008 a 2012

Faixa Remun. Média (SM)	2008	2009	2010	2011	2012	Valor médio* US\$	Valor mínimo R\$	Valor máximo R\$
Até 0,50	32	25	23	21	25	81,83	0,00	163,65
0,51 a 1,00	206	274	251	253	271	245,48	163,65	327,31
1,01 a 1,50	1.333	1.369	1.645	1.436	1.623	409,13	327,31	490,96
1,51 a 2,00	1.519	1.460	1.353	1.370	1.572	572,78	490,96	654,61
2,01 a 3,00	1.960	2.024	2.175	2.646	3.022	818,26	654,61	981,92
3,01 a 4,00	1.957	1.993	2.362	2.508	3.005	1.145,57	981,92	1.309,22
4,01 a 5,00	2.042	2.002	2.173	2.325	2.859	1.472,88	1.309,22	1.636,53
5,01 a 7,00	2.603	2.833	3.684	3.837	4.328	1.963,83	1.636,53	2.291,14
7,01 a 10,00	2.403	2.249	3.122	3.651	3.586	2.782,10	2.291,14	3.273,06
10,01 a 15,00	1.825	1.976	2.397	2.608	2.572	4.091,32	3.273,06	4.909,58
15,01 a 20,00	1.074	996	1.159	1.411	1.185	5.727,85	4.909,58	6.546,11
Mais de 20,00	804	684	679	767	634		6.546,11	
Não classificado	74	67	85	91	100			
Total	17.832	17.952	21.108	22.924	24.782			

Fonte: Relação Anual de Informações Sociais – RAIS (Brasil). *Valores convertidos em dólares, considerando o salário mínimo de R\$724,00 e a cotação do dólar no dia 03 de julho em R\$ 2.212,00.

Ao se considerar a carga horária contratada, segundo a RAIS-2012, identifica-se 13.923 (56,18%) com contratos de 41 a 44 h semanais (tempo integral), que foi a situação com melhor rendimento.

Na Espanha, considerando ainda o trabalho de Tejada, Chacón e Moreiro (2014), a informação sobre salário estava presente em 92 (14%) das 641 ofertas de vagas pesquisadas, no período de 2008 a 2013 (Tabela 4). As 31 ofertas (4,8%), com contratos em tempo integral, ofereciam as melhores remunerações, sendo 10 (1,56%) no setor público com salário

médio de \$2.458,88 dólares e 21 ofertas (3,27%) com salário médio de \$2.351,00 dólares. No entanto, a maioria das ofertas, 42 (6,55%), referia-se a bolsa por tempo parcial e oferecia remuneração média equivalente a \$801,04 dólares), no setor privado e \$903,04 dólares, no setor público. Nos dois casos, além de ser um trabalho de pior qualidade, em termos de garantias trabalhistas, o rendimento é baixo.

TABELA 4 – Ofertas de empregos na *IweTel* por tipo de contrato e salário para profissionais de biblioteconomia e documentação, na Espanha, entre 2008 e 2013

	Frequencia	Valor médio*	Valor mínimo	Valor máximo
Bolsa tempo completo	18	1.224,00	816,00	1.632,00
Bolsa tempo integral pública	15	1.224,00	816,00	1.632,00
Bolsa tempo integral privada	3	822,80	816,00	829,60
Bolsa tempo parcial	42	801,04	204,00	1.398,08
Bolsas tempo parcial pública	25	903,04	408,00	1.398,08
Bolsas tempo parcial privada	17	714,00	204,00	1.224,00
Contratos tempo completo	31	2.458,88	952,00	3.965,76
Contratos tempo integral público	10	2.458,88	952,00	3.965,76
Contratos tempo integral privado	21	2.351,00	952,00	3.750,00
Contrato tempo parcial	1	952,00	952,00	952,00
Contratos tempo parcial público	0	0,00	0,00	0,00
Contratos tempo parcial privada	1	952,00	952,00	952,00

Fonte: (TEJADA-ARTIGAS; CHACÓN JARÉN; MOREIRO-GONZÁLEZ, 2014) - adaptado.

* Cotação do euro de € 1,36 em relação ao dólar no dia 03 de julho de 2014.

Em Moçambique, considerando ainda os resultados preliminares do estudo apresentado por Moreira e Mangué (2014), a maior parte dos profissionais inqueridos (62,3%) auferem até 05 salários mínimos, o que, até a data da aplicação do inquérito, correspondia a \$85,00 para o sector da Administração Pública, Defesa e Segurança, na qual se encontra a maioria dos profissionais que atuam na área da informação em Moçambique. Cerca de 17,1%, em segundo plano, auferem entre 06 e 10 salários mínimos.

4.6 A natureza jurídica do empregador e o salário do bibliotecário

Ao se relacionar a variável salário com a natureza jurídica do estabelecimento, no Brasil, verifica-se que os salários mais baixos estão no setor privado e no setor público municipal. Já no setor público federal, o salário mantém os mesmos padrões anteriores à crise de 2008, com 31,4 % dos profissionais na faixa de 07 a 10 salários mínimos, enquanto no setor privado a maior parte dos bibliotecários (17%) está na faixa de 05 a 07 salários mínimos (Tabela 5). Os melhores salários do setor público indicam possibilidades de melhoria salarial para os mais qualificados na carreira pelo princípio da “hierarquia das qualificações”

(BOYER, 2009). O setor público, conforme apontado por Pena, Crivellari e Neves (2006), é fundamental para garantia de um emprego de melhor qualidade principalmente em época de crise.

TABELA 5 – Faixa salarial e natureza jurídica do estabelecimento empregador do bibliotecário

Faixa Salarial (SM)	Setor Público Federal	Setor Público Estadual	Setor Público Municipal	Setor Público - Outros	Entidade Empresa Estadual	Entidade Empresa Privada	Entidades sem Fins Lucrativos	Pessoa Física e outras Organizações Legais	Total	
Até 0,50	0	0	5	0	0	15	5	0	25	
0,51 1,00	a	0	0	39	2	0	165	65	0	271
1,01 1,50	a	0	2	176	1	1	1.247	194	2	1.623
1,51 2,00	a	1	20	189	0	1	1.123	237	1	1.572
2,01 3,00	a	9	35	254	1	10	2.152	556	5	3.022
3,01 4,00	a	16	29	264	0	9	2.021	660	6	3.005
4,01 5,00	a	142	66	248	0	6	1.784	610	3	2.859
5,01 7,00	a	794	151	192	1	24	2.501	663	2	4.328
7,01 10,00	a	947	216	118	0	61	1.803	438	3	3.586
10,01 15,00	a	720	268	80	0	119	1.200	183	2	2.572
15,01 20,00	a	277	240	25	0	115	443	85	0	1.185
Mais de 20,00	de	105	142	32	1	80	226	47	1	634
Não classificado		1	1	14	0	2	57	25	0	100
Total		3.012	1.170	1.636	6	428	14.737	3.768	25	24.782

Fonte: Relação Anual de Informações Sociais – RAIS (Brasil), 2012.

4.7 Notas sobre Moçambique

Em Moçambique, a população economicamente ativa é estimada em 5,9 milhões de pessoas. Desse total a maioria é formada por trabalhadores por conta própria (52%), seguida por trabalhadores familiares não remunerados (33,7%). O restante (11,1%) são trabalhadores assalariados, dos quais 4,1% são empregados no setor público e o restante (6,9%) é absorvido

pelo setor privado (MOÇAMBIQUE, 2006). Moçambique tem grandes possibilidades de expandir, proximamente, o emprego no espaço do bibliotecário o que é possível inferir a partir de alguns elementos: a) a recente criação da formação universitária de profissionais da informação, com as primeiras turmas já em fase de diplomação; b) o destacado lugar das bibliotecas universitárias como possibilidade de emprego assalariado para a categoria, tendo em vista as estratégias de ampliação do emprego e da formação profissional do governo (Moçambique, 2006); c) a biblioteca universitária e a biblioteca pública distrital, apresentam o maior número de bibliotecas em Moçambique, 19 cada uma em todo o país, e são consideradas importantes equipamentos culturais, pelo governo local (INE, 2011a).

4.8 Reconhecimento Profissional

Apesar das dificuldades, decorrentes das crises, percebe-se ainda nas entrevistas a satisfação dos bibliotecários em trabalhar na biblioteca universitária pública:

Na minha época tinha um discurso a respeito do mercado de trabalho das empresas e tal, mas a gente percebe, a gente percebia na época que eles não tinham muito essa vivência do mercado de trabalho, era uma coisa muito idealizada. Eu considero que eu sou uma profissional de sucesso, porque eu consegui... Eu trabalho no que há de *top* para o bibliotecário. Eu trabalho dentro da universidade, um sistema de biblioteca universitário, da minha turma ninguém ficou desempregado; trabalham, mas eu vejo, assim, que as pessoas querem as universidades, é as que mais dão emprego. O sistema educacional é o que mais dá emprego para o bibliotecário. Embora tenha a lei das bibliotecas escolares, que toda escola tem que ter um bibliotecário, mas você vê que é uma coisa emperrada. (Bibliotecária brasileira)

Os funcionários sempre querem mais (risos), mas creio que sou bem paga, isto não quer dizer que trabalho pouco. Às vezes penso que se estivesse numa empresa privada me pagariam melhor, mas penso que estou numa instituição pública e estou contente de estar na universidade pública. (Bibliotecária Espanhola)

A biblioteca da UEM tem sido considerada modelo de biblioteca em nível nacional. Neste momento podemos dizer que é a única que tem esta dimensão, essa estrutura, essa configuração. Ela, mesmo antes de termos este edifício que temos hoje, a UEM sempre coordenou a informação científica no país, não somente da universidade, mas de todas as instituições acadêmico-científicas. Nesse âmbito, nós somos os coordenadores de assinatura de revistas eletrônicas e promovemos este acesso, não somente para nossa a universidade, mas para toda a comunidade universitária moçambicana, de todas as instituições de ensino superior, públicas e privadas [...]. Damos acesso à informação a partir daquilo que subscrevemos aqui (na UEM), fica disponível para quem tem acesso a nossa rede ou possa vir ao nosso campus para ter acesso. Nós fazemos treinamentos (...) Dessa forma estamos contribuindo a divulgar informação para a comunidade universitária e para a sociedade no geral. Esse é nosso papel social. (Bibliotecário Moçambicano)

A ênfase na questão científica e na disponibilização de informação são motivos de orgulho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise é própria do regime capitalista, a diferença é o enfoque na superação. Na atual crise iniciada em 2008, fortemente influenciada pela liberalização econômica em favor do mercado financeiro, marcada pelas novas tecnologias, os efeitos sobre os países, as universidades e o emprego nas bibliotecas universitárias tiveram consequências distintas.

A Espanha teve impactos mais negativos, pois tem uma longa e bem sucedida história no campo da instituição universitária e das suas bibliotecas. Além do mais, a crise de 2008, como já foi dito anteriormente, atingiu muito fortemente os países da zona do euro, a Espanha incluindo-se entre os mais afetados. Lá, a crise atingiu o setor público e, com isso, notam-se perdas na qualidade do emprego dos bibliotecários, enquanto a iniciativa privada não reflete melhoria nos seus padrões de emprego. Os contratos de trabalhos disponíveis, em sua maioria, são temporários, em tempo parcial e com o pagamento de bolsas, constituindo uma modalidade precária de ocupação para o bibliotecário.

O Brasil, de acordo com dados do IPEA (2014), em 2008, a taxa de desemprego era de 7,8% e, após a crise, em 2009, houve elevação para 9,1%, mas, com o fortalecimento das políticas de Estado, em 2012, a taxa de desemprego recuou para 6,7%. Desse modo, em virtude das configurações institucionais, o Brasil lidou melhor com a crise de 2008 (BOYER, 2012). O mercado de trabalho, para o bibliotecário brasileiro, apresenta melhor desempenho quando comparado à Espanha e Moçambique. No Brasil, com o fortalecimento da universidade pública, principalmente devido ao programa REUNI, ocorreu um significativo crescimento de vagas para trabalho bibliotecário, nas bibliotecas universitárias.

Moçambique está em fase de crescimento econômico, logo, sentiu menos os efeitos da crise. Houve enorme expansão da universidade, que aumentou de 28.000 alunos, em 2005, para 101.362 alunos em 2011 (INE, 2011b). A formação do bibliotecário é recente - a primeira turma se graduou em maio de 2014. Até então, havia apenas o curso técnico de documentação. Portanto, espera-se uma melhora contínua no mercado de trabalho do bibliotecário, desde que existam políticas públicas nessa direção.

Segundo Sen (2010), uma boa inserção no mercado de trabalho é condição para o desenvolvimento de uma nação. Embora o mercado de trabalho do profissional bibliotecário seja pouco expressivo no contexto do emprego nacional, verifica-se que, nos três países, de alguma forma, o fortalecimento dessa categoria reflete a consolidação da instituição

universitária e o grau de importância atribuído ao desenvolvimento educacional, cultural e social de sua população.

REFERÊNCIAS

- ANECA. **Libro Blanco**: título de grado em información y documentación. Madrid: ANECA, 2005.
- BARBALHO, C. R. S. Mapeamento de competências do bibliotecários universitários brasileiros. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA, 16., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: FEBAB, 2010. Disponível em: <http://www.sibi.ufrj.br/snbu2010/pdfs/orais//final_256.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2014.
- BLONDEAU, C.; SEVIN, J. C.. Entretien avec Luc Boltanski, une sociologie mise toujours à l'épreuve. **Etnographiques.org.**: revue em ligne de sciences humaines et sociales, n. 5, abr. 2004.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, É. **O Novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BOYER, R. What we learned from the 2009 financial crise in emerging countries. In: CONFERENCE FINANCIAL STABILITY AND GROWTH. **Anais...**, São Paulo: FGV, 2012.
- BOYER, R. **Teoria da regulação**: os fundamentos. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. The global financial crisis, neoclassical economics, and the neoliberal years of capitalism. **Revue de la régulation**, n. 7, 1er semestre, Spring 2010. Disponível em: <<http://regulation.revues.org/7729>>. Acesso em: 23 jul. 2014.
- CHICHAVA, S. *et al.* (Org.). Discursos e narrativas sobre o engajamento brasileiro e chinês na agricultura Moçambicana. In: BRITO, L. *et al.* (Org.). **Desafios para Moçambique 2013**. Maputo: IESE, 2013.
- CUNHA, M. F. V.; SILVA, C. C. M. da; MARIBONDO, P. Espaços de trabalho para profissionais da informação no Brasil: resultados preliminares. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 7., 2006, Marília. **Anais...** Marília: UNESP, 2006.
- FUNDAÇÃO FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS. PORDATA: base de dados Portugal contemporânea. **Índice de Gini na Europa**. Lisboa (Portugal), 2012. Disponível em: <<http://www.pordata.pt/Europa/Indice+de+Gini-1541>>. Acesso em: 27 jul. 2014.
- IBRAIMO, Y. Expansão da produção de produtos primários, emprego e pobreza. In: BRITO, L. *et al.* (Org.). **Desafios para Moçambique 2013**. Maputo: IESE, 2013.
- INE – Instituto Nacional de Estatística. **Anuário Estatístico 2011**. Maputo: INE, 2011b.
- INE - Instituto Nacional de Estatística. **Estatísticas de cultura**. Maputo: INE, 2011a.
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Renda – desigualdade – coeficiente de Gini**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Taxa de desemprego** (anual de 1992 até 2012). Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

MANGUE, M. V. **Consolidação do processo de informatização em sistemas de bibliotecas universitárias da África do Sul, Brasil e Moçambique**. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

MANGUE, M. V.; CRIVELLARI, H. M. T. Tecnologia e organização do trabalho em sistemas de bibliotecas universitárias de países em desenvolvimento: estudo de caso da África do Sul, Brasil e Moçambique. In: Maria Inês Tomaél (Org.). **Compartilhamento da informação**. Londrina: EDUEL, 2012, p. 129-166, cap. 5.

MOÇAMBIQUE. **Estratégia de emprego e formação profissional em Moçambique 2006 – 2015**. [Maputo]: [Conselho de Ministros], 2006.

MOREIRO-GONZÁLEZ, J. A.; MANGUE, M. V. **Perfil profissional que actua na área de informação em Moçambique**. Maputo: ECA/UEM, 2014.

OLIVEIRA, F. M. C. O Surgimento do Antivalor. **Novos estudos CEBRAP**, v. 22, p. 8-28, 1988.

PAIRAULT, T. Les entreprises chinoises sous la tutelle directe du gouvernement illustrées par leur investissement en Afrique. **Revue de la régulation**, n.13, 1er semestre, Spring 2013. Disponível em: <<http://regulation.revues.org/10195>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

PENA, A. S. **A evolução do mercado de trabalho formal do profissional da informação no Brasil**: um estudo a partir da RAIS/MTE, 1985 a 2005. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

PENA, A. S. **Processo de trabalho na biblioteca universitária em tempos de crise: comparação entre Brasil, Espanha e Moçambique**. 2012. Projeto (Qualificação de Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação. Belo Horizonte, 2012.

PENA, A. S.; CRIVELLARI, H. M. T.; NEVES, J. A. O mercado de trabalho do profissional da informação: um estudo com base na RAIS comparando os anos de 1994 e 2004. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 7., 2006, Marília. **Anais...** Marília: ANCIB, 2006. 1 CD-ROM.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Human Development Report 2013**: the rise of the South : human progress in a diverse world. New York: PNUD, 2013.

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Expansão. [s.l.], 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81>. Acesso em: 30 jul. 2014.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 5. ed. São Paulo: Record, 2001.

SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

TEJADA-ARTIGAS, C.; CHACÓN-JARÉN, S.; MOREIRO-GONZÁLEZ, J. A. Mercado de trabajo en información y documentación y crisis económica en España: una aproximación a partir de las ofertas publicadas en IweTel entre 2008 y 2013. **BID**: textos universitaris de biblioteconomia i documentació, núm. 32, juny, 2014. Disponível em: <<http://bid.ub.edu/es/32/tejada2.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UNB, 2009. (v. 2)

WORLD HEALTH ORGANIZATION (Regional officer for Africa). **Introdução ao contexto do país** (Moçambique). Brazzaville (Congo), [2012]. Disponível em: <http://www.aho.afro.who.int/profiles_information/index.php/Mozambique:Introduction_to_Country_Context/pt>. Acesso em: 24 jul. 2014.

FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO: PLANEJANDO E AVALIANDO POR PARÂMETROS DE COMPETÊNCIA

FORMATION OF THE LIBRARIAN: PLANNING PARAMETERS FOR EVALUATING AND RACING

Marilene Lobo Abreu Barbosa

Resumo: No âmbito da educação superior sempre se debateu entre a perspectiva de atender aos anseios da sociedade e do indivíduo, e a pressão dos ideais políticos de um determinado momento histórico, com vistas a formar massa crítica para resolver as múltiplas demandas da economia e do mundo dos negócios. No Brasil, a adoção dos parâmetros de competência no ensino tem início com a reforma curricular instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que adota a noção de competência como conceito central, na educação básica, na educação profissional e no ensino superior. Objetiva-se, por meio de uma revisão de literatura, refletir sobre os saberes, os saberes-fazer e as atitudes que o bibliotecário deve apresentar como potencial gerador de competências, a serem mobilizadas na ocupação profissional ou em qualquer contingência. Conclui-se que é necessário haver mudanças no perfil do bibliotecário, de modo a que se torne apto a gerir e processar os serviços intensivos em tecnologias da informação, característicos dos novos modelos produtivos.

Palavras-chave: Parâmetros de competência. Ensino Superior. Formação do Bibliotecário.

Abstract: In the area of higher education has always struggled between the prospect of meeting the expectations of society and the individual, and the pressure of the political ideals of a particular historical moment, in order to achieve critical mass to address the multiple demands of the economy and the world of business. In Brazil, the adoption of the parameters in teaching skills begins with the curriculum reform introduced by the Law of Directives and Bases of National Education adopts the notion of competency as a central concept in basic education, vocational education and higher education. The objective is, through a literature review, reflect on the knowledge, the know-doings and attitudes that the librarian should perform as generating potential skills to be mobilized in occupation or in any contingency. We conclude that there must be changes in the librarian profile so that it becomes able to manage and process-intensive services in information technology, typical of new production models.

Keywords: Parameters of competence. Higher Education. Training Librarian.

1 INTRODUÇÃO

O ressurgimento da noção de competência e sua adoção como modelo de gestão do trabalho e como parâmetro para os sistemas educacionais representam a culminância deste movimento de adaptação dos processos formativos e laborais à nova conjuntura e emanam de decisões de ordem política, econômica, social e técnica, uma vez que as classes dominantes entenderam que esta categoria social responde com mais efetividade ao cenário de inconstância e de mutações tecno-econômicas que agitam o mercado e impactam a produção, exigindo menor contingente de pessoal, porém mais qualificado e polivalente, preparado para mobilizar todas as suas potencialidades cognitivas e atitudinais para solucionar os problemas surgidos em situações de crise e para atuar em um mundo globalizado.

No Brasil, a adoção dos parâmetros de competência no ensino tem início com a reforma curricular instituída pela Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que adota a noção de competência como conceito central, na educação básica, na educação profissional e no ensino superior. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Referenciais Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Profissional e Superior estão amparados no conceito de competências, habilidades e conseqüentemente suas avaliações, sob a justificativa de adequação do perfil do profissional brasileiro às características da sociedade pós-industrial.

Nesta vertente, enfocados como fenômenos complexos, os processos educacional e formativo requerem tratamento que contemple diferentes perspectivas e reconheça suas recorrências e contradições, de modo que tais processos não se fechem em si mesmos, mas estejam inseridos em uma visão de mundo em que os valores democráticos, universais e públicos sejam seus fundamentos e os horizontes a serem alcançados pelo sujeito aprendente, afinal a aprendizagem humana significa não só construção contínua de conhecimento e transcendência de conteúdos e métodos, mas também, interação, consciência de limites e respeito ao outro.

Vale esclarecer que, neste estudo, compreende-se a educação sob múltiplos ângulos, aludindo à sua multirreferencialidade, ou seja, do ponto de vista da complexidade do mundo, como a concebem filósofos como Bourdieu, Ardoino, Gadamer, Paulo Freire e outros, bem como não se entende o trabalho como uma atividade meramente econômica, mas também como uma instituição política e social, que integra o homem aos seus parceiros, ao mundo produtivo e à sociedade.

Neste estudo, considerando a preocupação fundamental com o ensino e a formação profissional, objetiva-se refletir sobre os saberes, os saberes-fazer e as atitudes que o bibliotecário deve apresentar como potencial gerador de competências, a serem mobilizadas na ocupação profissional ou em qualquer contingência, tendo em vista que novos princípios, conceitos, processos, técnicas e tecnologias somaram-se ao contingente de conhecimentos inerentes à área, sobretudo aportados pelas tecnologias de informação e comunicação e pelas mudanças sociais e de comportamento do usuário, na expectativa de que as discussões aqui entabuladas acelerem a discussão sobre a revisão das diretrizes curriculares atinentes à formação do bibliotecário.

2 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA E SUA ADERÊNCIA À EDUCAÇÃO E AO MUNDO DO TRABALHO

As profissões e suas articulações passam por uma reorganização de seus componentes e as novas situações trazem consigo a interdependência e a competição, demandando modificações nas práticas educacionais para formar novos profissionais. Observa-se, desse modo, que a formação de profissionais atualmente é pensada para além de sua formação específica. Espera-se que eles continuem pesquisando, participando de congressos com trabalhos próprios, estejam atentos aos avanços tecnológicos e seus novos instrumentos, desenvolvam capacidade de gerência em diversas circunstâncias e diferentes níveis, saibam trabalhar em equipe, inclusive com colegas de especialidades diferentes e mesmo com profissionais de outras áreas do conhecimento, que não as suas.

Desde 1998, a Unesco registrou a necessidade de “reforçar a cooperação com o mundo do trabalho e a análise e a previsão de necessidades da sociedade”. Em consequência, os projetos educativos devem centrar-se na concepção de ambientes pedagógicos e didáticos que favoreçam experiências de aprendizagem de maneira que os futuros profissionais adquiram competências que lhes permitam integrar-se, com êxito, no mercado de trabalho.

Em relação às competências gerais, a Unesco (1998) argumenta que os conhecimentos profissionais especializados tornam-se hoje mais rapidamente obsoletos que no passado. Os campos de competências de um grande número de profissões ou funções nas empresas e órgãos públicos não são nitidamente delimitados, mas se definem em relação aos conhecimentos emanados das diferentes disciplinas acadêmicas. Por isso, pessoas que aprenderam a ser flexíveis e passaram por uma formação geral são consideradas mais aptas a desenvolver tarefas novas e inesperadas e a enfrentar crises de emprego.

Competência, segundo Teixeira (2008), é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação. As competências só podem ser constituídas na prática. Não é só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer especializado. Em relação à habilidade, esta vem em decorrência da aquisição de competências.

Apesar dos avanços conquistados na conceituação da categoria competência, há uma série de vazios neste enfoque que dificultam, de forma significativa, sua aplicação na educação. Competência pode ser confundida com conceitos similares, tais como: inteligências, funções, capacidades, qualificadores, habilidades, atitudes, destrezas, indicadores de logro e padrões. (TOBÓN, 2004).

Segundo Tobón (2004), **atitudes** são disposições afetivas à ação de maneira que as atitudes impulsionem o comportamento nos seres humanos. **Aptidão** se refere a potencialidades inatas que os seres humanos possuem e que necessitam ser desenvolvidas mediante educação. **Habilidades** implicam na formação em certas tarefas ou atividades para levá-las a cabo com perfeição; a pessoa habilidosa é capaz de realizar processos para os quais foi capacitada com eficiência, eficácia e efetividade.

Segundo Artigas e Tóbon (2006), as dimensões das competências estão assim sistematizadas: **cognitiva-declarativa** – assimilar noções, regras e princípios que regem o funcionamento de uma atividade laboral; **habilidades cognitivas** – processar as informações e gerar conhecimento, necessitando da aprendizagem de estratégias de observação e análise da realidade circundante; **atuacional-procedimental** – refere-se a como se realizam as coisas e a como atuar na realidade; **social** – estabelecer relações com pessoas, para poder seguir o ritmo acelerado de mudanças, novidades e avanços; **comunicativa** – relaciona-se à cognição e às atividades de processamento da informação, subdivide-se em três competências básicas: interpretativa, argumentativa e propositiva; **ética** – relaciona-se aos benefícios para quem exerce uma profissão, supondo uma atividade que beneficia a outros.

Segundo Le Boterf (2003), a competência consiste em saber mobilizar e combinar recursos. O profissional dispõe de uma dupla instrumentalização: a de recursos pessoais e a de recursos de seu meio. A primeira incorpora e constitui-se por saberes, saber-fazer, aptidões ou qualidades e por experiências acumuladas. Já a segunda é constituída por competências e habilidades de manejar máquinas, instalações materiais, informações e redes relacionais. Na visão de Le Boterf, a noção de competência está implícita no conceito de profissionalismo, ou seja: um sujeito profissional é, necessariamente, um sujeito competente.

Zarifian considera muito complexo enunciar um conceito para a noção de competência, daí, pretendendo abarcar as várias faces do problema, ele constrói o que chama de uma “proposta de definição, buscando contemplar as diversas dimensões da competência. O primeiro enunciado realça as mudanças que afetaram a organização e o funcionamento do trabalho e a natureza da categoria competência, que a faz ascender à condição de centralidade na organização do trabalho: “A competência é o ‘tomar iniciativa’ e ‘o assumir responsabilidade’ pelo indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara”. (ZARIFIAN, 2001, p. 68). Neste sentido, tomar iniciativa: significa saber discernir e criar soluções, combinando conhecimentos e experiência acumulados para enfrentar situações novas; assumir responsabilidade: é responder pela situação que o profissional assume, pondo em disponibilidade toda sua capacidade para viabilizar a execução de uma tarefa; situação

profissional: admitindo-se que as situações são contingenciais, deste modo o comportamento não pode ser prescritível. (ZARIFIAN, 2001, p.68-72).

Dando realce à dimensão da aprendizagem, Zarifian (2001, p. 72) declara que “a competência é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações”, significando que o entendimento prático refere-se à cognição e à compreensão dos fatos, porque para intervir em um evento é preciso conhecê-lo, para depois mobilizar os conhecimentos prévios, associando-se a dimensão cognitiva à compreensiva, quando na interação com o outro, o sujeito busca compreendê-lo. “E o entendimento das razões do outro permite compreender inteligentemente seu próprio comportamento e ajustá-lo”. E o conhecimento é transformado, quando se mobiliza a competência para analisar a situação e selecionar o conhecimento a ser aplicado. “Do ponto de vista cognitivo o pós-evento não pode ser igual ao pré-evento” (ZARIFIAN, 2001, p. 72-73).

O terceiro conceito expresso por Zarifian (2001, p. 74-76) é que: “a competência é a faculdade de mobilizar rede de atores em torno das mesmas situações; é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações; é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade”, significando que as situações, ao adquirirem um caráter de complexidade, mobilizam a competência de vários sujeitos, ou seja, as redes de atores; e assumir áreas de co-responsabilidade quando o trabalhador compartilha o trabalho e os valores, acatando os comportamentos estabelecidos pelo grupo.

Registre-se que a noção de competência, em sua fase recente de aplicação, não tem início no campo da educação, ressurgiu, nos últimos dez anos, advinda do mundo do trabalho, sendo, logo depois, apropriada por economistas e passando a fazer parte também dos discursos de sociólogos do trabalho, principalmente na França; só depois foi transposta para o sistema educacional, para atender razões de ordem econômica, muitas vezes sem a devida adaptação e, por isso, o modelo aplicado ao ensino guarda muita relação com a natureza do trabalho. No Brasil, a reforma curricular do ensino médio, por exemplo, não logrou êxito por não haver uma consciência plena, neste meio educacional, sobre a concepção de competência ou mesmo por haver divergência sobre esta concepção e sobre a aplicação de um modelo baseado em competências. (LODI, 2004). No entanto, em função de estudos desenvolvidos nos últimos anos a respeito da teoria cognitivista, a escola vem aprofundando esta discussão e pode encontrar um modelo endógeno, fundamentado no processo de aprendizagem e que contemple o sujeito-aprendente em seu ambiente sociopolítico e cultural, e assim venha ao encontro das aspirações e da missão da escola.

Estudos sobre a psicologia cognitiva, representada por Piaget, Vygotsky, Sternberg, Feuerstein e muitos outros, têm avançado muito em suas pesquisas sobre o cognitivismo humano, dando origem a várias teorias, as quais, aplicadas à educação, vêm ajudando a pedagogia a desenvolver novas teorias sobre o processo de ensino e a aplicação de novos métodos. Contribuem também para o aprofundamento dos estudos pedagógicos sobre competência os filósofos que defendem o diálogo e a partilha do conhecimento, tais como Gadamer e Paulo Freire, assim como, Ardoino e a visão da multirreferencialidade.

Para Paulo Freire (1980), a educação dialógica é uma aplicação do conceito de processo de estruturação do mundo: “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Também numa visão dialógica, Gadamer (1997) afirma que uma pergunta é o caminho em direção ao saber, pois, por meio da arte de perguntar chega-se à arte de pensar.

3 O ENSINO SUPERIOR

O Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover, na área educacional, reformas que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e ao nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos. O cenário econômico apresenta-se e define-se pela ruptura tecnológica, característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm papel preponderante e, a partir da década de 1980, acentuam-se no país.

A denominada “revolução da informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento e passa a ocupar um lugar central no processo de desenvolvimento econômico. Para tanto, seria necessário que, nas próximas décadas, a educação se transformasse mais rapidamente do que em muitos outros períodos históricos, como consequência de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, incorporou, como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular, as quatro premissas apontadas pela Unesco como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de habilidades e de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Desse modo, a partir do desenvolvimento das competências propostas pela LDB para o Ensino Fundamental e Médio, a expectativa é que o aluno estivesse preparado para enfrentar os desafios da Educação Superior, quais sejam: aglutinação cultural, desenvolvimento científico e tecnológico, além da formação profissional para a produtividade. A universidade deve ser o espaço social privilegiado no qual se cultivam o humanismo, as artes, a história e todas as expressões humanas que integram o patrimônio da humanidade, além de reforçar as raízes da identidade nacional. A função cultural da universidade abarca três grandes campos: cultivo do humanismo, discussão permanente sobre política e Estado e facilitação do contato vivo dos sujeitos com os segmentos dos campos do conhecimento e da cultura.

Reafirmando a importância da aplicação dos parâmetros de competência ao longo da educação formal, de modo contínuo e crescente, observa-se que o ensino e o acesso à ciência exigem ações básicas de apreensão de sistemas conceituais e linguísticos, manuseio de tecnologias, representação e imagens científicas. Esses processos envolvem elementos cognitivos, criativos e motivacionais, para a construção ativa do indivíduo, que possui capacidade de usar experiências adquiridas previamente para alçar-se a novas situações.

Reforça-se, aqui, o entendimento de que é responsabilidade da universidade e comprometimento do ensino superior propiciar meios para motivar o sujeito a desenvolver atitudes e acionar competências e habilidades para atuar no ambiente acadêmico e científico.

a) como atitudes identificam-se: questionar a veracidade das certezas; explicar problemas, obstáculos e aparências; buscar estruturas universais e necessárias dos objetos investigados; buscar medidas padrões e critérios; buscar leis gerais de funcionamento; buscar a regularidade, a constância, a frequência, a repetição e a diferença entre os fenômenos; distinguir ciência de magia, mostrando causa e relações racionais, que podem ser conhecidas, transmitidas e generalizadas; separar os elementos subjetivos e objetivos de um fenômeno; demonstrar e provar resultados obtidos durante a investigação.

b) como competências e habilidades ressaltam-se: ler, compreender e usar diferentes linguagens; analisar, interpretar e aplicar; confrontar opiniões e pontos de vista; respeitar e preservar diferentes manifestações de linguagem e de cultura; estabelecer e interpretar fenômenos; construir abstrações; codificar, decodificar e ordenar informações. Quantificar e interpretar; compreender mecanismos de codificação e decodificação; compreender processo de construção do conhecimento científico; compreender e analisar fenômenos sociais; compreender e avaliar o impacto das transformações em sua vida e na comunidade; compreender a realidade da vida cotidiana como processos de interação; articular conhecimentos de diferentes naturezas; e desenvolver a capacidade de análise e de crítica.

Para desenvolver atitudes e acionar as competências e habilidades, cabe, ao docente-mediador, acolher o outro; compreender o processo de construção do conhecimento; propiciar mudanças na relação com o conhecimento, fomentar processo de reflexão, criar diferentes estratégias de disseminar o conhecimento; ter coerência entre discurso e atitude; contribuir para a formação de pessoas proativas; usar estratégias para atingir a inteligência do sujeito; criar condições de desenvolver valores culturais específicos, éticos e estéticos; permitir deslocamentos e alternativas de posições momentâneas entre receptores e emissores, por meio da mediação e dialogicidade.

Isto posto, infere-se que cabe à Universidade a formação de profissionais idôneos para o desenvolvimento de atividades produtivas, de acordo com as expectativas e necessidades do país, caracterizando-se pela alta qualidade no desenvolvimento de habilidades próprias do exercício das profissões – habilidades intelectuais, específicas, práticas, sociais, gerenciais, de liderança – e potencialização de valores individuais e sociais que assegurem a produtividade e orientação ética dos profissionais.

4 O SISTEMA DE PROFISSÕES E A INSERÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO

Mueller (2004) reflete sobre os conceitos de profissão, profissionais e profissionalização nas sociedades contemporâneas, à luz de algumas teorias sociológicas, fixando-se, porém, em Abbott (1988), objetivando clarear a compreensão da emergência do ‘profissional da informação’, no Brasil contemporâneo. A autora esclarece que escolheu a teoria propugnada por Abbot por considerar que ela “oferece um ângulo privilegiado para entender-se o processo de formação desse grupo profissional”, além disso, para ela, a abordagem que Abbott adota é inovadora, contempla o ambiente onde a profissão-alvo se concretiza, a disputa entre grupos profissionais e a luta pelo poder travada por elas. (MUELLER, 2004).

O pensamento da autora é apresentado aqui resumidamente, para tentar justificar a situação de ‘instabilidade’ em que se encontra hoje a profissão do bibliotecário perante o mercado de trabalho, onde ele tem de disputar com profissionais oriundos de diversas áreas e que integram, hoje, o grupo dos ‘profissionais da informação’. Na perspectiva de Abbott, as profissões são vistas como integrantes de um único sistema e, deste modo, elas são interdependentes; porém “cada profissão mantém domínio e controle sobre uma jurisdição”; para ele, jurisdição é o espaço onde o profissional concretiza suas práticas de trabalho, ou seja, o mercado de trabalho a ele reservado pela exclusividade de suas práticas, que resultam em serviços e produtos específicos que só aquele grupo oferece; os diversos grupos

profissionais estão em permanente disputa pelos espaços uns dos outros. “A história dessas disputas constituem, para Abbott, a verdadeira história das profissões.” (MUELLER, 2004, p. 29).

As ideias de Mueller, a partir da teoria de Abbott, levam à reflexão sobre as disputas que vêm provocando alterações e desequilíbrio no espaço de trabalho já conquistado pelos bibliotecários, tendo em vista que o leque de profissões dedicadas à informação se ampliou muito no cenário contemporâneo, em virtude do valor estratégico que ganhou a informação na economia globalizada, que acirra a competitividade e o uso intensivo do conhecimento, bem como pelo avanço das tecnologias da informação, que promoveram uma revolução nos processos de tratamento da informação.

Tanto nas ideias de Le Boterf (2003) como nas de Zarifian (2001) o conceito de profissão e profissionalismo encerram conotações relacionadas com a sabedoria de um profissional, mas também com o compromisso ético que ele assume com seu trabalho, com seu cliente ou usuário e perante a sociedade; este compromisso compreende desde sua dedicação à causa do cliente, gerando qualidade, utilidade e benefícios proporcionados pelo produto ou serviço até seu interesse pela atualização constante.

Ramos (2002) observa que, para se dignificar como uma profissão, é preciso que o objetivo social de uma atividade seja percebido e reconhecido pela sociedade, ou seja, a profissão deve existir para satisfazer alguma necessidade da sociedade e, para isto, tem de contar com um *corpus* de saberes organizado, definido e transmissível, que fundamenta suas práticas, realizadas com o fim de concretizar o objetivo social prescrito. “Em outros termos, três determinantes limitam as profissões e definem as condições para que uma atividade se profissionalize: a remuneração, os saberes professados, o reconhecimento social e a finalidade do serviço.” (RAMOS, 2002, p. 240).

Valentim (2002) refere-se ao profissionalismo do bibliotecário como uma condição que este profissional alcança por ser dotado de alguns atributos e por seus méritos atitudinais, tais como responsabilidade no uso dos recursos e instrumentos profissionais para atender públicos diferentes; estar sempre em busca da melhoria de seu desempenho, executando produtos ou serviços com mais qualidade; reconhecer suas próprias limitações e tentar superá-las por meio de melhor capacitação, objetivando a inovação de produtos e serviços; o profissional deve estar consciente do seu valor, para, assim, respeitar-se e valorizar sua autoimagem, bem como deve procurar atualizar-se por meio da educação continuada.

Guimarães (2000) assinala que a questão ética pertinente ao bibliotecário apresenta-se como compromisso com cinco elementos, quais sejam: o usuário, a organização, a

informação, a profissão e o próprio sujeito e, de modo concreto, este compromisso pode se externar por algumas ações e atitudes, como: qualidade dos serviços e produtos executados; garantia de confiabilidade da informação fornecida ao usuário; responsabilidade profissional; e sensibilidade quanto ao valor social da informação.

5 REFLEXÕES SOBRE ALGUNS PARÂMETROS DE COMPETÊNCIA

As várias propostas de competência são decorrentes de momentos conjunturais e, deste modo, contemplam paradigmas diferenciados, delineados na perspectiva de atender às demandas da sociedade e do mundo do trabalho. Assim incorporam mudanças decorrentes de questões econômicas, políticas, sociais e tecnológicas.

A emergência da noção de competência, como parâmetro para os sistemas educacionais e para a gestão do trabalho, responde às expectativas da complexa economia que rege o mundo dos negócios e também ao avanço das ciências e da tecnologia, em particular das tecnologias da informação e da comunicação, que criaram um mundo altamente competitivo, no qual a estratégia mais eficiente tem sido a renovação constante dos processos de produção, alimentados por novos conhecimentos e pela inovação tecnológica. Este cenário evidenciou o despreparo dos sistemas formais de educação para qualificar pessoal para atuar nesta realidade e é nesta contingência que o modelo de competência é adotado no sistema de educação em vários países.

Porém, em todo o mundo, especialistas alertam para o fato de que a educação deve ser pautada por um projeto de sociedade que se orienta pelo bem-estar social de seus cidadãos e, deste modo, deve transcender às questões operacionais do mundo do trabalho, capacitando profissionais criativos, inovadores, críticos e conscientes de sua responsabilidade social.

De fato, não se deve desvincular a formação profissional do ambiente no qual o indivíduo vai atuar, seria redutor também fazer da escola a repetição do mundo mecânico do trabalho, pois que, conforme frisa a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998), é missão precípua da Educação Superior educar e formar cidadãos e cidadãs altamente qualificados para atender a todos os aspectos da atividade humana, incluindo a capacitação para o trabalho e não apenas restringindo-se a ela.

Conforme dito em várias partes deste trabalho, a partir da promulgação da Lei 9 394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o sistema educacional brasileiro passou a adotar os parâmetros de competência em todos os níveis de ensino. A seguir as competências prescritas pela LDB e regulamentadas pela

Resolução 19, de 13/3/2002, do CNE/CES (Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação).

Gerais: gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los; formular e executar políticas institucionais; elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos; utilizar racionalmente os recursos disponíveis; desenvolver e utilizar novas tecnologias; traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação; desenvolver atividades profissionais; autônomas, de modo a orientar, dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres; responder a demandas sociais de informação produzidas pelas transformações tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo.

Específicas: interagir e agregar valor aos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente; criticar, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação; trabalhar com fontes de informação de qualquer natureza; processar a informação registrada em diferentes tipos de suporte, mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos de coleta, processamento, armazenamento e difusão da informação; realizar pesquisas relativas a produtos, processamento, transferência e uso da informação.

As competências sugeridas pelo CNE/CES são de caráter genérico e fica difícil uma comparação mais acurada com outros parâmetros de competência; devido à abrangência é possível enquadrar a maioria das competências relacionadas pela literatura da área de biblioteconomia. No entanto, não aborda as competências relacionadas com o eixo estratégico da informação, tais como: dominar o conceito econômico da informação, conhecer o mercado, conhecer técnicas de monitoramento informacional, conhecer o negócio da organização; conhecer o contexto político e econômico; senso empreendedor etc., ou seja, os parâmetros não têm uma abordagem para as bibliotecas e centros de documentação especializados, aos quais cabe gerenciar as informações científicas, tecnológicas, econômicas, sobre negócio etc., que dão suporte às organizações especializadas. Também não se aprofundam e competências essenciais ao bibliotecário escolar, tais como: teoria e técnicas de letramento; teorias e técnicas de leitura; teorias e técnicas de didática etc. Outras competências não evidenciadas são: teorias e técnicas de relacionamento interpessoal; senso de autonomia e ética. As competências em tecnologia são consideradas competências gerais, embora o bibliotecário precise utilizar-se de sistemas especiais e especialistas (para indexação, por exemplo), para estudos bibliométricos e de frequência de informação (sistemas de *data mining* e *data ware*

house). As competências sobre fontes de informação não são exploradas de forma profunda, pois, considerando que este é um dos pilares da profissão, deveriam ser mais detalhadas.

As deficiências apontadas têm explicação no fato de historicamente a formação do profissional bibliotecário privilegiar as técnicas de controle e disseminação da informação, mediante tratamento do acervo. A legislação educacional brasileira segue a classificação da OIT e estabelece a seguinte terminologia: competências básicas, desenvolvidas no nível básico de ensino; as competências de caráter geral e comum ou competências profissionais gerais, relativas a uma área profissional; e as competências específicas, ligadas às habilitações profissionais. (RAMOS, 2002, p.190). Daí conclui-se que um perfil profissional será constituído da conjunção destes três tipos de competência.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) classifica as competências em básicas, genéricas e específicas, sendo que há uma predominância das competências técnicas nesta abordagem. As **competências básicas** são resultantes da educação básica e constituem as habilidades de leitura, escrita, comunicação oral, matemática básica etc.; as competências genéricas estão relacionadas com habilidades técnicas genéricas, isto é, que são desempenhadas por profissionais em segmentos diversos, tais como, operar equipamentos e ferramentas, executar processos, ou entabular negociação, fazer planejamento, manter controle e interação com o cliente; **as competências específicas** são aquelas relativas ao desempenho de ocupações específicas e, por isso, dificilmente transferíveis como, por exemplo a operação de máquinas de controle numérico, acompanhamento de pacientes, elaboração de estudos financeiros etc. (RAMOS, 2002, p.190). E aqui podem ser incluídas as competências específicas do bibliotecário, como gerenciar serviços específicos de informação bibliográfica e documental, organizar e disseminar a informação, mediar, entre outras.

O IV Encontro de Diretores de Escolas de Biblioteconomia e Ciência da Informação do Mercosul, ocorrido em Montevideu, de 24 a 27 de maio de 2000, discutiu as competências a serem adquiridas pelos bibliotecários e exigidas para o exercício profissional no âmbito do Mercosul. O documento “Programa, Acordos e Recomendações” apresenta as deliberações do encontro. As competências estabelecidas, de cunho genérico, foram classificadas em quatro grandes grupos: competências em comunicação e informação; competências técnico-científicas; competências gerenciais; e competências sociais e políticas. (PROGRAMA, 2000).

Competências de Comunicação e Expressão: Formular e gerenciar projetos de informação; aplicar técnicas de marketing, de liderança e de relações públicas; capacitar e orientar os usuários para um melhor uso dos recursos de informação; elaborar produtos de

informação; executar procedimentos automatizados próprios; planejar e executar estudos para formação de usuários da informação, entre outras.

Competências Técnico-científicas: desenvolver e executar o processamento de documentos em distintos suportes; selecionar e difundir a informação gravada em qualquer meio para os usuários; elaborar produtos de informação; utilizar e disseminar fontes, produtos e recursos de informação em diferentes suportes; formular políticas de pesquisa na área; pesquisar sobre metodologias de elaboração e utilização do conhecimento registrado, entre outras.

Competências gerenciais: gerenciar unidades, sistemas e serviços de informação; gerenciar projetos de informação; aplicar técnicas de marketing, de liderança e de relações públicas; planejar recursos econômico-financeiros e humanos do setor; planejar, coordenar e avaliar a preservação e conservação de documentos; planejar estudos de usuários da informação; Planejar e manipular redes globais de informação, entre outras.

Competências sociais e políticas: participar da formulação de políticas de informação; fomentar a interação com os diversos atores sociais; identificar as demandas sociais de informação; contribuir com o desenvolvimento do mercado de trabalho; atuar coletivamente no âmbito das instituições para promover a profissão; formular políticas de pesquisa e elaborar normas jurídicas em biblioteconomia e ciência da informação, entre outras. É também um esquema de caráter genérico, uma vez que se destina a capacitar o profissional para atuar em realidades distintas, no entanto, procura agrupar de maneira interativa as competências possíveis de serem mobilizadas no trabalho cotidiano do bibliotecário.

O saber administrar é intermediado por várias competências, quais sejam: saber agir com pertinência; saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional; saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos; saber transpor; saber aprender e aprender a aprender; e saber envolver-se. Aproveitando o esquema concebido por Le Boterf para demonstrar a operacionalização das competências, projetou-se uma aplicação, deste modelo, às atividades do bibliotecário em uma situação de trabalho, que se apresenta a seguir:

Saber agir com pertinência – o bibliotecário deve adquirir competência para agir em uma situação profissional complexa tal como na organização e administração de uma biblioteca, quando tem de aplicar métodos e técnicas gerenciais, procedimentos biblioteconômicos e soluções de tecnologias da informação e da comunicação, viabilizando soluções para gerir os recursos disponíveis e os acervos e torná-los acessíveis a sua comunidade, cumprindo a missão da biblioteca.

Saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional – a administração deste serviço exige dele a mobilização de conhecimentos teórico-práticos tais como: desenvolvimento de coleções, representação descritiva (catalogação), representação de conteúdo (classificação e indexação), referência (técnicas de recepção e abordagem do usuário), acesso a fontes de informação, estratégia de busca de informação em fontes impressas, bancos de dados digitais e na internet; disseminação da informação, armazenamento, preservação do acervo, incluído as técnicas digitais etc.

Saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos– o bibliotecário deve adquirir competência para criar o sistema de informação para o gerenciamento do acervo, no qual estão integrados conhecimentos biblioteconômicos de desenvolvimento de coleções, de representação descritiva e de conteúdo, inclusive novas formas de representação digital da informação e técnicas de busca, recuperação e disseminação da informação, além do conhecimento teórico-prático de informática; o bibliotecário deve saber lançar mão de todos os recursos teóricos e técnicos de seu tempo; por isso o bibliotecário contemporâneo deve saber elaborar o portal de sua biblioteca e nele divulgar informações sobre políticas de acesso e uso da biblioteca, eventos, novas publicações etc.; deve também saber elaborar serviços de alerta para o usuário, enviando-o para seu e-mail ou lista de discussão etc.

Saber transpor – ele deve estar apto a superar os esquemas de sua área de conhecimento, por exemplo, transpondo técnicas de organização de bibliotecas físicas para organizar informações em bibliotecas virtuais; transfere, adapta as técnicas de sistematização da informação, por exemplo usando metadados, indexação e busca em meio digital; deve saber transpor as barreiras do meio físico, por exemplo, digitalizando acervos para compor bases de dados digitais acessíveis a distância; ou transformando o catálogo impresso em base de dados digital e hospedando-o na Internet, para que esteja acessível ao público.

Saber aprender e aprender a aprender – os exemplos acima mencionados, nos quais o profissional utiliza-se de conhecimentos teórico-práticos para transformar acervos físicos em acervos digitais é uma forma de aprendizagem com o meio e com seu tempo.

Saber envolver-se – deve ser estimulado no profissional a competência para reconhecer os limites das técnicas e dos equipamentos, ou seja, ele deve ter senso crítico para saber que os conhecimentos, técnicas e equipamentos mobilizados em sua ação não se encerram em si mesmos; a biblioteca tem uma função social a cumprir e a meta é atingir o usuário; se o bibliotecário atua em uma biblioteca pública ou escolar sua meta deve ser contribuir para melhorar os níveis educacionais, caso contrário a biblioteca não tem sentido; se é uma biblioteca especializada, ele tem o desafio de ajudar a organização a cumprir seus

objetivos e metas; o bibliotecário deve saber empreender, por exemplo, elaborando projetos de modernização e de captação de recursos, para atualizar e ampliar o acervo, melhorar os recursos tecnológicos, reformar instalações e criar serviços customizados para o usuário; enfim, o bibliotecário deve ir além do prescrito, indo ao encontro das necessidades do seu usuário, ainda que este não reconheça estas necessidades, como costuma acontecer com o usuário da biblioteca pública e mesmo da escolar.

6 DESENVOLVER E AVALIAR COMPETÊNCIAS

Para desenvolver e avaliar projetos por competências significa colocar ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais se constroem continuamente o conhecimento. Nessa linha de pensamento, pode-se selecionar um paradigma com lastro nos legados de Jean Piaget e Paulo Freire, verificando-se com eles que é necessário disseminar as pedagogias que buscam promover o desenvolvimento da inteligência e a consciência crítica de todos os envolvidos no processo educativo, tendo na interação social e no diálogo autêntico o mais importante instrumento de construção do conhecimento. Vale dizer, que desse modo busca-se medir e qualificar as estruturas mentais que permeiam as interações do sujeito com uma realidade física e social hoje repleta de contínuas transformações. Além disso, foca particularmente as competências e habilidades básicas que, teoricamente, são desenvolvidas, transformadas e aperfeiçoadas também por meio da mediação.

Alguns passos devem ser definidos: a) selecionar situações-problema como recurso de avaliação das competências e habilidades. Primeiramente caracterizar o que é uma situação-problema em seus vários aspectos, situando-as no tempo e no espaço, colocando os desafios a serem superados, o que exige a mobilização de certos recursos para o enfrentamento e resolução; b) assumir posições e tomar decisões para resolver e superar as situações-problema, selecionando ações ou procedimentos que sejam considerados os melhores naquele momento. Isto implica ativar esquemas mentais, mobilizando conhecimentos prévios e transformando-os ou atualizando-os em função daquilo que é novo a cada situação.

Vale ressaltar que uma situação-problema se concretiza como uma espécie de parada obrigatória, um obstáculo que tem de ser superado. Dessa maneira, os esquemas mentais entram em ação, buscando dar respostas. Um obstáculo cria a necessidade de solução, pois ele problematiza certa situação, gera incertezas e conflitos, promove um contexto de perturbações e convida os sujeitos a uma tomada de decisões.

Os obstáculos exercem um papel desafiador, pois requerem do sujeito um trabalho intelectual, que se caracteriza como mobilização de seus recursos, operações mentais para

atualizar seus esquemas operatórios, tomadas de decisões que implicam a escolha e o risco de adotar uma certa linha de raciocínio. Todo esse trabalho mental concretiza-se na forma de um “saber fazer”, de um conjunto de procedimentos e estratégias de ações. Pode-se dizer que o contexto de uma situação-problema implica ainda que o sujeito gere novas aprendizagens durante a própria realização da tarefa a qual se propõe, ao mesmo tempo, em que promove seu desenvolvimento cognitivo.

Isto porque é preciso que ele pense sobre o problema proposto, realize coordenações entre as suas várias partes, considerando-as simultaneamente como elementos que se relacionam entre si e com o todo. É preciso ainda que ele pense por hipóteses levantando conjecturas sobre o problema, realize inferências a partir das informações dadas, estabeleça uma linha de argumentação mental e elabore novas ideias. (MEIRIEU, 1998). Além disso, uma situação-problema, sempre apresenta um determinado conteúdo. Pensando no caso da escola, esses conteúdos correspondem a certa área ou domínio do conhecimento, os quais podem ser explorados das mais diferentes maneiras além de exigir uma leitura compreensiva.

Pelo exposto, não mais é possível solucionar os problemas apenas recorrendo aos conhecimentos e à sabedoria que a humanidade acumulou ao longo dos tempos, pois estes muitas vezes se mostram obsoletos. A realidade impõe, hoje, a necessidade de criar novas soluções a cada situação que se enfrenta.

Por estas razões, elaborar propostas é uma competência essencial, à medida que ela implica criar o novo, o atual. Mas, para criar o novo, é preciso que o sujeito saiba criticar a realidade, compreender seus fenômenos, comprometer e envolver-se ativamente com projetos de natureza coletiva. Vale dizer que esta competência exige a capacidade de um sujeito exercer verdadeiramente sua cidadania, agindo sobre a realidade de maneira solidária, envolvendo-se criticamente com os problemas da sua comunidade, propondo novos projetos e participando das decisões comuns.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos contextos delineados, estudos têm evidenciado a necessidade de mudanças no perfil do bibliotecário, de modo a que se torne apto a gerir e processar os serviços intensivos em tecnologias da informação, característicos dos novos modelos produtivos; esta constatação aponta para mudanças na base da formação do bibliotecário, por meio da indução de competências gerais e específicas, conhecimentos e saberes-fazeres apropriados à demanda da sociedade contemporânea, de modo a talhar um profissional com liderança e capacidade para sobrepor-se às simples competências operacionais, superando as

barreiras da tecnologia e os desafios da gestão, passando, de simples operador, a planejador, criador e gestor de sistemas de informação informatizados.

A expectativa é projetar um profissional que venha a exercer papel nuclear na economia da informação, como compete a uma profissão que historicamente trabalhou com a informação e, por tantos séculos, dominou os recursos de registro, tratamento e difusão da informação, ajudando a produzir mudanças significativas na sociedade.

Enfim, neste cenário tão mutante, complexo e competitivo o desafio é concretizar um ideal almejado pela comunidade bibliotecária, desde algumas décadas, que é o de promover a reformulação da formação profissional, tomando como princípios:

- 1) aprofundamento das competências básicas (nucleares ou essenciais), postuladas pela Unesco, fundamentadas nos quatro pilares por ela defendidos: a) **aprender a conhecer**, ou seja estar consciente de que o conhecimento é a base do desenvolvimento do ser humano e que, portanto, é preciso fundamentar a formação pessoal em uma sólida base cultural e científica, o que implica, também, aprender a aprender, isto é reconhecer que o conhecimento está em permanente evolução e, deste modo, é mais didático aprender como chegar ao conhecimento acumulado, e, concomitantemente, exercitar a crítica e a criatividade, estimulando a produção de conhecimento novo; b) **aprender a ser**, no sentido de aprender a conhecer a si mesmo, para a mais completa realização como ser humano; c) **aprender a fazer**, como forma de preparação para atuar na sociedade, inclusive para o mundo do trabalho; d) **aprender a conviver**, reconhecendo e aceitando a multiplicidade cultural da humanidade e aprendendo a preservá-la;
- 2) a modulação de um perfil profissional para atuar em uma dada realidade política, econômica, social e cultural, a partir do desenvolvimento de conhecimentos especializados, habilidades e atitudes profissionais que potencializem a emergência de competências gerais e especializadas inerentes à sua área de atuação e seu entorno;
- 3) privilegio, acima de tudo, da articulação do conhecimento com a vida, tal como a contextualização sociopolítica e cultural dos diversos saberes apreendidos, em busca da construção de sentidos inter e transdisciplinares;
- 4) a transcendência das estratégias meramente econômicas, focando-se no princípio de formação integral e integradora do indivíduo e dele com o ambiente, tendo como pilar de sustentação as demandas sociais e a função social da profissão do bibliotecário, o fortalecimento do senso investigativo e científico, da civilidade, da cidadania, e da democracia, levando o cidadão bibliotecário a ser reflexivo, criativo e emancipado, para saber o que faz, por que faz, e como pode mudar uma determinada situação, assim,

ele próprio sempre saberá encontrar o ponto de mutação no momento de enfrentar os desafios;

- 5) a promoção do desenvolvimento cognitivo e do domínio de conteúdos e metodologias profissionalizantes especializados do campo da biblioteconomia, da ciência da informação e de áreas do conhecimento correlatas, de modo a que venham a solidificar a formação do profissional e expandir sua visão crítica sobre a pluridisciplinaridade e complexidade que envolvem os fatos que se desenrolam nas tramas do mundo.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, A. **The system of professions**: an essay on the division of expert labour. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

ARTIGAS, C. M. T.; TOBÓN, S. T. et al. (Coords.). **El diseño del plan docente en información y documentación acorde con el espacio europeo de educación superior**: un enfoque por competencias. Madrid: Facultad de Ciencias de la Documentación, Universidad Complutense de Madrid, 2006.

BRASIL, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República federativa do Brasil de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. CNE/CES. Resolução 19/2002. **Diretrizes curriculares para os cursos de Biblioteconomia**. <http://.mec.gov.br>

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y método I**. Salamanca: Sígueme, 1997. Impreso.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves Guimarães. O profissional da informação sob o prisma de sua formação. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Org.) **Profissionais da informação: formação, perfil e atuação profissional**. São Paulo: Polis, 2000. p. 53-70.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3 ed. rev. ampl. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LODI, L. H. Subsídios para uma reflexão sobre o Ensino Médio. In Brasil Ministério de Educação (MEC). **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2004.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender ... sim, mas como**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. Reflexões sobre a formação profissional para Biblioteconomia e sua relação com as demais profissões da informação. **Transinformação**, v. 1, n.2, p.175-186, maio/ago. 1989.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. Uma profissão em evolução: profissionais da informação no Brasil sob a ótica de Abbott – proposta de estudo. In: BAPTISTA, Sofia Galvão; MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. **Profissional da informação: o espaço de trabalho**. Brasília: Thesaurus, 2004. Estudos avançados em Ciência da Informação.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, 1999.

PROGRAMA, Acuerdos y Recomendaciones. In: Encuentro de Directores de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del Mercosur, 4, Montevideo. **Anais...** Montevideo: Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines, 2000.

RAMOS, Marisa Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TEIXEIRA, G. Significado de competência. Ensino e aprendizagem. **Ser professor universitário**. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=12&texto=728>>. Acesso em: 21 set. 2008.

TOBÓN, S. **Formación Basada en Competencias**: Pensamiento Complejo, Diseño Curricular y Didáctica. Bogotá: Ecoe, 2004.

UNESCO. Declaração Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. In: **Conferencia Mundial Sobre La Educación Superior**, 1998, Paris. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>. Acesso em: 10 maio 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Programa de pós-graduação em estudos interdisciplinares sobre a universidade**. (Doutorado, Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional. Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.portal.ufba.br/destaques/nova-pos_graduacao.pdf>. Acessado em: 28 jun. 2009.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Atuação e perspectivas profissionais do profissional da informação. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Org.) **Profissionais da informação: formação, perfil e atuação profissional**. São Paulo: Polis, 2000. p. 135-152.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Formação: competências e habilidades do profissional da informação. In: _____ (Org.). **Formação do profissional da informação**. São Paulo: Polis, 2002.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Profissional da informação: formação, perfil e atuação profissional. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Org.) **Profissionais da informação: formação, perfil e atuação profissional**. São Paulo: Polis, 2000. p. 7-29.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

INTERAÇÃO DISCIPLINAR ENTRE A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E BIBLIOTECONOMIA

DISCIPLINARY INTERACTION BETWEEN INFORMATION SCIENCE AND LIBRARIANSHIP

Dalgiza Andrade Oliveira
Marlene Oliveira

Resumo: Apresenta resultados de um estudo com o objetivo de compreender a interação entre Biblioteconomia e Ciência da Informação, que verificou a influência das teorias desta última nos Programas de Pós-Graduação e nos cursos de Biblioteconomia. Partiu-se do pressuposto de que as influências da Ciência da Informação nos cursos de graduação são significantes, em especial nas em instituições que possuem cursos de Biblioteconomia e PPGCI. Como objeto de estudo, foram estudadas as ementas e referências bibliográficas de um universo composto por 10 cursos de Biblioteconomia e 10 Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação brasileiros. A metodologia da pesquisa incluiu técnicas quantitativas e qualitativas na análise documental. Foi utilizada a Taxonomia da Ciência da Informação de Oddone e Gomes (2004) como instrumento para a identificação dos conteúdos disciplinares nas ementas. A análise evidenciou importante interação disciplinar entre a Ciência da Informação e a Biblioteconomia e que, esta última, tem procurado manter-se estruturada para adequar-se às mudanças da realidade contemporânea. Conclui-se que se deve sempre buscar essa interação, visando o atendimento às demandas de ambas.

Palavras-chave: Biblioteconomia. Ciência da Informação. Ensino. Pós-Graduação. Perfil Profissional Bibliotecário.

Abstract: Presents results of a study aiming to understand the interaction between Librarianship and Information Science, found that the influence of the theories of the latter in Postgraduate programs and courses in Librarianship. It was assumed that the influences of Information Science in undergraduate are significant, especially in institutions that have courses in Librarianship and PPGCI. As an object of study, the course descriptions and bibliographic references in a universe composed of 10 courses in Librarianship and 10 programs and Science Information Brazilians were examined. The research methodology included quantitative and qualitative techniques in document analysis. Taxonomy of Information Science of Oddone and Gomes (2004) was used as a tool for the identification of subject contents on the course descriptions. The analysis demonstrated significant disciplinary interaction between Information Science and Librarianship, and that the latter has sought to remain structured to adapt to the changes of contemporary reality. We conclude that one should always seek such interaction in order to meet the demands of both.

Keywords: Librarianship. Information Science. Education. Postgraduate. Professional Profile Librarian.

1 INTRODUÇÃO

O artigo apresenta estudo realizado sobre a interação disciplinar entre Biblioteconomia e Ciência da Informação (CI)³⁸. Tem como objetivo verificar a influência das teorias que fundamentam a CI nos Programas de Pós-Graduação e seus desdobramentos nos cursos de Biblioteconomia. Foram estudadas para isso, as referências bibliográficas das disciplinas ofertadas em cursos de Biblioteconomia e em Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) que abrigam os referidos cursos.

É necessário esclarecer aqui que, nos países de língua inglesa, a Biblioteconomia e CI compõem uma só área. No Brasil, depara-se sempre com os diferentes níveis em que são oferecidos: os cursos de Biblioteconomia em nível de graduação e a CI em nível de Pós-Graduação *strito senso*. Sendo que esses Programas abrigam candidatos oriundos de qualquer área do conhecimento, sem exigência mínima de conhecimento prévio dos domínios da CI.

Partiu-se do pressuposto inicial de que as influências da CI nos cursos de graduação poderiam ser significativamente grandes, notadamente em instituições que abrigam cursos de Biblioteconomia e PPGCI. E, assim, novos conhecimentos e inovações poderiam ser incorporados em seus currículos e programas. Decorre daí a ideia de análise das referências bibliográficas como indicador de uma possível interação entre as duas áreas.

2 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Foram estudadas as ementas e referências bibliográficas dos programas utilizados nos dois cursos, sendo 10 cursos de Biblioteconomia e 10 Programas de Pós-Graduação em instituições que abrigam ambos, no Brasil. O propósito, no caso das ementas, foi a identificação das disciplinas que ofertassem conteúdos de fundamentação teórica da Biblioteconomia e CI nos cursos de graduação e pós, assim como outras temáticas que pudessem coincidir sua oferta em ambas. Cabe ressaltar que a na análise das referências bibliográficas fez-se o corte em três recorrências para autor.

Para identificação dos conteúdos disciplinares foi utilizada a Taxonomia da Ciência da Informação de Oddone e Gomes (2004) na perspectiva de poder concentrar as disciplinas nas categorias elencadas na mesma. A pesquisa envolveu abordagens quantitativas, considerando

³⁸ Este estudo faz parte da tese de doutorado intitulada “A Influência da Ciência da Informação nos cursos de graduação em Biblioteconomia no Brasil: formação docente, aspectos teóricos e manifestações temáticas” defendida no PPGCI/UFMG.

a grande quantidade de dados. Para completar a avaliação dos dados e informações, valeu-se ainda de procedimentos qualitativos tais como análise documental.

A seguir, passa-se a apresentar os resultados das análises quantitativas e qualitativas.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Inicialmente, apresentam-se as instituições que oferecem o curso de Biblioteconomia e Mestrado, Doutorado, ou ambos, em Ciência da Informação. No QUADRO 1, relaciona-se as instituições estudadas e distribuídas por regiões, assim como as datas de criação dos cursos³⁹.

QUADRO 1 – Instituições de ensino em Biblioteconomia e PPGCI, por região

Instituição/Sigla	UF	Reg.	G.*	Ms.**	Dr.***
Universidade Estadual de Londrina/UEL	PR	S	1972	2008	-
Universidade de São Paulo/USP	SP	SE	1967	1972	1991
Universidade Estadual Paulista/UNESP	SP	SE	1977	2003	2005
Universidade de Brasília/UNB	DF	CO	1962	1975	1992
Universidade Federal de Paraíba/UFPB	PB	NE	1969	1977	-
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG	MG	SE	1950	1975	1997
Universidade Federal de Pernambuco/UFPE	PE	NE	1950	2009	-
Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC	SC	S	1976	2003	-
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS	RS	S	1947	1995	2001
Universidade Federal Fluminense/UFF	RJ	SE	1963	2009	-

Nota: *Graduação, **Mestrado, ***Doutorado.

Fonte: OLIVEIRA, 2011, p. 86.

Observou-se que o primeiro desses cursos de graduação em Biblioteconomia teve lugar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o primeiro PPGCI foi na Universidade de São Paulo (USP).

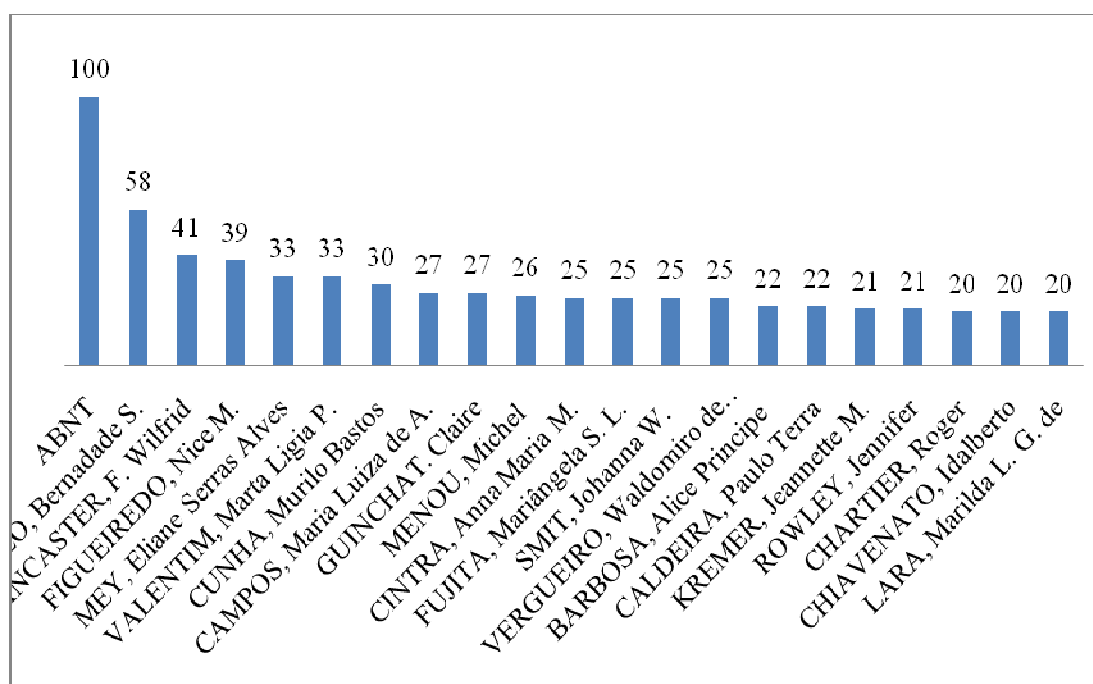
3.1 Os cursos de graduação em Biblioteconomia

Nos cursos de graduação em Biblioteconomia, foram estudados 284 programas de disciplinas obrigatórias. Desse modo, foram analisadas por meio desses programas, todas as

³⁹ Cabe ressaltar que, no período compreendido entre as décadas de 1970 e 1990, as escolas e faculdades de Biblioteconomia e Documentação mantiveram cursos de Mestrado em Biblioteconomia (GOMES, 2009). Aos poucos foram adotando o nome de Ciência da Informação.

ementas e referências bibliográficas. Ao todo, foram mapeadas 4269 referências bibliográficas que geraram uma presença de 4.687 autores, sendo que, dentre esses, 380 receberam o mínimo de três menções pelo conjunto das disciplinas dos cursos e dos quais se extraiu o seguinte gráfico de liderança autorial:

GRÁFICO 1 – Autores mais citados na Graduação



Fonte: OLIVEIRA (2011, p. 112).

O documento com maior número de menções não chega a representar 1% do total de referências. Observou-se que do 1º ao 21º autor trata-se de textos de autores brasileiros ou traduzidos para o português. O número de cada autor referenciado desde o 1º ao 21º lugar é muito baixo em relação ao número total de autores. Esse fato indica uma significativa fragmentação de autor e assunto.

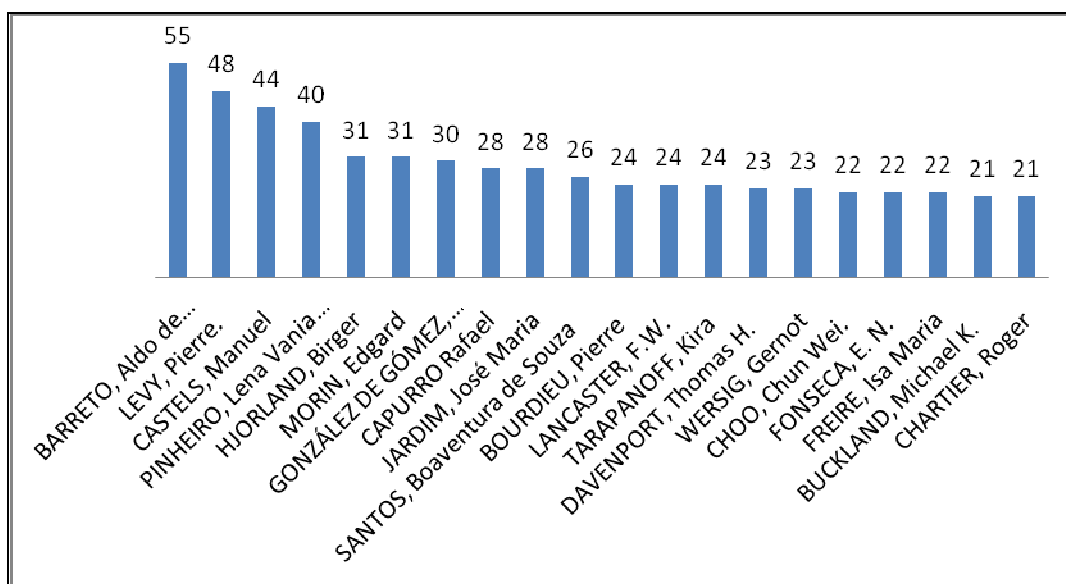
A liderança na autoria aqui demonstra a predominância bastante acentuada das Normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) nas referências bibliográficas das disciplinas de graduação em Biblioteconomia. Tal presença pode ser caracterizada como a forte utilização de instrumentos da normalização que são ditados por essa Associação e que se manifesta dessa forma nas disciplinas. A seguir, verifica-se a presença de autores já consagrados no meio biblioteconômico. Há de se considerar que dentre os autores que foram citados, os que aparecem entre os 20 primeiros, na sua maioria, são brasileiros e configuram como os mais recorrentes nas bibliografias estudadas. Tal indicador pode apontar a utilização dos manuais da Biblioteconomia e de seus autores.

A distribuição temática/autoral está afeta ao núcleo disciplinar de recursos e serviços de informação assim como da representação e organização da informação. Há que se registrar ainda a quantidade de materiais informacionais em língua portuguesa, ainda que seja uma parte significativa de traduções. Assim, observa-se a presença de uma literatura nacional consolidada na área.

3.2 As disciplinas dos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação

Nos PPGCI, foram analisadas 281 disciplinas incluindo além das obrigatórias, também as optativas. Foram mapeadas 5.265 referências bibliográficas. Na totalidade, foram identificados 6.232 autores, dos quais foram listados 259 que atingiram o mínimo de três citações. Abaixo, a representação pode ser conferida no GRÁFICO 2:

GRÁFICO 2 – Autores mais citados na Pós-graduação



Fonte: Oliveira (2011, p. 112)

Dentre as principais lideranças que orientam esses programas, destaca-se a presença de dois autores nacionais⁴⁰. O número de autores brasileiros chega a seis desde o 1º ao 21º lugar. Contudo, o conjunto mostra uma fragmentação ainda maior do que aquela observada nas bibliografias analisadas da graduação em Biblioteconomia. Ressalta-se o fato de não se identificar a presença dos mesmos autores no conjunto de referências em Biblioteconomia e do conjunto da Pós-Graduação. Verifica-se também, nessa última, uma presença maior de literatura em outros idiomas nas bibliografias dos Programas de Pós-graduação. Entretanto,

⁴⁰ Os dois autores nacionais participaram da pesquisa que resultou no Mapa do Conhecimento da CI, elaborado por Chaim Zins.

observa-se, como na graduação, uma grande dispersão de autores e, conseqüentemente, de temáticas.

3.3 Interação disciplinar: graduação em Biblioteconomia e pós-graduação em Ciência da Informação

No tocante à distribuição e interação disciplinar, a partir do mapeamento das disciplinas dos cursos das Universidades pesquisadas, teve-se o intuito de identificar as possíveis relações entre a graduação em Biblioteconomia e os PPGCI. Para tanto, os quadros foram estruturados a partir da distribuição das disciplinas em ambos. Os conteúdos das disciplinas foram identificados e classificados conforme a Taxonomia de Oddone e Gomes (2004) mostrada abaixo, a saber:

QUADRO 2 – Taxonomia da Ciência da Informação⁴¹

ITEM	TÓPICO
01	Aspectos Teóricos e Gerais da Ciência da Informação
02	Formação Profissional e Mercado de Trabalho
03	Gerência de Serviços e Unidades de Informação
04	Estudos de Usuário, Demanda e Uso da Informação e de Unidades de Informação
05	Comunicação, Divulgação e Produção Editorial
06	Informação, Cultura e Sociedade
07	Legislação, Políticas Públicas de Informação e de Cultura
08	Tecnologias da Informação
09	Processamento, Recuperação e Disseminação da Informação
10	Assuntos Correlatos e Outros

Fonte: ODDONE; GOMES (2004).

Assim, passa-se a seguir às análises e discussões das possíveis conformações disciplinares no campo da Biblioteconomia e da CI.

3.4 Conformações do núcleo disciplinar comum da graduação em Biblioteconomia

Após o estudo detalhado das disciplinas, procurou-se traçar um núcleo disciplinar com a finalidade de verificar como se desenha o cerne do perfil profissional comum nos cursos de graduação de Biblioteconomia. Nesse sentido, estabeleceu-se que, para compor o núcleo, a

⁴¹ Optou-se nesse trabalho por apresentar apenas as categorias principais da Taxonomia proposta por Oddone e Gomes (2004).

disciplina teria que fazer parte, no mínimo, do currículo de seis dos cursos pesquisados. Dessa forma, chegou-se à conformação do quadro a seguir.

QUADRO 3 – Núcleo Comum: Graduação em Biblioteconomia

DISCIPLINAS	TAXONOMIA	EVENTOS	CURSOS
Organização/ Recuperação/ Disseminação	9	10	UFF, UFMG, UNESP, UFRGS, USP, UEL, UNB, UFPE, UFSC, UFPB
Metodologia/ Métodos	1	10	UFF, UFMG, UNESP, UFRGS, USP, UEL, UNB, UFPE, UFSC, UFPB
Formação e Desenvolvimento de Coleções	9	8	UFF, UFMG, UFRGS, USP, UEL, UFPE, UFSC, UFPB
Introdução/ Fundamentos	1	8	UFF, UFMG, UNESP, UFRGS, USP, UEL, UNB, UFPE
Planejamento	3	8	UFMG, UNESP, UFRGS, UEL, UNB, UFPE, UFSC, UFPB
Gestão/ Administração	3	7	UFF, UFRGS, USP, UEL, UNB, UFPE, UFPB
História dos Registros	1	7	UFF, UNESP, UFRGS, UEL, UFPE, UFSC, UFPB
Estágios	2	6	UFMG, UNESP, UFRGS, USP, UNB, UFSC
Estudos de Usuários	4	6	UFMG, UNESP, UFRGS, USP, UNB, UFSC,
Fontes	5	6	UFF, UFMG, UFRGS, UEL, UFPE, UFPB
Tecnologia	8	6	UNESP, USP, UEL, UNB, UFPE, UFSC

Fonte: OLIVEIRA, 2011, p. 142.

É preciso esclarecer que a graduação em Biblioteconomia tem como finalidade formar perfis profissionais para o mercado de trabalho. Nesse sentido, as disciplinas da graduação resguardam o compromisso com as teorias, mas, também, com os instrumentos e técnicas utilizados na organização, disseminação e recuperação da informação.

Quando se observa de maneira mais próxima e aprofundada a grade curricular dos cursos de graduação em Biblioteconomia, depara-se com uma variedade terminológica que não passa despercebida. Essa variedade terminológica denota um sobreposição semântico⁴², interessa a esta pesquisa chegar ao que pode configurar como o tronco comum disciplinar. Assim, as disciplinas que trabalham as temáticas de introdução e os fundamentos da área aparecem em oito dos cursos pesquisados⁴³. As disciplinas voltadas para metodologia científica da pesquisa e para os métodos e técnicas aparecem em todos os cursos e apresentam pequena variedade terminológica, sendo que, em alguns cursos, são oferecidas mais de uma. As disciplinas de gestão apresentam variação terminológica, incluindo as denominações administração, organização e gerência. Dentre as disciplinas de planejamento de unidades de informação, algumas envolvem também a organização e o planejamento de sistemas de informação. Já as disciplinas que se relacionam aos usuários, embora tenham alcançado o mínimo estabelecido de seis cursos, a oferta nos currículos aparece de forma muito parcimoniosa, ocorrência verificada também nas disciplinas voltadas para as fontes e disseminação da informação e tecnologia. Em se tratando dessas últimas áreas, aponta-se a surpresa pela baixa ocorrência, principalmente ao considerar o avanço tecnológico verificado nas últimas décadas, por meio de fatores como o advento da internet, a proliferação das mídias, facilidades de acesso e disponibilização da informação atualizada em tempo real, entre outros. As disciplinas que abarcam a representação e organização da informação são inquestionavelmente as que têm maior ocorrência e a variação terminológica nesse grupo é muito acentuada. Ainda dentro deste núcleo da taxonomia, aparece o desenvolvimento de coleções/acervo. Os estágios obrigatórios fecham o tronco com presença em seis dos cursos elencados.

3.5 Conformações do núcleo disciplinar comum da pós-graduação em Ciência da Informação

Cabe lembrar aqui que os Programas de Pós-Graduação dedicam-se a formar pesquisadores, sendo o início do treinamento o curso de Mestrado e a finalização com o Doutorado. Desta forma as disciplinas abrigariam em suas referências autores mais ligados às teorias fundamentais da CI, seu mapeamento, limites e recortes assim como métodos e técnicas de pesquisa.

⁴² Para fins desta pesquisa utiliza-se o termo sobreposição semântico para indicar disciplinas que não usam a mesma denominação, mas suas referências indicam semelhanças no conteúdo.

⁴³ Cf. nas disciplinas analisadas constantes dos quadros das taxonomias dos cursos apresentados anteriormente.

A sistemática de corte que se seguiu foi a mesma usada para a graduação, ou seja, ter ocorrência em pelo menos seis dos programas pesquisados.

QUADRO 4 - Núcleo Comum: Pós-Graduação em Ciência da Informação

DISCIPLINAS	TAXONOMIA	EVENTOS	CURSOS
Representação da Informação	9	9	UFF, UFMG, UNESP, USP, UEL, UnB, UFSC, UFPB, UFPE
Informação, Cultura e Sociedade	6	9	UFF, UFMG, UNESP, USP, UEL, UnB, UFPE, UFSC, UFPB
Assuntos Correlatos	10	9	UFF, UFMG, UNESP, UFRGS, USP, UEL, UNB, UFSC, UFPB
Gestão/Planejamento	3	8	UFF, UFMG, UNESP, USP, UEL, UNB, UFPE, UFSC, UFPB
Metodologia	1	8	UFF, UFMG, UNESP, UFRGS, USP, UNB, UFPE, UFSC
Usuário de Informação	4	8	UFF, UFMG, UNESP, USP, UEL, UNB, UFSC, UFPB
Comunicação/Fontes de Informação	5	7	UFF, UFMG, UNESP, UEL, UNB, UFPE, UFPB
Fundamentos Teórico-Sociais	1	7	UFMG, UNESP, UFRGS, USP, UNB, UFPE, UFPB

Fonte: OLIVEIRA, 2011, p. 144.

As disciplinas que tratam dos fundamentos sociais e teóricos da CI estão presentes em sete dos cursos e, na sua maioria, não apresentam abordagens muito diferenciadas. As disciplinas de metodologia, curiosamente, não são frequentes em todos os cursos como no caso da graduação, revelando um fator preocupante, uma vez que são Programas de Pós-Graduação e esperava-se que esse tipo de disciplina seria parte intrínseca desses Programas, já que os mesmos formam pesquisadores. As disciplinas de gestão/planejamento têm grande oferta, todavia há que se ressaltar que nem todos os cursos as privilegiam, ficando ausente de dois. As disciplinas cujas temáticas estão voltadas para os usuários apresentam abordagens bem diversificadas. As disciplinas que tratam da comunicação/fontes de informação, embora configurem como parte dos currículos dos Programas, aparecem de forma não homogênea. Fato similar pode ser verificado também nas disciplinas no entorno de informação, cultura e sociedade, com ocorrência na quase totalidade dos Programas. As disciplinas que encerram a temática da representação e organização da informação estão presentes em nove programas de

forma bem vasta, como pode ser verificado por meio da classificação da taxonomia tratada anteriormente na descrição dos cursos. Por último, têm-se os assuntos correlatos que perpassam muitas temáticas transversais à CI e que têm lugar na grande maioria dos Programas. Cabe lembrar ainda que, do ponto de vista taxonômico, as temáticas que se voltam para a formação profissional e para as políticas não constam da base nuclear dos Programas de Pós-Graduação. Com base no estudo realizado, seria temerário afirmar que a formação conceitual dos egressos dos Programas de Pós-Graduação se concentra hermeticamente em um núcleo determinado de disciplinas, o que se verifica, contudo, é que a literatura e as pesquisas da área são coerentes quando falam da imaturidade do campo (WERSIG, 2003). Assim, independentemente do nome ou afiliação que receba a CI por meio de suas atividades profissionais e científicas, apresenta-se como necessária (SARACEVIC, 1996).

Diante do exposto, é possível constatar que os núcleos disciplinares da graduação em Biblioteconomia e dos PPGCI possuem uma matriz disciplinar que se aproxima sob a ótica da taxonomia adotada. Isto é, as temáticas são tratadas em diferentes cursos com uma variedade muito extensa de nomenclatura. Verifica-se também que o objeto de estudo, em ambas as áreas, configura-se como o mesmo, no caso, a informação. Todavia, algumas ponderações necessitam ser feitas. Assim, a maior parte das disciplinas ofertadas em ambos os cursos não apresentam denominações comuns, embora ocorra com relativa frequência uma espécie de sobreposição; a coincidência entre os autores utilizados nas disciplinas da graduação e da pós não ocorre com frequência; a graduação mantém um núcleo disciplinar mais coeso entre os cursos do que o verificado nas disciplinas dos Programas de Pós-Graduação; as disciplinas ofertadas na pós são mais abrangentes do ponto de vista taxonômico do que as da graduação, pois contemplam oito áreas mapeadas, enquanto a graduação contempla sete; disciplinas ligadas às tecnologias aparecem com oferta muito modesta em ambos os cursos, o que indica um paradoxo em se tratando do avanço tecnológico evocado fortemente na área; as disciplinas voltadas para a representação da informação são significativamente muito presentes na graduação quanto na pós, o que permite afirmar que o núcleo duro da Biblioteconomia constitui-se num dos pilares da CI.

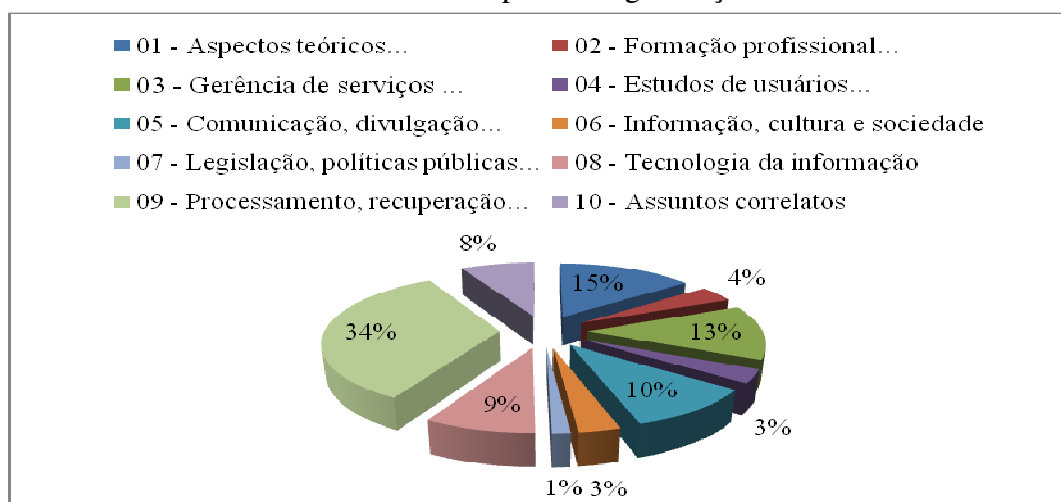
Ao se considerar o ensino da Biblioteconomia na atualidade e a formação conceitual do Bibliotecário, depara-se com uma conformação nuclear de disciplinas ligadas às temáticas que podem ser agrupadas como as que introduzem e fundamentam os aspectos teóricos, a prática incipiente de pesquisas e traçam a evolução dos registros do conhecimento; as de gestão, administração e planejamento das unidades e serviços de informação; as que se voltam e elegem como centralidade o comportamento, manifestação e demanda do usuário nas suas

necessidades de informação; as que dizem respeito às fontes de informação na produção e comunicação científicas; as que se relacionam às tecnologias de informação e comunicação e que curiosamente, neste estudo, apareceram de maneira muito discreta na oferta curricular dos cursos pesquisados; as que se dedicam ao processamento, recuperação e disseminação da informação, grosso modo, disciplinas que tratam da representação e organização da informação e, por último, os estágios, essenciais ao empirismo necessário para a futura atividade profissional. Assim, verifica-se que essa base nuclear vai ao encontro do estudo de Barbosa *et al.* (2000) que afirmam que processos como a aquisição, armazenamento, tratamento, disseminação, acesso e uso da informação sempre se constituíram no problema central da Biblioteconomia. De qualquer modo, a sua interação e aproximação com a CI, por intermédio dos Programas de Pós-Graduação, pode possibilitar a construção de um currículo mais inovado para a graduação conformada de docentes e disciplinas oriundas de outros domínios, propiciando mais abertura à pesquisa. Sendo assim, indica Souza (2010) que a relação de trabalho entre a graduação em Biblioteconomia e a Pós-Graduação, no que concerne ao ensino, contribui para a instituição e consolidação da interação entre ambas. Considera-se também o fato da maioria dos Programas dividirem seus recursos humanos com a graduação em Biblioteconomia o que pode propiciar interações importantes.

3.6 Reflexões gerais sobre a interação disciplinar por meio da análise taxonômica

O estudo das disciplinas obrigatórias da graduação em Biblioteconomia totalizou o número de 284. Assim, apresenta-se a distribuição por área de acordo com a classificação extraída da Taxonomia de Oddone e Gomes (2004) e a partir da qual se pode trabalhar com os seguintes dados, conforme o GRÁFICO 3.

GRÁFICO 3 – Taxonomia das disciplinas da graduação em Biblioteconomia

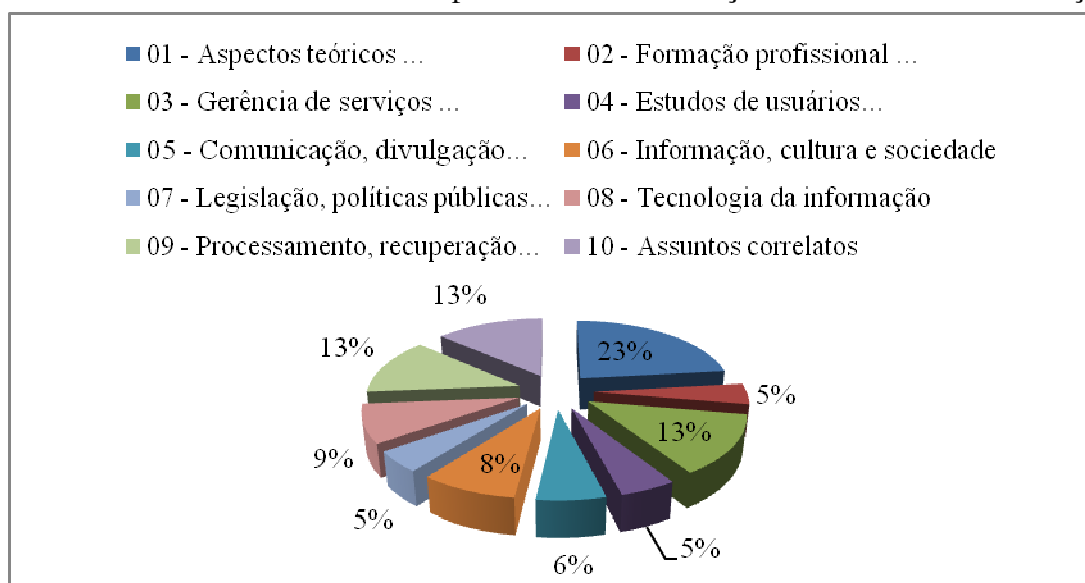


Fonte: OLIVEIRA, 2011, p. 153.

É visível que a área que abrange os estudos sobre processamento, recuperação e disseminação da informação tem a maior representação, o que não oferece nenhuma surpresa, tendo em vista que essa área absorve as disciplinas que encerram o núcleo duro da formação bibliotecária. Na sequência, aparece a área um, que se relaciona aos aspectos teóricos e gerais da CI, e que pode ser compreendida como um aspecto relevante, tendo em vista que a fundamentação e o histórico da Biblioteconomia, da CI e da Informação fazem parte das disciplinas classificadas nessa temática. A gerência das unidades e serviços de informação ocupa o terceiro lugar. A comunicação e tecnologia disputam o quarto lugar, uma vez que a primeira conta com 10% e a segunda com 9%. Ressaltam-se os lugares ocupados pelos estudos de usuários e a temática de informação, cultura e sociedade que estão em posição bastante desfavorável. Isso pode indicar alguma necessidade de ampliação de estudos nessas áreas. Tanto o objeto informação como o usuário como sujeito social são temas que poderão enriquecer a construção de conhecimento na área.

Para o estudo das disciplinas da Pós-Graduação em Ciência da Informação, foram elencadas 281 disciplinas, das quais se extraiu a representação que é demonstrada no GRÁFICO 4.

GRÁFICO 4 – Taxonomia das disciplinas da Pós-Graduação em Ciência da Informação

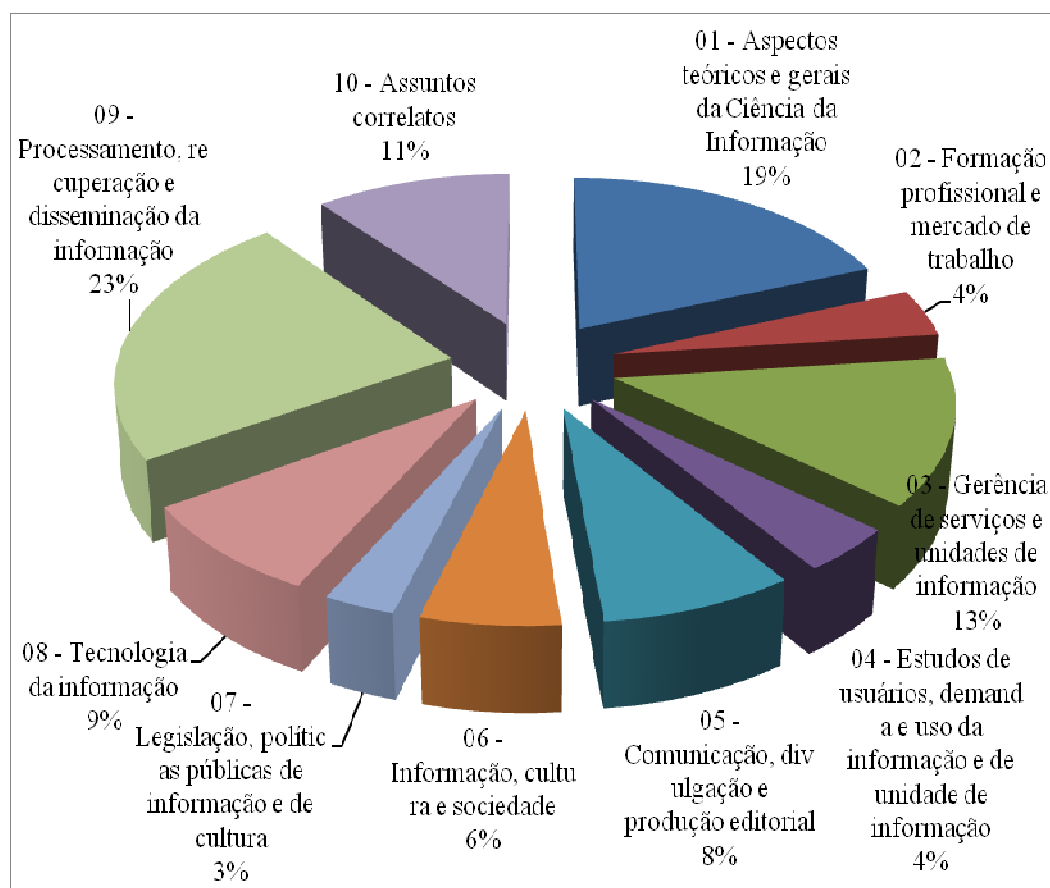


Fonte: OLIVEIRA, 2011, p. 154.

Nos dados colhidos por meio da análise taxonômica, constata-se que a ênfase recaiu notadamente sobre as disciplinas da temática um, que versa sobre os aspectos teóricos e gerais da CI. Dessa forma, representam 23% das disciplinas que foram estudadas. Em seguida, percebe-se certo equilíbrio nas temáticas que estão no entorno dos estudos que se voltam para

o processamento, recuperação e disseminação da informação e na gerência de serviços e unidades de informação. Isso indica uma intrínseca relação existente entre a Biblioteconomia e a CI. Infere-se, no caso da temática nove, que a forte predominância na formação docente de Bibliotecários reflete-se nas opções bibliográficas que dão sustentação aos conteúdos disciplinares do núcleo duro. Já no caso do grupo das disciplinas que encerram a temática de gerência de serviços e unidades de informação, a significativa presença em disciplinas ofertadas nos PPGCI pode ser também caracterizada como uma aproximação interdisciplinar com algumas áreas, em especial, a Administração. Nas demais temáticas, verifica-se uma distribuição equânime e, nesse sentido, depreende-se que a Pós-Graduação diversifica mais os estudos no contexto das áreas temáticas compreendidas pela taxonomia adotada.

GRÁFICO 5 – Taxonomia geral das disciplinas da graduação em Biblioteconomia e Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação



Fonte: OLIVEIRA, 2011, p. 155.

Na distribuição geral das disciplinas, o que pode ser depreendido foi que a temática nove destacou-se em primeiro lugar. Isso reforça a indicação de que ainda é substancial a presença das disciplinas ligadas aos processos de recuperação e organização da informação. Em seguida, aparece a área da temática que influencia os estudos teóricos da CI, o que pode

ser entendido como bom indicador de que há preocupação com as teorias fundamentais da área. Em terceiro lugar, encontra-se a área de gestão de serviços e unidades de informação. Essa colocação confirma que essa temática para as duas áreas representa uma tendência na valorização tanto nos estudos de planejamento, gerência e gestão de unidades de informação como nos serviços de informação. Em seguida, detectou-se a presença dos assuntos correlatos que resultam de enfoques muito variados. A tecnologia da informação abarcou 9% das disciplinas, o que permite interpretar que esse resultado configura como um cenário de pouca ocupação na oferta disciplinar dos cursos, pois não conseguiu chegar nem a 10%. As demais temáticas também contaram com menos de 10% das indicações. Nesse sentido, destaca-se que essas disciplinas que se voltam para estudos como comunicação, usuários, políticas, cultura e formação profissional não recebem a atenção que a área requer. Há que se ressaltar principalmente que a centralidade de estudos sobre o usuário nas suas necessidades de informação não tem merecido muita atenção da área pesquisada. De qualquer modo, o estudo revelou que, por meio da taxonomia, tem ocorrido a interação disciplinar através das temáticas entre a graduação em Biblioteconomia e a Pós-Graduação em CI.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os currículos da graduação em Biblioteconomia, das instituições consultadas que oferecem o curso, apresentam a mesma sequência de ofertas de disciplinas obrigatórias que objetivam a formação de bibliotecários. Com algumas variações nos nomes, tais disciplinas formam um conjunto de saberes indispensáveis à organização, disponibilização para uso de documentos e/ou informações. Esse conjunto de disciplinas é formado por: Introdução e fundamentos da área; Metodologia/métodos de pesquisa; História dos registros de conhecimento; Gestão/administração de bibliotecas/unidades de informação; Planejamento; Estudos de usuários; Fontes de informação; Tecnologias de informação; Representação, organização da informação; Formação e desenvolvimento de coleções; Estágios. Não foi possível verificar com mais apuro a oferta da disciplina para ensino de novas tecnologias nesses cursos, considerando-se principalmente aqueles que não contam com um professor do próprio curso para ministrá-la. Há variações na bibliografia indicada, mas a parte mais constante é o suficiente para perceber a preocupação de todos os cursos na formação de um perfil de bibliotecário consonante com as novas demandas da profissão.

No que se refere ao perfil da formação em CI, os currículos dos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação apresentaram não só algum sobreamento, mas diferenciações mais profundas conduzidas pelas diferentes linhas de pesquisas e abordagens

dos temas. Além disso, alguns Programas ofertam disciplinas diferentes para o Mestrado e para o Doutorado. As disciplinas comuns em pelo menos seis cursos de Pós-Graduação apresentaram nomes que podem se enquadrar nas seguintes denominações: Fundamentos teóricos/ sociais da informação /Ciência da Informação; Metodologia/métodos de pesquisa; Gestão/planejamento; Usuário da informação; Comunicação/Fontes de informação; Informação, cultura e sociedade; Representação e organização da informação. Além desses assuntos, o currículo da pós-graduação mostra, em algumas instituições, disciplinas nomeadas como Tópicos, Estudos especiais, etc. São disciplinas que oferecem novidades no campo das teorias, metodologias e tecnologias na área. As disciplinas que oferecem os fundamentos teóricos de correntes diferentes de pensadores que compõem a CI parecem insuficientes para o domínio completo da área. Depois de analisar os dados e informações da pesquisa empírica, incluindo a taxonomia utilizada para classificação das disciplinas, as duas áreas Biblioteconomia e CI, apesar de oriundas de epistemes diferentes, parecem se completar nos cursos estudados. A CI não tem ainda um campo profissional específico e reconhecido pelas demais áreas do conhecimento e a Biblioteconomia não tem espaço próprio para investigar seus problemas de pesquisas, fazendo isso mais fortemente na CI.

No quesito currículos dos cursos de Biblioteconomia e dos PPGCI, esses apresentam seus objetivos ou finalidades pedagógicas. Alguns objetivos dos cursos de Biblioteconomia trazem em seu bojo a palavra bibliotecário, outros, abordam genericamente na formação de um perfil profissional sem apontar qual seria.

Por meio da análise da taxonomia realizada nas disciplinas, o estudo revelou que a temática que tem mais ocorrência é coincidentemente a que está ligada ao núcleo duro da Biblioteconomia, que abrange a organização, o processamento, a recuperação e a disseminação da informação. Essa temática foi a mais contemplada tanto nos currículos da graduação quanto da pós-graduação. Assim, não seria temerário afirmar que o ensino da graduação tem sido praticado em consonância com a matriz disciplinar que orienta a formação do perfil do bibliotecário.

Retornando à interação entre Biblioteconomia e CI, depois das análises realizadas em certo nível de profundidade, percebe-se a interação entre ambas nas disciplinas ofertadas. A pontuação dos autores estudados e seus produtos não atingiu o número de corte anteriormente estabelecido entre ambas. Foi possível verificar, porém, que a Biblioteconomia carrega uma matriz disciplinar que é quase consenso entre os cursos sobre a formação do bibliotecário. Por outro lado, a formação da CI encontra-se mais dispersa, fragmentada. Essa dispersão de temas na formação do perfil do mestre ou doutor pode ser creditada às diferentes linhas de pesquisa

que orientam tais Programas. Quanto aos temas ensinados na graduação em Biblioteconomia e na Pós-Graduação em CI, observou-se o seguinte: quando se olham os assuntos ensinados por meio da taxonomia adotada, percebe-se uma interação mais eloquente, contudo, a tentativa de aprofundamento desse olhar pode conduzir a uma área de sobreposição, uma vez que não há coincidência de nomenclaturas das disciplinas e de autores nas bibliografias.

O estudo permitiu conceber que a Biblioteconomia no Brasil tem procurado manter-se estruturada, procurando adequar-se às mudanças e atualizações e, nesse sentido, sua interação disciplinar com a CI tem se revelado importante. Os Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação, por outro lado, desenvolveram-se através das escolas que mantêm curso de graduação em Biblioteconomia. Mesmo a Pós-Graduação do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT) que não abriga uma graduação em Biblioteconomia, obteve êxito graças aos esforços de profissionais bibliotecários. Sendo assim, entende-se que a CI pode e deve buscar permanentemente esta interação disciplinar com a Biblioteconomia, na perspectiva de que essa se dê de forma progressiva no atendimento às demandas de ambas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ricardo *et al.* Novo nome e novo paradigma: da Biblioteconomia a Ciência da Informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 5, n. especial, p. 81-91, jan./jun. 2000. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/pcionline/index.php/pci/article/view/557/339>>. Acesso em: 6 jul. 2008.

FACULDADE DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. Site Oficial. Disponível em: <http://www.cid.unb.br/m001/M0011000.asp?txtID_PRINCIPAL=2>. Acesso em: 13 ago. 2011.

GOMES, Maria Yêda F. e F. G. Desafios atuais da Ciência da Informação no Brasil. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 14, n. 3, p. 190-205, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v14n3/12.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2010.

ODDONE, Nanci; GOMES, Maria Yêda F. S. de F. Os temas de pesquisa em ciência da informação e suas implicações político-epistemológicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO: CIFORM, 5., Salvador, 2004. **Anais...** Salvador: UFBA, 2004.

OLIVEIRA, Dalgiza A. **A influência da Ciência da Informação nos cursos de graduação em Biblioteconomia no Brasil: formação docente, aspectos teóricos e manifestações temáticas**. 2011. 184 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECID-8LXK8F/influ_ncia_ci_ncia_informa__o_cursos_gradua__o_dalgiza.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 jul. 2014.

SARACEVIC, T. Ciência da Informação: origem, evolução e relações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-62, jan./jun., 1996.

SOUZA, Rosali F. de; STUMPF, Ida Regina C. Ciência da Informação como área do conhecimento: abordagem no contexto da pesquisa e da Pós-Graduação no Brasil. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 14, Número Especial, p. 41-58, 2009. Disponível em:
<<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/901/606>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Instituto de Ciência da Informação. Disponível em:
<<https://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/ICI/WebHome>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Graduação. Disponível em:
<<http://www3.eca.usp.br/graduacao/cursos>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Pós-Graduação. Disponível em:
<<http://www3.eca.usp.br/pos/area?codcur=27004>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Graduação. Disponível em:
<<http://www.uel.br/ceca/cin/>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Pós-Graduação. Disponível em:
<<http://www.uel.br/pos/mestradoinformacao/pages/corpo-docente.php>>. Acesso em 28 mar. 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SÃO PAULO. Graduação. Disponível em:
<<http://www.marilia.unesp.br/#58,58>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SÃO PAULO. Pós-Graduação. Disponível em:
<<http://www.marilia.unesp.br/#363,363>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Graduação. Disponível em:
<http://www.coperve.ufpb.br/Cursos_Net.htm>. Acesso em 13 ago. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Pós-Graduação. Disponível em:
<<http://dci.ccsa.ufpb.br/ppgci/>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Graduação. Disponível em:
<<http://www.eci.ufmg.br/graduacao>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Pós-Graduação. Disponível em:
<<http://www.eci.ufmg.br/pos-graduacao>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Graduação. Disponível em:
<http://www.ufpe.br/proacad/index.php?option=com_content&view=article&id=108&Itemid=138>. Acesso em: 13 ago. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Pós-Graduação. Disponível em:
<www.ufpe.br/ppgci>. Acesso em: 13 ago. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Graduação. Disponível em: <<http://dptcin.paginas.ufsc.br/curso-de-graduacao-em-biblioteconomia/>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Pós-Graduação. Disponível em: <<http://dptcin.paginas.ufsc.br/pos-graduacao/>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Graduação. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/fabico/biblioteconomia.htm>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pós-Graduação. Disponível em: <<http://www.ppgcom.ufrgs.br/novosite/>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Graduação. Disponível em: <<http://www.prograd.uff.br/novo/cursos/graduacao/biblioteconomia-e-documentacao/>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Pós-Graduação. Disponível em: <<http://www.uff.br/cienciainformacao>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

WERSIG, Gernot. Information Science: the study of postmodern knowledge usage. **Information Processing e Management**, v. 29, n. 2, p. 229-239, 1993.

ZINS, Chaim. Mapa do conhecimento da Ciência da Informação; implicações para o futuro da área. **Brazilian Journal of Information Science**, v. 1, n. 1, p. 3-32, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/bjis/issue/view/11>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO NO FAZER DO BIBLIOTECÁRIO NO ÂMBITO DO INTERCULTURALISMO

MEDIATION OF INFORMATION IN LIBRARIAN JOB WITHIN INTERCULTURALISM

Patrícia Vargas Alencar

Resumo: O presente artigo aborda a biblioteca como o *locus* capaz de promover a cidadania plena. Para tal, busca propor encaminhamentos viáveis para que a formação e atuação do bibliotecário contemplem o interculturalismo como prática da diversidade em prol da inclusão social. Este trabalho está vinculado à metodologia da pesquisa-ação, aos estudos sobre Educação Intercultural e Mediação em Bibliotecas. Ao que tudo indica, as universidades devem trabalhar no sentido de fortalecer a sociedade democrática e cidadã de modo a responder aos desafios que decorrem da diversidade cultural. Às instituições de educação superior cabe a tarefa informativa e formativa no que tange ao interculturalismo. A formação do bibliotecário deve estimulá-lo e sensibilizá-lo quanto à prática da diversidade promovida pela Educação Intercultural – daí a relevância em se discutir o papel do bibliotecário enquanto agente de mudança em uma sociedade que discrimina e exclui os que se apresentam culturalmente diferentes do padrão. Em adição, poderá contribuir para que o saber produzido pelas minorias étnicas se instale na sociedade da informação a partir de um processo de sensibilização, informação e formação do bibliotecário.

Palavras-chave: Mediação. Educação Intercultural. Biblioteca. Inclusão Social.

Abstract: The present paper aims at viewing the Library as a *locus* capable of promoting citizenship. Therefore, the study seeks to propose possible directions so that the librarian's formation and performance contemplate interculturalism as practice of diversity in favor of social inclusion. As far as methodology is concerned, this paper is based on the Action Research to carry out the studies about Intercultural Education and Mediation in Libraries. In this context, the study points out that there is every likelihood that universities should work towards the direction to support the democratic society and the construction of citizenship in order to respond to the challenges that derive from cultural diversity. The Superior Educational Institutions ought to undertake the responsibility of informing and forming individuals, that is, the future professionals, in what concerns interculturalism. Regarding the librarian's formation, it should stimulate and sensitize him/her to the practice of diversity promoted by Intercultural Education – thence the relevance to discuss the librarian role as agent of transformation in a society that discriminates and excludes those who present different cultural standards. In addition, the librarian may contribute to bring about and install the knowledge produced by the ethnical minorities in this information society through a process of sensitivity, information and the librarian's formation.

Key words: Mediation. Intercultural Education. Libraries. Social Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como principal objetivo refletir sobre o papel do bibliotecário, no processo de mediação em bibliotecas, face às demandas informacionais de usuários

considerados como minorias⁴⁴. Para tanto, discute o Interculturalismo na formação continuada de Bibliotecários tendo em vista ser este um tema relevante para ser colocado em pauta por profissionais que lidam com o público diversificado. Portanto, nesta oportunidade, apresentamos dados coletados nas duas primeiras turmas do Mestrado Profissional em Biblioteconomia - vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) - oriundos das discussões suscitadas pelas disciplinas ministradas em 2012/2 e em 2013/2, a saber: “Biblioteconomia, Multi/Interculturalismo e Inclusão Social” e “Biblioteconomia e Interculturalismo: perspectivas”, respectivamente⁴⁵. As evidências apontadas pelos bibliotecários que já atuam em bibliotecas indicam a necessidade de se colocar o tema “Interculturalismo” nas agendas de discussões para a formação e a atuação do profissional da informação, conforme abordamos mais adiante.

A biblioteca também é um espaço de promoção para encontros entre grupos, espaço de acolhimento e respeito às diferenças. Mas pode-se indagar, no contexto brasileiro, se há ou não visibilidade da questão para garantir equidade no acesso à produção cultural variada por/para as minorias étnicas, linguísticas e culturais.

Este trabalho é norteado pela metodologia da pesquisa-ação e está circunscrito ao arcabouço teórico da Educação Intercultural, bem como se alinha aos estudos sobre mediações em bibliotecas. Justifica-se na medida em que possibilita ao profissional bibliotecário refletir sobre os desdobramentos que atitudes orientadas pelo viés do Interculturalismo podem promover na sociedade da informação. Este artigo poderá contribuir para o desenvolvimento de serviços bibliotecários baseados em uma postura pró-ativa face ao gerenciamento da busca e do uso de informações multiculturais – daí a sua relevância.

O artigo está organizado da seguinte maneira: na seção 2, “Educação Intercultural na formação do bibliotecário e seus reflexos no processo de mediação”, abordamos as questões principais para situar o leitor no contexto do qual a pesquisa em foco partiu. Apresentamos a proposta da Educação Intercultural para a formação do bibliotecário e algumas considerações pertinentes ao estudo em pauta. Também discutimos os dados mais significativos acerca dos reflexos da prática intercultural na atuação do bibliotecário. Nas “Considerações Finais”,

⁴⁴ O termo “minorias” está sendo entendido aqui como grupos de potenciais usuários que não têm, normalmente, acesso à informação por alguma razão de ordem física e/ou cultural, como portadores de deficiência visual, cadeirantes, quilombolas, indígenas, entre outros.

⁴⁵ Tais disciplinas também são reconhecidas no Programa do Mestrado Profissional em Biblioteconomia pelo título “Biblioteconomia, Cultura e Sociedade III”.

reafirmamos a Educação Intercultural na formação e no trabalho do bibliotecário, no papel de mediador, como proposta para orientá-lo quanto ao seu compromisso social rumo à cidadania.

2 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO E SEUS REFLEXOS NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO

Este trabalho parte do princípio de que o bibliotecário pode promover a igualdade de acesso à diversidade cultural presente nos meios de expressão e de difusão cultural a partir da formação (inicial e/ou continuada) de qualidade que respeita plenamente a identidade cultural do usuário. Tal perspectiva recebe algumas denominações, a saber: Educação para a alteridade, Educação Multicultural, Pedagogia do acolhimento, Educação para a diversidade, Educação Comunitária, Educação para a igualdade de oportunidades, Educação Intercultural, Educação Inter/Multicultural (FLEURI, 2003). Tal perspectiva vai ao encontro do que a UNESCO (2002) propõe, a saber:

[...] toda criação tem suas origens nas tradições culturais, porém se desenvolve plenamente em contato com outras. Essa é a razão pela qual o patrimônio, em todas as formas, deve ser preservado, valorizado e transmitido às gerações futuras como testemunho da experiência e das aspirações humanas, a fim de nutrir a criatividade em toda sua diversidade e estabelecer um verdadeiro diálogo entre as culturas.

Considerando que as academias devem reproduzir valores para a formação de identidades, com reconhecimento da diversidade cultural e respeito à diferença; é esperado que a formação do bibliotecário contemple as discussões voltadas para sua atuação na socialização com vistas à transformação social proposta pela Educação Intercultural.

A Educação Intercultural “reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los. Situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas.” (CANDAU, 2006, p. 9).

O Interculturalismo surge do contexto de lutas contra os processos crescentes de exclusão social, numa busca de afastamento não só de uma pasteurização cultural global, mas também dos purismos culturais que ignoram a hibridização e arriscam-se a propostas de fragmentação e guetos culturais que espelham discriminações.

Sob este viés, a educação não se resume à transmissão e assimilação de conteúdos disciplinares, mas volta-se para a criação e desenvolvimento de contextos educativos cujos participantes ativam seus contextos culturais que interagem entre si. Dentro deste processo educativo, emerge a necessidade de reformular o currículo cuja tarefa, segundo Fleuri (2000, p. 80-81),

[...] não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informações [...] será a de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, a partir de seus respectivos contextos socioculturais, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente.

É desejável que a formação do bibliotecário promova reflexões sobre estratégias que legitimam características culturais daquele que se mostra diferente quanto aos padrões de grupos dominantes.

Considerando os desafios e as questões que envolvem as relações entre a formação, o trabalho do bibliotecário e a cultura plural da sociedade brasileira, a Educação Intercultural revela-se como prática que intervém diretamente nos desafios provenientes das relações humanas de uma sociedade multifacetada. Nas palavras de Fleuri (2000, p. 77):

A educação intercultural apresenta-se [...] como um processo, ou seja, um caminho aberto, complexo e multidimensional, pois envolve uma multiplicidade de fatores e de dimensões: a pessoa e o grupo social, a cultura e a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos e as expectativas. A educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se da interação entre sujeitos. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes.

De acordo com a proposta da Educação Intercultural, é desejável que o bibliotecário fique atento às demandas da diversidade cultural advindas de todas as camadas da sociedade para que sua função de mediador contribua ainda mais para o desenvolvimento da sociedade brasileira. O Serviço de referência, segundo Grogan (2001) é uma espécie de cartão de visitas da biblioteca. Com quem concorda Accart (2012, p. xiii) que destaca que:

[...] o serviço de referência constitui a imagem que ele [usuário] irá formar sobre a instituição: satisfeito, o usuário voltará. A política da informação implantada pela instituição deve incluir a noção de acolhida do público, seja no local, seja no virtual.

Na interface entre o público e o objeto cultural, visando à apropriação da informação pelo usuário, o bibliotecário pode promover a transformação social. A “mediação” a que nos referimos favorece o “empoderamento”⁴⁶ da sociedade. Para tanto, espera-se que o mediador tenha conhecimento e habilidades necessárias à configuração da realidade, conforme aponta Almeida (2008, p. 23):

⁴⁶ O termo “empoderamento” está sendo considerado conforme Almeida (2008), para quem, trata-se de um processo através do qual ocorre a transmissão de poderes aos sujeitos que se tornam mais competentes socialmente em função da ampliação da comunicação.

A criação de sistemas de informação, de redes de comunicação, não pode ser apenas uma repetição da ideologia dominante ou mera fascinação tecnológica: é condição estratégica para a efetiva construção e circulação do conhecimento. **A necessidade de pessoas habilitadas para essa tarefa é fundamental para garantir a ampliação da comunicação e o equilíbrio da distribuição de saberes, criando assim sujeitos socialmente “mais competentes” (no sentido de um processo de empowerment, de “empoderamento”, de transmissão de poder aos sujeitos).** Assim se vislumbra um desafio crucial da Sociedade da Informação: o de gerar nos indivíduos e grupos as competências simbólicas e comunicacionais para a compreensão dessa nova realidade. E é aqui que **o mediador joga um papel estratégico e fundamental: o de intermediação cultural entre essa realidade e os sujeitos. A função mediadora dos pesquisadores e dos profissionais da informação se faz cada vez mais necessária, buscando conectar os indivíduos, as bases de conhecimento local, às demais fontes de informação e conhecimento disseminadas na sociedade.** (grifos nossos)

Tal perfil do Bibliotecário também é sustentado por Melo, Nascimento e Melo (2013, p. 3) que salientam que a mediação deve priorizar o usuário:

Esse novo perfil deve ser respaldado por um modelo de mediação, no qual o bibliotecário assume uma postura de compromisso, criando situações que estimulam o gerenciamento da busca e do uso da informação, o que deverá gerar um novo conhecimento. Nessa perspectiva, faz-se necessária a adoção de um paradigma centrado no usuário, cujo foco é o próprio usuário e não o sistema de informação, como seria no paradigma tradicional.

Oddone (1998) já havia assinalado que o perfil de “guardião do conhecimento”, dedicado ao tratamento técnico e disponibilização de informação, não mais se sustenta tendo em vista que o caráter meramente tecnicista e burocratizante deve ceder espaço para o papel que o bibliotecário deve assumir no processo de comunicação, qual seja, o de mediador na construção do conhecimento. Neste sentido, o bibliotecário de referência passa a prestar um “serviço” ao usuário, o qual, nas palavras de Accart (2012, p. 18) resulta em uma coprodução:

A noção de serviço adquire todo o sentido na medida em que o usuário participa ativamente da produção desse serviço: por meio de sua demanda, pelas informações que possui, ele contribui com elementos essenciais para o resultado final. Pode-se então falar de coprodução na medida em que o serviço é ‘coproduzido’ pelo seu usuário.

Considerando que o fenômeno da globalização, facilitado pela rápida evolução das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), cria condições de um diálogo entre culturas e civilizações e que, por tal razão, as demandas da Sociedade da Informação vão ao encontro da produção, divulgação, circulação e sistematização de informações multiculturais; como a mediação de tais informações tem sido conduzida de modo a contemplar a perspectiva Intercultural nas Bibliotecas?

Em trabalhos e reflexões junto a bibliotecários em atuação emergem evidências de que é desejável que as universidades incluam nas suas agendas a discussão sobre a contribuição da Educação Intercultural na/para formação e atuação do profissional da informação que trabalha em biblioteca.

A seguir, trazemos à cena reflexões sobre a necessidade de instrumentalizar o bibliotecário para contribuir para a prática intercultural em bibliotecas. Nesta oportunidade, consideramos os dados mais significativos sobre os reflexos da Educação Intercultural em duas turmas de mestrandos⁴⁷ que trabalham em bibliotecas. As disciplinas “Biblioteconomia, Multi/Interculturalismo e Inclusão Social” e “Biblioteconomia e Interculturalismo: perspectivas”, ministradas no Mestrado Profissional em Biblioteconomia, do Programa de Pós-Graduação em Biblioteconomia da UNIRIO, oferecidas em 2012/2 e 2013/2, focalizaram o Interculturalismo como prática da cidadania efetiva que deve ser estudada e adotada na formação e atuação do bibliotecário.

Levando em conta que a garantia constitucional do direito à igualdade para todos nem sempre é alcançada por aqueles que tiveram seus direitos enquanto cidadãos limitados em virtude da falta de acesso aos bens diversos, sobretudo, à informação; a questão que norteou as disciplinas foi “como o bibliotecário, sobretudo o bibliotecário de referência, pode proporcionar ao usuário de bibliotecas um tratamento que visa o acesso às oportunidades de participação efetiva da plena cidadania?”.

Os cursos ministrados⁴⁸ foram organizados em três etapas, a saber: Discussão do quadro teórico do Interculturalismo; Revisão da literatura (estudo de pesquisas na área da Ciência da Informação que contemplam discussões sobre a diversidade cultural); Elaboração de textos sobre a prática biblioteconômica à luz do diálogo entre teóricos e pesquisas sobre o tema em pauta.

Este trabalho pode ser qualificado dentro da perspectiva da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005) uma vez que foi realizado por bibliotecários mestrandos que discutiram a prática na Biblioteca no que diz respeito à aplicação da Educação Intercultural como instrumento de inclusão informacional com vistas à cidadania.

⁴⁷ Trata-se de alunos pertencentes às duas primeiras turmas do Mestrado Profissional em Biblioteconomia, do Programa de Pós-Graduação em Biblioteconomia, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

⁴⁸ As professoras Geni Chaves Fernandes e Patrícia Vargas Alencar ministraram a disciplina em 2012/2. Em 2013/2, a disciplina foi ministrada pela professora Patrícia Vargas Alencar.

Discutimos as práticas interculturais para os serviços biblioteconômicos, conforme as diretrizes da IFLA (*International Federation of Library Associations and Institution* ⁴⁹), e investigamos até que ponto houve sensibilização do bibliotecário no que se refere à prática intercultural em seu ambiente de trabalho, a partir da aplicação do mesmo questionário (Cf. tabela 1) nas duas turmas. Também solicitamos a cada mestrando, tanto da turma de 2012/2 como da turma de 2013/2, que informasse por escrito o que as discussões sobre a Educação Intercultural têm significado para sua formação e atuação.

Abaixo, apresentamos e analisamos os dados mais significativos para a pesquisa. Para cada resposta, colocamos um percentual guia. Por uma questão metodológica, não vamos revelar os nomes dos alunos que participaram da pesquisa. No total, são 12 sujeitos-atores: Informantes de 1 a 4 pertencem ao grupo de 2012/2; Informantes de 5 a 12 se referem aos mestrandos de 2013/2.

TABELA 1- Educação Intercultural na formação e atuação do Bibliotecário

Questões	Percentual das respostas				
	A (%)	B (%)	C (%)	D (%)	E (%)
1 – O que sei a respeito da Educação Intercultural aprendi na disciplina sobre Interculturalismo oferecida pelo Mestrado Profissional em Biblioteconomia.	58	33	8,3	-	-
2 – Já conhecia as discussões sobre a diversidade cultural e seus reflexos na atuação do bibliotecário antes de ingressar no Mestrado Profissional em Biblioteconomia.	8,3	8,3	25	8,3	50
3 – Procuo me informar a respeito do Multiculturalismo para responder às demandas da disciplina.	41	33	16	-	8,3
4 – Procuo me informar a respeito do Multiculturalismo para atuar como agente transformador na biblioteca em que trabalho.	8,3	50	8,3	25	8,3
5 – Meu cotidiano foi afetado na biblioteca em que atuo em prol do Interculturalismo.	16	25	25	25	8,3
6 – Atuar de modo a contemplar a pluralidade cultural é uma questão que o trabalho em bibliotecas deve levar em conta?	75	8,3	-	8,3	8,3
7 – Sei como atuar face ao usuário da biblioteca considerado como minoria (grupos que não têm, normalmente, acesso à informação por alguma razão de ordem física e/ou cultural) no sentido de lhe garantir o acesso à informação.	25	41	16	8,3	8,3
8 – Levo as discussões suscitadas na disciplina para meus colegas de trabalho.	8,3	25	25	25	16
9 – É funcional/produtivo discutir na universidade o papel do bibliotecário enquanto agente de mudanças em uma sociedade excludente?	75	8,3	8,3	-	8,3
10 – O bibliotecário pode contribuir para que o saber produzido pelas minorias se instale na sociedade da informação?	58	16	16	8,3	-

Fonte: Dados obtidos pela professora Patrícia Vargas Alencar, a partir de solicitação para a participação dos mestrandos que cursaram as disciplinas “Biblioteconomia, Multi/Interculturalismo e Inclusão Social” e “Biblioteconomia e Interculturalismo: perspectivas”, em 2012/2 e 2013/2, respectivamente.

⁴⁹ IFLA. Disponível em <<http://www.ifla.org/publications/iflaunesco-multicultural-library-manifesto>>. Acesso em: 05 ago 2013.

Nota: A – Quase sempre (Cerca de 90%); B – Com muita frequência (Cerca de 75%); C – Com certa frequência (Cerca de 50%); D – Ocasionalmente (Cerca de 25%); E – Quase nunca (Menos de 10%).

De acordo com os resultados disponibilizados na tabela acima, podemos verificar a concentração dos dados em respostas que apontam que a maioria dos Bibliotecários em formação passou a ter contato com as discussões sobre Multi/Interculturalismo a partir da disciplina cursada no mestrado. A maioria respondeu “A” e “B”, ou seja: quase sempre e com muita frequência – o que revela a importância de trazer tal discussão para o espaço da Universidade e, sobretudo, para cursos de formação (seja inicial ou continuada) em Biblioteconomia, conforme menciona o Informante 8:

A disciplina ampliou a minha visão em relação às minorias pois, até então, só me preocupava com a inclusão social das pessoas com deficiência e como nós bibliotecários deveríamos atuar para garantir a elas o acesso à informação. Outro ponto positivo da disciplina foi ter trabalhado com as diretrizes da IFLA. Ter encontrado o universo da IFLA permitiu que novos conhecimentos, novos questionamentos fossem construídos por mim. [...] No contexto geral, a disciplina é importante não só na formação continuada dos bibliotecários, mas também para os alunos da graduação para que saiam da Universidade preparados para encarar as demandas reais da sociedade, suprimindo as necessidades da mesma.

A opinião do Informante 8 vai ao encontro do que os educadores propõem, a saber: um currículo com múltiplas perspectivas, de modo “[...] a tornar os alunos capazes de ver a si próprios refletidos no currículo escolar, fornecendo-lhes conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos necessários para viverem em um mundo complexo e diversificado.” (SILVA, 2007, p. 268). Tais diretrizes nos levam a refletir até que ponto é possível pensar no desenvolvimento de uma Educação Intercultural sem sua correspondência no âmbito da biblioteca e da Biblioteconomia. Seria necessário, ou não, também (re)elaborar o currículo de bibliotecários no que concerne à valorização da alteridade multicultural de nossa sociedade? Até que ponto as bibliotecas e os bibliotecários respondem, por força da sua formação e profissão, aos anseios e demandas sociais? Os bibliotecários precisam ser inseridos no debate sobre as questões inter e multiculturais?

Segundo Fleuri (2000, p. 73):

O foco central da prática educativa deixa de ser a transmissão de uma cultura homogênea e coesa. A preocupação da educação passa a ser a elaboração da diversidade de modelos culturais que interagem na formação dos educandos. Tal deslocamento de perspectiva legitima as culturas de origem de cada indivíduo e coloca em cheque a coesão da cultura hegemônica. E este fato traz consequências para a elaboração dos métodos e das técnicas de ação pedagógica e de transmissão da cultura oficial.

O papel do bibliotecário ganha relevo significativo quando se considera que a imagem que o usuário tem da biblioteca é determinada pelo atendimento ao usuário feito por intermédio do serviço de referência, conforme já alertou Figueiredo (1983, p. 36):

É importante (...) que as escolas transmitam a noção de que o bibliotecário de referência representa para o usuário tudo aquilo que a biblioteca é. Da atuação pessoal e da execução profissional da tarefa de informação dependerá toda a imagem a ser criada a respeito da biblioteca pelo usuário.

Na perspectiva da Educação Intercultural, espera-se que a formação do bibliotecário de referência contemple não somente questões de ordem técnica, mas, sobretudo, de ordem cultural. Esta última perspectiva depende, em grande parte, de seu aperfeiçoamento, fruto da busca pela qualificação profissional tendo em vista que a formação inicial, muitas vezes, volta-se para o ensino tecnicista. Conforme Souza (2013, p. 40), “o bibliotecário precisa, por si mesmo, resgatar sua identidade profissional, tornando-se participativo e atuante, um agente transformador de mudanças, que busca na educação continuada o aperfeiçoamento.”.

Cabe, portanto, ao bibliotecário buscar desenvolver um perfil multidisciplinar, “cruzando habilidades, competências e qualidades, compreendendo as estruturas dos conhecimentos registrados e seu papel de mediador entre fontes de informação e o usuário, de modo a satisfazer interesses, necessidades e níveis educacionais”. (MELO, NASCIMENTO E MELO, 2013, p. 2)

A importância da educação continuada é notada nos resultados da tabela 1, que evidencia o grau de conhecimento apontado pelos mestrados no que se refere aos impactos que a Educação Intercultural exerce sobre o trabalho do Bibliotecário. De acordo com os dados, metade (50%) admitiu que não tinha conhecimento sobre as discussões relacionadas à diversidade cultural no universo biblioteconômico e 25% admitiram ter conhecimento mediano sobre o assunto. A minoria assinalou que conhece muito bem (8%), conhece consideravelmente (8%) e conhece pouco (8%).

Grogan (2001, p. 6) já havia mencionado que o bibliotecário deve se ocupar de seu desempenho para com o usuário de tal modo que determinadas qualidades devem estar presentes no perfil do bibliotecário para um atendimento satisfatório. Nas suas palavras:

[...] atributos pessoais humanos, inatos ou adquiridos, como simpatia, criatividade, confiança e outros mais [...] deveriam estar presentes em todos nós, e, no caso das profissões voltadas para a prestação de serviços, são indispensáveis. Os bibliotecários de referência que carecem dessas virtudes padecem sob o peso de uma carga permanente, que amiúde se mostrará tão opressiva que serão incapazes de se erguerem para atender de modo satisfatório às necessidades dos usuários.

Tal mudança de perfil durante o processo de mediação vai ao encontro dos reflexos que a Educação Intercultural pode provocar no Bibliotecário. As disciplinas ministradas no Mestrado Profissional em Biblioteconomia tiveram como meta, sobretudo, a sensibilização em relação à mediação durante o serviço de referência. Os dados da tabela 1 evidenciam que quase a metade do grupo (41%) reconheceu que buscou estudar o Multiculturalismo com vistas a atender às reflexões suscitadas pela disciplina. 33% mencionaram que, com frequência, investigaram o Multiculturalismo para atender às demandas da disciplina e 16% assinalaram que se informaram, eventualmente, sobre o tema. Apenas 8% mencionaram que quase nunca se informam sobre as questões da disciplina. De acordo com os resultados, a maioria se voltou para o estudo do Multiculturalismo com vistas a atender às especificidades do curso. Tais respostas se refletem nos dados referentes à atuação calcada nos pressupostos da Educação Intercultural, conforme apresentamos no parágrafo a seguir.

No que se refere ao fato de os bibliotecários mestrandos buscarem se informar a respeito do Multiculturalismo para sua atuação na qualidade de “agente transformador” na biblioteca em que trabalham, 50% responderam que com muita frequência o fazem e 25% citaram que ocasionalmente. A minoria (8%) destacou que tem interesse em se informar sobre o tema com vistas à mediação para a transformação; também assinalou que eventualmente (8%) e que quase nunca (8%) busca atuar como agente transformador a partir das informações a respeito do Multiculturalismo. É interessante ressaltar que alguns informantes trabalham em bibliotecas universitárias e escolares e que, portanto, tais instituições respondem às demandas do contexto em que estão inseridas já que não são instituições isoladas e independentes (BATTLES, 2003). Portanto, geralmente o tipo de biblioteca na qual atuam vai atender às necessidades de seus usuários em potencial, como alunos, professores, agentes administrativos, entre outros que fazem parte da comunidade universitária/escolar. Os serviços biblioteconômicos nestes casos não costumam considerar a diversidade cultural já que refletem o saber universal consagrado em universidades e escolas. Nas palavras do Informante 3:

Trabalho em biblioteca universitária, quase não há demanda para o multiculturalismo, ao menos por enquanto. E, diante da escassez de recursos humanos (por falta de interesse em investir neles), os poucos servidores que ficam devem direcionar seus esforços para as demandas. Tampouco se espera, na prática, que o bibliotecário de BU seja “agente transformador”. Nos discursos atuais, querem que trabalhem com pluralidade cultural; na prática, isso está descontextualizado e os processos impostos são cada vez mais padronizados. Tudo isso foi explicado pela turma durante a disciplina e abordado nos trabalhos.

Sobre o fato de os bibliotecários mencionarem que foram afetados em sua atuação em prol do Interculturalismo; 25 % admitiram que com muita frequência, consideravelmente (25%) e ocasionalmente (25%). 16% dos mestrandos assinalaram que quase sempre percebem o seu cotidiano sendo norteado pela prática intercultural e 8% dos informantes disseram que a sua rotina quase nunca é alterada neste sentido. Tais índices podem estar confirmando a direção apontada pelo resultado comentado anteriormente sobre o fato de parte dos mestrandos atuarem em bibliotecas universitárias já que, ao que tudo indica, a função da biblioteca universitária continua voltada para o atendimento das demandas de seus docentes e discentes, conforme já mencionaram Araújo e Oliveira (2005).

75% dos informantes mencionaram que concordam que quase sempre os serviços da biblioteca devem contemplar a pluralidade cultural. A minoria disse com muita frequência (8%), ocasionalmente (8%) e quase nunca (8%), tendo em vista que “depende do tipo de biblioteca” (Informante 3).

Levar em conta a cultura do usuário pode ser um elemento facilitador para o processo de mediação. A Biblioteca então deve acolher o usuário para que se sinta à vontade no processo de busca da informação.

A prática intercultural implica em atitudes baseadas no reconhecimento do direito à diferença “e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando conflitos inerentes a essa realidade.” (CANDAU, 2006, p. 9). Dentro dessa seara, é importante que o profissional que interage com um público diversificado esteja, portanto, instrumentalizado. A questão 7 verifica em que medida os bibliotecários em formação continuada estão sensíveis à prática intercultural. Os dados apontam que a maioria considera que consegue garantir o acesso à informação (25% quase sempre e 41% com muita frequência) e os que julgam que consideravelmente (16%), ocasionalmente (8%) e quase nunca (8%) sabem como atuar face às demandas de minorias. Segundo o Informante 2, ele “[...] sempre soube que é dever [do Bibliotecário] atender os usuários da melhor forma possível seja qual for sua etnia, religião, classe social e etc [...]”. Tal discurso também é refletido pelo Informante 1, que atende a minorias “da mesma forma que qualquer outro usuário”. Por outro lado, o Informante 3 admite que quanto ao atendimento das demandas das minorias “nem há qualquer orientação a respeito por parte dos cursos, das IFES ou do governo, até o momento. Tudo depende do bibliotecário”.

Sobre o fato de as questões suscitadas nas aulas da disciplina serem estendidas para o ambiente de trabalho, grande concentração dos dados revela que com muita frequência (25%),

consideravelmente (25%) e ocasionalmente (25%) os mestrandos levam as reflexões sobre o Multi/Interculturalismo para a biblioteca em que trabalham e que 16% quase nunca discutem. Apenas 8% mencionaram que “com muita frequência” levam as questões.

Os resultados da tabela 1 mostram que a maioria reconhece que a reflexão na universidade sobre o papel do bibliotecário é produtiva no sentido de rever o papel transformador do bibliotecário: 75% assinalaram quase sempre e 8% com muita frequência. A minoria mencionou que consideravelmente (8%) e quase nunca (8%). A respeito do compromisso que o bibliotecário tem com a cidadania e a importância de se discutir tal função em cursos de formação continuada, mencionou o Informante 3, ao responder à questão “É funcional/produtivo discutir na universidade o papel do bibliotecário enquanto agente de mudança em uma sociedade excludente?”:

De modo geral sim, pois é um assunto que está emergindo na sociedade e a universidade não pode ficar de fora. Mas, na prática, dentro de seu próprio funcionamento, não se espera que a BU trabalhe com isto. E, por mais que o bibliotecário se esforce, sua margem de manobra (nas BUs ao menos) é muito pequena. Tampouco temos apoio nem vemos interesse dos cursos, salvo algum projeto pessoal de docente, ou quando se torna obrigatoriedade por parte do MEC com reflexos na avaliação dos cursos. Infelizmente, discursos, normativas e práticas são completamente desalinhados.

Finalmente, ao responder se o bibliotecário pode contribuir para que o saber produzido pelas minorias se instale na Sociedade da Informação, grande parte ficou distribuída em “quase sempre” (58%) e “com muita frequência” (16%), consideravelmente (16%) e ocasionalmente (8%). Esses resultados podem ser justificados pelo comentário do Informante 4 que salientou que “tal ação sempre depende do nível de autonomia e do poder que o profissional tem com relação à gestão.”

Os resultados, mesmo modestos, apontam os reflexos da carência de estudos em torno da Educação Intercultural na formação do Bibliotecário, e seus desdobramentos na sua prática profissional. Ao que tudo indica, temas como Multiculturalismo, Diversidade Cultural, Interculturalismo, dentre outros associados, passaram a fazer parte da pauta de estudos dos mestrandos apenas após participarem de discussões que vinculam o fazer biblioteconômico à formação continuada do Bibliotecário calcada na Educação Intercultural, cuja perspectiva é contribuir para a construção de sujeitos aptos a se inserir em um mundo multicultural, de forma que as demandas pela informação sejam contempladas de modo efetivo. O Informante 1 menciona, a seguir, o que tal experiência tem significado no que se refere à sua formação e atuação. Vejamos:

Acredito que a disciplina trouxe discussões, textos e autores muito interessantes para se refletir acerca do fazer biblioteconômico. Pensar na

pluralidade cultural é importante para se recordar os direitos e especificidades de cada grupo social, mas sem pretender privilegiá-los pelas suas diferenças só pelo fato de serem diferentes. Pois caso contrário, haveria de se ter um tipo de tratamento distinto para cada grupo identificado por suas características e isso não seria possível de se realizar.

Pensar, também, que os registros do conhecimento não traduzem ou nem sempre traduziram a totalidade dos múltiplos conhecimentos produzidos ao longo da história é relevante para se compreender quão insuficientes são os instrumentos e o trabalho de representação do conhecimento frente à gigantesca gama de conteúdos produzidos até hoje. E o quanto tal representação é usada politicamente para privilegiar ou não ideias, grupos, contextos.

Após a discussão dos dados, nossa avaliação é a de que é desejável a reflexão por parte dos bibliotecários sobre o estudo e a prática de estratégias que contribuem para a democratização do acesso à informação em bibliotecas sob o viés do Interculturalismo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta oportunidade, vimos, de acordo com os dados obtidos no período de 2012/2 e 2013/2, que as universidades devem trabalhar no sentido de fortalecer a sociedade democrática e cidadã de tal modo que sejam capazes de responder às questões que decorrem do contexto culturalmente diverso da atualidade. Espera-se que a comunidade acadêmica de educação superior, em especial o curso de Biblioteconomia, discuta maneiras de proporcionar a inclusão social.

É relevante, portanto, a reflexão sobre o papel do bibliotecário enquanto agente de mudança em uma sociedade que discrimina e exclui os que se apresentam culturalmente diferentes do padrão. É desejável que, na qualidade de mediador, o bibliotecário ofereça ao público leitor um atendimento que visa à legitimação de segmentos sociais que compõem o universo multicultural do Brasil, levando o usuário a notar que as manifestações culturais são tão diferentes quanto legítimas.

As discussões apresentadas neste artigo trazem evidências que apontam desafios consideráveis para se repensar a função do bibliotecário no processo de mediação. Neste contexto, a proposta da Educação Intercultural merece uma reflexão por ser uma estratégia viável no sentido de contribuir para que os serviços biblioteconômicos favoreçam a transformação social. Este trabalho se justifica, portanto, porque vai ao encontro de ações afirmativas já que visa propostas inclusivas, contribuindo, assim, para a efetivação da cidadania.

REFERÊNCIAS

ACCART, J. **Serviço de referência: do presencial ao virtual**. Brasília: Briquet de Lemos, 2012.

ALMEIDA, M. A. de. Mediação Cultural na Sociedade da Informação: considerações socioculturais e políticas em torno de um conceito. In.: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS - ANPOCS, 32., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...**, 2008. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2381&Itemid=230>. Acesso em: 07 ago 2013.

ARAÚJO, E. A.; OLIVEIRA, M. de. A produção de conhecimentos e a origem das Bibliotecas. In: OLIVEIRA, M. de. (Coord.). **Ciência da Informação e Biblioteconomia: novos conteúdos e espaços de atuação**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. Cap. 2.

BATTLES, M. **A conturbada história das bibliotecas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2006.

FIGUEIREDO, N. M. de. Recomendações práticas para o aperfeiçoamento do serviço de referência/informação nas bibliotecas brasileiras. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 35-44, jan./jun. 1983.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, Número Especial, p. 16 – 35 Maio/Ago, 2003. Tema: Cultura, culturas e educação. Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

FLEURI, R. M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: CANDAU, V. M. et al. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 67 – 81.

GROGAN, D. **A prática do serviço de referência**. Brasília: Briquet de Lemos, 2001.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **The IFLA multicultural library manifesto**. The multicultural library - a gateway to a cultural diverse society. Disponível em <<http://www.ifla.org/publications/iflaunesco-multicultural-library-manifesto>>. Acesso em: 05 ago 2013.

MELO, A. C. A. U.; NASCIMENTO, A. V.; MELO, T. M. S. de. A transcompetência delineando o perfil do bibliotecário de referência em bibliotecas universitárias. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25., 7-10 jul. 2013. Florianópolis. [Artigo]. Disponível em: <<http://portal.febab.org.br/anais/article/view/1493/1494>>. Acesso em: 20 set. 2013.

ODDONE, N. O profissional da informação e a mediação de processos cognitivos: a nova face do antigo. **Informação & Sociedade: estudos**, v. 8, n. 1, 1998. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/425/346>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

SILVA, M. J. L. da. Desvelando identidades não reveladas: dilemas da pedagogia multirracial na escola brasileira. In.: GONÇALVES, M. A. R. (Org.). **Educação, cultura e literatura**

afro-brasileira: Contribuições para a discussão da questão racial na escola. v.1. Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007.

SOUZA, A. M. de. **O coaching na atuação do profissional da informação.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. 187 p.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 14. ed. aum. São Paulo: Cortez, 2005.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural.** 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 09 ago.2013.

MEDIAÇÃO, CULTURA E TECNOLOGIA: QUESTÕES PARA A FORMAÇÃO NAS CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO

MEDIATION, CULTURE AND TECHNOLOGY: QUESTIONS FOR TRAINING ISSUES FOR INFORMATION SCIENCE

Marielle Barros de Moraes
Marco Antônio de Almeida

Resumo: Os desenvolvimentos de novos aparatos e de tecnologias comunicacionais-informacionais no decorrer do tempo vêm alterando não apenas o formato desses suportes, mas, sobretudo, as formas de mediação e de apropriação das informações pelos indivíduos e grupos, bem como a cultura das sociedades. Esse **contexto em que um** maior desenvolvimento das Tecnologias de Informação e de Comunicação vem alterando as formas de culturas, sociabilidades e mediações contemporâneas torna-se um desafio para os currículos, os modelos formativos e as práticas pedagógicas para a formação nas Ciências da Informação. O momento demanda currículos para a formação de pesquisadores e profissionais em consonância com essas transformações. O objetivo deste trabalho é discutir os conceitos de mediação, cultura e tecnologia, além do conceito de Letramento Informacional (*Information Literacy*), para estabelecer uma discussão voltada para a reflexão sobre os seus usos no âmbito dos processos de formação nas Ciências da Informação Iberoamericanas. São examinadas algumas iniciativas no campo da elaboração de currículos dos cursos de Biblioteconomia e de Ciência da Informação, assim como experiências de algumas instituições culturais. A metodologia empregada envolve, principalmente, revisão de literatura, levantamento de dados bibliográficos e, em menor escala, pesquisa de campo e observação. Como resultados preliminares, obtivemos um panorama do uso do termo Letramento Informacional no Brasil, bem como a problematização das questões relacionadas que envolvem este campo mediacional, a partir de alguns casos exemplares.

Palavras-chave: Mediação. Cultura. Tecnologia. Sociedade da Informação. Letramento Informacional.

Abstract: The development of new devices and communicational-informational technologies over time has altered not only the format of these media, but above all forms of mediation by individuals and groups as well as the culture of societies. This context that the development of Information Technologies and Communications is changing the ways of cultures, sociability and contemporary mediations becomes a challenge for the curriculum, training, models and pedagogical practices for training in Information Sciences. The moment demand curriculum for the training of researchers and practitioners in observation with these changes. The objective of this paper is to discuss the concepts of mediation, culture and technology, and the concept of Information Literacy, to establish a discussion focused on the reflection about their use in proceedings in training on Iberoamerican Information Sciences. Some initiatives are examined in the field of curriculum development on Librarianship and Information Science courses, as well as experiences of some cultural institutions. The methodology involves mainly literature review, survey of bibliographic data and, on a lesser extent, field research and observation. As preliminary results, we obtained an overview of the use of the term Information Literacy in Brazil, as well as the questioning of related issues involving this mediations field from some exemplary cases.

Keywords: Mediation. Culture. Technology. Information Society. Information Literacy.

1 INTRODUÇÃO

Independentemente do conceito que venhamos a dar ao termo informação, o certo é que ela vem contribuindo para o desenvolvimento das mais variadas instâncias sociais, tais como as organizações culturais, políticas e econômicas. Informação é um termo que se tornou popular logo após a invenção da imprensa no século XV. Já o termo tecnologia, conforme Briggs e Burke (2006, p.120), é uma palavra que foi introduzida nos Estados Unidos em 1828 - ao mesmo tempo que o termo Revolução Industrial estava sendo empregado pela primeira vez na França. Informação e Tecnologia são dois fenômenos cuja materialidade está intrinsecamente ligada com as transformações culturais das sociedades.

Os desenvolvimentos dos novos aparatos informacionais no decorrer do tempo vêm alterando não apenas o formato desses suportes, mas, sobretudo, as formas de mediação e de apropriação das informações pelos sujeitos, bem como a cultura das sociedades. Com a passagem dos suportes de seu modelo analógico para o digital, novas formas de produção, organização, mediação, uso e reuso da informação são realizados; assim como são criadas novas formas de sociabilidade, transformando a relação dos sujeitos consigo mesmos, com o mundo e com os outros, alterando os construtos simbólicos. Daí a relação intrínseca entre cultura e tecnologias de mediação de informações, uma vez que, conforme afirma Caune (2014, p. 2):

Se a cultura é um acontecimento social, não existe cultura a não ser manifestada, transmitida e vivenciada pelo indivíduo. A cultura existe, antes de mais nada, como herança e para compreendê-la devemos analisar os modos de transmissão desta, que é elemento constituinte da cultura.

Se a cultura não existe, a não ser a partir da sua transmissão, da sua mediação para os sujeitos, então, mediação, tecnologia e cultura são três conceitos indissociáveis, principalmente, na atual configuração das sociedades contemporâneas, em que se vive uma revolução nos processos de informação e de comunicação sem precedentes na história da humanidade. Uma das expressões dessas mutações é a dissociação do espaço e do tempo, por meio do espaço virtual, também denominado de ciberespaço, afirmando novos padrões de vida, de sociabilidade, bem como de produção, mediação e de uso da informação.

Estas considerações nos fazem refletir acerca não apenas da abrangência das mais diversas áreas de conhecimentos, mas, principalmente, daquelas que lidam diretamente com os processos de produção, organização, armazenamento, mediação, uso e reuso da informação, sobretudo, porque esta agora já nasce em formato de fluxos na rede. Esse “admirável mundo novo” informacional, seja ele denominado de Sociedade da Informação, do Conhecimento, da Aprendizagem, etc., demanda novas competências dos profissionais da

informação que, a maioria dos atuais modelos formativos, não dá conta de responder; uma vez que os currículos e as mediações pedagógicas da área das Ciências da Informação ainda estão pautados em padrões de tratamento da informação baseados em formatos e modelos analógicos.

Assim sendo, uma importante questão para as sociedades contemporâneas não é tanto a grande oferta de informação disponível, mas a dificuldade em acessá-la e fazer o melhor uso dela. Hoje, a informação e o conhecimento transitam em forma de fluxos e em espaços de segundos de um lugar a outro do planeta e isso ocorre devido à portabilidade dos dispositivos digitais de informação. No entanto, mesmo com tantos avanços e desenvolvimentos tecnológicos, ainda há os informados e os desinformados; ainda há aqueles que têm voz e os que não têm, há os analfabetos e os alfabetizados. Ou seja, mesmo com toda a ideologia propagada pela Sociedade da Informação, de que cada vez mais os sujeitos terão acesso às informações analógicas e digitais, ainda há aqueles que sequer têm acesso aos modelos educacionais e informações analógicas. O que ocorre neste “admirável mundo novo” contemporâneo é que ele gerou novos núcleos de poder, criando novas brechas e diferenças, novos analfabetismos e novas formas de inclusão e de exclusão, o que levou Warschauer (2006,p.10-11) a afirmar que “o mais importante a respeito das TIC não é tanto a disponibilidade do equipamento de informática ou a rede de internet, mas sim a capacidade pessoal do usuário de fazer uso dos equipamentos e das redes, envolvendo-se em práticas sociais significativas”.

É diante deste contexto por ora esboçado que se encontram os currículos, os modelos formativos e as práticas pedagógicas para a formação nas Ciências da Informação; ou seja, num momento em que um maior desenvolvimento das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) vem alterando as formas de culturas, sociabilidades e mediações contemporâneas. Estas transformações demandam currículos para a formação desses profissionais em consonância com as novas demandas sociais. E é a partir desta perspectiva que discutimos aqui sobre os conceitos de mediação, cultura e tecnologia, bem como um conceito que está diretamente ligado a esses três que é o de Information Literacy e seus sinônimos, para traçar um esboço inicial de uma discussão voltada para a reflexão sobre os seus usos no âmbito da formação nas Ciências da Informação Iberoamericanas. Neste sentido, apresentamos aqui parte da pesquisa desenvolvida e concluída no âmbito do mestrado em Ciência da Informação, por Moraes (2012), bem como os seus desdobramentos publicados em outros trabalhos.

Cultura, tecnologia e mediações são conceitos-chaves inter-relacionados, cuja discussão é estratégica para a reconfiguração curricular nas ciências da informação. Faremos uma breve revisão destes conceitos e, em seguida, examinaremos os conceitos e a abrangência da Educação para a Informação no que concerne às concepções de Letramento Informacional e a atuação dos profissionais da informação. Buscaremos refletir sobre as possibilidades dos conceitos e das práticas da mediação (tanto em sua dimensão conceitual, como contextual) dos currículos das ciências da informação.

2 TECNOLOGIA, CULTURA E MEDIAÇÕES

O sentido das palavras acompanha as transformações sociais ao longo da história. Algumas dessas transformações, no caso específico da cultura contemporânea, vinculam-se aos processos de globalização, às transformações na vida cotidiana e às novas formas de construção da subjetividade (HALL, 2005). O papel das Tecnologias de Informação e de Comunicação é central nesse processo. Foram as TIC que estabeleceram uma rede global, na qual, sociedades com distintos modos de vida e histórias se entrecruzam. Esse novo ambiente causou um profundo impacto nos modos de vida cotidiana dos indivíduos, trazendo choques entre as culturas locais e fluxos culturais globalizados. Stuart Hall chama a atenção para uma série de deslocamentos do cotidiano das culturas, decorrentes de mudanças globais na reorganização socioeconômicas das sociedades “pós-modernas” ou “pós-industriais”. Mas ele atenta, especialmente, para o papel dos meios de comunicação tradicionais e das TIC na disseminação de informação e de conteúdos simbólicos. A “centralidade da cultura” na contemporaneidade assenta-se, fundamentalmente, em quatro dimensões: 1- a ascensão de novos domínios, instituições e tecnologias associadas às indústrias culturais; 2- a cultura vista como força de mudança social a partir dos influxos da globalização; 3- as modificações culturais pelas quais passou a esfera do cotidiano; 4- a importância da cultura na formação das identidades individuais e sociais (HALL, 1997).

A complexa configuração contemporânea do sistema cultural terminou por tornar necessário um sofisticado aparato de informação, que envolve recursos (físicos e humanos) cada vez mais amplos. George Yúdice (2006) problematiza a utilização do termo cultura no mundo contemporâneo, na medida em que ela passa a ser considerada como um recurso, não se limitando, contudo, ao simples papel de mercadoria. No atual contexto, os recursos culturais, assim como os naturais, não comportam uma exploração pura e simples. A cultura pensada como recurso envolve o gerenciamento, a conservação, o acesso, a distribuição e o

investimento. Administrar o recurso cultura, visando atingir distintos objetivos, tornou-se um desafio para Estados, empresas e movimentos sociais.

O que procuramos destacar é que, cada vez mais, a cultura, associada à tecnologia, torna-se central na dinâmica das sociedades contemporâneas. A produção simbólica na assim chamada “sociedade da informação” cresce exponencialmente por parte dos grandes conglomerados de mídia, mas, graças às TIC, também por parte de governos em seus diversos níveis, grupos, coletivos artísticos, indivíduos, comunidades, associações, etc. Nesse processo, são geradas novas formas de solidariedade, de identidade, de ação social, assim como novas fontes de recursos econômicos. A presença de recursos humanos capacitados tanto no plano dos processos culturais, como no domínio de habilidades tecnológicas, torna-se um elemento de fundamental importância para o sucesso dessas iniciativas.

As comunidades virtuais em rede vêm se popularizando de forma a abarcarem uma variedade imensurável de possibilidades comunicacionais e formas de experimentação da realidade, resultando em diferentes graus de experiência e de tipos de apropriações que delas resultam. As TIC mudam de forma rápida e profunda a forma como nos comunicamos com outras pessoas e nos relacionamos com os diversos fluxos informacionais locais e globais. A apropriação dessas tecnologias é continuamente reinventada, conforme possibilidades são exploradas e outras caem em desuso, de maneira que seus limites comunicacionais são modificados e expandidos de forma constante.

Por outro lado, a ideia de rede, hoje, remete com uma excessiva naturalidade para um universo de liberdade e abundância informacional ao alcance dos indivíduos e grupos. Trata-se de uma mistificação apoiada numa falsa ideia de “neutralidade” das tecnologias: não há rede sem escolha, sem organização, sem hierarquia, já que os conhecimentos não existem fora de um contexto social, nem se reorganizam de maneira aleatória. Competências comunicativas, culturais, educacionais e cognitivas são fundamentais para que os indivíduos contextualizem a informação e a utilizem, o que remete à velha questão das desigualdades sociais.

Essas observações emprestam novas dimensões à ideia de uma “divisória digital”, tal qual apontada por Castells. Para ele, o elemento de divisão social mais importante nesse momento é a capacidade educativa e cultural de utilizar a internet. Considerando-se que o conhecimento está na rede, mas que é um conhecimento codificado, “trata-se antes de saber onde está a informação, como buscá-la, transformá-la em conhecimento específico para fazer aquilo que se quer fazer” (CASTELLS, 2003, p.266). Trata-se da capacidade de “aprender a aprender”, de localizar e utilizar efetivamente o conhecimento, e que está desigualmente

distribuída, estando ligada à origem social, à origem familiar, ao nível cultural, ao nível de educação.

A desigualdade social não é apenas uma questão referente à partilha adequada dos recursos, mas de participação na determinação das oportunidades de vida tanto individuais como coletivas. A premissa subjacente a essa afirmação é a de que a capacidade de acessar, adaptar e criar novos conhecimentos por meio das TIC é decisiva para a inclusão na nossa época, a época da chamada “Sociedade da Informação”. Para Warschauer (2006), o acesso é decisivo para a inclusão social. Existem dois elementos de acesso mais comumente lembrados em relação a essa discussão: equipamentos e conectividade. Porém, por si só, não são suficientes quando pensamos em acesso, o que torna necessário pensarmos em um terceiro elemento, que é o letramento. Ainda que o acesso ao computador e à conectividade seja fundamental, o que é mais importante não é tanto a disponibilidade do equipamento ou da rede de internet, mas sim as capacidades que os atores desenvolvem para fazer uso das tecnologias construindo práticas sociais significativas. (WARSCHAUER, 2006).

O acesso e o letramento estão intimamente ligados aos avanços da comunicação humana e aos meios de produção do conhecimento. Warschauer (2006, p.66) lembra que, embora o senso comum “defina o letramento como habilidade individual de ser capaz de ler e escrever”; na verdade, os estudiosos preferem uma definição mais abrangente, que considera os contextos sociais das práticas associadas ao letramento. Assim, o letramento não é uma habilidade neutra em valor e isenta de contexto; pelo contrário, a condição de ser letrado sempre se refere a ter domínio sobre os processos, por meio dos quais a informação culturalmente significativa está codificada.

Desenham-se, assim, questões relativas à proteção da informação, à problemática do poder, aos limites de toda e qualquer comunicação, à saturação da informação gerada pela expansão das redes. E finalmente- mas não por último- remete também à necessidade da mediação cultural e da informação e ao papel estratégico dos mediadores.

Dominique Wolton (2003) propõe uma reflexão acerca do tipo de informação produzida pelos sistemas técnicos e seus usos. Em outras palavras, a relação/oposição entre a facilidade de acesso e competência para a assimilação e a manipulação de informações e conhecimentos. Wolton chama a atenção para os intermediários e seu papel de facilitadores ao acesso à informação e ao conhecimento. Esses mediadores (que para ele seriam os professores assim como os documentalistas) teriam um papel importantíssimo: “começa-se a perceber a força de emancipação e de progresso que existe no estatuto dos intermediários. A

emancipação não reside mais em suprimir os intermediários, mas, ao contrário, em reconhecer o seu papel” (WOLTON, 2003, p.136).

De um modo geral, a concepção de mediação como ação educativa que se estabeleceu hegemonicamente prioriza algumas modalidades de informação, de tipos de leitura e de práticas de intermediação cultural legitimadas pelo *status quo*, em detrimento de outras, que valorizariam o estabelecimento de vínculos mais orgânicos dos sujeitos com o conhecimento prático, racional e técnico. Enquanto essa primeira concepção satisfar-se-ia com a assimilação e não com a apropriação da cultura artística e científica, desencadeando mediações e leituras esvaziadas, parece-nos fundamental refletir sobre este ponto, quando se tem em vista uma real inserção dos sujeitos na cultura.

Entretanto, esse território híbrido da cultura e da tecnologia, cada vez mais dinâmico e promissor, de um modo geral tem sido pouco explorado nos processos de formação de profissionais e pesquisadores da área da CI. De um lado, por não se apresentar como um “destino natural”, como os ambientes clássica e historicamente ligados ao campo (bibliotecas, arquivos, museus). Por outro lado, porque, muitas vezes, os currículos dos cursos carecem de elementos formativos que predisponham e capacitem os futuros egressos a pesquisar e, principalmente, atuar nessa área- ou quando o fazem, acabam adotando uma perspectiva preponderantemente “técnica”, em detrimento de abordagens que considerem as questões socioculturais envolvidas. As discussões envolvendo a atuação dos profissionais da informação como mediadores em processos de construção de competências informacionais, envolvendo conceitos, como o de Letramento Informacional, parecem-nos estratégicas para repensar a mediação como ação educativa no âmbito das Ciências Sociais e sua relação com as mudanças culturais e tecnológicas.

3 EDUCAÇÃO PARA A INFORMAÇÃO: PRÁXIS PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA INFORMAÇÃO

A vida contemporânea é marcada pelos computadores de mesa, computadores portáteis, telefones móveis, *Internet*, *Smartphones*, *Facebook*, *Twitter*, apresentadores de TV andróides, carros que estacionam sem a ajuda de motorista (por meio de *smartphones* que se comunicam com o computador dos carros), casas inteligentes (totalmente ligadas à rede), TVs controladas por comandos de voz e gestos, instrumentos musicais que podem ser aprendidos por meio de aplicativos para *iPad*, etc.

Além desses dispositivos que facilitam o cotidiano dos sujeitos, há aqueles que adentraram o mundo educacional e para os quais nem os ambientes formativos, nem os

sujeitos do mundo educacional puderam ficar alheios, tais como: *Massive Online Open Courses (MOOCs)*- cursos online oferecidos por instituições renomadas, gratuitamente, por meio de vídeos com aulas e palestras sobre temas específicos e oferecem a oportunidade dos estudantes debaterem entre si sobre o que foi aprendido; *Blended learning*- conhecido também como *B-learning*- maneira de dar aulas utilizando os recursos tecnológicos dentro da sala de aula presencialmente; *Salas virtuais*- espaços em que alunos de cursos *online* podem discutir e fazer exercícios juntos; *Sala de aula invertida*- o conceito acredita que o ambiente ideal para o aprendizado é à distância. No entanto, os exercícios e provas devem ser feitos presencialmente; *Self-direct learning*: é um processo no qual o próprio aluno descobre as suas limitações e dificuldades e consegue criar estratégias que atendam às suas necessidades e expectativas; *Mobile learning*: uma das táticas do ensino virtual em que, por meio de dispositivos móveis como *Tablets* e *Smartphones*, os alunos podem levar o conteúdo da sala de aula para qualquer lugar e estudar em diferentes locais; *Sistema de administração de cursos*: o *Course Management System (CMS)* é a estratégia para orientar e organizar os alunos durante os cursos online, onde é possível mediar debates, planejar aulas, propor exercícios e analisar o desempenho do estudante; *E-learning*: é o próprio conceito de aprender por meio de dispositivos eletrônicos conectados ou não à internet; *Tecnologia 1:1*: é o aprendizado individualizado, em que cada aluno utiliza um computador ou *Tablet*; *Gamification*: onde se mistura lazer com o aprendizado; *Recursos educacionais abertos*: trata-se de conteúdos intelectuais que estão livres para uso público; *Digital Citizenship*: esse conceito se refere à ética e atitudes apropriadas no meio digital. Ensinar a ser um cidadão também no mundo virtual é importante para todos os professores.

Todos estes recursos acima elencados vêm ocasionando uma mudança paradigmática no universo da educação, uma vez que ela passa a se realizar não apenas em espaços formais, mas também em espaços informais. No entanto, velhos problemas se tornam novos, uma vez que mesmo na ambiência digital, os alunos ainda não conseguem organizar, processar e transformar a informação em aprendizagem e em conhecimento. Mesmo as gerações que nasceram diante da ambiência digital/*online*, e são denominadas de nativos digitais “porque cresceram imersos no hardware e no software do momento”, conforme nos apontam Gardner e Davis (2014, p. 15), não sabem realizar buscas significativas na internet, se perdem facilmente pelas infovias do ciberespaço e não usam a informação para o exercício da sua cidadania (LIVINGSTONE, 2011).

Todas estas questões são concernentes ao que a literatura vem denominando de *Information Literacy*, uma expressão cunhada por Zurkowski (1974), à época presidente da

Information Industry Association, onde o autor recomenda a realização de um programa nacional de *Information Literacy* nos Estados Unidos, tendo como meta realizá-lo até o ano de 1984. O objetivo do programa era agregar esforços massivos para treinar todos os cidadãos no uso das ferramentas de informação disponíveis, com vistas a acessar as informações de que necessitam, por meio de iniciativas como: o desempenho dos cidadãos, com a sua participação na tomada de decisões, apoiados num sistema de liberdade de expressão, com cidadãos não totalmente dependentes do governo, mas capazes de buscar seus direitos e uma maior responsabilidade do governo de assegurar oportunidades educacionais para todos. Após esse relatório de Zurkowski (1974), vários outros estudos se desenvolveram visando delinear o que seria a Alfabetização Informacional, além de buscar inserir os sujeitos na sociedade contemporânea de forma efetiva, bem como contribuir para o seu protagonismo no âmbito dos mais variados níveis de ensino. Desta feita, a partir do desenvolvimento dos estudos acerca dessa temática, é que Uribe Tirado (2012a) elabora um quadro descrevendo os períodos e questões representativas do desenvolvimento da educação para a informação, o qual adaptamos no Quadro 1 abaixo:

FIGURA 1- Descrição dos cinco períodos de desenvolvimento histórico da COMPINFO/ALFIN na Iberoamérica.

Período 1 (1985-1994)	Período 2 (1995-1999)	Período 3 (2000-2003)	Período 4 (2004-2007)	Período 5 (2008-[...])
Primeiras reflexões diferenciando-se da instrução bibliográfica e formação de usuários (serviços de bibliotecas).	Políticas de informação de ciência e tecnologia.	Primeiros planos de incorporação das TICS.	Congresso IFLA-Argentina. Maior diferenciação entre alfabetização digital, tecnológica e informacional.	Oficina UNESCO/IFLA de formadores ALFIN.
Propostas iniciais de novas formas e ações formativas a partir das bibliotecas como um conceito amplo de informação e geração de conhecimento.	I e II Encuentro DHI Ciudad de Juárez.	Declaração e normas ALFIN Ciudad de Juárez (2000-2003).	ALFIN e aprendizagem para toda a vida. Estado da Arte em ALFIN.	Plano REUBIN-ALFIN.
	Declaração de Bolonha- Espaço Europeu de Educação Superior.	Primeiras publicações de alcance internacional.	Processos de credenciamento/recr edenciamento das universidades.	Formação em ALFIN mediante <u>e-learning</u> .
		Novos programas da ALFIN apoiados em algumas ferramentas da web 1.0.	Publicações de ALFIN e CRAI.	Maior divulgação do quefazer da ALFIN via Web 2.0.
		Traduções de documentos chaves de ALFIN- INFOLIN em nível mundial.	Multialfabetização.	

Fonte: Adaptado de Uribe Tirado (2012a, p.136).

Em todos esses períodos históricos de desenvolvimento da Educação para a Informação, vários foram os termos que passaram a ser utilizados para o seu que-fazer, a saber: na Espanha, utiliza-se, frequentemente, o termo Alfabetización Informacional (ALFIN); em Portugal, Literacia da Informação; no Brasil, foram publicados vários artigos e pesquisas, a partir dos anos 2000, que utilizaram expressões como *Information Literacy*, Letramento Informacional, Alfabetização Informacional, Habilidade Informacional e Competência Informacional para o mesmo conceito. De acordo com Campelo (2003), o termo *Information Literacy* foi mencionado, primeiramente, por Caregnato (2000), que o traduziu como Alfabetização Informacional, mas optou pelo termo Habilidades Informacionais como seu equivalente em Língua Portuguesa. Na literatura brasileira, *Information literacy* tem sido traduzido como Competência Informacional, conforme se observa nos trabalhos de Campello (2002), Miranda (2004), Belluzzo (2005), Silva *et al.*(2005), Lins e Leite (2008), Vitorino (2008), Liston e Santos (2009), Vitorino e Piantola (2009), dentre outros (GASQUE, 2010). No entanto, o conceito usado no Brasil que está mais próximo da derivação do inglês *literacy* é “letramento”, de uso recente no campo da Pedagogia e da Educação, sendo que, no Brasil, autores como Campelo (2009) optaram por este termo (GASQUE, 2010).

Ninguém duvida da necessidade de saber ler e escrever para a inserção dos sujeitos na sociedade. Muito embora os conceitos de Alfabetização e Letramento venham sendo bastante discutidos na literatura da área da Educação, o certo é que os mesmos ainda não possuem um consenso na comunidade científica sobre a sua definição. Embora vejamos vários programas de alfabetização sendo implementados no Brasil, é certo que ainda não temos pessoas plenamente alfabetizadas, nem letradas à maneira analógica e já se nos apresenta um novo tipo de analfabetismo, o analfabetismo relativo ao uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação e que os atores envolvidos com a educação não podem ficar alheios.

Em relação a essas novas formas de alfabetização emergentes, Hernández e Pérez (2003) afirmam que vários termos surgiram, inclusive na literatura do campo da Biblioteconomia e da Documentação, a saber: Alfabetização Digital, Alfabetização Computacional, Alfabetização Bibliotecária, Alfabetização de Internet, Alfabetização dos Meios, Alfabetização Hipertextual. Ambos os autores realizam uma diferenciação entre a Alfabetização Computacional, a Alfabetização Digital e a Alfabetização Informacional. A Alfabetização Computacional, ou *Computer Literacy*, seria aquela relacionada às habilidades de usar e manejar computadores e as novas mídias, ou seja, de saber o que as novas mídias podem fazer e o que se necessita para realizar determinadas tarefas. Já a Alfabetização Informacional, ou *Information Literacy*, é a capacidade de trabalhar em rede e aplicar esses

conhecimentos às várias instâncias da vida, apreendendo-os das distintas páginas *web* que visita, bem como das Redes Sociais Digitais que participa. Requer que o usuário conheça como acessar e utilizar os mais diversos serviços de comunicações e de acesso aos conteúdos, navegação, diretórios e motores de busca para localizar informação; mas, sobretudo, supõe a capacidade de detectar a sua necessidade de informação, conhecer as mais diversas fontes de informação e distingui-las em função de seu custo, qualidade e confiabilidade, além de saber localizar, recuperar, assimilar, compreender de forma crítica a informação que recebe em quaisquer formatos e integrá-la à sua realidade. Já a Alfabetização Digital seria o estágio superior, pois requer base mais ou menos sólida em TIC, além de estar alfabetizado no aspecto computacional e no informacional. Para tanto, é essencial possuir conhecimentos e habilidades básicas sobre o uso de computadores e conhecimentos para acessar os serviços que oferecem as redes de comunicação por computadores, além de ser necessário compreender a informação que necessita e ter habilidades para realizar os passos indispensáveis para localizá-la e, sobretudo, ter capacidade de reusar a informação em qualquer formato e usar os serviços de que necessita com garantias de segurança e confiança (HERNÁNDEZ; PÉREZ, 2003).

As diferenciações conceituais sobre Alfabetização Computacional, Informacional e Digital é de fundamental importância para um contexto de uma sociedade que se predica “da informação”. Nada mais sensato do que pensar nessas práticas de alfabetização informacional para a formação e para a atuação dos profissionais que têm por essência de sua práxis profissional a mediação informativo-cultural, principalmente, quando se tem em vistas a conceitualização de Alfabetização Informacional realizada por Uribe Tirado (2008, 2009, 2010 apud URIBE TIRADO, 2012b, p. 94, tradução nossa) que a entende como:

O processo de ensino-aprendizagem que busca que um indivíduo ou um coletivo, graças ao acompanhamento profissional e de uma instituição educativa ou biblioteconômica e utilizando diferentes estratégias didáticas e ambientes de aprendizagem (modalidade “virtual” ou mista- blended learning), alcance as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) no que concerne ao informático, comunicativo e informativo, que lhe permitam identificar suas necessidades de informação e, utilizando diferentes formatos, meios e recursos físicos, eletrônicos ou digitais, poder localizar, selecionar, recuperar, organizar, avaliar, produzir, compartilhar e divulgar (comportamento informacional) de forma adequada e eficiente essa informação, com uma posição crítica e ética a partir de suas potencialidades (cognoscíveis, práticas e afetivas) e conhecimentos prévios (outras alfabetizações-Multialfabetismos/Letramentos), e alcançar uma Interação apropriada com outros indivíduos e coletivos (prática cultural-inclusão social), para, finalmente, com todo esse processo, alcançar e compartilhar novos conhecimentos e ter as bases de uma aprendizagem permanente (lifelong learning) para benefício pessoal, organizacional, comunitário e

social (evitando a divisória digital e informacional) ante as exigências da atual sociedade da informação⁵⁰.

A conceitualização de Uribe Tirado (2012b), para alfabetização informacional, em relação à de Hernández e Pérez (2003) é bem mais ampla e já envolve os conceitos destes autores para Alfabetização Digital, Alfabetização Informacional e Alfabetização Computacional. A partir da conceitualização desses autores (cada um na sua especificidade e modos de olhar), podemos perceber que este é um conhecimento prático e teórico — praxiológico — diretamente ligado aos profissionais da informação, a saber, arquivistas, bibliotecários e museólogos. Isto é válido, principalmente, quando se tem em vistas que o universo infocomunicacional está bastante ampliado e não há mais fronteiras para a informação ir de um lugar para outro. Assim sendo, é pertinente pensar em uma ampliação das fronteiras para a atuação dos profissionais da informação e, conseqüentemente, para a sua formação, como forma de dar conta desse novo contexto.

Milanesi (2002), ao tratar da formação dos profissionais da informação, reflete sobre a formação tradicional, no caso, apenas do bibliotecário, e propõe um novo formato para a formação dos profissionais da informação. Nesta proposta, o autor delimita três áreas distintas para os currículos que formam os profissionais da informação. A primeira seria o campo da mediação, sendo que esta, conforme afirma o autor, é uma área abandonada, mas que é fundamental e de importância estratégica para o desenvolvimento da sociedade. O segundo seria a informação pública, já que é uma necessidade social que ainda não está sanada e daria oportunidades de os sujeitos exercerem a sua cidadania. O terceiro seria a informação para especialistas (em empresas e centros de pesquisa) e que é uma área que exige do profissional

⁵⁰ El proceso de enseñanza-aprendizaje que busca que un individuo o un colectivo, gracias al acompañamiento profesional y de una institución educativa o bibliotecológica y utilizando diferentes estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje (modalidad presencial, “virtual” o mixta –blended learning–), alcance las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) en lo informático, comunicativo e informativo, que le permitan, tras identificar sus necesidades de información, y utilizando diferentes formatos, medios y recursos físicos, electrónicos o digitales, poder localizar, seleccionar, recuperar, organizar, evaluar, producir, compartir y divulgar (Comportamiento Informacional) en forma adecuada y eficiente esa información, con una posición crítica y ética a partir de sus potencialidades (cognoscitivas, prácticas y afectivas) y conocimientos previos (otras alfabetizaciones-Multialfabetismo/Literacias), y lograr una InterAcción apropiada con otros individuos y colectivos (práctica cultural-inclusión social), según los diferentes roles y contextos que asume (niveles educativos, investigación, desempeño laboral o profesional), para finalmente con todo ese proceso, alcanzar y compartir nuevos conocimientos y tener las bases de un aprendizaje permanente (lifelong learning) para beneficio personal, organizacional, comunitario y social (evitando la brecha digital e informacional) ante las exigencias de la actual sociedad de la información (URIBE TIRADO, 2008, 2009, 2010 apud URIBE TIRADO, 2012b, p. 94).

familiaridade com o tema. Assim sendo, enfatiza a importância da mediação (especificamente, no que concerne à alfabetização informacional em todos os níveis de ensino) e a aponta como uma área para a formação dos profissionais da informação.

4 BREVE EXPLORAÇÃO DO ESTADO DA ARTE

Diante das discussões realizadas até aqui, percebemos que a Alfabetização Informacional é um conhecimento teórico e prático que deveria estar contido em todos os níveis educacionais, do ensino médio ao superior e que, como práxis, poderia estar inserida nos currículos de formação dos profissionais da informação de uma forma geral, haja vista que estes profissionais, para serem alfabetizadores em informação, devem, antes de tudo, ser alfabetizados informacionalmente. Essa alfabetização não se refere apenas ao uso das TIC e das bibliotecas, mas também, em relação ao uso de outros ambientes de mediação da informação, tais como arquivos e museus. A partir dessa premissa que Moraes, Aguiar e Britto (2012) analisaram, pelo método da Análise de Conteúdo, uma amostra dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos de Biblioteconomia brasileiros em relação à inserção do uso da Biblioteca Universitária como laboratório para os alunos dos Cursos de Biblioteconomia. A amostra foi composta pelos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Biblioteconomia da Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade de Brasília (UnB), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os resultados da pesquisa apontaram que, dos cinco PPP analisados, apenas um afirmava vislumbrar a Biblioteca Universitária como laboratório para a prática dos alunos, além de citar a Biblioteca Universitária como um espaço da mesma importância que o Hospital Universitário tem para os alunos da área da saúde. Assim sendo, no caso brasileiro, a Biblioteca Universitária não é utilizada como um espaço para a prática da Competência Informacional dos alunos dos Cursos de Biblioteconomia (pelo menos no que concerne à inserção dessa utilização dentro dos documentos formativos).

Ainda em relação ao caso brasileiro, Moraes e Almeida (2013a) analisaram, também pelo método da Análise de Conteúdo, a influência da Sociedade da Informação e da sua infraestrutura tecnológica na formatação dos currículos dos cursos de Biblioteconomia brasileiros, a saber: UFPA, UFC, UnB, USP e UFSC. Os resultados desse trabalho demonstraram que poucos currículos tratam da mediação informativo-cultural e, quando o fazem, ainda se restringem a conteúdos e práticas mediacionais tradicionais. Além disso, há pouca preocupação com os processos de mediação humana e, menos ainda, dos processos de mediação automatizada proporcionada pelos aparatos tradicionais. Os autores ressaltaram,

ainda, que, independentemente do nível de ensino, mas, principalmente, nos currículos de formação dos profissionais da informação, a Alfabetização Informacional é um elemento estratégico para a ressignificação do ensino nas ciências da informação, bem como para a atuação dos profissionais da informação na sociedade.

Moraes e Almeida (2013b, p. 1374) e Moraes (2012) ao analisar, por meio da Análise de Conteúdo e do Método Comparativo uma amostra dos currículos dos cursos de Biblioteconomia da América Latina, a qual incluía os cursos de Biblioteconomia da UFPA, UFC, UFSC, USP, UnB, Universidade de Buenos Aires (UBA) e Universidade Nacional Autónoma de México (UNAM), observaram que a formação em tecnologia é voltada à sua competência por si mesma, e que a maioria dos currículos abordam as tecnologias como forma de facilitar e acelerar os serviços dos ambientes de mediação informativo-cultural. Um ensino voltado para a análise mais crítica da inserção das TIC no cenário contemporâneo pouco é realizado, desconsiderando o fato de elas terem alterado as formas tradicionais de cultura, passando a produzir novas práticas e formas culturais.

Ainda no contexto da América Latina, Moraes e Sánchez Espinoza (2013a, 2013b) analisaram os currículos da USP, UNAM e Universidad Nacional Autónoma del Estado de México (UAEMéx), por meio da Análise de Conteúdo e do Método Comparativo, em relação à presença das TIC no ensino da Biblioteconomia e da Ciência da Informação. Nestas análises, os autores perceberam que são poucas as disciplinas que abordam, explicitamente, os conteúdos relativos às TIC e apontam para a necessidade do ensino desses conteúdos não apenas em sua forma instrumental, mas sim, como forma de que os currículos possibilitem que os egressos dos cursos de Biblioteconomia e Ciência da Informação sejam alfabetizadores em informação, tendo em vista satisfazer as necessidades informacionais da Sociedade da Informação.

No que concerne às novas instituições de informação e cultura, as experiências de alguns centros culturais merecem ser brevemente mencionadas. No caso da Espanha, temos a Casa do Leitor, uma unidade de informação e cultura que faz dos leitores e da leitura seus principais protagonistas. Ela organiza exposições, conferências, cursos formativos, oficinas de criação, ciclos de música, cinema e artes cênicas, junto a pesquisas aplicadas. Por meio destas atividades, busca proporcionar o encontro do público em geral com o mundo dos profissionais, do público jovem e infantil com o público adulto, estendendo o conceito de leitura, partindo do pressuposto que não há manifestação cultural que, para seu conhecimento e desfrute, não requeira um exercício pleno de leitura. Por outro lado, subverteu a discussão ao privilegiar o suporte dos *e-readers* e das redes em relação ao tradicional suporte do livro. O

suporte impresso continua ocupando espaço dentro das discussões, exposições e pesquisas levadas a cabo pela Casa do Leitor, mas, na relação com seus usuários, o suporte de leitura utilizado é o outro. As implicações desse giro radical afetaram desde a cultura administrativo-institucional da fundação responsável pela gestão da unidade, que teve que requalificar seus funcionários e contratar outros com perfis bastante diferenciados, até as concepções de acervo, de curadoria e de ação cultural utilizados até então, quando as atividades de mediação da leitura centravam-se no suporte livro. Isto foi feito incorporando novos processos de gestão e organização, novas atividades – envolvendo processos de qualificação e formação de mediadores e de usuários –, como também mantendo e adaptando atividades já existentes – como os círculos de leitura, agora desenvolvidos de forma híbrida, presencial-virtual, utilizando ferramentas de redes sociais digitais.

Outra experiência de mediação infocultural bastante instigante é representada pelas ações do Medialab-Prado (Espanha), que se concebe como um laboratório cidadão de produção, investigação e difusão de projetos culturais que explora as formas de experimentação e aprendizagem colaborativa que surgiram com as redes digitais. Para viabilizar e alcançar estes objetivos, o Medialab-Prado oferece um espaço permanente de informação, escuta e encontro, atendido por mediadores culturais que explicam a natureza desse espaço e colocam em contato pessoas com pessoas, pessoas com projetos, e projetos com projetos. As atividades, em sua maioria, são registradas e retransmitidas em vídeo e, posteriormente, podem ser consultadas e descarregadas pela web. São realizadas convocatórias abertas para a apresentação de propostas e participação ativa no desenvolvimento desses projetos. Há um programa de atividades composto por oficinas de produção e formação, seminários e debates, reuniões de diferentes grupos de trabalho, mostras de projetos, conferências e outros eventos, como concertos e performances.

No Brasil, o SESC, particularmente em suas unidades do estado de São Paulo, desenvolve uma série de atividades formativas relacionadas à apropriação das TIC voltadas para possibilidades de expressão artística, notadamente no caso da música, do audiovisual e da literatura. Muitas de suas exposições e instalações agregam processos formativos dos mais diversos níveis, desde oficinas e cursos para iniciantes até *work-shops* com artistas e desenvolvedores de tecnologia voltados a uma parcela do público que já possui maior intimidade com os aparatos e as linguagens das TIC.

No caso da gestão 2003-2010 do Ministério da Cultura brasileiro (MinC), percebe-se a busca da incorporação da tecnologia digital às políticas públicas culturais, mas procurando entender o computador e a internet como pontos de partida, e não como objetivos finais em si-

congregando a inclusão digital à inclusão social, numa perspectiva similar à de Warschauer (2006). Dessa forma, o MinC priorizou não tanto a infraestrutura tecnológica, mas o potencial de transformação suscitado pelos novos paradigmas de produção, circulação e consumo cultural. Ao incentivar práticas de compartilhamento, debate, articulação e trabalho colaborativo, procurou-se ampliar as possibilidades de ressonância de expressões culturais, historicamente limitada nos meios de comunicação de massa tradicionais, criando perspectivas inéditas para o acesso à informação e ao conhecimento. Dentro desse espírito, o MinC formulou sua primeira iniciativa voltada para a cultura digital: a proposta de implantação de estúdios digitais de produção audiovisual, conectados à internet e utilizando *software* livre nos Pontos de Cultura, no âmbito do Programa Cultura Viva. Denominada de Ação Cultura Digital, a iniciativa procurava potencializar a rede formada pelos Pontos (ALMEIDA, 2014).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, consideramos os conceitos de mediação, cultura e tecnologia como conceitos-chave para a formação nas ciências da informação, uma vez que eles são conceitos transdisciplinares e também são saberes-fazer que estão presentes nas práxis de arquivistas, bibliotecários e museólogos e outros profissionais. A Ciência da Informação têm constituído, em diversas perspectivas, um discurso de autoimagem no qual se considera fortemente transdisciplinar. Nesse sentido, ao vislumbrarmos o movimento da transdisciplinaridade nesse campo de conhecimento, consideramos que deveria estar contemplado nos currículos de formação dos profissionais da informação — particularmente quando se considera que o movimento da *Information Literacy* também é um campo de conhecimento e fazer profissional que perpassa esta área de conhecimento. O uso, cada vez mais diferenciado e complexo, de arquivos, bibliotecas e museus, nas suas mais diversas finalidades e em suas mais diferentes formas, configuram-nos como ambientes de mediação da informação por excelência e cujos saberes e usos precisam ser ensinados. Uma necessidade que não se aplica exclusivamente aos ambientes de mediação de informação tradicionais, mas também aos locais que possuam documentos e que precisam ser organizados para quaisquer finalidades, como por exemplo, os documentos empresariais, de centros culturais, de universidades, de escolas, enfim, de quaisquer organizações e inclusive os documentos digitais presentes na rede.

Outra questão que precisa uma maior atenção ao se refletir e se elaborar os currículos é que a mediação, como conceito e como prática, precisa estar presente não apenas como

conteúdo curricular, mas, sobretudo, como práxis curricular. Arquivos, bibliotecas, museus, centros culturais e de documentação, hospitais e laboratórios universitários, poderiam ser mobilizados para que os alunos fizessem não apenas os estágios curriculares, mas, sobretudo, os utilizassem como verdadeiros laboratórios, como uma extensão das salas de aula.

A Mediação Informativo-Cultural e, dentro dela, a Alfabetização para a Informação, são campos de atuação que permeiam o fazer dos profissionais da informação, consideradas as suas especificidades; mesmo levando-se em conta que, com as hibridizações documentárias contemporâneas, tanto analógicas, quanto digitais, fica cada vez mais difícil se classificar se a documentação é de arquivos, bibliotecas ou museus. E, se esse processo já ocorria numa ambiência analógica, numa ambiência digital foi ainda mais potencializado. Além dessas questões mais específicas da documentação, quando se ampliam as fronteiras para o campo da alfabetização em informação, percebemos que os campos da Arquivologia, da Biblioteconomia e da Museologia poderiam estabelecer um diálogo bastante enriquecedor, tanto em relação a arquivos, bibliotecas e museus analógicos quanto digitais. Uma educação voltada para o uso das mais variadas fontes de informação, disponibilizadas em lugares formais e não formais de busca de informação se torna cada vez mais importante e urgente para uma sociedade que se quer predicar “da informação”. E essa educação voltada para a informação é necessária a sua efetivação desde os níveis mais elementares de ensino; todavia, para a formação dos profissionais que buscam se habilitar em ser mediadores de culturas e de informações, esta necessidade se torna maior ainda.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. Políticas culturais e redes sociotécnicas: reconfigurando o espaço público. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 50, n. 1, p. 54-64, jan./abr., 2014.
- BRIGGS, A.; BURKE, P. **Uma história social da mídia**: de Gutenberg à internet. 2. ed. rev. ampl. Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- CASTELLS, M. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, D. (Org.). **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 255-287.
- CAUNE, J. **Cultura e comunicação**: convergências teóricas e lugares de mediação. Tradução de Laan Mendes de Barros. São Paulo: Editora UNESP, 2014.
- GARDNER, H.; DAVIS, K. **La generación App**: cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital. Tradução de Montserrat Asensio Fernández. Buenos Aires: Paidós, 2014.
- GASQUE, K. C. G. D. O arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 39, n. 3, p. 83-92, set./dez., 2010.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez., 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNÁNDEZ, T.; PÉREZ, M. A. G. M. Alfabetización Informacional y Digital: el aprendizaje continuo de los profesionales de la información. In: CONGRESO DE CUYL, 33., Porto Rico. **Anais...** Porto Rico: Association of Caribbean University, Research and Institutional Libraries, 2003.

LIVINGSTONE, S. Internet Literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **Revista Matrizes**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 11-42, 2011.

MILANESI, L. A. A formação do informador. **Inf.Inf.**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 7-40, jan./jun. 2002.

MORAES, M. B. de. **As transformações dos processos de mediação da informação nos currículos de formação do bibliotecário brasileiro no contexto da Sociedade da Informação**. 201f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)- Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-15022013-094606/pt-br.php>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

MORAES, M. B.; ALMEIDA, M. A. As transformações dos currículos de Biblioteconomia brasileiros diante do contexto sociocultural e científico contemporâneos. In: ENCONTRO IBÉRICO EDICIC, 6., Porto, 2013. Globalização, Ciência, Informação. **Anais eletrônicos...** Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2013a. p. 971-989. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/745142-VI-Encontro-Iberico-EDICIC-2013-Globalizacao-Ciencia-Informacao>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

MORAES, M. B.; ALMEIDA, M. A. Cultura, Globalização e Tecnologia: a mediação nos currículos dos cursos de ciências da informação no Brasil e na Ibero-América. In: CONGRESO ISKO ESPANHA E PORTUGAL, 1., Porto, 2013. Informação e/ou conhecimento: as duas faces de Janus. **Anais eletrônicos...** Porto: Universidade do Porto, 2013b. p. 1362-1377. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/749921-I-Congresso-ISKO-Espanha-e-Portugal-XI-Congreso-ISKO-Espana>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

MORAES, M. B.; SÁNCHEZ ESPINOZA, A. La formación de los bibliotecarios en la Sociedad de la Información: un análisis de los proyectos pedagógicos de Brasil y México. **Prisma.Com**, Porto, n. 21, p. 1-27, 2013a. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/view/2655>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

MORAES, M. B.; SÁNCHEZ ESPINOZA, A. Os modelos curriculares na formação do profissional da informação/bibliotecário: o caso da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Autónoma do Estado do México (UAEMéx). In: ENCONTRO IBÉRICO EDICIC, 6., Porto, 2013b. Globalização, Ciência, Informação. **Anais eletrônicos...** Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2013b. p. 990-1008. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/745142-VI-Encontro-Iberico-EDICIC-2013-Globalizacao-Ciencia-Informacao>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

MORAES, M.; AGUIAR, G. A.; BRITTO, A. L. de S. O papel da biblioteca universitária nos projetos político-pedagógicos dos cursos de Biblioteconomia brasileiros. In: SEMINÁRIO

NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., Gramado, 2012. A biblioteca universitária como laboratório na Sociedade da Informação. **Anais Eletrônicos...** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.snbu2012.com.br/anais/pdf/4HRAH.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014. Web.

URIBE TIRADO, A. Estado del arte de la Alfabetización Informacional en Colombia. In: HERNÁNDEZ SALAZAR, Patricia (Coord.). **Tendencias de la Alfabetización Informativa en Iberoamérica**. Ciudad de México: CUIB; UNAM, 2012b. 496p. (Seminario de Investigación; 19).

URIBE TIRADO, A. La alfabetización informacional en las bibliotecas universitarias de Brasil: visualización de los niveles de incorporación desde la información publicada em sus sitios web. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 134-152, jan./mar., 2012a.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social**. São Paulo: Senac, 2006.

WOLTON, D. **Internet, e depois?: Uma teoria crítica das novas mídias**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

YÚDICE, G. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

ZURKOWSKI, P. **The information service environment relationship and priorities: related paper n. 5**. Washington: National Commission on Libraries and Information Science, nov. 1974. 30 p.

O ENSINO DA NORMALIZAÇÃO DOCUMENTÁRIA NA BIBLIOTECONOMIA BRASILEIRA

THE TEACHING OF DOCUMENTARY STANDARDIZATION OF BRAZILIAN LIBRARY SCIENCE

Naira Christofolletti Silveira
Marianna Zattar
Tatiana de Almeida

Resumo: A Biblioteconomia, ao longo dos anos, tem se mostrado como uma área com múltiplas linhas de atuação, desde bibliotecas infantis até centros de pesquisa de ponta, atendendo especialistas. Essa variedade de público e instituições revela a necessidade de estudos em torno da formação profissional durante a graduação. Neste sentido, muitas escolas ao elaborarem seus projetos pedagógicos incluem disciplinas obrigatórias destinadas a formar um perfil mais amplo e oferecem disciplinas optativas permitindo que os alunos façam suas próprias escolhas, formando um perfil mais específico. Este trabalho tem como objetivo apresentar um panorama sobre o ensino da normalização documentária de Biblioteconomia do Brasil, por meio da análise das ementas das disciplinas nos cursos presenciais de bacharelado em Biblioteconomia, cadastrados no Ministério da Educação. Diante da amostra apresentada e analisada, acredita-se que a normalização documentária, por ser uma disciplina diretamente relacionada ao fazer biblioteconômico, poderia ser mais bem explorada durante a graduação. A partir disso é proposta uma ampliação do ensino em normalização com vistas para além da pesquisa científica, isto é, também para as diversas atividades relacionadas com a normalização de documentos, considerando que a normalização documentária aborda conteúdos que podem ser utilizados desde bibliotecas públicas até bibliotecas especializadas.

Palavras-chave: Normalização documentária. Ensino. Atuação profissional.

Abstract: Library Science, over the years, has proven to be an area with multiple lines of business, from children's libraries to leading research centers, being of service to experts. This variety of public and institutions reveals the need for studies about training during graduation course. In this sense, many schools when developing their pedagogical projects include compulsory subjects intended to form a broader profile and offer elective courses allowing students to make their own choices, forming a more specific profile. This paper aims to present an overview of the teaching of documentary standardization of Brazilian Library Science, through the analysis of the syllabus of classroom courses in disciplines of Bachelor of Library Science, registered with Ministry of Education. Given the sample presented and analyzed, it is believed that the documentary standardization, as a discipline directly related to librarian's job, could be better explored during graduation. From this it is proposed an extension of teaching standards with a view beyond the scientific research, also for the various activities related to standardization of documents, taking into consideration the normalization documentary discusses content that can be used for both public and specialized libraries.

Keywords: Documentary standardization. Teaching. Professional performance.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil o profissional bibliotecário é o sujeito bacharel em Biblioteconomia, que pode exercer sua profissão mediante registro no Conselho Regional de Biblioteconomia. Este profissional desenvolve atividades de “organização, tratamento, análise e recuperação de

informações em diversos níveis e suportes físicos, por meios manuais e automatizados, com vistas ao atendimento das necessidades informacionais de todos os segmentos da sociedade [...]” (CONSELHO REGIONAL DE BIBLIOTECONOMIA, [201-]).

Nota-se, com isso, que várias são as funções que podem ser exercidas pelo profissional bibliotecário. Dentre elas, destaca-se aqui, a normalização documentária que fornece subsídios especialmente para a produção do conhecimento e para a divulgação e comunicação científica. Espera-se, portanto, que o bibliotecário seja formado considerando todas as aptidões necessárias para desempenhar o papel que lhe é assegurado pela legislação e por determinações do Conselho Federal de Biblioteconomia, a de ser o responsável pela produção, organização e divulgação de conhecimento humano. Das atividades desenvolvidas pelo bibliotecário na normalização documentária incorpora-se a padronização e organização das atividades científicas e das pesquisas. Trata-se de uma temática que envolve várias etapas de um documento, desde a sua construção até a divulgação.

Assim como toda normativa, as normas documentárias são discutidas e aceitas por seu grupo antes de serem aplicadas. Em nível nacional a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) é o órgão responsável pelo estabelecimento de regras para a obtenção do grau ótimo de ordem em um dado contexto. No âmbito da normalização no desenvolvimento científico, dentre os comitês existentes na ABNT, existe o Comitê Brasileiro de Informação e Documentação (CB-14). Este comitê é o responsável pela elaboração e desenvolvimento das normas de Informação e Documentação (DIAS, 2003). De forma geral, as normas disponíveis atualmente no catálogo da ABNT sobre “Informação e Documentação” tratam de práticas relativas às bibliotecas, aos centros de documentação e informação, aos serviços de representação da informação, aos arquivos etc. O grupo que trabalha na elaboração destas normas é formado por diversos profissionais, entre eles, está profissional bibliotecário.

Considerando a amplitude das funções e atividades desenvolvidas pelo bibliotecário e os caminhos da normalização de documentos, este trabalho tem como objetivo mapear o ensino da normalização documentário no Brasil com base nas informações dos cursos de Biblioteconomia. Uma vez que para atuar como bibliotecário é necessário se bacharel em Biblioteconomia (BRASIL, 1962). Acredita-se que analisar a formação do bibliotecário seria a primeira etapa para compreender o papel deste profissional na produção e divulgação do conhecimento registrado.

Este texto está dividido em dois momentos. No primeiro é apresentado o quadro sobre a normalização documentária, o ensino e a atuação profissional, com base na revisão de

literatura. No segundo, a análise do ensino da normalização documentária nos cursos de bacharelado em biblioteconomia, com base na coleta de dados.

Para o levantamento dos dados da pesquisa, escolheu-se dividi-la em três partes, sendo elas:

- parte 1 – identificação das instituições que possuem curso de Biblioteconomia;
- parte 2 – identificação das disciplinas de normalização nos cursos;
- parte 3 – análise das ementas das disciplinas.

Para a elaboração da parte 1, recorreu-se ao site do Ministério da Educação (MEC) para levantar quais as instituições que ofertam o curso de Biblioteconomia. Dos 51 cursos elencados no site do MEC, apenas 18 cursos fizeram parte da pesquisa, uma vez que a coleta dos dados seria a partir da consulta aos sites institucionais que disponibilizam a grade curricular e as ementas das disciplinas. A parte 2 envolveu a identificação das disciplinas de normalização nos cursos, como nem sempre as disciplinas seguem a mesma nomenclatura, foi necessário agregar dois dados essenciais: a nomenclatura e a ementa das disciplinas. Após a identificação das disciplinas que contemplam o conteúdo de normalização, foram tabulados diversos dados, entre eles, considerou-se também a carga horária e o tipo da disciplina (obrigatória ou optativa). Os dados tabulados são analisados quantitativamente e qualitativamente. Esta análise será apresentada no item três deste trabalho.

A seguir serão expostas as questões relacionadas à normalização documentária e ao bibliotecário. Após, será exibida uma explanação sobre o ensino em Biblioteconomia, incluindo os procedimentos metodológicos e a indicação das instituições que fazem parte desta pesquisa. Dando continuidade ao trabalho, serão apresentados os procedimentos metodológicos realizados para a coleta dos dados que resultou na seleção da amostra desta pesquisa. Em seguida é apresentada do um quadro com as ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de normalização documentária e a análise das ementas e do ensino de normalização nos cursos de Biblioteconomia no Brasil. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 A NORMALIZAÇÃO DOCUMENTÁRIA E O BIBLIOTECÁRIO

A normalização é o “conjunto de regras e padrões técnicos, cujo objetivo é a unificação e simplificação dos processos para a obtenção de melhores resultados” (CUNHA; CAVALCANTI, 2008, p. 260). De forma geral, entende-se que as normas simplificam o processo de produção em grande escala e objetivam a uniformidade do produto (DIAS, 2003).

No contexto da comunicação científica, a normalização perpassa na adoção de padrões no contexto da elaboração de qualquer tipo de publicação científica. A padronização, chamada de normalização técnica, tem papel de destaque na divulgação científica, nas trocas entre os pares, além de conferir cientificidade e qualidade à produção científica (CRESPO; RODRIGUES, 2011).

No desenvolvimento das atividades biblioteconômicas, tem-se a normalização documentária como uma das possíveis atividades que podem ser desempenhadas pelo profissional bibliotecário. Todas as áreas percorridas pelo bibliotecário pressupõem organização. Dentre as áreas e atividades pode-se destacar o serviço de referência.

Crespo e Rodrigues (2011) ressaltam o papel da universidade com a comunicação científica. A normalização documentária seja ela baseada em normas técnicas brasileiras, estrangeiras ou internacionais, fazem parte da produção do conhecimento, por isso a relação das universidades com a normalização documentária é tão estreita, pois as universidades são as principais instituições de pesquisa no Brasil. Os autores concluem que para a aplicação correta das normas é necessário instrumentalizar os alunos e os pesquisadores.

Com o intuito de auxiliar os usuários, as bibliotecas oferecem diversas atividades que contemplem o treinamento e a capacitação de usuários no uso de normas, como é o caso da Biblioteca do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que fornece diversos produtos e serviços, como um manual de normalização e atendimento pessoal e a distância, por telefone, e-mail ou blog (ANJOS; CALIXTO; MARTINS, 2012).

Mas a relação entre a normalização documentária e o bibliotecário vai além da biblioteca universitária, pois as normas são várias e destinadas a diferentes públicos. O bibliotecário pode ir buscar, com apoio nas normas técnicas existentes, novos nichos de mercado, ou até mesmo, reafirmar o seu papel como agente ativo na produção do conhecimento, não apenas com um revisor de trabalho. Para Maimone e Tálamo (2008), o bibliotecário pode atuar no processo de editoração de periódicos científicos, pois a normalização é um critério relevante para este segmento.

O ensino de normalização documentária está tão relacionado ao meio acadêmico, que é comum identificar nos cursos de graduação e pós-graduação a existência de disciplinas relacionadas à metodologia de pesquisa, nas quais é abordada a questão da normalização de trabalhos acadêmicos. Neste contexto é que se insere esse trabalho, no qual essa questão é aprofundada na próxima seção, que busca mapear o ensino da disciplina de normalização documentária nos cursos de Biblioteconomia brasileiros.

3 O ENSINO DA NORMALIZAÇÃO NOS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA

Desde a criação da primeira escola de Biblioteconomia no país, em 1911, o ensino desta área tem sofrido grandes alterações. Castro (2002) revela que os primeiros cursos eram planejados de forma independente, sem considerar fatores externos à instituição de ensino, e que uma coesão entre o planejamento curricular dos cursos ocorreu em 1962 com a aprovação do primeiro currículo mínimo.

Muitas discussões foram travadas com base nos currículos mínimos para o curso de Biblioteconomia até que os currículos mínimos foram substituídos por diretrizes curriculares. Guimarães (2002) ressalta que o marco em termos curriculares na área de Biblioteconomia no Brasil foi o ano de 1996, entre vários fatores, está a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que deixou a concepção curricular mais flexível, e a realização do I Encontro de Dirigentes de Escolas Universitárias de Biblioteconomia do Mercosul, que propôs uma harmonização curricular entre os cursos de Biblioteconomia do Mercosul.

Em 2001, com o Parecer do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superiores (CNE/CES) 492/2001 foram apresentadas as diretrizes curriculares para o curso de Biblioteconomia, em vigor até o presente momento. Nesse Parecer consta que: “As IES [Instituições de Ensino Superior] poderão acentuar, nos projetos acadêmicos e na organização curricular, características do egresso que, sem prejuízo do patamar mínimo aqui considerado, componham perfis específicos” (BRASIL, 2001, p. 32).

Portanto, observa-se que as instituições possuem autonomia para desenhar um perfil de seus egressos. Esse perfil é traçado com base nas características da própria instituição e a realidade sociocultural em que está inserida. Os projetos pedagógicos fornecem a descrição desse perfil, conforme determinado pelas diretrizes curriculares. Nos projetos pedagógicos também estão as disciplinas e as ementas consideradas obrigatórias e optativas aos alunos do curso.

Neste sentido, a presente pesquisa busca evidenciar como o ensino de normalização documentária está inserido no currículo dos alunos, considerando que a normalização documentária é um conteúdo muito importante para a atuação do profissional bibliotecário.

Para esta análise sobre o ensino da normalização nos cursos de Biblioteconomia do Brasil, teve-se o mapeamento de disciplinas que se atém, de alguma forma, à normalização.

4 O ENSINO DA NORMALIZAÇÃO NOS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA: ASPECTOS METODOLÓGICOS DE SELEÇÃO DA AMOSTRA

Conforme exposto anteriormente, na elaboração da coleta de dados partiu-se de uma pesquisa documental para construção da amostra. E na primeira parte do levantamento dos

dados foi empreendida a identificação dos cursos de Biblioteconomia em nível nacional. A fonte de informação principal foi o site do Ministério da Educação (MEC). Nesse espaço foi desenvolvida a seguinte estratégia de busca:

- Instituições de ensino superior e cursos cadastrados;
- Universidades: públicas e privadas;
- Nível de graduação;
- Cursos de Biblioteconomia.

A pesquisa foi realizada em junho de 2014 e foram identificados 51 cursos de Biblioteconomia em nível de graduação em universidades e faculdades do país. Dos quais, 49 possuíam a modalidade de ensino presencial e 2 possuíam à distância. Dos 51 cursos, de acordo com as informações contidas no site, 46 estão em atividade, 3 em extinção⁵¹ e 2 extintos. Ainda na amostra geral, pode-se observar a habilitação, sendo 49 em nível de bacharelado e 2 em nível de licenciatura (BRASIL, c2014). Dos quais 45 em nível de bacharelado e 1 em nível de licenciatura em atividade.

Como o objetivo deste trabalho é apresentar dados atuais sobre o ensino da normalização documentária no país, na intenção de uma maior precisão na busca, ainda na primeira parte da pesquisa foram aplicados os seguintes critérios: cursos ativos em Biblioteconomia e modalidade de ensino presencial. Além dos critérios relacionados, foi considerado um curso por universidade, uma vez que o objetivo deste trabalho é empreender uma análise da disciplina de normalização no ensino da Biblioteconomia brasileira e não uma análise específica dos cursos. A partir deste recorte chegou-se ao total de 40 instituições a serem analisadas.

Após a seleção das instituições que serviram de escopo para o desenvolvimento da pesquisa, foi elaborada uma pesquisa nos sites institucionais para obter informações sobre os seus cursos. Foram levantadas informações sobre as disciplinas que compõe o curso de Biblioteconomia e a existência (presença) das disciplinas específicas de normalização ou com interesses comuns a essa disciplina.

Neste ponto, dois são os destaques que podem ser relacionados quanto à estrutura e organização dos cursos. O primeiro seria a nomenclatura dos cursos cadastrados no site do MEC, pois nem sempre correspondem à nomenclatura nos sites institucionais. O segundo é

⁵¹ Cursos que encerraram a abertura de novas turmas, porém, ainda permanecem com turmas em processo conclusão.

que nem todas as instituições disponibilizam em seus sites informações sobre a grade curricular e a ementa das disciplinas. O que evidencia, entre outros pontos, a não disponibilização de informações essenciais para o desenvolvimento do ensino em nível de graduação.

Com base na incompletude das informações sobre os cursos nas páginas eletrônicas institucionais, teve-se uma significativa diminuição no número de instituições que foram e poderiam ser (em vistas à proposta deste trabalho) utilizadas como referencial para a análise, chegando-se à soma de 18 instituições. Nossa amostra, portanto, representa aproximadamente 37% do total de instituições em atividades recuperadas no site do MEC e 45% do total das instituições selecionadas previamente para comporem o universo dessa pesquisa.

5 O ENSINO DA NORMALIZAÇÃO NOS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA: AMOSTRA

Após a consulta aos sites institucionais e a verificação da existência da grade curricular e ementa disponíveis em suas páginas on-line, fez-se um recorte apenas para os cursos que possuíam informações em suas respectivas páginas eletrônicas da universidade/faculdade ou do curso. Nas 18 instituições foram elaboradas buscas utilizando as seguintes palavras-chave no nome da disciplina, programa ou ementa: norma, normalização, normalização documentária, normalização técnica.

Os quadros a seguir (1 ao 5) estão indicados o nome da Instituição, o nome das disciplinas relacionadas ao ensino do conteúdo de normalização documentária, sua carga horária e o tipo (se obrigatória ou optativa) e a ementa, separados por localização geográfica a saber: Região Norte, Região Nordeste, Região Centro-Oeste, Região Sudeste, Região Sul. Estes quadros são as bases para a observação das ementas a serem analisadas na subseção a seguir.

QUADRO 1 – Instituições, disciplinas (nome, carga horária e tipo) e ementas - Região Norte

Instituição	Disciplina	Ementa
Universidade Federal do Pará (UFPA)	Normalização de Documentos (carga horária 64 - obrigatória)	Estudo sobre a normalização: histórico, definição, objetivos, tipos e organismos responsáveis. Apresentação e normalização de livros e folhetos. Uso das normas para publicações de publicações científicas e de artigos de periódicos. Aplicação de outras normas da área de documentação como: revisão de originais, abreviação de títulos de periódicos, ordem alfabética e relatório técnico-científico.

Fonte: Elaboração das autoras com base em informações institucionais.

QUADRO 2 – Instituições, disciplinas (nome, carga horária e tipo) e ementas - Região Nordeste

Instituição	Disciplina	Ementa
Universidade Federal do Cariri (UFCA)	Normalização Documentária (carga horária: 64 - optativa)	Normalização de trabalho acadêmico: normas comuns a diferentes tipos de documentos. Referências, citações, numeração progressiva, sumário, resumo. Trabalhos acadêmicos. Projetos de pesquisa. Normalização: livros, periódicos, trabalhos acadêmicos, publicações oficiais e relatório técnico-científico.
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Normalização da Documentação (carga horária 85 - obrigatória)	Documento: conceituação, classificação e tipos, segundo a natureza da fonte. Normalização: conceituação, importância e objetivos. Organismos internacionais, regionais e nacionais de normalização e documentação. Estudo e aplicação das normas técnicas documentais da ABNT. Tipos e apresentação de trabalhos monográficos.

Fonte: Elaboração das autoras com base em informações institucionais.

QUADRO 3 – Instituições, disciplinas (nome, carga horária e tipo) e ementas - Região Centro-Oeste

Instituição	Disciplina	Ementa
Universidade Federal de Goiás (UFG)	Pesquisa e normalização documentária - (carga horária: 48 - obrigatória)	Conceito de pesquisa documentária. Fontes de organização da informação em Biblioteconomia. Pesquisa documentária, leitura e anotações. Levantamento de suportes informacionais: identificação, localização e obtenção. Formas de trabalhos acadêmico-científicos. Fundamentos sociais da normalização documentária. Estrutura do trabalho acadêmico-científico.

Fonte: Elaboração das autoras com base em informações institucionais.

QUADRO 4 – Instituições, disciplinas (nome, carga horária e tipo) e ementas - Região Sudeste

Instituição	Disciplina	Ementa
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Orientação e Normalização Documentárias (não consta carga horária - obrigatória)	Aspectos teóricos, conceituais e históricos das normas brasileiras de documentação e das instituições normativas. Estudo da aplicação das normas técnicas de documentação.
Pontifícia Universidade Católica	Normalização documentária (carga	Aplicação de normas técnicas bibliográficas nacionais e internacionais na normalização

de Campinas (PUCCAMP)	horária: 68 - obrigatória)	documentária de materiais convencionais e digitais.
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)	Normalização Documental (carga horária: 60 - obrigatória)	Documentação como disciplina, técnica e metodologia. Documentação e Ciência da Informação. Documento como suporte físico da informação. Instituições que promovem a documentação e a informação. Normalização da documentação. Normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas sobre documentação relacionadas ao processo documentário.
Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESP)	Normalização Documentária (carga horária: 46 - obrigatória)	Tratar conceitos básicos da necessidade de normalização. Compreensão do uso das várias normas da ABNT para elaboração de trabalhos acadêmicos. Proporcionar familiaridade com os conceitos dos vários campos dentro da normalização.
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Elaboração e apresentação do trabalho científico (carga horária: 60 - obrigatória)	O processo de comunicação da informação científica. Pesquisa bibliográfica. Estrutura do trabalho científico. Normalização e apresentação do trabalho científico.
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Normalização da Informação (não consta carga horária - obrigatória)	Histórico e conceituação da documentação. Organismos nacionais e internacionais de normalização. Normalização: importância e aplicação das normas de documentação da ABNT.
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Normalização Documentária (carga horária: 60 - obrigatória)	Estudo e aplicação das normas de documentação. Normas Nacionais e Internacionais. Grupos e políticas de normalização.
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Normalização Documentária (carga horária: 60 - obrigatória)	Normalização: conceitos e funções. As instituições normativas em nível nacional e internacional. Internacional Standartization Organization - ISO; Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT: histórico e abrangência. Normas brasileiras de documentação.
Universidade Federal Fluminense (UFF)	Introdução a Biblioteconomia I (carga horária: 60 - obrigatória)	O estudante como usuário da biblioteca. Utilização dos recursos da biblioteca. Normas brasileiras para apresentação de trabalhos.
	Representação Descr de Documentos I (carga horária: 60 - obrigatória)	Princípios de registro e descrição de documentos. Catálogo: funções, tipos e formas. A normalização.
	Representação Descr de Documentos II (carga horária: 60 - obrigatória)	Código de Catalogação Anglo-Americano: estudo e aplicação. Referenciação bibliográfica: normas da ABNT.

	obrigatória)	
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Normalização documentária I A (carga horária: 30 - obrigatória)	Instituições oficiais de normalização da documentação, nacionais e internacionais. Normalização documentária como disciplina e como técnica.
	Normalização documentária II (carga horária: 30 - obrigatória)	Aspectos lingüísticos, formais e metodológicos para a produção de textos acadêmicos

Fonte: Elaboração das autoras com base em informações institucionais.

QUADRO 5 – Instituições, disciplinas (nome, carga horária e tipo) e ementas - Região Sul

Instituição	Disciplina	Ementa
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Normalização da Produção Intelectual I (carga horária: 30 - obrigatória)	Aspectos lingüísticos, formais e metodológicos para a produção de textos acadêmicos. Instituições oficiais de normalização da documentação, nacionais e internacionais.
	Normalização da Produção Intelectual II (carga horária: 30 - obrigatória)	Padrões nacionais e internacionais de normalização da documentação. ABNT. ISO. VANCOUVER. APA.
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Normalização da Documentação (carga horária: 60 - obrigatória)	Origem da documentação. Organismos normatizadores nacionais e internacionais. Tipologia dos documentos. Aplicação de normas ABNT para documentação. Trabalho monográfico: conceitos, características e estrutura.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Normalização de documentos (carga horária: 60 - obrigatória)	Normalização de documentos: aspectos teóricos; organismos internacionais, regionais e nacionais de normalização. Normas técnicas: processo de produção e distribuição. Normalização de documentos: aplicação das normas relativas à produção de documentos técnico-científicos.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Pesquisa Bibliográfica para Biblioteconomia (carga horária: 72 - obrigatória)	Trata da comunicação científica, dos métodos e técnicas da pesquisa bibliográfica, do histórico da normalização geral e da normalização da documentação e do conhecimento e assimilação dos procedimentos de normalização documental criados no Brasil pela ABNT.

Fonte: Elaboração das autoras com base em informações institucionais.

A partir dos quadros acima apresentados, pode-se notar uma grande variedade terminológica em relação aos nomes das disciplinas que abarcam o conteúdo de normalização, nas instituições que possuem cursos de Biblioteconomia e disponibilizam suas informações na

internet. Entre essa diversidade, podemos destacar: Pesquisa Bibliográfica para Biblioteconomia (UFSC), Normatização de documentos (UFRGS), Normalização da Produção Intelectual (FURG), Representação Descritiva de Documentos (UFF), Elaboração e apresentação do trabalho científico (UFMG), entre outras.

Percebe-se que na maioria das vezes o termo “normalização” está presente na denominação da própria disciplina e que as respectivas ementas revelam grande diversidade entre os conteúdos ministrados em cada uma das disciplinas. Dessa forma, pretende-se com este trabalho uma análise detalhada sobre o ensino da normalização de documentos nos cursos de Biblioteconomia em nível nacional.

6 O ENSINO DA NORMALIZAÇÃO NOS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA: ANÁLISE DAS EMENTAS E DO ENSINO DE NORMA

Para a identificação das disciplinas, teve-se como proposta a coleta das informações nas páginas eletrônicas das 40 instituições que se enquadravam no primeiro recorte proposto (apresentado na seção 4), para a organização e posterior análise. Neste momento foi visualizada a diferença na apresentação das informações sobre os cursos e, até mesmo, sobre as instituições. Algumas das quais não possuíam as informações consideradas básicas sobre os cursos, tais como: projeto político pedagógico, grade curricular, elementos, disciplinas etc. O que diminuiu significativamente o recorte de estudo, pois se considerou inviável uma análise sobre as disciplinas de cada curso/instituição sem a informação sobre os cursos.

Sendo assim, a amostra deste trabalho conta com 18 instituições de ensino superior no Brasil, correspondendo a 22 disciplinas a serem analisadas no total. Deve-se enfatizar que se por um lado este estudo possui limitações em função da não disponibilização ou incompletude das informações sobre os cursos ativos no país, por outro contempla informações oficiais e de caráter público e representa quase metade dos cursos ativos presenciais de bacharelado Biblioteconomia. O que quer dizer que se trata de um trabalho sistemático dentro das limitações propostas no recorte. "A amostragem é o momento em que sucessivos processos de simplificação e subdivisão que têm lugar durante as empreitadas científicas são mais evidentes" (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2013, p. 54).

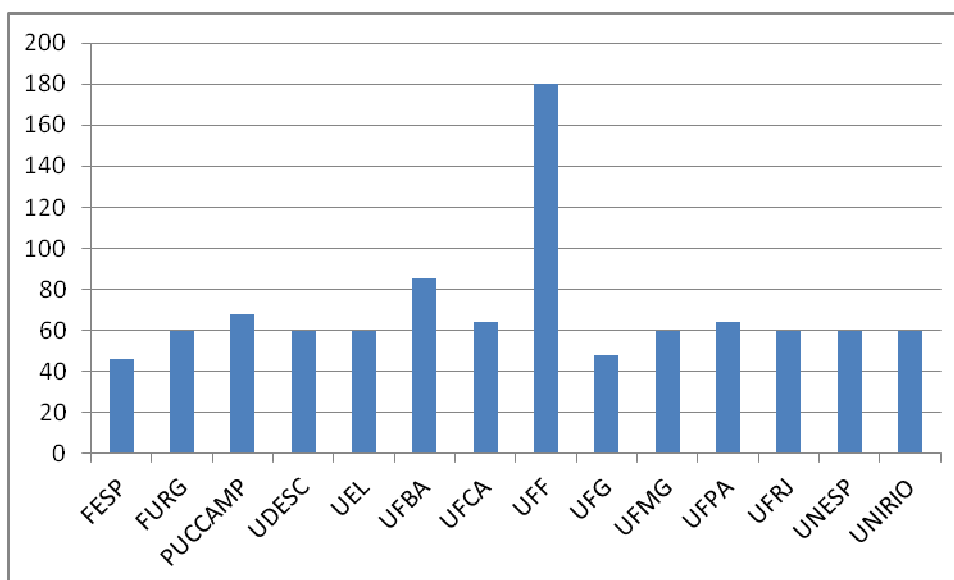
As ementas de disciplinas nas universidades são recursos metodológicos para a representação temática das disciplinas e que, por ser representacional, pode ser vista como uma atividade de redução para a compreensão e o entendimento de determinado conteúdo. O que quer dizer que a utilização de uma representação para uma análise como essa proposta aqui pode não incorporar atividades que não estão indicadas objetivamente, acarretando a não

contemplação de um conteúdo que faz parte da rotina do ensino em sala de aula. Ainda com relação às ementas, outro ponto observado na análise, foi o alto índice de tópicos sobre o ensino da normalização, voltada para a elaboração de trabalhos acadêmicos. Dos 18 cursos analisados, 10 deles dedicam a maior parte da carga horária para o ensino da aplicação das normas para texto/trabalhos acadêmicos.

Quanto à distribuição geográfica das instituições que oferecem o curso de Biblioteconomia no Brasil, nota-se uma alta concentração de cursos na região sudeste com 10 cursos dos 18 cursos identificados para essa análise. Essa concentração também acontece na distribuição total dos cursos de Biblioteconomia no país. O que pode ser visualizado sob a perspectiva de uma aglomeração de universidades no sudeste brasileiro.

Quanto à estrutura da disciplina, nota-se uma variação que acontece de 30 horas semestrais até 85 horas, com média de 60 horas por semestre. Das 22 disciplinas analisadas, somente 1 é apresentada como optativa ao aluno de graduação e 1 não pode ser identificada como sendo de natureza obrigatória ou optativa. Sobre as disciplinas com 30 horas, pode ser observado que são disciplinas vinculadas a outras, divididas em partes que chegam a somar 180 horas de estudos sobre normalização. O gráfico abaixo contabiliza a carga horária total presente nos currículos dos cursos de Biblioteconomia destinada ao ensino de normalização documentária.

GRÁFICO 1 – Carga horária total



Fonte: Elaboração das autoras com base em informações institucionais.

A ausência da UFES e da UFSCar no gráfico se justifica em virtude de ambas não disponibilizarem em seus sites institucionais a carga horária de suas respectivas disciplinas.

Nos cursos que ofertam mais de uma disciplina, as cargas horárias foram somadas. A maioria dos cursos apresentam cerca de 60 horas destinadas ao ensino de normalização documentária.

Cabe uma ressalva sob a perspectiva do conteúdo das disciplinas, apresentadas nas ementas, percebe-se uma alta incidência de estudos exclusivos sobre normalização. Contudo, outras disciplinas compõem o conteúdo das ementas. Como é caso da UFF, a que apresenta a maior carga horária do gráfico, ocorre a dispersão da normalização em três disciplinas: Introdução à Biblioteconomia, Representação Descritiva 1 e Representação Descritiva 2; que abordam outros conteúdos, por exemplo, tópicos sobre catalogação. Outro ponto seria a apresentação de normas nacionais e internacionais no desenvolvimento das aulas, com cerca de 77% das disciplinas deixando evidente o uso de normas e organismos nacionais, e 45% utilizando também normas e organismos internacionais.

Com base na análise descritiva foi possível visualizar a situação atual do ensino de Biblioteconomia, é possível verificar o quantitativo de carga horária destinada ao ensino de normalização. A análise qualitativa identificou o conteúdo das disciplinas e possibilitou traçar um comparativo entre os cursos, assim como analisar seus conteúdos, que estão mais direcionados à aplicação das normas como uma técnica a ser desenvolvida pelo bibliotecário.

Neste sentido, infere-se que todos os cursos analisados abarcam o conteúdo de normalização documentária. Na sua maioria consideram este conteúdo como obrigatório para a formação do bibliotecário. Sendo assim, pode vislumbrar que os cursos consideram esta temática importante ou básica para a formação do bibliotecário e destinam cerca de 60 horas para o ensino e aprendizagem deste conteúdo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a proposta central deste trabalho é a análise ensino da normalização documentária nos cursos, em nível de graduação, Biblioteconomia no Brasil, visualizam-se dois pontos cruciais dessa análise que podem ser destacados, os recursos de planejamento e de avaliação. Isto porque, a partir de estudos como este, podem-se vislumbrar quais as possibilidades e os objetivos a serem alcançados a partir de um curso; e pode-se observar o impacto do ensino de uma disciplina na formação de um profissional, como é o caso do bibliotecário. Exercendo, portanto, uma relação entre a organização acadêmica de determinada área do conhecimento e as disciplinas que a compõe.

O início da pesquisa para o presente trabalho deu-se a partir da análise dos cursos de Biblioteconomia no Brasil. Contudo, no desenvolvimento desta pesquisa, pode-se notar que existem muitas inconsistências em relação às informações sobre os cursos disponibilizadas em

seus respectivos sites. Essas inconsistências foram identificadas na comparação/verificação entre a página do Ministério da Educação (órgão de referência para as informações de ensino superior no Brasil) e nas páginas das instituições de ensino. As informações disponíveis no MEC não correspondiam às informações encontradas nas universidades. Como, por exemplo, uma instituição que constava no site do Ministério, como contendo curso de Biblioteconomia, porém, ao procurarmos o curso no site da instituição, não existia qualquer informação sobre o mesmo. Além das dificuldades quanto à inconsistência, deparou-se também com casos em que as páginas das instituições de ensino encontravam-se incompletas ou sem qualquer conteúdo sobre a organização e estruturação do curso.

Observou-se que os estudos sobre normalização documentária no horizonte dos cursos de graduação em Biblioteconomia possuem, em geral, uma perspectiva introdutória sobre questões como teoria, história e conceitos, com vistas à apresentação de normas específicas à organização de trabalhos acadêmicos e livros. Os estudantes de Biblioteconomia no Brasil, em geral, possuem somente uma disciplina específica sobre normalização documentária, na qual é possível conhecer várias normas. Em poucos casos observou-se alguma outra disciplina relacionada à pesquisa científica, o que seria de grande importância para a formação do profissional bibliotecário. Acredita-se que deveriam existir, nos currículos, disciplinas com conteúdos com menos foco na utilização e aplicação da técnica, que incentivassem o questionamento das normas existentes e a participação na elaboração das mesmas. Ou seja, espera-se que o estudo no âmbito da normalização não seja exclusivamente técnica, que esse ensino compreenda também estudos mais profundos.

Sendo assim, diante da amostra apresentada e analisada, acredita-se que a normalização documentária, por ser uma disciplina diretamente relacionada ao fazer biblioteconômico, poderia ser mais bem explorada durante todo o percurso do curso em nível de graduação em Biblioteconomia. Também com uma perspectiva teórica. A partir disso é feita uma proposta para a ampliação do ensino de normalização com vistas ao fortalecimento destes estudos no âmbito da pesquisa e da comunicação científica e também para ampliação das diversas atividades relacionadas com a normalização de documentos, considerando que a normalização documentária aborda conteúdos que podem ser utilizados desde bibliotecas públicas até bibliotecas especializadas.

Outro ponto de destaque é a dupla função da normalização no trabalho do bibliotecário, pois em alguns momentos ele será o profissional que ajuda o pesquisador na normalização de sua produção documental e em outros ele será o próprio pesquisador e utilizará as normas para construir seu próprio conhecimento e produtos. Também é necessário

observar que nem sempre as normas estão relacionadas ao universo científico, existem normas para serem aplicadas na própria biblioteca, como o caso da NBR 6029 que trata sobre a elaboração de livros e folhetos que podem ser aplicadas em bibliotecas públicas para a publicação de livros de romance, ficção de autores locais.

Por fim, encaminha-se essa pesquisa para futuros trabalhos sobre a importância da estrutura curricular do ensino e formação do profissional bibliotecário com a oferta de disciplinas obrigatórias que contemplem a introdução e a base de conhecimentos específicos para o bibliotecário e também disciplinas optativas para que os conteúdos sejam aprofundados, deixando o aluno construir seu próprio perfil profissional.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Cláudia Regina dos, et al. O serviço de referência da Biblioteca do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional – IPPUR/UFRJ e seu programa de capacitação de usuários. **Biblionline**, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 90-96, 2012.

ANJOS, Cláudia Regina dos; CALIXTO, Ana Paula da Cruz; MARTINS, Robson Dias. Reflexões sobre o papel dos bibliotecários de referência na transferência da comunicação científica. **Biblionline**, João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 12-18, 2012.

BRASIL. Lei Nº 4.084, de 30 de junho de 1962. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 set. 1962. Lei obtida através do Portal da Legislação, Governo Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4084.htm>. Acesso em: 6 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001 – homologado**. Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50. Brasília: MEC, 2001. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema e-MEC**. Brasília: MEC, c2014. Disponível: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

CASTRO, César Augusto. Histórico e evolução curricular na área de Biblioteconomia no Brasil. In: VALENTIM, Marta Ligia. **Formação do profissional da informação**. São Paulo: Polis, 2002. p. 25-48.

CONSELHO REGIONAL DE BIBLIOTECONOMIA (3. Região). **O profissional**. Fortaleza, [201-]. Disponível em: <<http://www.crb3.org.br/carreira.php?codigo=1>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

CRESPO, Isabel Merlo; RODRIGUES, Ana Vera Finardi. Normas técnicas e comunicação científica: enfoque no meio acadêmico. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 36-55, jul./dez. 2011.

DIAS, Maria Matilde Kronka. Normas técnicas. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (Org.). **Fontes de**

informação para pesquisadores e profissionais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 137-151.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet.** Porto Alegre: Sulina, 2013.

FUNDAÇÃO ESCOLA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA DE SÃO PAULO. Biblioteconomia e Ciência da Informação. São Paulo, [2014?]. Disponível em: <<http://www.fespsp.org.br/graduacao/biblioteconomia-e-ciencia-da-informacao>>. Acesso em 19 jun. 2014.

GUIMARÃES, José Augusto. Estudos curriculares em Biblioteconomia no Mercosul: reflexões sobre uma trajetória. In: VALENTIM, Marta Ligia. **Formação do profissional da informação.** São Paulo: Polis, 2002. p. 49-88.

MAIMONE, Giovana; TÁLAMO, Maria de Fátima A atuação do bibliotecário no processo de editoração de periódicos científicos. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina,** Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 301-321, jul./dez. 2008.

MEADOWS, Arthur Jack. **A comunicação científica.** Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999.

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINA. **Biblioteconomia.** Campinas, [2014?]. Disponível em: <<http://www.puc-campinas.edu.br/graduacao/cursos/biblioteconomia/>>. Acesso em 19 jun. 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Departamento de Biblioteconomia. Curso de Biblioteconomia - Habilitação em Gestão da Informação. **Ementas das Disciplinas e Respectiva Bibliografia Básica.** Florianópolis, [2014?]. Disponível em: <<http://www.faed.udesc.br/?id=970>>. Acesso em 19 jun. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Pró-reitoria de graduação. **Catálogo dos cursos 2013.** Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/catalogo-cursos/catalogo_2013/ementas/biblioteconomia.pdf>. Acesso em 19 jun. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO". **Faculdade Biblioteconomia.** Marília, [2013?]. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/#!/graduacao/cursos/biblioteconomia/grade-curricular/quadro-de-disciplinas-2013/>>. Acesso em 19 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Instituto de Ciência da Informação. **Biblioteconomia e Documentação:** disciplinas obrigatórias. Disponível em: <https://blog.ufba.br/ici/files/2011/08/Biblioteconomia_matriz.pdf>. Acesso em 19 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Bacharelado em Biblioteconomia.** Goiânia, [2014?]. Disponível em: <<http://biblioteconomia.fic.ufg.br/pages/38308-disciplinas>>. Acesso em 19 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Biblioteconomia.** Belo Horizonte, [2014?]. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/ensino/biblioteconomia>>. Acesso em 19 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Departamento de Administração Escolar. Florianópolis, [2011?]. **Currículo do curso**. Disponível em: <<http://cin.ced.ufsc.br/files/2011/11/curriculoCurso.pdf>>. Acesso em 19 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação da UFSCar**. São Carlos, 2004. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/projetoped/projeto_bci.pdf>. Acesso em 19 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. **Cursos de Graduação**. Juazeiro do Norte, [2014?]. Disponível em: <<http://ufca.edu.br/portal/ensino/cursos-de-graduacao/biblioteconomia>>. Acesso em 19 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Biblioteconomia**. Vitória, [2014?]. Disponível em: <<http://www.biblioteconomia.ufes.br/>>. Acesso em 19 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Escola de Biblioteconomia. **Quadro dos componentes curriculares do curso de graduação - bacharelado em Biblioteconomia**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/eb/copy_of_Ementrio.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Faculdade de Biblioteconomia. **Estrutura curricular**. Belém, [2014?]. Disponível em: <http://www.ufpa.br/biblio/02/index.php?option=com_content&view=article&id=8&Itemid=14>. Acesso em: 18 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Sistema Integrado de Gestão Acadêmica. **Distribuição curricular**: Biblioteconomia. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://www.siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/E4BF91B2-92A4-F713-00FD-C0153E641DC7.html>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Biblioteconomia**. Porto Alegre, [2014?]. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/fabico/Gra/biblioteconomia-1>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Biblioteconomia**. [Porto Alegre], [2014?]. Disponível em: <<http://biblioteconomiafurg.wordpress.com/disciplinas/obrigatorias/>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Pró-Reitoria de Graduação. **Banco de ementas**. Relatório de disciplinas. Niterói, RJ, 2014. Disponível em: <<https://sistemas.uff.br/iduff/sid137avUfd98/consultaEmenta.uff>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

POR UMA ATUAÇÃO EMPÁTICA DO BIBLIOTECÁRIO DE REFERÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

BY EMPATHIC REFERENCE LIBRARIAN PERFORMANCE IN CONTEMPORARY

Adriana Silva Ornellas
Patrícia Vargas Alencar

Resumo: A empatia é um conceito que busca, através do entendimento do outro por sua própria perspectiva e comportamento, maior harmonia nas relações humanas e, conseqüentemente, no modo como nos comunicamos com o outro. Sendo a empatia um conceito de importante consideração na relação entre Bibliotecário de Referência e o usuário por essa se basear essencialmente no atendimento pessoal, esse artigo tem como objetivo discorrer acerca dos pormenores do Serviço de referência como um processo comunicacional em que as habilidades comportamentais e sociais do bibliotecário podem determinar a construção de sua imagem pelo usuário e influenciar no resultado final desse atendimento. Através do discurso de autores da área e de pesquisas acadêmicas acerca da dinâmica entre o Bibliotecário de referência e o usuário, discutimos em que medida as habilidades do bibliotecário em conduzir a interação pessoal no Serviço de referência possuem peso na opinião do usuário. A pesquisa aponta para a necessidade de reflexão e aperfeiçoamento no que se refere a necessidade de haver um comportamento que privilegie a empatia no Serviço de Referência mais empático.

Palavras-chave: Bibliotecário de referência. Habilidades sociais. Empatia.

Abstract: Empathy is a concept that seeks, through understanding each other by their own perspective and behavior, greater harmony in human relations and, consequently, in how we communicate with each other. Being a concept of empathy important consideration in the relationship between Reference Librarian for the user and this is based primarily on personal service, this article aims to argue about the details of the service reference as a communication process in which behavioral and social skills librarian may determine to build its image by the user and influence the outcome of that care. Through speech writers in the field of academic and research about the dynamics between the reference librarian and the user, we discuss to what extent the skills of the librarian to conduct personal interaction in service reference have weight in the opinion of the user. The research points to the need for reflection and improvement as regards the need for a behavior that favors empathy in Reference Service more empathic.

Keywords: Reference librarian. Social skills. Empathy.

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho é parte integrante da pesquisa realizada para o Mestrado Profissional em Biblioteconomia, do Programa de Pós-Graduação em Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), por intermédio da qual buscamos investigar a interação entre o Bibliotecário de referência e o usuário durante o Serviço de Referência. Nesse artigo, discutimos o processo comunicativo no Serviço de referência, considerando, para tanto, as visões de teóricos e estudiosos sobre as habilidades necessárias ao Bibliotecário no momento da interação com o usuário. Trata-se de um estudo cuja contribuição é a reflexão

do atendimento pessoal no Serviço de referência baseado na empatia – habilidade apontada como fundamental para a otimização de relações interpessoais.

Como afirma Lankes⁵² (2011, p. 13), a missão do bibliotecário na atualidade é “melhorar a sociedade através da assistência na criação do conhecimento em suas comunidades”.⁵³ Baseando-nos nessa missão, investigar as influências que determinam o sucesso ou fracasso da interação entre o Bibliotecário de referência e o usuário durante a interação entre esses dois sujeitos traz significativas contribuições para os estudos biblioteconômicos acerca do Serviço de referência.

Para auxiliar na análise dessa interação, utilizamos o conceito de empatia como catalizador das habilidades pessoais e comportamentais do Bibliotecário de referência que o auxiliarão na condução mais eficiente de sua relação com o usuário.

O papel do Bibliotecário é mais sutil e importante do que uma análise superficial pode prover pois, como observou Oddone (1998), o bibliotecário não é um profissional que apenas administra uma coleção informacional mas, através do tratamento e disponibilização desses insumos, faz parte de processos que vão além do simples tratamento técnico e disponibilização da informação, fazendo parte da produção de conhecimento dentro da sociedade. Em suas palavras:

A prática profissional do bibliotecário, tantas vezes descrita como meramente tecnicista e burocratizante, não deveria nem poderia constituir-se apenas pelo domínio dessas técnicas e procedimentos. Muito mais relevante é o papel que lhe está reservado nos processos de comunicação e transferência da informação e de mediação na construção do conhecimento.

Essa mudança de paradigma da posse da informação para sua disponibilização coloca o bibliotecário no centro de um novo processo, priorizando a comunicação e o aprendizado do usuário, tornando-o um colaborador no processo de criação do conhecimento na sociedade, assim como prioriza Lankes:

No lugar de se preocupar com conceitos externos como informação (ou pior, registros de conhecimento), deve-se focar a Biblioteconomia diretamente no comportamento e nos efeitos dos serviços nos indivíduos. Na essência, o valor de um livro ou bibliotecário deve ser avaliado de acordo com a sua habilidade de aprender. (...) Então a biblioteca onde as pessoas estão aprendendo e construindo conhecimento pode não ter livros, computadores,

⁵² R. D. Lankes é professor de Biblioteconomia na Universidade de Syracuse e seu livro “The atlas of new Librarianship” ganhou o prêmio de melhor livro de Biblioteconomia em 2012.

⁵³ “The mission of librarians is to improve society though facilitating knowledge creation in their communities” (LANKES, 2011, p. 11)

DVDs ou nem prédio. Mas terá bibliotecários auxiliando no processo de criação do conhecimento.⁵⁴ (LANKES, 2011, p. 23) (tradução nossa)

Por isso, abordar o bibliotecário como um dos protagonistas do processo de criação do conhecimento é fundamental para construir as bases do novo paradigma que circundam a biblioteca e a Biblioteconomia.

A comunicação que acontece durante a relação interpessoal entre Bibliotecário de referência e usuário revela-se como campo fértil para o aperfeiçoamento do Serviço de Referência. É dentro dessa ótica que discorreremos, tomando como base a necessidade de uma atuação empática do Bibliotecário.

2 SERVIÇO DE REFERÊNCIA E O PROCESSO COMUNICACIONAL ENTRE BIBLIOTECÁRIO E USUÁRIO

Podemos caracterizar a relação que acontece entre o Bibliotecário de referência e o usuário como uma relação de serviço, pois:

[...] trabalhar no serviço de referência é exercer uma profissão que presta um serviço, pois seu exercício depende essencialmente da demanda do usuário e da resposta oferecida. A noção de serviço adquire todo o sentido na medida em que o usuário participa ativamente da produção desse serviço: por meio de sua demanda, pelas informações que possui, ele contribui com elementos essenciais para o resultado final. Pode-se então falar de coprodução na medida em que o serviço é ‘coproduzido’ pelo seu usuário: a organização desse serviço é oferecida como um conjunto que agrupa o sistema de documentação (a infraestrutura) e o sistema de produção do serviço (servuction). Estabelece-se uma relação de serviço com o usuário (ACCART, 2012, p. 18).

Nesse ponto, reside a contradição dos serviços que necessitam da interação, pois ao mesmo tempo em que esta relação está inserida dentro de um contexto organizacional, ela só acontece a partir de uma interação pessoal. E é o decorrer dessa interação que definirá o resultado do atendimento como bem sucedido ou não.

Grogan (2001) também ressaltou que o Serviço de referência é baseado numa relação de serviço: o Bibliotecário de referência está realizando um atendimento pessoal, apesar de a prática dessa atividade se basear na busca técnica em fontes de informação, a atividade

⁵⁴ “It changes the focus of the work of librarians from artifacts and the products of learning (like books, web pages, and DVDs) to the learning process. Rather than being concerned with some externalized concept such as information (or, worse “recorded knowledge”), it places the focus of librarianship squarely on behavior and the effects of services on the individual. In essence, the value of a book, or librarian for that matter, is evaluated against the need of the library member’s ability to learn. (...) So a library where people are learning and building their knowledge may have no books, no computers, no DVDs, and no building.” (LANKES, 2011, p. 23).

técnica necessita passar antes pelo atendimento pessoal, tornando a interação entre os dois sujeitos decisiva:

É impossível estudar qualquer aspecto do processo de referência sem estar informado de quanto o mesmo depende inevitavelmente para seu êxito dos atributos pessoais do bibliotecário. Isso implica não os dotes profissionais como intimidade com as fontes de referência ou domínio das técnicas de buscas informatizadas, [mas] uma vasta cultura geral ou até mesmo a experiência em lidar com os consulentes, mas aqueles atributos pessoais humanos, inatos ou adquiridos, como simpatia, criatividade, confiança e outros mais. É claro que essas qualidades admiráveis deveriam estar presentes em todos nós, e, no caso das profissões voltadas para a prestação de serviços, são indispensáveis. Os bibliotecários de referência que carecem dessas virtudes padecem sob o peso de uma carga permanente, que amiúde se mostrará tão opressiva que serão incapazes de se erguerem para atender de modo satisfatório às necessidades dos usuários (GROGAN, 2001, p. 60).

O Bibliotecário de referência não é um mero atendente da biblioteca que recebe o usuário e faz a ponte entre sua demanda e o que a biblioteca disponibiliza para supri-la. Sua intervenção nessa situação é mais sutil do que se aparenta em um primeiro momento e o seu comportamento durante essa mediação é decisivo para a satisfação do usuário e para a imagem da biblioteca.

Em consonância com esse argumento, o Committee on Behavioral Guidelines for Reference and Information Services (Comitê de Orientação Comportamental para Serviços de Informação e Referência⁵⁵), pertencente à Reference Services Association (RSA) criado pela American Library Association (ALA) que tem a intenção de “identificar e recomendar atributos comportamentais que podem ser observados e correlacionados com uma percepção positiva dos usuários sobre a performance dos bibliotecários de referência⁵⁶” (AMERICAN, 2004), categorizou alguns atributos que podem ser verificados como influenciáveis na opinião dos usuários a respeito do comportamento do bibliotecário.

Os atributos foram os seguintes:

- a) visibilidade/acessibilidade: “Para se ter uma operação de referência bem-sucedida é essencial que o bibliotecário de referência seja acessível. Se atua de forma tradicional/presencial ou remota virtualmente, o primeiro passo do bibliotecário ao iniciar a entrevista de referência é fazer com que o usuário se sinta confortável e não em uma situação que pode ser percebida como intimidadora, confusa, ou esmagadora. A resposta inicial do bibliotecário em qualquer situação de referência define o tom para todo o processo de comunicação, e influencia a profundidade e nível de interação. (...)” (AMERICAN, 2004).

⁵⁵ Tradução nossa.

⁵⁶ “(...) to identify and recommend observable behavioral attributes that could be correlated with positive patron perceptions of reference librarian performance.” (AMERICAN, 2004)

- b) Interesse: “um bibliotecário de sucesso demonstra um alto grau de interesse imparcial na atividade de referência. Embora nem todas as consultas sejam de interesse do bibliotecário, ele deve abraçar a necessidade informacional de cada usuário e deve ser comprometido em fornecer a ajuda de forma eficaz. Bibliotecários que demonstram um alto nível de interesse nas demandas dos usuários irão gerar um maior nível de satisfação; (...)” (AMERICAN, 2004)
- c) capacidade de ouvir e questionar: “a entrevista de referência é o coração do serviço de referência e é crucial para o sucesso do processo. O bibliotecário deve identificar de forma eficaz as necessidades de informação do usuário de uma forma que o deixe à vontade. Habilidades eficazes de escuta e questionamento são necessários para uma interação positiva; (...)” (AMERICAN, 2004)
- d) investigador: “o processo de busca é a parte da atividade de referência em que o comportamento e precisão se cruzam. Sem uma busca eficaz, não é só a informação desejada que será improvável de ser encontrada, mas os usuários que ficarão desanimados também. Muitos aspectos da procura, que conduzem a resultados exatos dependem do comportamento do bibliotecário; (...)” (AMERICAN, 2004)
- e) acompanhamento: “o fornecimento de informação não é o fim da atividade de referência. O bibliotecário de referência é responsável por determinar se o usuário está satisfeito com os resultados da pesquisa, levantando até outras fontes para o usuário, incluindo aquelas que não estão disponíveis na biblioteca local. (AMERICAN, 2004) (tradução nossa).

Podemos notar que todos os atributos envolvem características comportamentais. Até mesmo a pesquisa que, a princípio, utilizaria apenas recursos tecnológicos e fontes de informação, necessita de uma determinada habilidade comportamental em sua condução, influenciando a decisão de até que ponto se deve permanecer na busca ou não.

Assim, o Bibliotecário de referência não deve desenvolver apenas suas competências técnicas da profissão biblioteconômica, mas também observar como o seu comportamento pessoal e social irá influenciar na sua interação com o usuário de modo a não comprometer a atividade de referência.

É oportuno esclarecer que não estamos pregando a predominância das competências sociais e pessoais do Bibliotecário de referência sobre as competências técnicas. Entretanto, para que seja alcançado um sucesso a longo prazo nos atendimentos do Serviço de referência, é fundamental a análise de como as competências sociais e pessoais estão alterando os resultados dos atendimentos desse setor.

Assim, as competências técnicas, sociais e comportamentais devem ser complementares - formando um perfil multidisciplinar - e observadas a partir de uma visão holística que as considere igualitárias: não basta encontrar uma informação para garantir a fidelização do usuário ao uso da biblioteca: o atendimento ao usuário irá determinar o desejo

(ou não) do usuário voltar à biblioteca ou pedir ajuda novamente ao Bibliotecário de referência.

Bonnet e McAlexander (2012), ao pesquisar sobre o que influencia o usuário a pedir ou não ajuda ao bibliotecário, identificaram a comunicação não-verbal como primeiro item decisivo na acessibilidade do Bibliotecário de referência:

O comportamento não-verbal, em particular, é essencial para a comunicação interpessoal e, conseqüentemente, para as interações no serviço de referência, pois elas são 'irrepreensivelmente impactantes' (DEPAULO, 1992). Entretanto, resultados de estudos em bibliotecas que avaliaram comportamentos e acessibilidade têm sido variados. Kazlauskas (1976) observou as posturas corporais e as expressões faciais dos funcionários de quatro bibliotecas acadêmicas, atribuindo características positivas e negativas da comunicação não-verbal a 148 interações. O autor concluiu que os bibliotecários com comportamento não-verbal positivo (definido assim como contato visual, postura e movimento corporal e alegria) produziu o mesmo comportamento em resposta nos usuários, o que é chamado de efeito contagioso. (BONNET; MCALEXANDER, 2012, p. 335) (tradução nossa)⁵⁷.

Accart (2012), devido a esses aspectos que vão além das questões técnicas e bibliográficas, diz que três aspectos determinam o sucesso do Serviço de referência: dispor de (1) recursos, (2) informação e (3) pessoal qualificado que possua excelente capacidade de relacionamento.

Baseando-nos nessa premissa e nos argumentos anteriores, concluímos que a atividade de referência não pode ser analisada excluindo-se o binômio do relacionamento Bibliotecário de referência-usuário, pois

[...] as habilidades de comunicação são essências para bibliotecários: bibliotecários têm de se comunicar o tempo todo - escrita e verbalmente. Tem de ser capaz de falar em público - há palestras, workshops e reuniões que formam a maior parte da interação com os departamentos. Tem que ser capaz de solucionar problemas via e-mail. Tem que comunicar novas idéias com sucesso e obter apoio para elas. Tem que comunicar más notícias e boas notícias⁵⁸ (ANYANGUE, 2013). (tradução nossa)

⁵⁷ “Nonverbal behaviors in particular are essential to interpersonal communication and, consequently, to reference interactions, given that they are “irrepressibly impactful” (DePaulo, 1992). However, results of library studies that assessed behaviors and approachability have been mixed. Kazlauskas (1976) observed the body postures and facial expressions among staff at public service points in four academic libraries, assigning positive and negative characteristics of nonverbal communication to 148 interactions. The author concluded that librarians' positive nonverbal behavior (defined variably as eye contact, body posture and movement, and cheerfulness) yielded the same behavioral response from library users, also known as a contagion effect.” (BONNET; MCALEXANDER, 2012, p. 335).

⁵⁸ “Communications skills are key for a librarian: Librarians have to communicate all the time - written and verbal. You have to be able to speak in public - there are talks and workshops and meeting which form the bulk of your interaction with the departments. You have to be able to

Francisco (2013) alertou que, mesmo assim, os estudos sobre o processo comunicacional dentro da biblioteca são comumente acerca do tratamento e disseminação da informação e do conhecimento. Pouco se fala na comunicação humana que acontece na interação entre Bibliotecário de referência e o usuário. Assim como a comunicação que acontece nos processos informacionais, a comunicação presente na interação Bibliotecário de referência-usuário é complexa e necessita de observação para que haja aperfeiçoamento, visto que a comunicação acontece através processo simbólico que existe não apenas na linguagem verbal:

[...] a comunicação humana é um processo constante, complexo e ativo que se distingue da comunicação animal por seu conteúdo simbólico, isto é, as pessoas são capazes de compreender, interpretar, elaborar e modificar signos e símbolos. A comunicação se dá sempre, aliás, é impossível não comunicar. Mesmo calados, emitimos mensagens, pois, de acordo com a psicanálise, é difícil saber se o comportamento humano é intencional ou não, devido às intenções inconscientes, por isso, pode-se classificar tudo o que o homem faz em sociedade, até mesmo o silêncio, como comunicação. Uma vez que este pode significar concordância, indiferença, desprezo. Dessa forma, o processo de comunicação se dá pelos seguintes componentes: emissor, que elabora e põe em circulação a mensagem; receptor, que a recebe e interpreta; a mensagem, a informação; meio, suporte físico através do qual se transmite a mensagem; código, sistema de referência em função do qual se elabora e interpreta a mensagem e o contexto, que é a situação social, histórica, geográfica e psicológica do ato de comunicação em questão (FRANCISO, 2013, p. 7).

Portanto, de acordo com esse cenário, o processo de comunicação humana não pode ser entendido como um processo mecânico, em que existe um emissor e um receptor. A comunicação humana é balizada por influências externas e intrínsecas aos sujeitos que a realizam, ou seja, durante o processo comunicacional diversos aspectos articulam-se na produção de sentidos através dos vários simbolismos da linguagem (verbal e não verbal, aspectos psicológicos e físicos) que os sujeitos participantes da interação emanam, consciente ou inconscientemente.

Sobre isso, Witter (1986) elucida que:

Os aspectos psicológicos envolvidos na relação entre o bibliotecário e o usuário são complexos, variados e possivelmente, por esta razão, insuficientemente estudados. Por um lado tem-se o bibliotecário que, se está caracterizado enquanto profissional com funções e papéis a desempenhar, em um nível aceitável, é praticamente desconhecido como pessoa, como ser psicológico, especialmente nos países onde a pesquisa na área é ainda inexistente. Por outro lado, encontra-se o usuário que tem merecido mais atenção a nível de pesquisa mas que é ainda insuficientemente conhecido.

Quando essas pessoas interagem em ação, de ambas as partes, um vasto complexo de variáveis vai influir decisivamente na quantidade, na qualidade, na direção, no êxito do relacionamento. Entre essas variáveis estão: motivação, necessidades imediatas, atitudes, valores, autocontrole, autoimagem, sociabilidade, conhecimento, afetividade, e outras tantas características psicológicas que marcam a individualidade de cada pessoa (WITTER, 1986, p. 33)

Grogan (2001, p. 2) salienta que “tão importante quanto o componente bibliográfico do Serviço de referência é o elemento humano, sua natureza de intrínseca reciprocidade, comumente face-a-face (...)”.

Inazawa e Baptista (2012, p. 118) apresentaram a competência conversacional como sendo “o uso da comunicação através de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, com o propósito de aumentar o entendimento e a cooperação entre os indivíduos”, ou seja, uma comunicação com o intuito de compreender o outro, não apenas entender o significado conotativo do que o outro comunica, mas também o contexto onde o outro se encontra, suas motivações, suas crenças, suas características pessoais e, a partir da assimilação da compreensão desses atributos, a realização da comunicação de modo mais efetivo e humano.

Possuir competência conversacional significa se preocupar com quem o outro é e, a partir desse conhecimento, construir estratégias de comunicação que não o macularão e, assim, evitar que essas características deturpem o objetivo da comunicação e numa visão macro, desviem o objetivo do atendimento à demanda informacional do usuário.

Inazawa e Baptista (2012) ainda trazem o conceito de “escutar afetivo” para esse contexto e explicam:

Com o emprego da competência conversacional do “escutar efetivo” de Echeverría (2003), o bibliotecário ampliaria a sua capacidade de ouvir, processar e compreender o contexto da mensagem, não somente averiguando a escuta através da reprodução oral de um resumo ao usuário do que entendeu sobre sua questão de referência, mas, também, checando as inquietudes quanto ao pedido (a importância do pedido, a urgência, a pressão por prazos, etc.) (INAZAWA; BAPTISTA, 2012, p. 179)

Esse escutar afetivo precisa essencialmente das características pessoais do Bibliotecário de referência para se realizar e necessita que ele tenha um alto nível de inteligência interpessoal. Goleman (2012, p. 63) diz que a “capacidade de compreender outras pessoas” é uma aptidão da inteligência interpessoal que significa entender o que “as motiva, como trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas. As pessoas que trabalham em vendas, políticos, professores, clínicos e líderes religiosos bem-sucedidos provavelmente são todos indivíduos com alto grau de inteligência interpessoal”.

O autor ainda afirma (GOLEMAN, 2012, p. 63) que “o âmago da inteligência interpessoal inclui a capacidade de discernir e responder adequadamente ao humor, temperamento, motivação e desejo de outras pessoas.”

Esses entendimentos nos levam diretamente para o conceito de empatia que é, a grosso modo, colocar-se no lugar do outro. Goleman (2012, p. 67) estabelece a empatia como a aptidão pessoal fundamental para as interações humanas: “as pessoas empáticas estão mais sintonizadas com os sutis sinais do mundo externo que indicam o que os outros precisam ou o que querem. Isso as torna bons profissionais no campo assistencial, no ensino, nas vendas e administração.”

Essa capacidade intencional de querer colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo nos remete aos termos e expressões que Accart (2012) utiliza para se referir ao modo como deve acontecer o encontro no Serviço de referência: ele diz que esse encontro deve ser uma “assistência pessoal” (p. 14), um “aconselhamento e acompanhamento personalizado” (p. 16), uma recepção com “atitude amigável e atenciosa” (p. 19), o bibliotecário de referência deve saber “ouvir atentamente” (p. 19), ter “vontade de (...) compreender” (p. 20) e ter “capacidade de relacionamento” (p. 32) e “amabilidade” (p. 33), que “o contato é decisivo” (p. 34), que deve “saber ouvir, ter prazer em se comunicar, mostrar-se disponível” (p. 80), “mostrar curiosidade, criatividade, iniciativa, abertura de espírito, discrição e adaptabilidade” (p. 81) e “competência de ouvir” (p. 82).

O Bibliotecário de referência é um dos protagonistas na interação que ocorre no Serviço de referência juntamente com o usuário e ambos estão sujeitos a interferências das suas características pessoais. Por isso, é importante levantar a questão do estudo de conceitos que possibilitem que essa interação ocorra de forma mais positiva a longo prazo e torne o relacionamento entre o Bibliotecário de referência e o usuário um facilitador para que as questões e demandas informacionais aconteçam.

Isso demonstra a importância de se levar em conta a empatia no Serviço de referência e também nas relações humanas como um todo. A empatia vem sendo estudada de maneira a tornar as interações entre os sujeitos mais compreensivas e humanas, configurando-se como um conceito de existência essencial no ambiente do Serviço de referência, em que a construção de uma atmosfera propícia para a realização de uma comunicação bem sucedida é primordial para o sucesso do atendimento ao usuário.

3 A IMPORTÂNCIA DA EMPATIA NAS RELAÇÕES HUMANAS

A empatia é um conceito que vem sendo discutido amplamente visando otimizar as interações pessoais, objetivando uma melhor convivência com o próximo no nível entre pares e social. Sua importância existe em todos os tipos de relacionamentos – pessoal ou profissional – e profundidade – relações duradouras ou aleatórias. Desse modo, abordamos a empatia como um modo de aprimorar a relação entre o Bibliotecário de referência e o usuário.

As discussões sobre a empatia mostram uma preocupação em garantir e propagar uma boa relação de convívio e, a partir disso, chegar-se a uma sociedade melhor e mais humana. Esse conceito está no cerne dos estudos de Roman Krznaric⁵⁹ e é definida como:

A arte de se pôr no lugar do outro e ver o mundo de sua perspectiva. Ela requer um salto da imaginação, de modo que sejamos capazes de olhar pelos olhos dos outros e compreender as crenças, experiências, esperanças e os medos que moldam suas visões do mundo. Tecnicamente conhecida pelos psicólogos como “empatia cognitiva”, não é uma questão de sentir pena de alguém – isso é comiseração ou piedade -, mas de tentar nos transportar para o personagem e a realidade vivida de outrem (KRZARNIC, 2013, p. 69).

Sampaio, Camino e Roazzi (2009) apontam que a origem do conceito de empatia está nos estudos de apreciação estética e que, quando transportado para a interação humana, descreve:

[...] a capacidade de conhecer a consciência de outra pessoa e de raciocinar de maneira análoga a ela através de um processo de imitação interna, sendo que, por meio dessa capacidade, pessoas com o mesmo nível intelectual e moral poderiam compreender umas às outras (SAMPAIO; CAMINO; ROAZZI, 2009, p. 213)

O fato da apreciação artística ser a origem dos estudos da empatia encontra justificativa no argumento de que, para se entender uma pintura é necessário, muitas vezes, colocar-se no lugar do artista, pensar como ele pensa para buscar os motivos daquela pintura ser como é. Assim, a empatia passou a ser uma habilidade para ser realizada não apenas para se entender uma pintura ou qualquer outro objeto artístico, mas entender-se pessoas também, sendo a

possibilidade de entrar no sentimento, estar dentro, estar presente, viver com e como o outro o seu *pathos*, paixão, sofrimento e doença. Na Psicologia, o primeiro autor a utilizar o termo Empatia (*Einfühlung*) foi Titchener, em seu livro *Elementary Psychology of the thought processes* (1909). Para Titchener, a noção de *Einfühlung* se refere à capacidade de poder saber

⁵⁹ Roman Krznaric é um historiador da cultura e um dos fundadores da The School of Life de Londres, lecionou sociologia e política na Universidade Cambridge e na City University. É conselheiro de inúmeras organizações, entre as quais a Oxfam e as Nações Unidas.

sobre a consciência de outra pessoa e raciocinar de maneira análoga a ela, por meio de um processo de imitação interna. (GALVÃO, 2010, p. 72)

Entretanto, os estudos do primatólogo Frans de Waal (2010) trazem o conhecimento de que a empatia é uma habilidade também exercida por outros mamíferos e que se constituiu como uma atitude decisiva na sobrevivência dos animais e também na sua evolução, pois somos seres essencialmente grupais e a conexão com o outro determinou a sobrevivência e evolução de grupos.

Assim, a colaboração e a preocupação com o outro é um traço evolutivo caracterizando o que Wall (2010) chamou de autointeresse “esclarecido” pois colaborar e ajudar o outro também nos traz benefícios individuais e explica:

Existe algo como o autointeresse “esclarecido”, que nos leva a trabalhar em prol de uma sociedade que sirva aos nossos melhores interesses. Tanto os ricos como os pobres dependem do mesmo sistema de esgotos, das mesmas autoestradas e do mesmo sistema de leis. Todos nós precisamos da defesa nacional, do sistema educacional e do sistema de saúde. Uma sociedade funciona como um contrato (WALL, 2010, p. 59)

Podemos dizer então que garantir que o outro tenha as suas condições de sobrevivência também pode ser uma garantia da nossa própria sobrevivência posto que vivemos em sociedade e, a princípio, o que ocorre ao outro, também nos afeta.

Sendo assim, os estudos sobre a empatia podem ter tido origem na apreciação artística, mas ela é praticada desde sempre como um modo de sobrevivência pois, sem a cooperação mútua, a evolução poderia não ter acontecido da maneira como ocorreu: “Em outras palavras, a capacidade de operar em grupo e de construir uma rede de sustentação é uma habilidade de sobrevivência decisiva.” (WAAL, 2010, p. 55)

Assim como os estudos originais da empatia, Waal também atribui o início da prática da empatia à imitação e chamou essa atitude de sincronização inconsciente:

O contágio do bocejo reflete a sincronização inconsciente, inscrita profundamente na nossa espécie, assim como em muitas outras espécies animais. A sincronia pode se manifestar pela cópia de pequenos movimentos corporais, como o bocejo, mas ocorre também numa escala maior, envolvendo as viagens e os deslocamentos dos grupos (WAAL, 2010, p. 77).

É por essas constatações que Goleman (2012, p. 125) afirma que a “empatia é um dado da biologia” e complementa chamando esse tipo de imitação de mímica motora que é “algo que sentimos pelo o que o outro está vivenciando, sem, contudo, sentir o que esse outro está sentindo”, ou seja, simplesmente imitamos o sentimento do outro.

É nesse pedido de tentarmos pensar a partir da percepção do outro e não com a nossa própria percepção que reside a capacidade de intervenção da empatia nas relações

interpessoais e, por isso, a empatia é considerada uma competência social (FORMIGA, 2012). Quanto à isso, Krznaric (2013) esclarece:

A empatia nos vem naturalmente, e nós a exercemos o tempo todo, muitas vezes sem nos dar conta disso. Quando uma amiga nos conta que acaba de ser abandonada pelo marido, pensamos na raiva e rejeição que ela deve estar sentindo, e tentamos ser sensíveis às suas necessidades. Se temos um colega que não está conseguindo concluir suas tarefas no prazo, podemos decidir não o pressionar a trabalhar até mais tarde por sabermos que sua mãe está sucumbindo ao Alzheimer e ele está ocupado cuidando dela. Olhar a vida do ponto de vista do outro não só nos permite reconhecer suas dores ou alegrias, mas pode nos estimular a agir em favor dele. “Imaginar como é ser uma pessoa diferente da que somos está no cerne de nossa humanidade”, escreve o romancista Ian McEwan, “é a essência da compaixão e o início da moralidade”(KRZNARIC, 2013, p. 69).

Krznaric (2013) lembra muito bem que não devemos confundir “nos colocar no lugar do outro” com a velha máxima que diz que “não devemos fazer ao outro o que não gostaríamos que nos fizessem” e explica que

[...] embora essa seja uma noção valiosa, não é empatia, pois envolve considerar você – com suas próprias ideias – desejaria ser tratado. A empatia é mais difícil, requer que imaginemos as ideias dos outros e que ajamos em conformidade com elas. George Bernard Shaw compreendeu a diferença quando observou: “Não faça aos outros o que gostaria que eles lhe fizessem – eles podem ter gostos diferentes dos nossos” (KRZNARIC, 2013, p. 70).

Por isso, o conceito de empatia é tão importante para profissionais que exercem tarefas que demandam a interação direta com o outro e que precisam compreender atitudes diferentes das suas próprias para tomar decisões de como agir. E tão importante quanto e acima de tudo, é preciso respeitar a diversidade das pessoas e, sendo a biblioteca um local onde, normalmente, o uso é realizado por sujeitos de diferentes tipos, personalidades, crenças etc. é imprescindível que o Bibliotecário de referência seja dotado da capacidade de interagir com o outro diferente de si mesmo sem manifestar preconceitos ou através de seu atendimento sobrepor seus valores em detrimento dos valores do usuário.

A esse respeito, Birdi, Wilson e Tso (2009) empreenderam uma pesquisa objetivando investigar as relações entre os bibliotecários de uma biblioteca pública e uma comunidade de minoria étnica (chineses) cuja biblioteca possuía bibliotecários da mesma etnia e de etnia diferente, ou seja, os autores queriam descobrir se a diferença de etnia causava atritos ou problemas durante o atendimento e, após a pesquisa, concluíram que a empatia se mostrou ser uma habilidade com papel de facilitadora da comunicação entre bibliotecários e os usuários nesse contexto, e que a etnia não mostrou ser uma característica decisiva no atendimento mas, sim, o comportamento do bibliotecário.

Eles chegaram a essa conclusão através de depoimentos desses usuários que demonstraram conseguir identificar intuitivamente os bibliotecários que acreditavam ser mais solícitos e se dirigiam a eles para pedir ajuda independente dele ser chinês ou não:

Questões culturais à parte, poderia ser sugerido que, se um membro da equipe da biblioteca está motivado em tentar entender as necessidades e desejos de um usuário – tendo a consciência ou a espontaneidade de se envolver totalmente em uma ... experiência individual – e possuir algumas habilidades para atribuir um sentido a todas as necessidades e desejos do usuário, esse bibliotecário, portanto, teria uma maior capacidade empática.⁶⁰ (BIRDI, WILSON, TSO, 2009, p. 87) (tradução nossa)

Os autores também apontam que essa atitude empática pode ser aperfeiçoada através do conhecimento da cultura do usuário pois isso facilita a atitude empática de pensar a partir das perspectivas do usuário e refletir sobre suas dificuldades e, conseqüentemente, na busca por entender melhor a demanda desse usuário:

Você tem que tentar se colocar no lugar dele e imaginar como se sentiria ao entrar através da porta de um lugar estranho e fazer perguntas em uma linguagem que provavelmente não é sua primeira língua. Então, imagine que não é fácil. Você deve tentar entender como essas pessoas podem estar sentindo não importa a cultura delas⁶¹. (BIRDI, WILSON, TSO, 2009, p. 86) (tradução nossa)

Agada e Weaver (1997) já haviam afirmado que a empatia é uma característica imprescindível para as profissões que apresentam um perfil de aconselhamento como é o caso da mediação feita pelo Bibliotecário de referência:

A compreensão pela empatia é definida como a capacidade de perceber e entender os sentimentos relacionados às expressões verbais e ao comportamento do outro e saber comunicar e entender essa percepção precisamente. Empatia é um componente central na filosofia do serviço centrado no usuário e um atributo indispensável para as profissões que prestam atendimento⁶² (AGADA; WEAVER, 1997, p. 4).

⁶⁰ “Cultural issues apart, it could be suggest that if a member of library staff is motivated to try to understand the needs and wants of a library user - having the conscious or spontaneous commitment to engage fully with... individual experience - and possesses certain diagnostic skills with which to make 'constructive sense' of those needs and wants, he or she would therefore have a greater empathic ability.” (BIRDI, WILSON, TSO, 2009, p. 87)

⁶¹ “You have to got try to put yourself in their position and imagine what you would feel like walking through the door into a strange place and asking question in a language that probably not your first language. So you know it is not easy. You should try and understand how these people might be feeling no matter what culture they come from” (BIRDI, WILSON, TSO, 2009, p. 86)

⁶² “Empathic understanding has been defined as the capacity to perceive and understand the feelings related to the verbal and behavioral expressions of another and to communicate this perception and understanding, precisely. Empathy is a core component of the user-centered service philosophy and an indispensable attribute for the helping professions.” (AGADA; WEAVER, 1997, p. 4)

Para essa interação ter uma probabilidade maior de sucesso e não macular a demanda informacional, é necessário que haja uma preocupação de como ocorre a sua condução e a observação por parte do Bibliotecário de referência em como ele pode se comporta para aperfeiçoá-la. Para tanto, o desenvolvimento da empatia se mostra como sendo uma base que pode assegurar que o relacionamento entre Bibliotecário de referência e usuário aconteça sem empecilhos. Facilitando, assim, a acessibilidade e uso dos recursos informacionais pelo usuário e possibilitando maior êxito na missão do bibliotecário estipulada por Lankes (2011).

Timbó (2002) discorre teoricamente acerca da influência das características pessoais do Bibliotecário de referência e usuário, seu discurso se foca na questão da melhor forma de conduzir a entrevista de referência, como por exemplo, a capacidade de entendimento pelo Bibliotecário de referência sobre a questão posta pelo usuário e da sua sabedoria em extrair mais informações do usuário quando o entendimento não estiver claro, sendo necessário o uso de suas competências sociais e pessoais para saber lidar adequadamente durante essa situação:

Para atender de forma precisa e prática no setor de referência, o bibliotecário precisa ter o equilíbrio das emoções, pois a cada entrevista de referência ele irá se deparar com usuários e emoções diferentes, variando de timidez até agressividade, mesmo que não expressa em linguagem falada, mas sempre percebida no comportamento não verbal de cada indivíduo na situação de requisição de ajuda no processo de referência (TIMBÓ, 2002, p. 88).

A autora (TIMBÓ, 2002) ainda pontua o conceito de Inteligência emocional de Goleman (2012) contextualizando a pertinência desse conceito em nossa sociedade contemporânea:

Goleman iniciou seu estudo sobre a inteligência emocional devido ao grande estresse social pelo qual passam os países modernos. Ele acredita que a tendência é para uma autonomia cada vez maior do indivíduo, o que traz, por sua vez, menos solidariedade e mais competitividade, às vezes brutal, como acontece nas universidades e nos locais de trabalho. Desde então, o desenvolvimento da inteligência emocional foi considerado como essencial para o desenvolvimento e sucesso das relações humanas (TIMBÓ, 2002, p. 84)

Como já destacado, ser empático não tem a ver com ser simpático ou caridoso, a empatia é uma forma de ver o mundo e (tentar) entender as pessoas ao seu redor, é uma filosofia de vida que se desenvolve aos poucos conforme vamos exercitando-a e se baseia numa vontade sincera de aperfeiçoamento pessoal que não se separa dos aspectos profissionais da vida do sujeito.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que é fundamental que, além do atendimento à sua demanda informacional, o usuário se sinta bem atendido, é relevante que o bibliotecário se preocupe

como seu próprio comportamento face à maneira como o usuário se sente durante esse encontro.

Nesta oportunidade, destacamos a empatia que, sendo uma habilidade social que visa aumentar a harmonia nas interações humanas através da atitude de colocar-se no lugar do outro, proporciona uma maior compreensão daquele com quem estamos nos comunicando e de seu contexto.

Sendo assim, a empatia se configura como um conceito que busca aperfeiçoar a compreensão que temos do outro a partir de suas próprias perspectivas e visões, facilitando nossa comunicação. E, conseqüentemente, quando transportada para uma relação de serviço como o Serviço de referência, minimiza interferências ou ruídos na relação entre o Bibliotecário de referência e o usuário.

REFERÊNCIAS

ACCART, J. **Serviço de referência: do presencial ao virtual**. Brasília: Briquet de Lemos, 2012.

AGADA, J.; WEAVER, K. Empathy, assertiveness and professional socialization in Library Education. **Journal of Library and Science Information**, v. 23, n. 2, 1997.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Guidelines for behavioral performance of reference and information service providers from the reference and user services association**. Chicago: ALA, 2004. Disponível em: <<http://www.ala.org/rusa/resources/guidelines/guidelinesbehavioral>>. Acesso em: 06 nov. 2013.

ANYANGWE, E. Professional development advice for academic librarians. **Guardian Professional**, 22 March 2013. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2012/mar/22/professional-development-for-academic-librarians>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

BIRDI, B.; WILSON, K.; TSO, H. M. The nature role of empathy in public librarianship. **Journal of Librarianship and information science**, v. 41, n. 2, p. 81-89, June 2009.

BONNET, J. L.; MCALEXANDER, B. First impressions and the reference encounter: the influence of affect and clothing on librarian approachability. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 39, p. 335-346, 2013.

FORMIGA, N. S. Os estudos sobre empatia: reflexões sobre um construto psicológico em diversas áreas científicas. **Psicologia.pt: o portal dos psicólogos**, 29 set. 2012. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0639.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2014.

FRANCISCO, L. A. Comunicação e serviço de referência: aspectos semióticos e tecnológicos. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 2-16, jan./dez. 2013.

GALVÃO, L. K. S. **Desenvolvimento moral e empatia**: medidas, correlatos e intervenções educacionais. 2010. 299 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação em Psicologia social, Universidade da Paraíba, Paraíba, 2010.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GROGAN, D. **A prática do serviço de referência**. Brasília: Briquet de Lemos, 2001.

INAZAWA, F. K.; BAPTISTA, S. G. Modelo conceitual de comunicação da informação para estudos de interação informacional baseado em competências conversacionais em serviço de referência. **Perspectiva em Ciência da Informação**, v. 17, n. 1, p. 169-184, jan./mar. 2012.

KRZNNARIC, R. Empatia. In: KRZNNARIC, R. **Sobre a arte de viver**: lições da história para uma vida melhor. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 68-71.

LANKES, R. D. **The atlas of new librarianship**. Massachusetts: MIT, 2011.

ODDONE, N. O profissional da informação e a mediação de processos cognitivos: a nova face do antigo. **Informação & Sociedade**: estudos, v. 8, n. 1, 1998. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/425/346>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C. P. S.; ROAZZI, A. Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. **Psicologia**: ciência e profissão, v. 29, n. 2, p. 212-227, 2009.

TIMBÓ, N. V. O controle emocional do bibliotecário facilitando o processo de comunicação na entrevista de referência. **Revista de Educação do Cogeime**, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 83-93, dez. 2002.

WAAL, F. **A era da empatia**: lições da natureza para uma sociedade mais gentil. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

WITTER, G. P. Aspectos psicológicos no relacionamento bibliotecário e usuário. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 33-37, jan./jun. 1986.

SISTEMA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFBA: ACESSO, USO E COMPORTAMENTO INFORMACIONAL DOS USUÁRIOS

DISTANCE EDUCATION SYSTEM IN UFBA: ACCESS, USE AND BEHAVIOR OF INFORMATIONAL USERS

Iramaia Ferreira Santana Santos
Aida Varela Varela

Resumo: Apresenta resultado de pesquisa de mestrado realizada para investigar o acesso, o uso e o comportamento informacional dos usuários de sistemas de educação a distância na Universidade Federal da Bahia. Trata-se de investigação de natureza quali-quantitativa, com utilização do método descritivo e estudo de casos múltiplos. Adota-se a técnica da análise de conteúdo de Bardin com a finalidade de interpretar e discutir os resultados obtidos. Os dados revelam que: os sujeitos da pesquisa, docentes e discentes, veem os cursos positivamente; o acesso e o uso do sistema *Moodle* foram considerados satisfatórios, porém podem ser aprimorados; e a maioria dos estudantes limita-se a utilizar os materiais disponibilizados pelos cursos, não buscando outras fontes de informação. Constata-se ainda que durante o desenvolvimento das aulas não existe uma teoria pedagógica definida. Conclui-se que os cursos a distância investigados, de modo geral, atendem às expectativas dos seus usuários. Entretanto, percebe-se que é preciso repensar o modo como esse sistema educacional está funcionando, para que ajustes sejam realizados, no sentido de aprimorá-lo.

Palavras-chave: Comportamento Informacional. Sistemas de Educação a Distância - UFBA. *Moodle*.

Abstract: Presents the result of a master research conducted to investigate the access, use and information behavior of users of distance education systems in the Federal University of Bahia. This investigation is quantitative and qualitative, using the descriptive method and a multiple case study. It adopts the technique of content analysis of Bardin in order to interpret and discuss the results. The data show that: the subjects, teachers and students, see the courses positively; the access and use of the Moodle system were considered satisfactory but can be improved; and most students merely use the materials provided by the courses, not seeking other sources of information. It appears that even during the development of classes there is no definite pedagogical theory. It is concluded that the above distance learning courses generally meet the expectations of its users. However, one realizes that we need to think how this educational system is working for adjustments to be made in order to improve it.

Keywords: Informational behavior. Systems of Distance Education - UFBA. Moodle.

1 INTRODUÇÃO

O atual contexto da sociedade, com a presença de diversas tecnologias da comunicação e informação (TIC), ampliou e deu velocidade ao fluxo das informações. Esse potencial tecnológico tem influenciado desde as relações humanas a outras esferas sociais. A educação, por sua vez, também tem sido influenciada e deveria usufruir desse desenvolvimento tecnológico. No entanto, alguns descompassos, como a falta de credibilidade em cursos a distância, o letramento informacional dos usuários, entre outros interferem na utilização plena da educação a distância.

Esta comunicação resulta de um recorte de dissertação de mestrado promovido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia (PPGCI/UFBA). A pesquisa intitula-se “Sistema de educação a distância na UFBA: acesso, uso e comportamento informacional dos usuários”, objetivou investigar o comportamento informacional dos usuários de educação a distância (EAD/UFBA) e como estes acessam, usam e se comportam diante desse sistema EAD.

O interesse em desenvolver esta pesquisa surgiu a partir do envolvimento profissional da pesquisadora com a área da educação a distância. Durante essa experiência percebeu-se a existência de dificuldades enfrentadas pelos professores e tutores no fazer educacional, bem como de lacunas relacionadas ao atendimento das necessidades dos estudantes, a partir das suas indagações direcionadas ao sistema de EAD, durante o processo de aprendizagem. As indagações desta investigação concentram-se em analisar como os usuários acessam, usam e comportam-se em relação aos sistemas de EAD durante o processo de ensino-aprendizagem, e como ocorre o *feedback* dos participantes desta modalidade de ensino, tendo em vista a melhoria e aprimoramento do mesmo.

Nesse sentido, esta pesquisa apresentou questões para refletir sobre essa modalidade educativa na universidade, visando ao aprimoramento dos cursos existentes no que se refere à sua qualidade do ensino aprendizagem a partir do acesso e uso da informação.

Este artigo se concentra nos aspectos da pesquisa que discutem o comportamento informacional dos estudantes dos cursos graduação, especialização e extensão a distância e dos professores quanto à teoria pedagógica. Com efeito, espera-se colaborar para a ampliação das discussões e construção do conhecimento sobre EAD por parte dos profissionais envolvidos nesse sistema educativo na UFBA.

2 INFORMAÇÃO E SISTEMAS DE INFORMAÇÃO

Com a mudança da era industrial para a era da informação e do conhecimento na segunda metade do século XX, a sociedade sofreu transformações com o surgimento de novas tecnologias, o que levou a uma nova dinâmica, onde a informação passou a ter um valor estratégico para o desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos que fazem parte dela.

Essa sociedade é denominada por alguns autores como a sociedade da informação, na qual o modo de produzir, as relações sociais e o modo de vida dos sujeitos vêm sendo cada vez mais influenciados e modificados devido ao acesso e uso da informação, que possibilita a modificação dos diversos setores da sociedade. (NARANJO VÉLEZ; GIRALDO RÉDON; GIRALDO ARREDONDO, 2006).

Com a explosão informacional a partir do século XX, diversos estudos foram e são realizados por pesquisadores da Ciência da Informação (CI), que buscam definir o que é ‘informação’, uma palavra originária do latim *informatio, onis, informare* que significa delinear, conceber ideia, é também o mesmo que dar forma, instruir. Segundo Capurro (2008), o termo *informatio* tem como significado principal a ação de dar forma a algo material assim como o de comunicar conhecimento a um indivíduo. Tradicionalmente, o termo informação refere-se à mensagem transmitida ou recebida.

De acordo com Belkin (1976), “[...] informação é tudo que for capaz de transformar estruturas [...]”, pois, por meio da informação, é possível realizar modificações em todos os âmbitos da sociedade, como também dos sujeitos, desde uma estrutura individual (sujeito) a uma coletiva (social), sendo possível transformar a estrutura da sociedade. Já Le Coadic (2004, p. 4) expõe que “[...] a informação é um conhecimento inscrito (registrado) em forma escrita (impressa ou digital), oral ou audiovisual, em um suporte [...]”. Com o advento do computador, ela passa a ser virtual, ao passo que, com a internet pode ser comunicada com maior rapidez.

A adoção das novas tecnologias, a exemplo da informática, possibilitou a utilização de suportes imateriais para o registro da informação. É o que evidencia Le Coadic (2004, p. 8), quando afirma que “[...] os sistemas eletrônicos encurtam o tempo necessário à execução das tarefas de busca e processamento da informação.” Sendo assim, atualmente os sistemas de informação tornaram-se cada vez mais presentes na realização das atividades de tratamento da informação, para possibilitar o acesso e uso da informação. Porém, para falar de sistemas de informação, é apropriado definir o que vem a ser um sistema e o seu funcionamento.

A palavra sistema tem a sua etimologia na língua grega *sistemiun*, combinar, formar um conjunto. Estudos realizados sobre os sistemas foram iniciados por Bertalanffy, que define sistema como “[...] um conjunto estruturado ou ordenado de partes ou elementos que se mantém em interação. Isto é, em ação recíproca, na busca de consecução de um ou vários objetivos.” (BERTALANFFY, 2010, p. 27). Entende-se, desse modo, um sistema como um grupo de elementos interligados que funcionam em conjunto e formam um todo, com partes que se comunicam entre si, para atender a uma meta, um objetivo para o qual os elementos foram instituídos.

O sistema de modo geral se divide em partes que são chamadas de subsistemas que são os componentes formadores do sistema como um todo. Quanto à sua natureza, os sistemas podem ser classificados como fechados ou abertos. Os sistemas que são chamados de abertos

realizam interação com o meio ambiente através de entradas (*input*) e saídas (*output*) enquanto o fechado não interage com o meio ambiente. (BERTALANFFY, 2010).

Todos os sistemas possuem uma estrutura que, segundo a concepção de Maximiliano (2007, p. 40), “[...] pode ser representada como um conjunto de elementos ou componentes interdependentes, que se organizam em três partes: entradas, processo e saída.” No sistema aberto, além dessas partes, há a retroalimentação ou *feedback* nessa dinâmica dos sistemas.

As entradas ou *inputs* são elementos externos que alimentam o sistema, como os insumos, a matéria-prima, a informação e outros elementos. O processo é responsável por transformar os elementos provenientes do meio ambiente em produtos ou serviços. As saídas ou *outputs* são resultados (produtos ou serviços) do processamento realizado pelo sistema. O sistema aberto se relaciona com o ambiente mantendo uma relação de troca de energia: importa insumos e exporta resultados (entrada e saída). O *feedback* ou retroalimentação é o retorno daquilo que foi liberado pela saída ao ambiente, como opinião e sugestão da clientela ou usuários, lucros, informação, entre outros, possibilitando ajustes ou reforçamento do sistema. (LAUDON; LAUDON, 1996).

Há diversos tipos de sistemas considerados sistemas abertos, o Sistema de Informação (SI) é um dos que se enquadram neste modelo devido ao processo de constante interação no seu funcionamento o que gera um fluxo informacional, a circulação da informação. Em um sistema de educação a distância, o SI tem a função de gerenciar o produto (informações) servindo como suporte de disseminação dessas informações para os estudantes e professores. Laudon e Laudon (1999) definem o SI como um conjunto de componentes que se interrelacionam, trabalham juntos com o intuito de coletar, recuperar, processar, armazenar e distribuir informação. O SI é um sistema organizado e integrado por pessoas, equipamentos e métodos criados para operacionalizar o fluxo informacional com objetivo de ser utilizado pelos usuários do sistema. Assim, como todo sistema aberto, o SI é formado por alguns elementos, a saber: a entrada, o processamento, a saída e o *feedback* ou retroalimentação e, possibilita ainda, o armazenamento da informação.

Na EAD, o SI é disponibilizado em um ambiente virtual com a presença do computador em rede. Nesse contexto, a CI pode contribuir com o conteúdo, metodologia e estratégias para realizar o estudo de usuário e a avaliação da usabilidade de biblioteca digital. Colabora na análise da relação humano-computador (relação usuário – sistema de informação EAD) e também se relaciona com a preservação da informação. (CARVALHO; MOREIRA, 2008). Portanto, nesse aspecto, pode-se concluir que um SI pode ser considerado um subsistema do sistema EAD, que pode vir a contribuir de maneira significativa para atender as

demandas informacionais dos usuários. Além do SI, outras contribuições são relevantes para a promoção dessa modalidade educativa. Nesse sentido, pode-se considerar essa modalidade de ensino como um sistema de educação.

3 SISTEMAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A EAD é um sistema aberto que pode ser considerado como uma estrutura organizada que objetiva ofertar educação não presencial, ou seja, sem a presença física dos principais atores da educação (professor/estudante), que são aproximados virtualmente, por meio das TIC e pela mediação no processo ensino-aprendizagem realizada por professores/tutores de modo presencial ou à distância. A EAD, por se tratar de um sistema educacional, precisa ser bem fundamentada e, para tanto, conta na sua organização com algumas bases teóricas, como as apresentadas a seguir:

Teoria Geral de Sistemas - pode ser aplicada a qualquer área do conhecimento, pois ela tem como uma das suas principais características a interdisciplinaridade. Desse modo, “[...] os sistemas de educação a distância também trabalham seguindo a Teoria Geral dos Sistemas, pois possuem uma visão sistêmica para o desenvolvimento dos cursos que oferecem” (VIEIRA *et al.*, 2005, p. 9). Esta teoria traz contribuições para EAD, pois todos os elementos que fazem parte dela interagem entre si, para que o sistema educativo a distância funcione e alcance o seu objetivo maior que é a educação dos sujeitos. Os elementos no sistema de EAD são formados por equipes de docentes, tutores, pesquisadores, profissionais da área técnica, *designer* instrucional e outros. Conforme Ribeiro, Timm e Zaro (2007, p. 6), esta equipe “[...] deverá ter por atribuições coordenar, co-orientar e co-executar atividades de ensino, pesquisa e extensão ligadas à área de educação a distância, em sintonia com as normas institucionais e legais.” Esta equipe de profissionais tem a responsabilidade de estabelecer e manter a infraestrutura que dará suporte ao processo do sistema de EAD.

Todas as atividades desenvolvidas pelos profissionais dos sistemas de EAD são realizadas tendo em vista o estudante, desde a concepção do curso até a avaliação, com base nas teorias da aprendizagem.

Teorias da Aprendizagem - no sistema de EAD, estas teorias possibilitam a organização das informações, pelos professores, tanto na elaboração das aulas, quanto na constituição dos materiais didáticos impressos ou digitais. As teorias pedagógicas existentes, como o behaviorismo e o construtivismo, podem vir a nortear a maneira como as informações serão organizadas para compor o sistema de informação e também fundamentar a prática pedagógica.

A utilização do behaviorismo de Skinner na EAD ocorre com a educação programada, onde há uma preocupação com a transmissão dos conhecimentos. Os materiais informacionais elaborados para a formação dá ênfase na instrução, memorização e não na aprendizagem e reflexão por parte dos estudantes, não há interação entre professor e estudante, e a comunicação geralmente é assíncrona (BORDENAVE; PEREIRA, 1978). Nesse modelo de educação, não há preocupação em desenvolver nos sujeitos a reflexão crítica, a interação e a construção do conhecimento de forma individual e coletivamente.

Já a corrente construtivista, diferentemente do behaviorismo, considera o conhecimento prévio do indivíduo e tem como ponto principal, no processo de ensino-aprendizagem, aquele que aprende, não o que ensina. A modalidade educativa a distância, organizada a partir do construtivismo, requer que o desenvolvimento de atividades realizadas pelos estudantes seja de modo reflexivo, com base na resolução de problemas e na construção do conhecimento de forma colaborativa (STRUCHINER *et al.*, 1998). A aprendizagem se dá a partir de um processo de troca recíproca entre o meio e o sujeito, tendo outro sujeito como mediador.

No sistema de EAD, as teorias de aprendizagem apresentadas podem vir a nortear o modo como a informação e o conhecimento podem ser passados para os sujeitos da aprendizagem. Além das teorias apresentadas, outro sistema faz parte da EAD, o comunicacional, que é também um dos subsistemas desse modelo de ensino. É por meio da comunicação que o ensino-aprendizagem acontece.

Teoria da Comunicação - no contexto da EAD, a comunicação é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Por isso é pertinente conhecer a fundamentação de um sistema de comunicação e a sua funcionalidade a partir da Teoria da Comunicação, cujo surgimento ocorreu a partir da Teoria Matemática da Comunicação, criada em 1949 por Shannon e Weaver, que trata da sistematização do processo comunicacional.

No modelo de comunicação da referida teoria, a comunicação é entendida “[...] como um processo em que uma fonte, a partir de um transmissor, por meio de um canal, envia informação a um receptor, que a conduz a um destino.” (ARAÚJO, 2009, p. 4). A comunicação ocorre quando o receptor recebe a mensagem e encaminha para o destinatário, o que a caracteriza como uma comunicação unidirecional, sendo que na “[...] EAD seria uma situação de ensino-aprendizagem que permite comunicação apenas do professor (ou outro meio que o substitui) para os estudantes [...]”. (ROMISZOWSKI; ROMISZOWSKI, 1998, p. 91), como a exemplo do ensino por correspondência.

A teoria da comunicação de Shannon e Weaver serviu de base para outros modelos comunicacionais que foram desenvolvidos, pois seus componentes estão presentes em modelos atuais de comunicação como, por exemplo: o modelo de comunicação circular criado em 1954, por Schramm e Osgood; o modelo linear de Berlo *Source-Message-Channel-Receiver* (SMCR) criado na década de 1960; o modelo Transferência da Informação no Modelo Extensivo de Comunicação de Miranda e Elvira Simeão; e o modelo de comunicação Todos-Todos de Mendonça, que é atualmente utilizado na EAD.

Este último modelo desenvolvido por Ana Valéria Mendonça em 2006/2007, tem como objetivo atender aos usuários dos diversos âmbitos sociais, objetivando a inclusão digital. Segundo a autora, este modelo sugere a relação direta com a tecnologia convergente e suas produções de conteúdos mediados e redistribuídos num segmento inclusivo. (MENDONÇA, 2007). No processo de comunicação Todos-Todos, são preservados os elementos da teoria de Shannon e Weaver: o emissor e o receptor. Esse tipo de comunicação apresenta um complemento no que se refere à inclusão digital e as entradas e saídas de informação ocorrem em um fluxo constante. Há convergência midiática e, com isso, ocorre uma grande utilização do ambiente virtual para a interação produtiva em rede entre os sujeitos, pois esse modelo está associado à virtualidade.

Além da comunicação virtual da informação, por meio dos dispositivos síncronos ou não, há a comunicação através dos materiais informacionais impressos, que é assíncrona, e continua a ocorrer nos sistemas de EAD, em virtude de agregar alguns dos recursos tecnológicos das gerações passadas. Nos programas de EAD, a comunicação é fundamental, uma vez que, no processo pedagógico ela subsidia o ensino-aprendizagem e a mediação da informação. Para Almeida Junior (2009), a mediação da informação é toda ação de interferência para favorecer a apropriação da informação que satisfaça uma necessidade informacional. Ainda conforme o referido autor, a mediação pode ser implícita ou explícita. Na EAD, a mediação implícita está relacionada à elaboração dos materiais didáticos, visuais e complementares entre outros voltados para o ensino, enquanto a mediação explícita está voltada para a relação direta do professor e tutor com os estudantes.

Sendo assim, em um sistema de EAD, o processo de comunicação da informação acontece por meio da mediação, que pode ser tecnológica, ao utilizar os meios de comunicação e informação, e humana, que ocorre a partir de uma equipe multidisciplinar formada por docentes, tutores, professor elaborador de material didático, entre outros profissionais que fazem parte do curso a distância (SARTORI, 2006).

O sistema de ensino a distância pode contar ainda com um sistema comunicacional denominado Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Por meio dele é permitido enviar e receber informações, realizar atividades, interações, trocas e construção do conhecimento de forma individual e coletiva entre os usuários deste ambiente. Segundo Riccio (2010, p. 109), “[...] os AVA trazem uma perspectiva comunicacional ampla, no modelo Todos-Todos, no qual a construção de conhecimento pode se dar de forma coletiva numa perspectiva de rede e de autonomia.” Ademais, este ambiente “[...] está baseado nas teorias de aprendizagem sócio-construtivistas, defendendo a construção de ideias e conhecimentos em grupos de forma colaborativa, criando assim uma cultura de compartilhamento de significados” (BARROS, 2009, p. 127). O ambiente virtual de aprendizagem baseado nesta teoria faz com que o estudante tenha uma participação no processo de ensino-aprendizagem. Um dos modelos de AVA é o *Moodle*, utilizado pela UFBA, que tem como finalidade administrar e produzir as atividades educativas podendo ser modificado e adequado às necessidades da instituição de ensino e aos seus usuários e permite realizar uma comunicação do tipo Todos-Todos.

Desse modo, conclui-se que em um sistema de EAD, o processo de comunicação, diferentemente do ensino presencial, onde os interlocutores se comunicam face-a-face, ocorre mais intensamente de modo virtual, a partir da utilização dos meios de comunicação de massa e das ferramentas tecnológicas, as quais devem ser interativas e permitir o processo de comunicação e disseminação de informações entre os professores e estudantes.

4 COMPORTAMENTO INFORMACIONAL

O comportamento informacional é uma das áreas de estudo que está centrada no usuário em relação à busca e ao uso da informação. Os estudos sobre comportamento informacional se desenvolveram a partir dos estudos de usuário, que são investigações realizadas para saber o que os sujeitos precisam em matéria de informação, ou então para saber se as necessidades de informação por parte dos usuários estão sendo satisfeitas de maneira adequada (FIGUEIREDO, 1994).

A expressão “comportamento informacional” foi apresentada por Thomas Daniel Wilson, no final da década de 1980, a partir da mudança de foco dos estudos de usuário, o chamado paradigma emergente. Foi quando as pesquisas qualitativas sobre o comportamento de busca da informação surgiram como contraponto às pesquisas quantitativas do paradigma tradicional, no qual os estudos são voltados para o sistema de informação.

Com os estudos do comportamento informacional passou-se a desenvolver investigações em uma perspectiva mais ampla no que diz respeito aos estudos voltados para

as necessidades informacionais dos usuários e o comportamento adotado para satisfazer tal necessidade. Segundo Gasque e Costa (2010, p. 22), “[...] esse tipo de ação refere-se às atividades de busca, uso e transferência de informação nas quais uma pessoa se engaja quando identifica as próprias necessidades de informação.”

Ocorreram várias pesquisas relacionadas à área de comportamento informacional e comportamento de busca da informação a partir do final da década de 1980. Com isso, alguns estudiosos desenvolveram modelos de comportamento informacional, relacionados à mudança inserida na abordagem alternativa, centrado no usuário, a exemplo do modelo de Wilson. Os modelos de comportamento informacional visam a apresentar uma descrição de uma atividade de busca de informação, origem, efeitos desta ação, e também a relação entre as etapas no comportamento de busca informacional (WILSON 1999).

O primeiro modelo de comportamento informacional de Wilson foi apresentado em 1981, o qual demonstra como a necessidade de busca de informação pelo usuário pode ocorrer e, também evidencia que podem existir barreiras no percurso para se obter a informação desejada. Em 1996, Wilson apresentou uma versão aprimorada, expandida do modelo apresentado em 1981. “Expandido, desta forma, o modelo pode ser levado a aplicar-se ao comportamento de informação de modo mais geral, em vez de apenas a informação do comportamento de procura” (WILSON, 1996). Nesse novo modelo de Wilson, o usuário permanece como centro e as barreiras são as variáveis interferentes, que são fatores que interferem no comportamento dos sujeitos. Segundo Wilson e Walsh (1996), essas variáveis podem ser: psicológica - relaciona-se aos aspectos de ordem afetiva; demográfica - refere-se a onde o sujeito vive; relativas às fontes – volta-se para as fontes informacionais utilizadas e, os aspectos ligados à acessibilidade da informação.

Nos seus estudos direcionados para o comportamento informacional, Wilson (2000) apresenta algumas definições, tais como: a) Comportamento Informacional – trata-se de todo o comportamento dos sujeitos voltado às fontes, os conteúdos e canais de informação, o que inclui a busca e o uso da informação; b) Comportamento de Busca da Informação – refere-se à busca pela informação de modo propositivo, decorrente da necessidade de atender alguma demanda; c) Comportamento de Pesquisa da Informação – refere-se ao comportamento de busca em sistemas de recuperação da informação; d) Comportamento de Uso da Informação – consiste de atos físicos e mentais envolvidos na incorporação da informação aos conhecimentos prévios do sujeito.

O estudo sobre comportamento informacional colabora para a percepção do percurso e fatores, que envolvem a busca informacional por parte dos usuários, como também, o modo

como ele lida com a informação obtida. Isso, permite a otimização dos serviços informacionais oferecidos, bem como a implementação e manutenção dos sistemas de informação tendo em vista o usuário. Este é apenas um dos modelos que faz parte dos estudos realizados sobre o comportamento informacional. Outros estudos também foram desenvolvidos, entretanto nesta pesquisa, abordou-se o de Wilson por ser considerado como um dos principais dessa fase do paradigma emergente.

5 METODOLOGIA

Para efetivação desta investigação procedeu-se com o estudo de casos múltiplos, realizando-se uma pesquisa de nível descritivo, que se propõe, segundo Gil (2010), a descrever as propriedades de uma população ou fenômeno, tendo como uma das suas características a utilização de técnicas de coleta de dados padronizadas.

Essa pesquisa ainda adota uma abordagem de tratamento e análise dos dados de cunho qualitativo e quantitativo. A pesquisa quantitativa foi utilizada com intuito de mensurar alguns resultados obtidos por meio das questões objetivas do questionário que foram tabulados por meio do programa estatístico *Excel*. Enquanto a qualitativa, objetivou compreender o fenômeno estudado que está imbricado de ações, necessidades, comportamentos e contextos dos docentes e discentes frente aos sistemas de EAD na UFBA. A abordagem qualitativa foi utilizada para analisar os dados subjetivos da ficha de coleta de dados e as questões subjetivas dos questionários *online*, no *Google Docs*, aplicados aos professores, estudantes e tutores.

Fez uso ainda da análise de conteúdo (AC), por ser um método comum na análise de dados referentes a pesquisas de cunho qualitativo. Para Bardin (1979), a AC se define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos metódicos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que admitam a inferência de conhecimentos referentes às condições de produção/recepção destas mensagens. Nesse sentido, a AC pode ser considerada uma técnica que trabalha com a palavra, com o termo, materiais informacionais. Isso possibilita realizar inferências do conteúdo de um texto produzido em pesquisa, de uma entrevista, questionários com questões abertas, entre outros.

Quanto ao universo da pesquisa, este foi formado pelos cursos na modalidade educativa a distância da UFBA: Licenciatura em Matemática a Distância, Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Fehcab); Especialização em Coordenação Pedagógica (Cecop), Especialização em Epidemiologia da Saúde do Trabalhador (Cepist). A população-alvo foi composta pelos estudantes, professores e tutores desses cursos. Não foram

utilizadas sub-amostras, e sim a totalidade dos sujeitos que responderam ao questionário da pesquisa.

6 RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta comunicação, optou-se por apresentar os resultados que têm como sujeitos os estudantes, por serem um dos principais atores da EAD e também constituírem a maioria dos participantes desta pesquisa. Considerar, todavia, que um dos resultados apresentados foi respondido por professores e tutores - linha pedagógica - conforme se apresenta em tabela 8 e na conclusão. Desse modo, os resultados da pesquisa referentes aos estudos sobre o comportamento informacional dos estudantes levaram a constatar que a qualidade do ensino realizado pelos cursos Cecop, Cepist e Fehcab foi considerada plenamente satisfatória pelos discentes. Houve uma predominância de respostas positivas dadas pelos estudantes, ao afirmarem que os cursos são bons e ótimos.

Quanto ao curso de Matemática, os estudantes o consideraram satisfatório, uma vez que os maiores índices da avaliação foram bom (52,9%) e regular (25,5%), conforme TABELA 1.

TABELA 1 – Opiniões dos estudantes sobre os cursos a distância na UFBA

Opinião dos estudantes sobre os cursos a distância				
RESPOSTA	MATEMÁTICA	CECOP	CEPIST	FEHCAB
Ótimo	8 (15,7%)	42 (60,0%)	11 (33,3%)	8 (72,7%)
Bom	27 (52,9%)	23 (32,9%)	20 (60,6%)	3 (27,3%)
Regular	13 (25,5%)	1 (1,4%)	2 (6,1%)	0 (0,0%)
Ruim	3 (5,9%)	-	-	0 (0,0%)
Não Respondeu	-	4 (5,7%)	-	0 (0,0%)
Total	51 (100%)	70 (100%)	33 (100%)	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A respeito da opinião de alguns estudantes em relação aos cursos estes declararam que:

Classifico o ensino a distância como bom, porque acredito que ainda há necessidade de uma interação maior com os cursistas por parte de alguns professores, mas a estrutura do curso, e os conteúdos são ótimos (MAT-E45). Este curso foi uma abertura dos meus conhecimentos e na minha prática pedagógica (FEHCAB-E3).

Quanto aos materiais mais utilizados pelos estudantes nos quatro cursos a distância em estudo, eles avaliaram como sendo: o módulo impresso pelo curso de matemática, os textos

complementares no Cecop, o módulo virtual pelo Cepist e os materiais disponíveis no AVA pelo Fehcab, conforme apresentação na TABELA 2.

TABELA 2 – Materiais mais utilizados pelos discentes no processo de aprendizagem

Materiais pedagógicos mais utilizados pelos estudantes no processo de aprendizagem				
RESPOSTA	MATEMÁTICA	CECOP	CEPIST	FEHCAB
Apostilas	-	4 (5,7%)	4 (12,1%)	0 (0,0%)
Materiais disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)	1 (2,0%)	-	-	6 (54,5%)
Módulo impresso	32 (62,7%)	2 (2,9%)	3 (9,1%)	1 (9,1%)
Módulo virtual	11 (21,6%)	19 (27,1%)	26 (78,8%)	3 (27,3%)
Vídeos aulas feitas pelos professores	1 (2,0%)	2 (2,9%)	-	-
Textos complementares disponíveis no AVA	6 (11,8%)	34 (48,6%)	-	-
Não respondeu (outros) Textos e vídeos na mídiатеca		6 (8,6%) 3 (4,3%)	- -	- 1 (9,1%)
Todos disponíveis				
Total	51 (100%)	70 (100%)	33 (100%)	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Nesse quesito, os estudantes fizeram declarações positivas e negativas, como se pode observar nas seguintes colocações:

Utilizo na maioria das vezes apenas o material disponível na Mídiатеca. Só algumas vezes utilizo outro material através de pesquisa. (MAT-E44). Por ser um material rico em informações, além de permitir navegar em outros ambientes através dos links hipertextos. (FEHCAB-E1). O material é muito bom, porém acho que deveria haver maior interatividade com os participantes. (CEPIST-E8). Sinto falta de referências bibliográficas mais acessíveis de forma online. Mais referências de artigos científicos. (CEPIST-E26). São disponibilizadas variadas leituras para um mesmo componente curricular, o que me permite confrontar as diferentes concepções dos diferentes autores, o que tem enriquecido o curso. (CECOP-E12).

Questionou-se ainda, aos estudantes participantes da pesquisa se esses materiais atendem às necessidades de informação. De acordo com a Tabela 3, a maioria dos estudantes afirmou que sim, em contrapartida apenas uma pequena parcela dos cursos Cecop e Cepist assinalaram não, e somente quatro estudantes do Cecop (5,7%) não responderam ao questionamento.

TABELA 3 - Percentual dos estudantes sobre o atendimento das necessidades informacionais

RESPOSTA	MATEMÁTICA	COORDENAÇÃO	CEPIST	FEHCAB
SIM	28 (54,9%)	61 (87,1%)	23 (69,7%)	11 (100%)
NÃO	23 (45,1%)	5 (7,1%)	10 (30,3%)	0
NÃO RESPONDEU	0	4 (5,7%)	0	0
Total	51 (100%)	70 (100%)	33 (100%)	11 (100%)

Fonte: dados da pesquisa, 2013.

Esses índices (54,9%, 87,1%, 69,7% e 100%) demonstram que a busca informacional acontece, embora os materiais atendam parcialmente às necessidades dos estudantes, o que se confirma com as declarações tecidas pelos discentes quando perguntados acerca dessa questão:

Eles são compatíveis com as discussões promovidas pelos tutores. (CECOP-E19). Todo material é bem selecionado e de qualidade, mas é necessário que eu utilize de outras fontes de pesquisa. (MAT E45). Estes materiais atendem, porém gostaria de *links* com mais materiais complementares. (CEPIST-E5).

O curso a distância requer dos estudantes um maior tempo de dedicação aos estudos individuais. Nesse aspecto, em conformidade com a Tabela 4, o curso de Matemática concentra o maior índice de horas de estudos. 88,4% dos discentes estudam mais de duas horas por dia. Na outra ponta, por sua vez, 87,8% dos estudantes do Cepist se dedicam até duas horas diariamente. Ao considerar que o primeiro é um curso de graduação e o segundo, de pós-graduação lato sensu, é possível apontar, ao menos, duas leituras possíveis para este fenômeno: a) um curso de graduação oferta um quantitativo maior de disciplinas que um curso de pós-graduação, necessitando-se, portanto, necessita-se de maior carga-horária de estudos e b) há um indicativo de menor dedicação aos estudos por parte dos estudantes da pós-graduação.

TABELA 4 – Percentual referente horas dedicadas à leitura pelos estudantes dos cursos EAD

RESPOSTA	MATEMÁTICA	CECOP	CEPIST	FEHCAB
02 horas	17 (33,3%)	30 (42,9%)	8 (24,2%)	2 (36,4%)
Mais de 02 horas	23 (45,1%)	24 (34,3%)	4 (12,1%)	4 (36,4%)
Menos de 02 horas	11 (21,6%)	12 (17,1%)	21 (63,6%)	5 (45,5%)
Não Respondeu	-	4 (5,7%)	-	-
Total	51 (100%)	70 (100%)	33 (100%)	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

No percurso da busca, o sujeito pode realizar interação com o sistema informacional tradicional ou baseado em computador chamada Comportamento de Pesquisa da Informação. (WILSON, 2000). Nesse aspecto, questionou-se em relação à navegabilidade no AVA (*Moodle*) para acessar as informações e realizar as atividades solicitadas nos cursos, em que a maioria dos estudantes afirmou ter facilidade (TABELA 5).

TABELA 5 - Estudantes versus facilidade para navegar no AVA

Facilidade para navegar no Ambiente Virtual de Aprendizagem (<i>Moodle</i>) para acessar as informações e realizar tarefas solicitadas pelas aulas.				
RESPOSTA	MATEMÁTICA	CECOP	CEPIST	FEHCAB
Não	19 (19,6%)	12 (17,1%)	4 (12,1%)	1 (9,1%)
Sim	39 (76,5%)	54 (77,1%)	28 (84,8%)	10 (90,9%)
Não Respondeu	2 (3,9%)	4 (5,7%)	1 (3,0%)	-
Total	51 (100%)	70 (100%)	33 (100%)	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Em relação à navegabilidade no ambiente *Moodle* alguns estudantes relataram que:

Conseguo navegar e realizar todas as atividades com facilidade (CECOP-E35). Acho que o ambiente ainda é confuso. Deveria ser mais claro (CEPIST-E22). O próprio curso ofereceu as principais orientações para navegação (MAT-E48).

Quanto à realização da mediação entre o tutor e os estudantes, no curso de Licenciatura em Matemática foi considerada como satisfatória, pois o somatório dos percentuais bom e regular perfaz 78,4%. Os cursos Cecop (72,9%), Cepist (96,9%) e Fehcab

(100,0%) podem ser considerados plenamente satisfatórios uma vez que ao somar o número de estudantes que responderam ‘bom e ótimo’ produz um percentual acima da metade dos estudantes. O comparativo apresentado na Tabela 6, confirma a assertiva de Almeida Junior (2009), o qual afirma ser, a mediação, uma ação de interferência para favorecer a apropriação da informação e satisfazer uma necessidade informacional, o que ocorre nos cursos com plena satisfação.

TABELA 6 – Comparação das respostas dos estudantes referente à mediação com o tutor

A mediação entre o professor tutor e estudante na EAD				
RESPOSTA	MATEMÁTICA	CECOP	CEPIST	FEHCAB
Boa (fácil acesso, tira as dúvidas em tempo hábil, interação com o estudante).	25 (49,0%)	27 (38,6%)	18 (54,5%)	7 (63,6%)
Ótima (fácil acesso, o tutor está sempre disponível, tira as dúvidas rapidamente, interação sempre com o estudante)	7 (13,7%)	24 (34,3%)	14 (42,4%)	4 (36,4%)
Regular (acesso demorado, tira dúvidas, porém parcialmente; interage pouco com o estudante).	15 (29,4%)	12 (17,1%)	1 (3,1%)	0 (0,0%)
Ruim (acesso difícil, não tira dúvidas; quase nenhuma interação com o estudante)	2 (3,9%)	-	-	0 (0,0%)
Não Respondeu	2 (3,9%)	7 (10,0%)	-	0 (0,0%)
Total	51 (100%)	70 (100%)	33 (100%)	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Em relação à comparação entre os cursos no quesito comunicação, a maioria dos estudantes dos quatro cursos afirmou que a comunicação é plenamente satisfatória, pois um percentual acima de 60,0% dos estudantes dos cursos disse sim (Tabela 7). A comunicação nos cursos a distância na UFBA sugere a relação direta com a tecnologia convergente conforme a afirmação de Mendonça (2007), por utilizar a internet e o *Moodle* no seu processo comunicacional, o que permite convergir vários dispositivos.

TABELA 7 – Percentual referente a opinião dos estudantes em relação à comunicação

Comunicação entre os participantes (professor/aluno; aluno/aluno) do curso.				
RESPOSTA	MATEMÁTICA	CECOP	CEPIST	FEHCAB
Não	14 (27,5%)	9 (12,9%)	2 (6,1%)	2 (18,2%)
Sim	35 (68,6%)	56 (80,0%)	30 (90,9%)	9 (81,8%)
Não Respondeu	2 (3,9%)	5 (7,1%)	1 (3,0%)	-
Total	51 (100%)	70 (100%)	33 (100%)	11 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Questionou-se aos professores e tutores, qual a linha pedagógica desenvolvida no processo de ensino junto aos estudantes, o curso de Licenciatura em Matemática respondeu, e demonstrou não ter uma teoria da aprendizagem definida, conforme Tabela 8.

TABELA 8 – Percentual referente número de professores e tutores do curso de Licenciatura em Matemática por teoria da aprendizagem adotada

RESPOSTA	PROFESSOR MATEMÁTICA	TUTOR MATEMÁTICA
Interacionismo	1 (11,1%)	8 (40,0%)
Construtivismo	3 (34,0%)	5 (25,0%)
Construtivismo tradicional e	-	1 (5,0%)
Diferentes escolas	1 (11,1%)	-
Nenhuma teoria	2 (22,2%)	-
Não definiu uma teoria	-	2 (10,0%)
Não Respondeu	2 (22,2%)	4 (20,0%)
Total	9 (100%)	20 (100%)

Fonte: dados da pesquisa elaborada pela autora em 2013.

Nesse aspecto, os respondentes do curso de Matemática declararam: “Construtivista e tradicional. Depende da situação. (MAT-T18). Acredito que esteja mais próximo da linha construtivista. (MAT-T07).”

Percebe-se, a partir das respostas dos participantes da pesquisa, que os cursos não adotam uma teoria pedagógica. A partir das respostas emitidas pelos estudantes, percebe-se que estes cursos a distância obtiveram alto índice de respostas positivas no tocante à qualidade do curso. Observou-se que em relação à utilização dos materiais didáticos, foi identificado que a maioria dos estudantes quase nunca busca outras fontes de informação, mas

concentra-se mais nas ofertadas pelos cursos, preferindo principalmente os módulos (virtuais e impressos e os materiais disponíveis no AVA).

Ainda de acordo com os dados da pesquisa, estes materiais atendem as necessidades de informação da maioria dos estudantes, que realizam em média duas horas de estudos diários ao acessar as informações em casa pelo *Moodle*. Ademais, constatou-se que os estudantes dos cursos EAD dedicam horas aos estudos, desmistificando a ideia de que eles se empenham pouco ou não estudam.

Quanto ao sistema *Moodle*, este foi considerado de qualidade pela maioria dos usuários, com navegabilidade fácil. Isso demonstra que a tecnologia é forte nos cursos analisados. A pesquisa também detectou que a mediação é considerada como satisfatória, embora alguns usuários da EAD tenham destacado a necessidade de melhorar a interação entre o professor-tutor, e entre estes e os estudantes. Apenas no Cepist, a mediação pode ser considerada plenamente satisfatória, uma vez que o percentual de bom, juntamente com o de ótimo, correspondem a 96,9%. Ficou evidente também que as aulas desenvolvidas pelos docentes não contam com uma teoria pedagógica.

7 CONCLUSÃO

Pode-se afirmar que o questionamento norteador dessa pesquisa e o objetivo geral, em torno do objeto de estudo, motivaram o caminhar teórico-metodológico na trilha percorrida para identificar de que forma ocorre e se desenvolve o acesso, o uso e o comportamento dos usuários dos cursos do sistema de Educação a Distância, oferecidos pela UFBA. Sistema esse, que tem imenso potencial de crescimento no Brasil e que conta com o suporte das tecnologias de comunicação e informação, na promoção da inclusão educacional para quem dela necessita.

O histórico da EAD no mundo mostra um percurso de incentivos ao crescimento desse sistema, idealizado há décadas, e que se vem se fortalecendo a cada iniciativa, por parte do governo federal brasileiro, das universidades e dos próprios discentes e docentes. Entretanto, percebe-se a partir dos dados coletados, que é preciso repensar de que forma está funcionando esse sistema, para que ajustes sejam realizados visando uma comunicação, interação e acessibilidade efetivamente eficazes. Deve-se ainda refletir sobre as teorias da aprendizagem utilizadas, na participação dos usuários nos cursos de ambientação do *Moodle* e na produção dos materiais didáticos.

Uma síntese dos resultados aponta que apesar de não ter havido expressiva adesão dos usuários, em alguns cursos, para responderem os questionários, entende-se que, a partir do

que foi coletado, pode-se considerar como representativo o número de participantes dessa investigação.

Observou-se que os estudantes quase nunca realizam a busca em outras fontes de informação. Limitam-se nas oferecidas pelos cursos, optando pelos materiais didáticos, virtual e/ou impresso e os que se encontram disponíveis no *Moodle*. Estes materiais atendem as necessidades de informação da maioria dos estudantes, que realizam em média duas horas de estudos diários ao acessar as informações em casa pelo *Moodle*.

Quanto ao sistema *Moodle*, todos os aspectos analisados obtiveram respostas positivas pela maioria dos estudantes, apresentando um elevado grau de aceitação. Destaca-se, que o processo de comunicação foi indicado como sendo satisfatório. Por outro lado, alguns estudantes afirmam que os encontros presenciais com os tutores acontecem de modo irregular, em relação ao número de vezes. A pesquisa também detectou que a mediação é considerada como boa, embora alguns usuários da EAD tenham enfatizado a necessidade de melhorar a interação entre o professor-tutor, e entre estes com os estudantes.

A investigação sobre a teoria pedagógica adotada nos cursos foi direcionada para os docentes dos cursos analisados, no entanto, obtiveram-se como respondentes os profissionais da Licenciatura em Matemática, onde se constatou que, no desenvolvimento das aulas ministradas, não há uma teoria pedagógica definida, mas há uma preocupação com a utilização de uma linguagem adequada, compreensível, detalhada e específica para essa modalidade de ensino.

A partir das análises e discussões apresentadas, recomenda-se que os cursos deem atenção a alguns pontos relacionados ao fazer pedagógico, ao passo que se sugere o aprimoramento dos sistemas de EAD com foco no usuário do sistema, a partir dos *feedbacks* dos participantes da pesquisa.

Baseado nos resultados e conclusões desta investigação é recomendável à realização de pesquisas futuras, nesses mesmos cursos e em outros da EAD, com intuito de aprofundar essa temática, tendo em vista a melhoria, a qualidade e a oferta de novas edições e cursos a distância na UFBA. Entende-se que esta investigação contribuiu para a avaliação dos cursos da Educação a Distância da UFBA. Espera-se que ela possa motivar futuras discussões, incentivar a ampliação dos cursos já existentes e criar novos, promovendo o envolvimento de todos os usuários desse sistema, para transpor os obstáculos espaço-temporais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo Francisco de. Mediação da informação e múltiplas linguagens. **Ciência da Informação**, Brasília - DF, v.2, n.1, p.89-103, jan./dez. 2009.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Correntes teóricas da Ciência da Informação. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 38, n. 3, p.192-204, set./dez., 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. 229 p.

BARROS, Daniela Melaré. Os estilos de aprendizagem e o ambiente de aprendizagem Moodle. In: **MOODLE Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso**. Org. Lyn Alves; Daniela Barros e Alexandra Okada. Salvador: EDUNEB, 2009. p. 117-142. Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/file.php/1/Moodle_1911_web.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2013.

BELKIN, N. J.; ROBERTSON, S. E. Information Science and the phenomena of information. **J. ASIS**, v. 27, n. 4, p. 197-204, jul./aug. 1976.

BERTALANFFY, Ludwig Von. **Teoria Geral dos Sistemas**: fundamentos, desenvolvimento e aplicações. Tradução Francisco M. Guimarães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 360 p. ISBN 978853263904.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 2. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 1978. 312 p.

CAPURRO, Rafael. Pasado, presente y futuro de La noción de información. **Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO)**: I Encuentro Internacional de Expertos em Teorias de la Información. Un enfoque interdisciplinar. León, España, 6-7 novembro de 2008.

CARVALHO, José Oscar Fontanini de; Jonatan; MOREIRA. Estudos de métodos e técnicas da Ciência da Informação aplicadas a educação a distância. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova Série, São Paulo, v.4, n.2, p. 15-32, jul./dez.2008.

FIGUEIREDO, Nice Menezes de. **Estudos de uso e usuários da informação**. Brasília: IBICT, 1994. 154 p.

GASQUE, Kelley Cristine Dias; COSTA, Sely Maria de Souza. Evolução teórico-metodológica dos estudos de comportamento informacional de usuários. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 39, n. 1, p. 21-32, jan./abr., 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2010. 184 p. ISBN 9788522458233.

LAUDON, Kenneth C.; LAUDON, Jane Price. **Sistemas de informação**. 4. ed. Trad. Dalton Conde de Alencar. Rio de Janeiro: LTC, 1999. 389 p.

LAUDON, Kenneth C.; LAUDON, Jane Price. **Sistemas de informação**. Trad. Dalton Conde de Alencar. Rio de Janeiro: LTC, 1996.

LE COADIC, Yves. **A Ciência da Informação**. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.

MAXIMINIANO, Antonio Cesar Amaru. **Introdução à administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

MENDONÇA, Ana Valéria Machado. **A integração de redes sociais e tecnológicas**: análise do processo de comunicação para inclusão digital. Brasília: UNB, 2007 (Tese).

NARANJO VÉLEZ, Edilma; RÉDON GIRALDO, Nora Elena; GIRALDO ARREDONDO, Claudia María. **Evolución y tendencias de La formación de usuarios**. Medellín: Universidade de Antioquia, 2006. 258 p. (Bibliotecología y Lectura; 4).

RIBEIRO, L. O. M.; TIMM, M. I.; ZARO, M. A. Gestão de EAD: a importância da visão sistêmica e da estruturação dos CEADs para a escolha de modelos adequados. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 5, n. 1, julho, 2007.

RICCIO, Nícia Cristina Rocha. **Ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA**: a autonomia como possibilidade. Salvador: UFBA, 2010. 363 fl. (Tese de Doutorado).

ROMISZOWSKI, Alexander; ROMISZOWSKI, Hermelina. **Dicionário de terminologia de Educação a Distância**. Rio de Janeiro: ABED, 1998. 164 p.

SARTORI, Ademilde Silveira. Inter-relações entre comunicação e educação: a educomunicação e a gestão dos fluxos comunicacionais na educação a distância **Unirevista**, v. 1, n. 3, jul. 2006. ISSN 1809-4651.

STRUCHINER, Miriam; et al. Elementos fundamentais para o desenvolvimento de ambientes construtivistas de aprendizagem a distância. **Tecnologia Educacional**, v. 26, n. 142, jul./set. 1998, p. 3-11.

VIEIRA, Eleonora Falcão Milano et al. A Teoria Geral de Sistemas, gestão do conhecimento e Educação a distância: revisão e integração dos temas dentro das organizações. **Revista de Ciências da Administração**, v. 7, n. 14, jul./dez. 2005.

WILSON, Thomas Daniel. Human information behaviour. **Informing Science**, Special Issue on information science Research, v. 3, n. 2, 2000, p. 49-55.

WILSON, Thomas Daniel. Modelos em pesquisa comportamento informacional. **Jornal de Documentação**, v. 55, n. 3, jun. 1999. p. 249-270.

WILSON, Thomas Daniel. Um modelo de revista geral de comportamento informacional. In: **Comportamento Informacional**: uma perspectiva interdisciplinar. 1996. Cap. 7. Disponível em: <<http://informationr.net/tdw/publ/infbehav/chap7.html>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

WILSON, Thomas Daniel; WALSH, Christina. Information behaviour: an inter-disciplinary perspective. **British Library Research and Innovation Report**, n. 10, 1996. Disponível em: <<http://informationr.net/tdw/publ/infbehav/prelims.html>>. Acesso em: 18 dez. 2012.

Modalidade da apresentação: Pôster

A CONDUTA ÉTICA DOS ARQUIVISTAS PARTICIPANTES NO SERVIÇO DE INFORMAÇÃO AO CIDADÃO EM UNIVERSIDADES FEDERAIS da Região SuL do Brasil

THE ETHICAL CONDUCT OF PARTICIPANTS ARCHIVISTS IN INFORMATION SERVICE TO THE CITIZEN IN FEDERAL UNIVERSITY OF SOUTHERN BRAZIL

Priscila Lopes Menezes
Francisco das Chagas de Souza

Resumo: Proposta de estudo sobre a percepção ética dos arquivistas que compõem o quadro de pessoal permanente das universidades federais da região sul do Brasil e participantes em equipe de Serviço de Informação ao Cidadão. Objetiva conhecer a conduta dos profissionais quanto ao cumprimento da Lei de Acesso à Informação – 12.527/2011 (LAI). Expõe como problemática a verificação de estratégias e meios pelos quais se dá o atendimento de procedimentos éticos, a fim de consentir o direito de acesso à informação pública para todos. Teoricamente a pesquisa fundamenta-se na teoria das representações sociais, juntamente com o construcionismo e configuracionismo social, caracterizando-se como pesquisa qualitativa. A metodologia aplicada considera a utilização do Discurso do Sujeito Coletivo como instrumental de apoio à coleta, tratamento e análise de dados. Os resultados preliminares apontam para uma implementação parcial da LAI, refletindo no comportamento dos servidores públicos. Estes se preocupam minimamente com o fato de que ao transferirem informação para a sociedade influenciam no discernimento e comportamento social dos indivíduos, sendo indispensável que atentem para as suas tomadas de decisões e demonstrem coerência nas suas atitudes.

Palavras-chave: Lei de Acesso à Informação. Ética. Arquivistas.

Abstract: Proposal for a study of the ethical perception of archivists that make up the permanent staff of federal universities in southern Brazil and participants in team of Information Service to the Citizen. Aims to know the conduct of professionals regarding compliance with the Freedom of Information Act - 12.527/2011 (FOIA). Exposes as problematic the verification strategies and means by which the attendance of ethical procedures in order to allow the right of access to public information for everyone. Theoretically the research based on the theory of social representations, along with social constructionism and configurationism, characterized as qualitative research. The methodology to be applied considers the use of the Discourse of the Collective Subject as instrumental to support the collection, processing and analysis of data. Preliminary results suggest a partial implementation of FOIA, reflecting the behavior of public servants. These minimally bother with the fact that the transfer information to society influence the discernment and social behavior of individuals, and it is essential that those pay attention for their decisions and demonstrate consistency in their attitudes.

Keywords: Freedom of Information Act. Ethics. Archivists.

1 INTRODUÇÃO

O século XXI traz como um dos temas mais discutidos no cenário arquivístico o direito de acesso à informação pública para todos. A partir da sanção da Lei de Acesso à Informação - 12.527/2011 (LAI), o cotidiano dos servidores públicos brasileiros, no âmbito

federal, estadual e municipal, torna-se diferente. No lugar de concepções enraizadas e tornadas mais fortes desde a ditadura militar (década de 1960 a 1980 do século XX), em que os documentos secretos eram predominantes, com a LAI se reafirma a prerrogativa constitucional estabelecida a partir de 1988, que concebe os arquivos de órgãos públicos como disponibilizadores de todas as informações as quais o povo queira e necessite.

Com os requerimentos de informações por meio do Serviço de Informação ao Cidadão (SIC), os profissionais atuantes nos órgãos devem estar aptos para subsidiar a disponibilização e incentivo ao uso das informações públicas. É uma noção irrecusável que a conduta destes profissionais promova confiabilidade no ambiente em que atuam, propiciando clareza, autenticidade e fácil compreensão dos dados informacionais destinados aos usuários.

Nesse contexto, a reflexão sobre o alicerce ético das ações profissionais tem um papel vital, pois, está alinhada ao fato de que desde o ingresso no serviço público o profissional assume uma responsabilidade para com o Estado e os mantenedores do mesmo. Espera-se que como servidor público, ele se preocupe não apenas com a preparação técnica do acervo, mas assegure meios facilitadores do acesso documental. Assim, atendendo ao bem estar coletivo das organizações como produtoras e custodiadoras de informação e, dos cidadãos como receptores e usuários das mesmas.

O objetivo geral deste estudo é conhecer a conduta profissional dos arquivistas quanto ao cumprimento da LAI nas universidades federais da região sul do Brasil. Detalhando os objetivos específicos da pesquisa, eles consistem em: constatar as condições existentes de efetiva disponibilização de informações, nos termos da LAI; verificar a celeridade com que são respondidas as demandas dos usuários; averiguar a existência e manutenção de web sites; fazer um levantamento concernente ao tipo de demanda de informações atendidas e recusadas; identificar o alcance das políticas de gestão documental postas em prática.

Como problemática identifica-se que os arquivistas, pertencentes ao quadro de pessoal permanente das instituições federais de ensino superior da região sul do Brasil, estão por dever de ofício no exercício de suas atividades profissionais, comprometidos a seguir os procedimentos éticos deontológicos, devendo pôr em prática uma conduta que seja dirigida por valores éticos de respeito ao cidadão, comprometimento com a ética social, demonstração de responsabilidade com os interesses de informação do público, portanto, orientando-se por princípios de dever. Considerando isto, é pertinente a realização de um estudo em que se verifiquem as estratégias e meios pelos quais se dá o atendimento destes princípios.

2 DESENVOLVIMENTO

Este tópico compreende parte relevante de conteúdos identificáveis na literatura sobre o objeto aqui proposto para estudo.

2.1 O acesso informacional é a garantia do saber

O princípio constitucional brasileiro de que “todo poder emana do povo” está intimamente ligado ao acesso da população à informação e ao saber. Todos devem ter o direito de acessar as informações públicas, participando ativamente do processo de tomada de decisões que afetam suas vidas e colocando em prática o que se espera de uma sociedade democrática.

A Revolução Francesa, no século XVIII, foi um marco para o princípio do acesso público às informações, pois teve como resultado a promulgação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Conforme apresentado por Mattelart e Mattelart (1999), os trabalhadores começam a deixar o estereótipo de ser um “robô alegre” e de uma sociedade alienada, que se satisfaz com a condição da constante coação da qual é objeto.

O desejo é que a sociedade tenha experiência de participação, de intervenção nas atividades públicas, exercitando a sua capacidade de influir nas decisões nacionais, pois, somente quando os cidadãos defendem e lutam por seus direitos fundamentais pode-se dizer que atuam como “atores principais” no cenário político, social e civil (MELO, 1986).

O conhecimento adota um papel estratégico que tende a privilegiar a comunicação e o uso da linguagem como vitais dentro da civilização. Desenvolve a afirmação de práticas informacionais que primam pelo uso máximo da capacidade dos indivíduos de informarem-se e fazerem uso pleno dos dados aos quais tenham acesso.

Acredita-se que o Brasil está progredindo quanto à liberação de dados informacionais, permitindo que as pessoas sejam atuantes no seu país. Portanto, o indispensável é reforçar a organização da sociedade, democratizando o poder, reforçando a ideia de que o governo é feito pelo povo e para o povo, como protetor e defensor de sua vontade e de seus interesses, trazendo confiança à população, demonstrando sua atenção às necessidades dos cidadãos, permitindo que estes participem do sistema democrático, e retirando qualquer tipo de limitação que impeça as pessoas de dizerem que vivem uma cidadania (FAORO, 2001).

2.2 Ética, a construção pelo bem comum

A ética é uma teoria ou ciência do comportamento moral humano. Esse comportamento moral é constituído por atos conscientes e voluntários do homem, os quais

afetam outros indivíduos, determinados grupos sociais ou a sociedade em seu conjunto. Está relacionada à psicologia, devido ao seu aspecto psíquico, subjetivo; às ciências sociais, devido aos aspectos interacionais objetivos que dá forma aos campos da antropologia social e da sociologia; e, com as ciências jurídicas, que regulam a evolução e a estrutura da civilização humana (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1996).

A prática ética é entendida como a busca pela felicidade, pelo bem comum, pelo interesse coletivo como prioridade. Segue-se o princípio kantiano de que se a ação possui caráter universalizável, portanto, ela é ética; ou seja, o agir é aplicável como parâmetro a todos que se encontrem diante da mesma problemática (CORTINA; MARTÍNEZ, 2010).

Conforme Souza (2002) a ética nasceu juntamente com a humanidade, desde o momento em que o homem passou a estabelecer relação com o outro, valorizando o bem do coletivo e guiando-se pelo princípio da igualdade, seguindo a formulação de Confúcio de que: “não faça aos outros o que você não quer que seja feito a você”, gerando harmonia entre os membros da sociedade.

2.3 Fundamentação teórica

Existe uma busca em conhecer o outro, em entender a realidade que nos cerca e como cada “um” que está em sociedade foi e continua encaixando-se a partir de seu primeiro encontro. Aqui se procura entender uma conduta que foi construída ao longo do tempo, não no agora, mas que resulta de um conhecimento empírico somado ao científico.

A fim de fundamentar tal inquietude é seguida a linha do construcionismo social, tomando por base autores como Berger e Luckmann, do configuracionismo social de Elias e, da teoria das representações sociais de Moscovici. Esses autores expressam a inter-relação dos indivíduos na sociedade, enfatizando que, independente do grau de atuação que cada ser humano exerça, o mínimo que é feito por ele, traz e produz transformações históricas e sociais.

Diante da perspectiva de que o conhecimento humano é formado por meio das relações entre os indivíduos, busca-se compreender como as pessoas percebem o mundo do qual fazem parte, tendo em vista que todos concebem uma sociedade, que não faz sentido se vista individualmente. Formamos uma coletânea somatória que influencia o pensamento e as atitudes dos que nos cercam (ELIAS, 1994).

Ligada a estas concepções, a teoria das representações busca entender os processos encontrados na sociedade, em que as pessoas tem se embasado para elaboração de sua identidade social, resultando em interações grupais. Outra de suas características é o seu

caráter prescritivo, agrupando composições de pensamento preexistentes ao próprio sujeito. As representações sociais acabam interferindo no que deve ser pensado em se tratando de determinado objeto (VERGARA; FERREIRA, 2005). Portanto, perceber os arquivistas atuantes no Sistema de Informação ao Cidadão (SIC) pelo viés da representação social, parece favorável para atestar a forma pela qual suas atividades vêm se desenvolvendo.

3 METODOLOGIA

O desenho desta pesquisa caracteriza-se como pesquisa qualitativa, utilizando como instrumental de apoio à coleta, tratamento e análise de dados, o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

Aplicou-se a técnica de entrevista, com uso de roteiro semiestruturado, respondido pelos arquivistas que participam da equipe do SIC em universidades federais da região sul brasileira (Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA; Universidade Federal do Paraná – UFPR; Universidade Federal do Rio Grande - FURG; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Universidade Federal de Santa Maria – UFSM).

Com a finalidade de cumprir a todos os objetivos específicos elencados no projeto, foi analisado o web site das instituições delimitadas como objeto da pesquisa, bem como, seus “Relatórios de Pedidos de Acesso à Informação e Solicitantes”, disponível no portal de Acesso à Informação do governo federal.

4 RESULTADOS

Diante dos dados coletados e já tratados, nenhuma instituição envolvida na pesquisa atende integralmente a LAI. Nota-se diferentes estágios de implementação que refletem no comportamento dos servidores públicos. Considerando que as ações estão feitas parcialmente, houve recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis para o atendimento da legislação, porém, esta não foi, é, ou está sendo respeitada totalmente.

Com a LAI, o acesso informacional ganha força e este parece ser o slogan do Estado, porém, os executores dessa disponibilização não se mostram preparados para que essa ação efetivamente aconteça.

Afigura-se certa preocupação com a ética profissional e deontológica, chegando a ser mencionada nas entrevistas a necessidade de dignificar a imagem do profissional; mas o entusiasmo cessa ao demonstrar que é feito o que se pode, nada além. Será que o jargão de que o serviço público é relapso e ineficiente é a premissa utilizada por quem deveria tomar medidas para provar o contrário?

5 CONCLUSÕES

Os servidores públicos ao transferirem informação para a sociedade influenciam no discernimento e comportamento social dos indivíduos. Por essa razão, é indispensável que esses profissionais atentem para as suas tomadas de decisões e demonstrem coerência nas suas atitudes.

Diante de uma deontologia, as ações éticas precisam interligar-se aos preceitos legais a fim de atingir aos princípios universalizáveis. O viver em sociedade remete a uma série de deveres a cumprir, os quais nem sempre fazê-los é prazeroso, porém, como seres racionais, na busca pelo bem-estar e a felicidade, compreende-se a necessidade de realizá-los, exigindo um aperfeiçoamento constante.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei 12.527 de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm> Acesso em: 25 out. 2013.
- CORTINA, Adela; MARTÍNEZ, Emilio. **Ética**. 3. ed. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Loyola, 2010.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 3. ed. rev. São Paulo: Globo, 2001.
- MATTELART, Armand; MATTELART, Michele. **História das teorias da comunicação**. 2. ed. Tradução Luiz Paulo Rouanet. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1999.
- MELO, José Marques. **Comunicação: Direito à Informação**. Campinas: Papyrus, 1986.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Ética**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- SOUZA, F. das C. de. **Ética e deontologia: textos para profissionais atuantes em bibliotecas**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.
- VERGARA, S. C; FERREIRA, V. C. P. Representação social de ONGs segundo formadores de opinião do município do Rio de Janeiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 5, p. 1137-59, set./out. 2005. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6582/5166>>. Acesso em: 22 out. 2013.

A FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO E SUA ATUAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

THE FORMATION OF THE LIBRARIAN AND ITS PERFORMANCE IN THE WORLD OF WORK

Fabiana Melo Pinto

Resumo: A pesquisa pretende entender as relações de aproximação e distanciamentos existentes entre a formação do bibliotecário e o mundo do trabalho, e assim provocar uma reflexão sobre a existência de regimes de informação que regem os sistemas econômicos, políticos, sociais e de informação vigentes no país e no mundo, cujo impacto reflete diretamente nos modos de realização, tanto científico e acadêmico, como no mundo do trabalho. Apoiar-se no conceito de regime de informação de Maria Nelida Gonzalez de Gomez e no conceito de centros de cálculo e periferia de Bruno Latour, onde encontra relação existente entre o objeto informação no âmbito da formação profissional do bibliotecário e sua atuação no mundo do trabalho. Propõe entender as aproximações e distanciamentos temáticos do conteúdo curricular contemporâneo (centros de cálculo) e o mundo do trabalho (periferia). Limita-se aos cursos de Biblioteconomia localizados no Rio de Janeiro e São Paulo, respectivamente: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP).

Palavras-chave: Profissional da informação. Formação. Mundo do trabalho. Sociedade da Informação.

Abstract: The research to understand the relationships of closeness and existing distances between the training of librarians and the world of work, and thus lead to a reflection on the existence of information regimes governing the economic, political, social and information systems prevailing in the country and in the world, the impact of which is directly reflected in the embodiments, both scientific and academic, as the world of work. Relies on the concept of information regime Maria Nelida Gonzalez Gomez and the concept of computer centers and outskirts of Bruno Latour, where he finds the relationship between the object information in the field of vocational training of librarians and their performance in the workplace. Proposes to understand the similarities and distances theme of contemporary curriculum content (data centers) and the world of work (periphery). Be limited to courses in Library located in Rio de Janeiro and São Paulo, respectively: Federal University of Rio de Janeiro (UNIRIO) and Foundation School of Sociology and Politics of São Paulo (FESPSP).

Keywords: Information professional. Training. World of work. Information Society.

1 INTRODUZINDO E CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA DA PESQUISA

O estudo em curso busca entender as relações de aproximação e distanciamentos existentes entre a formação do bibliotecário e o mundo do trabalho, e assim provocar uma reflexão sobre a existência de regimes de informação que regem os sistemas econômicos,

políticos, sociais e de informação vigentes no país, cujo impacto refletem diretamente nos modos de realização, tanto científico e acadêmico, como no mundo do trabalho⁶³.

O foco na informação como dispositivo transformador das práticas profissionais é a proposta principal a ser explorada nesta pesquisa. Nosso objetivo é verificar se as escolas de Biblioteconomia no Brasil possuem um modelo de formação profissional capaz de entender a diversidade dos diferentes e mutantes contextos informacionais presentes no exercício da profissão.

Questões que envolvem a informação e seus fluxos e que alguns autores colocam como sendo contemporâneas e indissociáveis das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), são vivenciadas e problematizadas desde os tempos medievais e se repetem, de maneira modificada na atualidade. Ríos e Martínez (2012), nos levam a refletir sobre como a informação desde a mitologia até os tempos atuais sempre foi apreciada e utilizada como artefato de poder e processada para fins evolutivos da humanidade:

Segundo a mitologia grega, o conhecimento também era um tesouro possuído apenas pelos deuses, Prometeu teve que roubar o fogo para trazer um pouco de calor para os homens impotentes, compartilhando com eles este, e outros conhecimentos de grande importância para a humanidade... (RÍOS; MARTINEZ, 2012, p.80) [Tradução livre]

Ao aparecer sob várias perspectivas, a informação pode provocar relações interdisciplinares da Ciência da Informação com outras disciplinas do conhecimento. Mas, o que não podemos perder de vista é que a Ciência da Informação fornece a teoria para entendermos os processos por onde a informação circula, a fim de organizá-la e, a partir daí, entendê-la e acessá-la como um bem público, cujo valor social se dará nas esferas públicas e privadas. Desse modo, a contribuição da tecnologia para a Ciência da Informação é indiscutível, mas não pode ser considerada como condição para a proposição de estudos no campo. A informação enquanto objeto da Ciência da Informação irá transitar em diversas “situações de pesquisa” que envolve, ou não, a tecnologia.

A revolução da tecnologia da informação, sua rápida propagação e adesão global entre os países trouxeram e ainda trazem consequências sociais involuntárias. A transformação social promovida por esta revolução tecnológica impõe uma nova ordem informacional, provocando inevitavelmente um movimento constante de análise e reformulação curricular.

⁶³ Neste estudo a adoção da terminologia “mundo do trabalho” e não “mercado de trabalho” se deu por entendermos que a primeira definição melhor se adéqua ao propósito do estudo e ao caráter humanista da profissão.

No que se refere às profissões, e especificamente no contexto da Biblioteconomia, não tem sido diferente: as tecnologias em suas várias e mutantes apresentações marcaram e ainda marcam fortemente a história da profissão e o fazer dos bibliotecários.

Ao reconhecermos as mudanças e transformações ocupacionais ocorridas na profissão do bibliotecário ao longo do tempo, devemos reconhecer também que elas se justificam graças às transformações e interesses econômicos, tecnológicos e sociais demandados pelas grandes potências ao longo dos anos. Este estudo entende que todas as sociedades foram sociedades da informação, e por este motivo, descarta o protagonismo exclusivo da tecnologia como propulsora da Sociedade da Informação. É por esse viés teórico, portanto, que vamos conduzir esta pesquisa.

2 QUESTÕES DA PESQUISA

Conforme ressaltamos anteriormente, a contextualização desta pesquisa se dá no âmbito da Sociedade da Informação, porém entendida não como um tipo de sociedade da contemporaneidade. Compactuamos do entendimento que todas as sociedades, desde os primórdios, sempre foram sociedades da informação, com suas estratégias e tecnologias próprias da época, conforme afirma Burke (2003):

Todos os Estados foram ‘sociedades da informação’, pois a geração do poder de Estado pressupõe a reprodução reflexivamente monitorada do sistema, envolvendo coleta, armazenamento e controle regulares da informação aplicada a fins administrativos (BURKE, 2003, p.111).

Freitas (2002), recupera a origem da discussão sobre a Sociedade da Informação no âmbito do que denominou de “área de informação”⁶⁴. Seu estudo nos oferece um panorama internacional da utilização do termo Sociedade da Informação nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação a partir da década de 1970, baseando-se em estudos de fontes como o *Annual Review of Information Science and Technology* (ARIST), o *American Society for Information Science* (ASIS) e a *American Library Association* (ALA).

Black (2006), traça um panorama histórico sobre o valor da informação em diferentes momentos na história das sociedades. A cada uma das sociedades por ele relatada, podemos atribuir o nome de “sociedade da informação”, graças ao que ele chama de infra-estrutura da informação.

Podemos entender os diversos formatos de sociedades da informação a partir do conceito de “regime de informação” de González de Gómez (2012) que analisa, sob a ótica da

⁶⁴ Ciência da Informação, Biblioteconomia e Arquivologia.

Ciência da Informação, a discussão sobre a questão. A partir de seu conceito de regime de informação é possível compreender a transitoriedade do artefato informação, seus critérios de valor em diferentes momentos da história e sua oscilante configuração e valoração política, econômica e social.

A partir deste panorama contextual e histórico sobre o conceito de sociedade da informação e suas plurais formas de configuração, cabe o questionamento que move esta pesquisa: o bibliotecário contemporâneo recebe em sua formação conteúdos informativos capazes de capacitá-los intelectualmente a entender os diversos contextos informacionais hoje apresentados sob a perspectiva dos múltiplos regimes de informação disponíveis no mundo do trabalho? E, ainda, qual é o lugar do bibliotecário nas sociedades da informação?

A ação profissional do bibliotecário ao longo dos tempos sofreu diversas transformações e, supõe-se que as propostas curriculares dos cursos acompanharam essas transformações. A proposta deste estudo não tem como objetivo valorizar uma hegemonia do mundo do trabalho em detrimento a rigidez da composição curricular. O que propomos é entender as questões que regem sua composição, através do conceito de regime de informação trabalhado por González de Gomes (2012), e apontar para aproximações temáticas contemporâneas de conteúdo curricular que possam acompanhar as mudanças e diminuir os possíveis distanciamentos existentes entre egressos e o mundo do trabalho.

Torna-se importante ressaltar também o papel desenvolvido pelas entidades de classe na construção social da profissão e elo por elas promovido entre as escolas de Biblioteconomia e o mundo do trabalho.

Assim, o estudo em andamento quer responder também ao seguinte questionamento: as atuais propostas curriculares dos cursos de Biblioteconomia refletem a preocupação com a formação de profissionais aptos a responderem também as demandas do mundo do trabalho, ou, preocupam-se somente com os aspectos teóricos e tecnicistas, já estabelecidos, da profissão? Obs: qual é a questão principal?

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO- METODOLÓGICA DO ESTUDO

O recorte teórico escolhido para embasar este estudo irá abordar as seguintes temáticas: a concepção de Sociedade da informação como uma sociedade não contemporânea, a história da Biblioteconomia no Brasil e as transformações curriculares ocorridas na área de Biblioteconomia, e as demandas do mundo do trabalho, identificado a partir dos editais de concurso.

Para discutirmos a Sociedade da Informação sob a ótica mencionada nos baseamos em Burke (2003), Ríos e Martinez (2012), Freitas (2002) e Black (2006). Esta concepção de sociedade da informação permitirá, mais adiante, promover uma análise ampla dos currículos dos cursos de Biblioteconomia versus a demanda do mundo do trabalho.

Para discutir essas questões de forma completa e abrangente é necessário compreendermos o contexto de criação da universidade no Brasil e sua influência institucional sobre os currículos. Para fundamentar nossa análise nos apoiaremos principalmente em Fávero (2006) e Morhy (2004), que nos mostram a origem da universidade no Brasil e como todo esse processo impactou e ainda impacta as profissões.

Uma vez que iremos trabalhar a formação do bibliotecário e as demandas do mundo do trabalho, apresentaremos uma breve retrospectiva histórica da profissão e do ensino na área, a fim de melhor entendermos suas influências, transformações e articulações curriculares ao longo dos anos. Tomaremos como base para o desenvolvimento desta temática os autores Castro (2000) e Souza (2006, 2009, 2011, 2012), estudiosos desse assunto.

Entender a informação sob qualquer forma de representação e seus mecanismos de processamento é fundamental para a atuação do bibliotecário no mundo do trabalho. Nesse sentido, encontramos na teoria de Bruno Latour (2000) sobre centros de cálculo e periferia uma maneira de estudarmos o objeto informação no âmbito da formação profissional do bibliotecário e sua atuação no mundo do trabalho. O que propomos é entender as aproximações e distanciamentos temáticos do conteúdo curricular contemporâneo e o mundo do trabalho.

Identificamos afinidade entre a proposta da pesquisa e os estudos desenvolvidos por Bruno Latour (2000) sobre os centros de cálculo e periferia por entender a academia e seus currículos como sendo os laboratórios ou centros de cálculo e a periferia como sendo o mundo do trabalho com suas novas e mutantes demandas informacionais.

Nesse sentido, ao partimos do pressuposto que o bibliotecário, enquanto profissional da informação, é o agente que liga as redes de informação entre o centro de cálculo e a periferia, estudaremos a formação do profissional da informação e sua atuação no mundo do trabalho. Para isso, trabalharemos com Fujino (2011), Rodrigues (2011) e Cunha (2000).

Fujino (2011) e Rodrigues (2002), que se posicionam favoráveis a uma formação que privilegie, além de um embasamento teórico comprometido com a formação de profissionais críticos e reflexivos, uma proposta de estágios curriculares e extracurriculares articulados com a realidade social, nos ajudarão a melhor compreender a análise e comparação entre currículos e editais de concurso e suas conexões com o mundo do trabalho.

Quanto ao aspecto metodológico, a investigação proposta caracteriza-se como uma pesquisa documental comparativa, uma vez que busca não somente entender como se constrói as propostas curriculares contemporâneas⁶⁵ para a formação do bibliotecário, mas também compará-las com as demandas oriundas do mundo do trabalho, a partir dos editais de concurso de sociedades de economia mista.

O recorte geográfico estabelecido para este estudo privilegiou os estados do Rio de Janeiro e São Paulo devido serem protagonistas na história do ensino da Biblioteconomia brasileira, além de possuírem características diferentes e marcantes onde buscaremos evidenciar, através de demandas distintas de trabalho, contextos informacionais diversificados.

Os cursos escolhidos para análise são: no Rio de Janeiro, o da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e, em São Paulo, o da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP)⁶⁶.

A metodologia escolhida para a análise dos currículos desses cursos e dos editais de concurso está baseada na proposta teórica de Bruno Latour (2000) referente à concepção de Centros de Cálculo e Periferia, onde procuraremos identificar se existe ou não uma desproporcionalidade entre a teoria da proposta curricular e os conteúdos solicitados pelo mundo do trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por caracterizar-se como uma pesquisa em andamento, estamos buscando respostas para nossos questionamentos, portanto, nossas considerações ainda estão em fase inicial.

Ainda assim, vale a pena ressaltar a importância deste estudo para a uma reformulação curricular que preze por temáticas que contemplem discussões e práticas em informação e apontem para o entendimento multireferencial e contextual que o objeto informação exerce sobre a profissão do bibliotecário. O tipo de janela que a pesquisa abre permite compreender a importância da reflexão sobre as ações de informação, considerando o legado que as TICs trazem para o campo informacional em termos de qualidade, credibilidade e validade da informação.

⁶⁵ Currículos que sofreram alterações a partir das Diretrizes Curriculares de 2001.

⁶⁶ O critério adotado para escolha destes cursos em detrimento aos outros se deu por serem estes os primeiros cursos de Biblioteconomia do Brasil.

REFERÊNCIAS

BLACK, A. Information history. **ARIST - Annual review of information science and technology**, v. 40, Issue 1, 2006. p. 441–473.

BURKE, P. **Uma história social do conhecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTRO, C. A. **História da biblioteconomia brasileira**. Brasília: Thesaurus, 2000.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>. Acesso em: 21 abr. 2014.

FREITAS, L. S. A memória polêmica da noção de sociedade da informação e sua relação com a área de informação. **Informação e Sociedade**, v. 12, n. 2, 2002. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/147/141>. Acesso em: 01 jul. 2014.

FUJINO, A. Ciência da informação: relações entre pesquisa, ensino e prática profissional. **Revista EDICIC**, v. 1, p. 244-261, 2011.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M. N. Regime de informação: construção de um conceito. **Informação e Sociedade**, João Pessoa, v. 22, n. 3, p. 43-60, set./dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/viewFile/14376/8576>. Acesso em: 01 jul. 2014.

LATOURET, B. Centros de cálculo: a mobilização do mundo. **Informare-Cadernos de pós-graduação em Ciência da Informação**. Rio de Janeiro, v.6, n.1, p.29-43, jan./jun. de 2000.

MORHY, L. (Org.). **Universidade no mundo: universidade em questão**. Brasília: UNB, 2004. v.2

RÍOS, H. M., MARTÍNEZ, R. A. V. La sociedad del conocimiento: inclusión o exclusión. **Revista Educación**, 36, n.2, p.79-89, Julio-Diciembre, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44024857006.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2014.

RODRIGUES, M. E. F. A formação profissional em biblioteconomia: superando limites e construindo possibilidades. **Encontros Bibli**, n. 13, maio 2002. Disponível em: <http://www.encontros-bibli.ufsc.br>. Acesso em 03 maio 2014.

RODRIGUES, M. E. F. A articulação ensino-pesquisa como indicador de inovação na formação do profissional da informação. **Liinc em Revista**, v. 7, p. 214/1-230, 2011.

SOUZA, F. C. A formação acadêmica de bibliotecários e cientistas da informação e sua visibilidade, identidade e reconhecimento social no Brasil. **Informação e Sociedade: Estudos**, v. 16, n. 1, p.23-34, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.biblionline.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/viewFile/439/1491>. Acesso em: 17 set. 2013.

SOUZA, F. C. O ensino de Biblioteconomia no contexto brasileiro: século XX. Florianópolis: EdUFSC, 2009. 189 p.

SOUZA, F. C. A ABEBD e o Currículo de Bacharelado em Biblioteconomia no Brasil, de 1967 a 2000. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 21, n. 1, p. 203-212, 2011. Disponível

em: <file:///C:/Users/Fabianamagp/Downloads/4054-13607-1-PB.pdf>. Acesso em: 17 set. 2013.

SOUZA, F. C. A contribuição da ABEBD para a configuração política e ideológica das Diretrizes Curriculares Nacionais [DCN] do Curso de graduação em Biblioteconomia implantadas a partir de 2001. Relatório da Pesquisa (Processo CNPq nº400228/2009-2). Florianópolis, SC, 7 de fevereiro de 2012.

**A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DE BIBLIOTECÁRIOS NA COMPETÊNCIA EM
INFORMAÇÃO: IMPLICAÇÕES POLÍTICAS PARA O ENSINO DE
BIBLIOTECONOMIA NO NORDESTE⁶⁷**

*THE PEDAGOGICAL FUNCTION OF LIBRARIANS AT IN INFORMATION LITERACY:
POLITICAL IMPLICATIONS FOR TEACHING LIBRARY IN THE NORTHEAST*

Kleber Lima Santos

Resumo: A presente proposta de pesquisa está em andamento e tem como objetivo analisar o desenvolvimento da função pedagógica dos bibliotecários através da Competência em informação nas Escolas de Biblioteconomia do Nordeste. Ressalta-se a necessidade de se refletir sobre um embasamento educacional/pedagógico na formação de bibliotecários. O aporte teórico será constituído tendo como base estudos sobre Formação de bibliotecários, Competência em informação e Função pedagógica de bibliotecários, tais como, Chagas (2001); Dudziak (2009); Vitorino e Piantola (2009) e Virkus (2003). A metodologia utilizada será de abordagem qualitativa, caracterizando-se como pesquisa bibliográfica e documental. Serão aplicados questionários para alunos do 8º semestre das Escolas de Biblioteconomia do Nordeste. Far-se-á análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Biblioteconomia e dos programas curriculares das Escolas de Biblioteconomia do Nordeste. Os resultados indicam que é necessário conciliar a perspectiva pedagógica de formação de bibliotecários com as demais proficiências relacionados à formação em Biblioteconomia, através de um processo crítico condizente com as demandas contemporâneas da atuação do profissional da informação.

Palavras-chave: Função pedagógica. Formação de Bibliotecários. Competência em informação.

Abstract: The proposed research is ongoing and aims to analyze the development of the pedagogical function of librarians through the Information literacy in Library Schools of the Northeast. We emphasize the need to reflect on an educational / pedagogical basis in training of librarians. The theoretical framework will be composed based on studies on training librarians, Information competence and pedagogical function of librarians, such as Chagas (2001); Dudziak (2009); Vitorino and Piantola (2009) and Virkus (2003). The methodology will be qualitative approach, characterized as literature and documents. Questionnaires for students of 8th semester of Library Schools of the Northeast will apply. Far It will analyze the Course of Library Science National Curriculum Guidelines and curricula of schools of librarianship in the Northeast. The results indicate that it is necessary to reconcile the pedagogical perspective of training of librarians with other proficiencies related to training in librarianship through a critical and appropriate process with the contemporary demands of the role of the information professional.

Keywords: Pedagogical function. Formation of Librarians. Information literacy.

⁶⁷ Este trabalho é uma adaptação do projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia. A pesquisa está em andamento.

1 INTRODUÇÃO

Percebe-se, principalmente, na literatura que trata sobre Competência em informação, que os bibliotecários possuem uma inequívoca função pedagógica, facilmente enfatizada em ambientes educacionais como bibliotecas escolares. No entanto, ao mesmo tempo em que é ressaltada a importância do bibliotecário para o desenvolvimento de habilidades informacionais, observam-se muitas dificuldades para a concretização da interferência positiva do bibliotecário tanto no contexto escolar quanto em outros contextos, dessa forma, acredita-se que a análise da formação da função pedagógica do bibliotecário necessita ser objeto de estudo e discussão, levando em consideração suas reais possibilidades, para que, justamente, desmitificando qualquer promessa simplória de intervenção no contexto pedagógico, se proponham suficientes meios para uma efetiva participação do bibliotecário.

É interessante destacar também a importância teórica da Competência em informação neste sentido, pois é justamente através de suas postulações que vem se tornando cada vez mais evidente, diria melhor problematizadora, a função pedagógica do bibliotecário, ressaltado, nesta perspectiva, como um elemento imprescindível para contribuição da construção do conhecimento, desde as etapas mais iniciais da formação escolar à atuação em miríades de situações práticas inerentes à sociedade do conhecimento.

É neste sentido que é empreendido nesta presente proposta de pesquisa a função pedagógica do bibliotecário, tendo como aporte teórico a Competência em informação, e não apenas correlacionada com a presença tradicional do bibliotecário dentro de instituições educacionais, mas na tentativa de extrapolar esses limites usuais, combinando proficiências interdisciplinares, indo além da técnica e do utilitarismo que se combinam no projeto político-pedagógico de formação de bibliotecários e situando a perspectiva política a partir desse viés pedagógico, que também pode ser traduzida no tipo de mediação informacional que se quer e que se demanda, conforme, lógico, às necessidades sociais e tecnológicas que se instauram em um meio social mutável como é o contemporâneo.

Por fim, o objetivo da pesquisa é refletir sobre a necessidade de um embasamento educacional/pedagógico para a formação de bibliotecários, ressaltando as implicações subsequentes a esta perspectiva formativa para a área de Biblioteconomia.

2 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO, FORMAÇÃO DE BIBLIOTECÁRIOS E FUNÇÃO PEDAGÓGICA

Para melhor situarmos a discussão a respeito da formação da função pedagógica dos bibliotecários e as principais questões que ela implica, dividiu-se essa revisão de literatura em

três tópicos: formação de bibliotecários, Competência em informação e função pedagógica do bibliotecário.

2.1 Formação de bibliotecários

A reflexão sobre a formação bibliotecária é um dos meios mais eficazes de se discutir sobre a área de Biblioteconomia e suas principais problemáticas. Através das aceleradas e diversas mudanças sociais e empreendimentos de novas tecnologias de acesso à informação, a formação em Biblioteconomia indica gradualmente uma preocupação em desenvolver competências adequadas ao momento histórico que vivenciamos:

Atualmente, é possível notar que há um movimento mundial em todas as profissões e no mercado de trabalho, em torno das competências. Na forma de competências, os conhecimentos, habilidades e atitudes das pessoas podem ser combinados e mobilizados a qualquer momento, agregando valor às organizações e à sociedade. (DUDZIAK, 2009, p.4)

Uma das principais consequências das últimas mudanças paradigmáticas advindas da complexidade social é a multiplicação de espaços e de campos de trabalho onde se necessita do profissional da informação. Neste sentido, é determinante que os cursos de Biblioteconomia definam o perfil dos profissionais que desejam, construindo-o desde o projeto político pedagógico até as práticas de ensino, pesquisa e extensão inerentes à formação bibliotecária. (VALENTIM, 2002).

O revisionismo crítico a respeito da temática da formação bibliotecária sempre põe em evidência novas questões e desafios ao permitir problematizar a trajetória formativa dos bibliotecários em função das demandas sociais que emergem da sociedade do conhecimento:

Nessa perspectiva de discussão, a formação de bibliotecários no Brasil está sempre em cheque, carecendo do permanente olhar crítico de quem a faz ou com ela se relaciona, a fim de superar, melhorar e fazer avançar o modo com que está sendo feita. Como exercer esse olhar crítico, é uma das preocupações recorrentes. (SOUSA, 2011, p.1).

O esforço para discutir a formação bibliotecária em função da formação de seus aspectos pedagógicos se concilia com a necessidade de ir além de um pretensão determinismo utilitário, este legítimo, porém redutor, do desenvolvimento de habilidades informacionais, dando um tratamento à discussão mais abrangente, centrado num processo crítico, que para ser efetivo considera como ponto de partida a complexidade inerente à própria formação bibliotecária perante as demandas da chamada sociedade do conhecimento.

2.2 Competência em informação

É usual introduzir a discussão sobre Competência em informação⁶⁸ esclarecendo, antes, o conceito de Competência. Acreditando esse ser um percurso que melhor situa a discussão, partimos do mesmo ponto, de modo que “Competência é uma inteligência prática das situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que a diversidade das situações aumenta.” (ZARIFIAN, 2003, p.137).

Percebe-se que a competência está relacionada diretamente com a aplicação prática, esta refletida, intencional e responsável; tal prática não se encerra em si mesma, aumentando o conjunto de conhecimentos do indivíduo a partir mesmo da diversidade de situações em que se aplica.

Partindo para a Competência informacional, é comumente identificado como seu início cronológico o uso do termo *Information Literacy* por Paul Zurkowski no relatório “*The Information Service Environment Relationships and Priorities. Related Paper No*” em 1974. A partir daí, os estudos a respeito da referida temática observam aumento e repercussão crescentes na área da Ciência da informação. Conforme Dudziak, a Competência em informação se trata de um:

[...] processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais, de habilidades, necessários à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida (Dudziak, 2003, p.28)

Para Vitorino e Piantola (2009, p.138) a Competência em informação envolve uma “reflexão crítica sobre a natureza da informação em si, sua infraestrutura técnica, e o seu contexto e impacto social, cultural e mesmo filosófico, o que permitiria uma percepção mais abrangente de como nossas vidas são moldadas pela informação”.

Nota-se que a construção da Competência em informação se concilia com a aprendizagem ao longo da vida, centrada na autonomia e no aprender a aprender e se efetiva no manejo crítico e criativo da informação em múltiplos contextos. Complementarmente aos estudos que constroem o discurso da Competência em informação a partir apenas dos

⁶⁸ Sabe-se que na literatura brasileira biblioteconômica que trata de *Information Literacy*, se elencam vários termos com intuito de traduzir a referida expressão (Alfabetização informacional, Competência informacional, Letramento informacional, Alfabetização em informação, são alguns). Neste trabalho optou-se pelo termo Competência em informação em consonância com A Declaração de Maceió, que foi o primeiro documento oficial publicado sobre o tema no Brasil sobre a referida temática, e realizado pela FEBAB. O evento ocorreu em Maceió, Alagoas, Brasil, em 9 de agosto de 2011.

atributos a se desenvolverem nos usuários, na presente proposta de pesquisa interessa, sobretudo, o pensamento de Vitorino (2009, p.51) quando menciona que:

Há, portanto, uma revolução nas bases: a Competência Informacional vista sob o foco do Profissional da Informação – da prática histórica e social - e não somente sob o foco do usuário da informação – este último hoje bem mais autônomo. Isto porque, boa parte dos estudos sobre Competência Informacional em âmbito internacional evocou e ainda evoca com predominância relativa, a perspectiva do usuário, ou seja, desenvolve-se formação de usuários para a Competência Informacional, mas se deixa de lado o Profissional da Informação, subentendendo que este profissional já é dotado de tal competência, não necessitando desenvolvê-la em formação contínua.

2.3 Função pedagógica do Bibliotecário

A função pedagógica do bibliotecário vem se desenvolvendo gradativamente tanto demandada por necessidades sociais quanto por necessidades epistemológicas e profissionais. Não basta que o bibliotecário possua competência técnica, sem ser suficientemente flexível para interferir positivamente, através de seus saberes e competências, no contexto social. Estas referidas necessidades, da qual a função pedagógica deriva, são também fomentadas pela integração de saberes e pela perspectiva interdisciplinar de trabalho que se apresenta como condição mais efetiva de atuação na contemporaneidade. Contudo, a função pedagógica do bibliotecário, que também coincide com a função educativa da biblioteca, tem suas raízes nas primeiras práticas de serviço de referência, conforme se verifica abaixo:

A função educativa da biblioteca torna-se visível com o aparecimento do “serviço de referência” (*reference service*) e se amplia com a introdução da “educação de usuários”, conjunto de atividades que, ao contrário do serviço de referência, apresentam uma característica proativa, realizando-se por meio de ações planejadas de uso da biblioteca e de seus recursos. (CAMPELLO, 2003, p.29).

A preocupação em educar os usuários, os tornando mais autônomos, principalmente em ambiente escolar, se torna um terreno fértil para o desenvolvimento da Competência em informação (VIRKUS, 2003). Porém, é interessante ressaltar que o foco no usuário não exclui a preocupação do foco no profissional da informação, pois: “[...] educar a si próprios e educar aos outros para a sociedade da informação é um dos grandes desafios para o profissional da informação e um passo importante para a formação da cultura informacional na sociedade [...]” (TARAPANOFF; SUADEIN; OLIVEIRA, 2002, p.4).

Em um plano mais amplo de discussão, partindo do viés educativo para o político, sempre vai interessar que o bibliotecário se aproxime cada vez mais de teorias e métodos educativos (assim como as áreas Ciência da Informação e Educação ganham cada vez em que

há trocas epistemológicas e metodológicas entre si), para que seu trabalho obtenha repercussão social, pois:

Nesse contexto, uma parceria entre informação e educação pode fazer a diferença no desenvolvimento do processo educativo e do ensino, contribuindo para o movimento pela democratização do acesso às tecnologias de produção e comunicação da informação. É nessa parceria que reside nossa esperança para inclusão social e cognitiva das classes desfavorecidas economicamente – e para ela deveria convergir nosso esforço coletivo na formulação de políticas públicas que contemplem as competências em informação na educação. (FREIRE, 2007, p.144)

3 METODOLOGIA

A pesquisa apresentará uma abordagem qualitativa, Desta forma, busca-se produzir novas reflexões sobre a função pedagógica do bibliotecário e a complexidade em torno deste objeto de estudo. A pesquisa será a do tipo bibliográfica, que conforme Fonseca (2002, p.32):

[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (FONSECA, 2002, p. 32).

Dessa maneira, buscar-se-á levantar bibliografia que já se produziu sobre este tema, dando preferência para enfoques que se reflitam sobre a função pedagógica do bibliotecário e a Competência em informação centrada nos fatores éticos e políticos de atuação social do bibliotecário.

3.1 Técnicas de Coleta de Dados

A coleta de dados será realizada através de dois instrumentos científicos: o questionário (aplicados aos alunos do 8º semestre das Escolas de Biblioteconomia do Nordeste) e a análise de documentos (Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Biblioteconomia e os programas curriculares das Escolas de Biblioteconomia do Nordeste).

4 CONCLUSÕES

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, interessa ampliar o contexto da função pedagógica indo além da mediação com os usuários, dessa forma, investigando como isso repercute na construção de competências informacionais do próprio bibliotecário a partir da construção de suas proficiências.

Investigar a formação da função pedagógica do bibliotecário permite discutir aspectos essenciais de sua formação, tais como: sua importância social, o desenvolvimento de suas proficiências, o modo como se dá a integração entre bibliotecários e professores (assim como também outros profissionais), além de levantar outras inúmeras questões que põem em

evidência problemáticas contemporâneas inerentes a quaisquer formações de profissionais, tais como o desenvolvimento da criticidade e da criatividade em suas respectivas práxis.

REFERÊNCIAS

- CAMPELLO, Bernadete Santos. O movimento da Competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação** [online], Brasília, DF, v.32, n.3, p.28-37, set./dez. 2003 Disponível em:<www.ibict.br/cienciadainformacao/>. Acesso em: 15 ago. 2013.
- CHAGAS, Francisco das Chagas. Formação de bibliotecários para uma sociedade livre. **Enc. Bibli.** R. Bibliotecon. Ci. Inf., Florianópolis, n.11, jun. 2001. Disponível em:<<http://www.ced.ufsc.br/bibliote/encontro/>>. Acesso em: 2 set. 2013.
- DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **Formação do profissional da informação baseada na ligação entre competências, conteúdos de aprendizagem e currículo.** 2009. In: CBBB 2009 - Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, **Anais...** Bonito, MS - Brazil, 2009. [Conference Poster]
- DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v.32, n.1, p.23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah>>. Acesso em: 18 ago. 2013.
- FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.
- FREIRE, Isa Maria. Informação e educação: parceria para inclusão social. **Inclusão Social**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 142-145, abr./set. 2007.
- TARAPANOFF, K; SUADEIN, E.; OLIVEIRA, C.L. Funções sociais e oportunidades para profissionais da informação. **Datagramazero: Revista de Ciência da Informação**, Brasília, v.3, n.5, p.4-14, out. 2002.
- VALENTIM, M.L.P. Formação: competências e habilidades do profissional da informação. In: _____. **Formação do profissional da informação.** São Paulo: Polis, 2002. p.117-132.
- VIRKUS, S. Information literacy in Europe: a literature review. **Information Research**, v. 8, n. 4, July 2003. Disponível em: <<http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>>. Acesso em: 1 out. 2013.
- VITORINO, Elizete V.; PIANTOLA, Daniela. Competência informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados. **Ciência da Informação**. Brasília, DF, v. 38, n. 3, p.130-141, set./dez., 2009.
- ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência:** trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: SENAC, 2003.

**A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E AS
REFORMULAÇÕES CURRICULARES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM
BIBLIOTECONOMIA: INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO?**

*THE LAW OF GUIDELINES AND BASES OF NATIONAL EDUCATION AND THE
CURRICULUM REFORMULATIONS FOR THE GRADUATION COURSES IN
LIBRARIANSHIP: INNOVATION IN EDUCATION?*

Dayanne da Silva Prudencio
Mara Eliane Fonseca Rodrigues

Resumo: Trata da verificação das aplicações das orientações da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sobre a estruturação dos projetos políticos pedagógicos e currículos da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Objetiva analisar se as reformulações curriculares efetuadas com base na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional permitiram construir propostas educacionais inovadoras para responder às novas exigências de competência profissional requeridas pelo surgimento da sociedade da informação. A partir da seleção dos projetos políticos pedagógicos das escolas citadas, levantamento de literatura especializada e utilizando a técnica de análise de conteúdo se buscará identificar o que estas escolas entendem como o perfil profissional, habilidades e competências necessárias aos seus egressos e como esse entendimento influencia na configuração dos seus Projetos Político Pedagógicos e se posiciona em relação às diretrizes curriculares nacionais expressas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Universidade Federal de Minas Gerais. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Reforma curricular.

Abstract: Deals with the verification of the applications of the new Law of Guidelines and Bases of National Education guidance on the structuring of educational policy and curriculum projects of the Federal University of Minas Gerais and the Federal University of the State of Rio de Janeiro. It aims to analyze whether the curricular changes made based on the new Law of Guidelines and Bases of National Education allowed to build innovative educational proposals to respond to the new demands of professional competence required by the emergence of the information society. From the selection of teaching political projects of the schools mentioned, lifting and specialized literature using the technique of content analysis will seek to identify themselves with identifying what these schools understand how professional profile, skills and competencies needed by its graduates and how this understanding influences the configuration of their Politico Pedagogical projects and positions in relation to national curriculum guidelines expressed by the Law of Guidelines and Bases of National Education.

Keywords: Project Political. Law of Guidelines and Bases of National Education. Federal University of Minas Gerais. Federal University of the State of Rio de Janeiro. Curriculum reform

1 INTRODUÇÃO

Esta proposta de pesquisa surgiu da constatação que no ano de 2015 serão comemorados 100 anos do surgimento da Biblioteconomia no Brasil. O percurso da formação em Biblioteconomia no país remonta ao ano de 1915 quando o curso criado pela Biblioteca

Nacional em 1911, efetivamente inicia suas atividades. Desde então, várias alterações foram introduzidas na estruturação e organização dos currículos dos cursos/escolas da área, com a finalidade de responder às transformações sociais, políticas e econômicas que no transcorrer do tempo emergiram no cenário nacional e mundial.

Tendo em vista que o século XXI é marcado por um mundo globalizado e pela emergência de uma nova sociedade que se convencionou chamar de “sociedade da informação”, a qual está intimamente ligada ao desenvolvimento tecnológico e ao processo de informatização, demandando mudanças significativas no mundo do trabalho, nos propomos a investigar as aplicações das orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n. 9394, de 20/12/1996) na (re)estruturação dos projetos políticos pedagógicos e currículos dos cursos/escolas de graduação em Biblioteconomia. A LDB preconiza o estabelecimento de diretrizes gerais para a elaboração dos currículos dos cursos de graduação, iniciando um processo de transformação no cenário da educação superior brasileira. Com base na LDB, a partir de 2001, os cursos/escolas de Biblioteconomia iniciaram a reformulação de suas propostas curriculares a fim de promover a dinamização do ensino de graduação, consoante com as transformações impostas pela sociedade da informação.

O mundo globalizado [da sociedade da informação] trouxe mudanças significativas ao mundo do trabalho. O conceito de emprego está sendo substituído pelo de trabalho. A atividade produtiva passa a depender de conhecimentos e o trabalhador deverá ser um sujeito criativo, crítico e pensante, preparado para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade (SILVA; CUNHA, 2002, p. 77).

Essa nova conjuntura exige do bibliotecário outras competências e habilidades para manter-se no mundo do trabalho: flexibilidade, criatividade e capacidade de iniciativa são atributos essenciais que o profissional deve apresentar para demarcar seu lugar no mercado de trabalho. Contudo, para contemplar essas novas exigências é preciso que a formação e a atuação profissional aconteçam de forma articulada.

Alves e Davok (2009) nos esclarecem sobre a necessidade de consonância entre a formação e a atuação profissional:

É certo que para haver mudanças no desempenho profissional do bibliotecário, é preciso mudar o perfil dele na sua formação. A forma como se ensina precisa acompanhar as mudanças por que passa a sociedade e dar maior importância à formação empreendedora, influenciando nas competências e dando maior capacidade autônoma aos profissionais da informação (ALVES; DAVOK, 2009, p. 316).

Com base nas considerações desses autores podemos inferir que a universidade tem um papel singular nessa era de rápidas transformações, pois uma das suas missões é formar

pessoas nas diferentes áreas do conhecimento, tornando-as aptas para a inserção em setores profissionais, além de estimular o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Portanto, a universidade é a instituição responsável para delinear, através dos projetos pedagógicos dos cursos e das reformas curriculares, um novo perfil profissional e preparar o egresso para atuar no cenário do século XXI.

No caso da formação dos bibliotecários, cabe às escolas/cursos de Biblioteconomia, preparar os futuros profissionais para enfrentar os desafios da sociedade da informação. No Brasil, atualmente, existem cerca de 40 cursos/escolas de Biblioteconomia e/ou Ciência da Informação⁶⁹ entre universidades federais, estaduais e particulares. Na impossibilidade de trabalharmos com todos os cursos/escolas devido à limitação de tempo para desenvolver esta pesquisa, escolhemos como campo empírico as escolas/cursos de Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Portanto, nos propomos a averiguar as propostas pedagógicas elaboradas por essas escolas/cursos, à luz da LDB, uma vez que já constatamos que essa Lei preconiza um processo de transformação na educação superior do país, abrindo possibilidades para as Instituições de Ensino Superior (IES) desenharem um novo modelo de estrutura curricular, aproximando a formação às necessidades do mundo do trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Embora nosso estudo se debruce sobre a questão da reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos e dos Currículos em consonância com as orientações advindas da LDB, ao refletir sobre essa questão não deixaremos de fazer também uma reflexão sobre alguns aspectos ligados a formação e prática profissional em Biblioteconomia. Por esse motivo, a construção de nosso arcabouço teórico conceitual foi centrado em autores da área de Ciência da Informação (CI), principalmente porque tem sido nos eventos dessa área que os bibliotecários têm encontrado espaço para realizar estudos e desenvolver reflexões acerca da formação (reformulação curricular) e prática profissional, além disso, é no âmbito da pós-graduação em CI que boa parte dos docentes dos Cursos de Biblioteconomia do Brasil realiza seus processos de titulação e formação continuada.

⁶⁹ Ver <http://www.crb6.org.br/carreira.php>

Ademais, a escolha teórica também se justifica uma vez que após ampla discussão na literatura, vários autores reconhecem o caráter interdisciplinar da CI, principalmente suas ligações estreitas com a Biblioteconomia, conforme afirmam Shera (1977) e Vakkari (1994).

Desse modo, para discutir a questão anteriormente identificada, vamos tomar como referência os estudos de Oliveira (2011), Castro (2000, 2002), Souza (1990, 2001), Bressame; Cunha (2011) e Guimarães (2004).

Para analisar as transformações pelas quais passou a universidade desde a modernidade quando, em consequência das transformações impostas pela industrialização, passa a preocupar-se em preparar o homem para descobrir, formular e ensinar a ciência, surgindo outra ideia de universidade endereçada para a pesquisa científica, até as mudanças ocorridas na contemporaneidade com o advento da sociedade da informação, que se caracteriza pelo uso intensivo do conhecimento e da informação, nos apoiaremos nas reflexões de Teixeira (1964, 1988), Chauí (2003) e, principalmente, Habermas (1975 e 1993) que debate as transformações pelas quais passou a universidade na emergência da modernidade; e Bernheime; Chauí (2008), que discutem a necessidade da universidade empreender uma formação básica que forneça competências suficientes ao atendimento das demandas que nascem com a sociedade da informação.

Para discutir as mudanças significativas que a LDB ocasionou às propostas curriculares das universidades e analisar a incorporação das diretrizes curriculares pelos cursos/escolas de Biblioteconomia no Brasil, iremos nos valer da própria legislação, desde a primeira sanção da LDB, em 1961 (Lei n. 4.024/61) à última, em 1996, Lei n.9.394/96, e dos estudos dos seguintes autores: Aranha (2006, Cerqueira; Mendes e Souza (2009), Souza (2002) e Santos (1998).

Desse modo, as contribuições teóricas dos autores aqui citados, serão tomadas como referência para o desenvolvimento desta proposta de pesquisa, uma vez que consideramos que suas reflexões são basilares para a discussão sobre a temática que nos propomos trabalhar.

3 METODOLOGIA

As bases teóricas de nossa pesquisa foram construídas através da revisão de literatura, que não apenas nos forneceu marcos teóricos e empíricos, mas através deles também conseguimos observar a representação da trajetória histórica de nosso tema ou, no nosso caso, do posicionamento das diretrizes curriculares em nosso campo de estudo, a Biblioteconomia.

Nossa pesquisa se caracteriza como sendo de caráter documental (quanto à fonte de coleta dos dados), exploratória (quanto ao seu objetivo), e, do ponto de vista da análise dos

dados e demonstração dos resultados, com abordagem qualitativa. Em uma abordagem qualitativa são utilizados documentos legais (Leis, Pareceres, Editais e Resoluções) e documentos institucionais, no nosso caso se restringindo ao Projeto Político Pedagógico e fazendo enlances teóricos com o currículo adotado.

Devemos esclarecer, que nossa fonte principal, o PPP não recebeu nenhum tratamento analítico prévio, portanto, a natureza da fonte de informação utilizada caracteriza nossa pesquisa como documental, afastando qualquer possibilidade de caracterização de uma pesquisa bibliográfica.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas. A primeira foi um levantamento, junto às secretarias dos cursos de Biblioteconomia das escolas analisadas. Em uma segunda etapa, levantou-se em bases de dados na internet todas as legislações, portarias, decretos e resoluções ligadas ao nosso objeto de estudo.

Faremos uma análise de conteúdo nos projetos político pedagógicos, bem como nos currículos centrando basicamente na análise sistemática destes, tentando identificar a consonância destes com as orientações advindas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional através da análise de conteúdo.

4 RESULTADOS ESPERADOS

Ao final do estudo, pretendemos identificar a sistematização das orientações da LDB nos projetos político-pedagógicos e currículos das escolas que são nosso campo empírico e examinar se as reformulações praticadas pós-promulgação da LDB podem ser consideradas propostas inovadoras de ensino com o fim de responder às novas exigências de competência profissional requeridas pelo surgimento da sociedade da informação.

Pretendemos ainda, ao realizar esta pesquisa, identificar o que estas escolas entendem como o perfil profissional, habilidades e competências necessárias aos seus egressos e como esse entendimento influencia na configuração dos seus projetos político pedagógicos e se posiciona em relação às diretrizes curriculares nacionais expressas pela LDB.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luciano Antônio; DAVOK, Delsi Fries. Empreendedorismo na área de Biblioteconomia: análise das atividades profissionais do Bibliotecário formando na UDESC. **Revista ACB: Florianópolis**, v. 14, n. 1, p. 313-330, jan./jun., 2009. Disponível em: <<http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/view/646/715>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

ARANHA. M. L. de A. **Historia da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2006.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAÚÍ, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial da educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial de União, Brasília, v.134, n.248, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 abr. 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n. 492, de 3 de abril de 2001**. Trata das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de filosofia, história, geografia, serviço social, comunicação social, ciências sociais, letras, biblioteconomia, arquivologia e museologia. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jul. 2001, Seção Ie, p. 50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 5 fev. 2014.

BRESSANE, Julia Miranda ; CUNHA, Miriam Vieira da. A profissão de bibliotecário: competências demandadas por um mercado em transformação. **Revista Interamericana de Bibliotecologia**, v. 34, p. 1-10, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-09762011000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 abr. 2014.

CASTRO, César Augusto. **História da biblioteconomia brasileira: perspectiva histórica**. Brasília: Thesaurus, 2000.

CASTRO, César Augusto. Histórico e evolução curricular na área de Biblioteconomia no Brasil. In: VALENTIM, Marta Lígia. **Formação do profissional da informação**. São Paulo: Polis, 2002. p. 25-48.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho et al . A trajetória da LDB: um estudo crítico frente à realidade brasileira. In: **Ciclo de Estudos Históricos**, 20, 2009, Ilhéus. Anais do XX Ciclo de Estudos Históricos, 2009. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira>. Acesso em: 06 de junho de 2014.

CHAÚÍ, Marilena de Souza. A Universidade Pública sob Nova Perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2014.

graduação em Biblioteconomia; formação docente, aspectos teóricos e manifestações temáticas. 2011. 185f. Tese (Doutorado) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5156/tde-06112006-130715/>>. Acesso em: 02 ago. 2013.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves. Profissional da informação: desafios e perspectivas para sua formação. In: BATISTA, Sofia Galvão; MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. (Org.). **Profissional da informação: o espaço de trabalho**. Brasília: Thesaurus, 2004, v. 3, p. 87-104.

HABERMAS, Jürgen. A Ideia da Universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74, p. 111-130, jan./abr. 1993. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/376/381>>. Acesso: 10 dez. 2013.

HABERMAS, Jürgen. **Perfiles Filosófico-políticos**. Madrid: Tauros Ediciones, 1975.

OLIVEIRA, Dalgiza Andrade. A influência da Ciência da Informação nos cursos de

SANTOS, Jussara Pereira. Reflexões sobre currículo e legislação na área de Biblioteconomia In: **ENCONTROS BIBLI**, 6 – UFSC. Florianópolis, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/17/5035>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

SHERA, Jesse H.; CLEVELAND, Donald B. History and foundations of Information Science. **ARIST**, Washington, v. 12, p. 249-275, 1977.

SILVA, Edna Lúcia da; CUNHA, Miriam Vieira da. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n.3, p. 77-82, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v31n3/a08v31n3.pdf>>. Acesso em: 16 de jun. 2014.

SOUZA, Francisco das Chagas de. Educação bibliotecária, pesquisa em educação bibliotecária e novas DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) do Curso de Biblioteconomia no Brasil. **Informação & Sociedade**. Estudos, João Pessoa, PB, v. 12, n. 2, p. 1-11, 2002. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/149/143>>. Acesso em: 11 de jun. 2014.

SOUZA, Francisco das Chagas de. **O ensino da Biblioteconomia no contexto brasileiro**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1990. v. 1. 116 p.

TEIXEIRA, Anísio Silva. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA ARQUITETURA DA INFORMAÇÃO PARA AMBIENTES COLABORATIVOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

SOME CONTRIBUTIONS OF INFORMATION ARCHITECTS FOR COMPUTER SUPPORTED COLLABORATIVE LEARNING

Ernesto Henrique Radis Steinmetz
Cláudio Gottschalg Duque

Resumo: Considerando que o estudante é um usuário da informação no processo de ensino/aprendizagem. Este trabalho apresenta parte de uma pesquisa exploratória de que investiga as contribuições da Ciência da Informação e da Arquitetura da Informação em Ambientes Colaborativos de Ensino/Aprendizagem, com foco nos preceitos da Multimodalidade e da Teoria da Relevância. Neste sentido, foi elaborado um breve referencial teórico dos temas abordados no artigo, em seguida foram apresentadas algumas publicações que tratam a integração entre estes temas. Ao final, com base nas publicações já realizadas foram apresentadas algumas possíveis relações e contribuições da Ciência da Informação e da Arquitetura da Informação para Ambientes Informacionais Colaborativos de Ensino/Aprendizagem, bem como, dentre os trabalhos futuros e continuidade da pesquisa, buscamos propor um modelo para elaboração de uma Arquitetura de Informação Multimodal para Ambientes Informacionais Colaborativos de Ensino/Aprendizagem.

Palavras-chave: Ciência da Informação; Arquitetura da Informação; CSCL; Multimodalidade; Teoria da Relevância.

Abstract: Since the student is a user of the information in the teaching / learning process. This paper presents part of a research that investigates the contributions of Information Science and Information Architecture Collaborative Environments in Teaching / Learning, focusing on the principles of Multimodality and Relevance Theory. In this sense, a brief theoretical framework of the topics covered in the article, then some publications that deal with integration of these themes were presented was prepared. At the end, based on the publications already undertaken were presented some possible relationships and contributions of Information Science and Information Architecture Informational Environments for Collaborative Teaching/Learning as well as among the future work and continuing research, we propose a model for development of a architecture of Multimodal Information Informational Environments Collaborative Teaching / Learning.

Keywords: Information Science; Information Architecture; CSCL; multimodality; Relevance Theory.

1 INTRODUÇÃO

Considerando que a informação é um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem e que Arquitetura da Informação (AI) trata da sua organização e recuperação, entende-se que ela deve estar ou deveria estar presente no processo de elaboração e utilização de Ambientes CSCL (*Computer-supported collaborative learning*).

Para tanto, este trabalho apresenta parte de uma pesquisa bibliográfica e exploratória que investiga as contribuições da Ciência da Informação (CI) e da AI em Ambientes Colaborativos de Ensino/Aprendizagem, com foco nos preceitos da Multimodalidade e da

Teoria da Relevância. Sendo que, a pesquisa em questão tem como objetivo principal propor um modelo de AI Multimodal que aumente a relevância dos espaços informacionais dos Ambientes *CSCL*. Ao final, com base nas publicações já realizadas foram apresentadas algumas possíveis relações e contribuições da CI e da AI para Ambientes *CSCL*.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E ARQUITETURA DA INFORMAÇÃO

Para este trabalho adotaremos as definições de Lima-Marques (2011) onde o autor busca identificar os fundamentos teóricos para a Arquitetura de Informação (AI) com o desafio de propor uma Teoria Geral da Arquitetura de Informação (TGAI). Neste sentido o autor estabelece uma revisão de literatura sobre os conceitos de dado, informação e conhecimento e apresenta as seguintes definições:

QUADRO 1: Resumo dos conceitos de dado, informação e conhecimento.

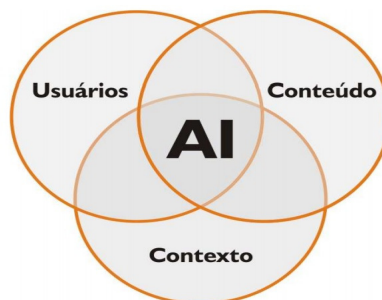
Dado	dado é o estado das propriedades do objeto no instante imediatamente antes da sua apreensão pelo sujeito.
Informação	seriam os dados persistentes no exato momento de sua apreensão pelo sujeito que reduzem a incerteza quando o sujeito sobre algo.
Conhecimento	o conhecimento é uma imagem, um conjunto de propriedades do objeto apreendido pelo sujeito. Conhecimento é diferente de sujeito e de objeto. Conhecimento aparece como um terceiro elemento que, por meio da correlação se conecta com estes dois elementos, formando uma Trindade.

Fonte: Adaptado de Lima-Marques (2011)

O autor explica também que a CI é a disciplina que investiga as propriedades, comportamento da informação, forças que regem o fluxo de informação, meios de processamento de informação para a acessibilidade e usabilidade ideal. Estas definições são influenciadas pela fenomenologia e pelos conceitos da física quântica. O fenômeno da presença do observador (sujeito) implica na mudança do comportamento do objeto observado. Explica-se, assim, a diferença entre dado e informação, sendo o conceito de conhecimento resultado da abstração que deriva da experiência entre o observador e o objeto observado.

Wurman (1997) apresentou uma definição para AI como a ciência e a arte de criar instruções para espaços organizados. O autor explica que a AI busca entender os problemas de reunião, organização e apresentação da informação para sanar as necessidades informacionais dos usuários. Para Rosenfeld e Morville (2002) a AI é uma intersecção de três áreas:

FIGURA 1: Intersecções da Arquitetura da informação.



Fonte: Rosenfeld e Morville (2002).

2.2 Ambientes colaborativos de ensino/aprendizagem

Conforme pode-se observar em Fuks *et al.* (2004), o conceito de *groupware*, tem sido explorado no sentido de modelagem da coordenação de grupos de trabalho em aprendizagem colaborativa. Este conceito nos remete a outros dois conceitos: o Trabalho Colaborativo Apoiado por Computador (*Computer Supported Collaborative Work – CSCW*) e, por consequência, Aprendizagem Colaborativa Apoiada por Computador (*Computer Supported Collaborative Learning – CSCL*).

Steinmetz e Duque (2011) explicam a diferença entre os ambientes *CSCW* e *CSCL*: onde o foco no trabalho colaborativo, usado no *CSCW*, derivou o conceito de *CSCL*. Os dois conceitos, apesar de semelhantes, apresentam algumas características distintas. O *CSCW* possui a finalidade de facilitar a comunicação e a produtividade do grupo de trabalho, com foco no produto das interações. A *CSCL* almeja sustentar uma aprendizagem eficaz em grupo e seu foco é no processo de interação.

Oliveira e Tedesco (2010), explicam que em Ambientes *CSCL* o foco não é a tecnologia e sim a interação humana em diálogo com o pensamento expresso. Essa relação propicia a construção social de significados e a produção individual de conhecimento, as quais não se esgotam na experiência comunicativa, evidenciando um complexo sistema de inter-relações que faz da interação o centro organizador da atividade.

2.3 Multimodalidade

O termo Multimodalidade foi desenvolvido pelos autores Kress e Van Leeuwen (2001), e está associado aos múltiplos modos existentes que podem ser utilizados como auxílio no processo comunicativo. Steinmetz e Duque (2011) apresentam uma revisão de literatura sobre multimodalidade e entendem que a Multimodalidade está associada ao estudo dos meios utilizados que levam à compreensão do contexto multimodal que se refere a modos múltiplos, como o falado, escrito, impresso, digital etc. Assim, a multimodalidade é a

utilização de vários modos comunicativos durante uma interação entre sujeitos ou entre sujeitos e documentos, sendo o modo, uma forma de estabelecer a comunicação e a multimodalidade se refere ao uso de vários modos de representação durante a comunicação.

2.4 Teoria da Relevância

A Teoria da Relevância proposta por Sperber e Wilson (1995, 2004), se propõe a explicar como ocorre o processamento de informações durante a comunicação humana. Os autores explicam que a comunicação humana se realiza por meio de dois mecanismos: o primeiro é baseado na codificação e decodificação de enunciados, e o segundo, baseado na ostensão por parte do falante e na inferência feita pelo ouvinte. Assim, a Teoria da Relevância pode ser vista como uma teoria fundamentada na Cognição e na Comunicação, sendo desenvolvida na interface entre a Comunicação e a Cognição. Assim, eles propõem o ‘princípio de relevância’, que explica a predisposição de um indivíduo para determinado ato comunicativo em precedência a outro.

3 CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E ARQUITETURA DA INFORMAÇÃO EM AMBIENTES INFORMACIONAIS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Sobre o processo de ensino-aprendizagem Duque *et al.* (2012), apresentam o resultado da utilização de recursos multimodais como forma de incentivar a inclusão de alunos de graduação em um projeto de iniciação científica. Dentre as observações dos autores, observa-se o aumento do engajamento dos alunos de graduação em atividades de iniciação científica e entre os motivos destacam-se as características multimodais aplicadas na AI no blog utilizado como forma de comunicação e divulgação das ações do projeto. Supõe-se, ainda, que a utilização da multimodalidade na AI pode ter gerado o aumento da relevância das informações do blog para o público alvo, os alunos.

Steinmetz, *et al.* (2012) e Steinmetz *et al.* (2013) buscam encontrar elementos teóricos e que fundamentam a integração dos conceitos de CI, AI e Multimodalidade. Observam em suas conclusões que a CI tem como principal objetivo buscar meios e formas para atender as necessidades de informação dos indivíduos. A informação, sendo o objeto de estudo da CI, depende da definição de um contexto para que possa ter um significado válido.

Steinmetz e Duque (2013) apresentam algumas contribuições teóricas que agregam conceitos de CI, AI e Multimodalidade que podem servir como embrião para uma arquitetura da informação multimodal. Neste contexto, os autores observam que a AI busca atender a necessidade de informação dos usuários, utilizando diversas técnicas e ferramentas para prover espaços informacionais que supram esta necessidade.

Steinmetz *et al.*(2013) apresentam uma base conceitual para uma Arquitetura da Informação Multimodal. Para isso, os autores identificam o estado da arte sobre os assuntos e colocam algumas premissas que permitem estabelecer esta base conceitual relacionando a AI, a Multimodalidade, a Teoria da Relevância e as formas de representação e recuperação de informações, conforme apresentado no QUADRO 2:

QUADRO 2: Resumo da Relação entre AI, Multimodalidade e Teoria da Relevância.

Base conceitual	Pressuposto/Inferência
<p>A AI tem como objetivo gerar espaços informacionais para atender as necessidades de informação dos usuários, enquanto a Multimodalidade está associada ao estudo dos meios utilizados que levam à compreensão de uma mensagem em um determinado contexto.</p>	<p>Partindo do pressuposto que um espaço de informação pode ser multimodal, percebe-se que a AI e a Multimodalidade são complementares no objetivo de atender as necessidades informacionais das pessoas.</p> <p>Ainda, podemos inferir que a multimodalidade pode influenciar no ‘princípio da relevância’ melhorando o processo transmissão da informação.</p>
<p>A AI é considerada interdisciplinar agregando áreas como a usabilidade e ergonomia. A multimodalidade estuda os vários modos de comunicação e/ou interação entre os sujeitos e objetos.</p>	<p>Considerando que a usabilidade e a ergonomia podem influenciar a interação dos usuários com os objetos informacionais, podemos inferir que a Multimodalidade e a AI tem objetivos de estudo semelhantes.</p>
<p>A Multimodalidade e a Gramática Visual buscam compreender e prover múltiplas formas de comunicação com o uso e a organização de padrões visuais. A AI busca prover a organização, representação e comunicação das informações.</p>	<p>Ao assumir que um padrão visual pode ser um <i>design</i>, pode ser uma forma de organização e representação de informações utilizadas para estabelecer uma comunicação, temos uma relação direta entre a Multimodalidade/Gramática Visual com a AI, pois nos dois casos a organização do espaço informacional na forma de uma representação apóia a comunicação.</p>
<p>A AI pode ser vista como a integração entre contexto, conteúdo e usuários, enquanto a Multimodalidade busca tratar da interpretação do significado do contexto pelo sujeito.</p>	<p>É possível deduzir que o estudo do contexto em que o sujeito e a informação estão inseridos são preocupações comuns tanto para Multimodalidade quanto para AI.</p>
<p>A Multimodalidade foca na análise de significados, na interação entre os indivíduos, envolvendo o produtor e o observador da informação. Na proposta da Teoria Geral da AI, o conceito de conhecimento resultado da abstração que deriva da interação entre o observador e o objeto observado.</p>	<p>Neste ponto, se considerarmos a interação como um fenômeno, temos uma sobreposição de conceitos aplicados no desenvolvimento tanto da Multimodalidade como da AI, que apontam para definições semelhantes sob pontos de vista diferentes, pois, pode-se perceber uma relação entre a análise de significados na interação e a definição de conhecimento proposta na TGAI.</p>
<p>Sendo um documento visto como o registro da informação. Considerando que todo texto é multimodal e documentos multimodais envolvem combinações de informações que empregam diferentes meios de apresentação.</p>	<p>Pode-se inferir que documentos textuais são documentos multimodais e ainda, pode-se perceber que a organização visual destas informações no documento pode ser considerada uma AI e, ainda, que esta organização pode influenciar na relevância das informações para o usuário.</p>

Considerando que a Teoria da Relevância implica na predisposição de um indivíduo para determinado ato comunicativo em precedência a outro e que a AI busca organizar os espaços informacionais para atender as necessidades dos usuários, juntamente com a definição de multimodalidade como o estudo dos vários modos de comunicação.

Pode-se inferir que um espaço informacional, definido pela AI, pode ser multimodal, bem como pode-se utilizar a multimodalidade para aumentar a relevância das informações contidas neste espaço informacional, melhorando o ato comunicativo em questão e atendendo a necessidade de informação do usuário de maneira mais eficiente.

Fonte: Adaptado de Steinmetz, *et al.* (2013)

4 CONSIDERAÇÕES FINAS

Com base no levantamento bibliográfico realizado, foi identificado que é possível estabelecer um modelo para elaboração de uma Arquitetura de Informação Multimodal para Ambientes Informacionais Colaborativos de Ensino/Aprendizagem. Considerando que tanto a CI, a AI quanto a Multimodalidade podem contribuir no Princípio da Relevância do ambiente CSCL, então observa-se que o significado que a informação assume para cada indivíduo pode ser singular, ou seja, a abstração que cada indivíduo faz do ambiente CSCL pode ser singular, devido ao contexto onde este indivíduo está inserido. Por consequência, a colaboração destes indivíduos nos ambiente CSCL depende desta abstração. A figura 2 explicita esta situação, conforme o fluxo a informação na comunicação de uma estudante com um Ambiente CSCL.



Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Com o entendimento do Fluxo de Informações em um Ambiente CSCL podemos então partir para o estudo de um modelo para elaboração de uma Arquitetura de Informação Multimodal para Ambientes Informacionais Colaborativos de Ensino/Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FUKS, H.; GEROSA, M. A.; RAPOSO, A. B.; LUCENA, C. J. P. DE. O Modelo de Colaboração 3C no Ambiente AulaNet. **Informática na Educação: Teoria e Prática**, v.7, n 1, UFRGS, p. 25-48. Porto Alegre-RS, 2004. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/4938>. Acesso em: 29 set. 2014.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. London: Hodder Arnold Publication, 2001.

LIMA-MARQUES, M. Outline of a theoretical framework of Architecture of Information: a School of Brasilia proposal. In: BEZIAU, J.-Y.; CONIGLIO, M. E (Eds.). **Logic without Frontiers**. London: College Publications, 2011.

OLIVEIRA, E. A.; TEDESCO, P. I-collaboration: Um modelo de colaboração inteligente personalizada para ambientes de EAD. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v.18, n.1, 2010. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/1213/0>. Acesso em: 29 set. 2014.

ROSENFELD, L. MORVILLE, P. **Information Architecture for the World Wide Web: designing large-scale web sites**. 3. ed. Sebastopol: O'Reilly, 2006. 526 p.

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance – Communication & Cognition**. 2.ed. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 1995.

_____. Relevance Theory. In: HORN, L.R. E WARD, G. (Eds.), **The Handbook of Pragmatics**. Oxford: Blackwell, 2004. p. 607-632.

STEINMETZ, E. H. R.; DUQUE, C. G. Análise de Interfaces em Sistemas de Auto-planejamento Discente Utilizando padrões IHC para WEB. In: DUQUE, C. G. (Org.). **Ciência da Informação Estudos e Práticas**. Brasília/DF: THESAUROS, 2011, p. 165-186.

_____; STEINMETZ, E. de F. P. da S.; COSTA, R. da S.; DUQUE, C. G. Arquitetura da Informação e Multimodalidade: rumo a uma Arquitetura da Informação Multimodal. In: ENCONTRO IBÉRICO EDICIC, 6, **Anais...** Porto-Portugal, 2013. Disponível em: <<http://ocs.letras.up.pt/index.php/EDICIC/edicic2013/paper/view/437>>. Acesso em: 29 set. 2014.

_____;_____;_____;_____. Ciência da Informação, Arquitetura da Informação e Multimodalidade: algumas relações teóricas. In: CONGRESO ALSFAL, 7, **Anais...** Uruguai, 2012.

WURMAN, R. S. **Information Architects**. 2. ed. Lakewood: Watson-Guptill Pubns, 1997.

AS RELAÇÕES DE GÊNERO E A PROFISSÃO DE BIBLIOTECÁRIO: AS RAZÕES DO MAIOR INGRESSO DE HOMENS NUM CURSO MAJORITARIAMENTE FEMININO

GENDER RELATIONS AND THE PROFESSION OF LIBRARIAN: THE REASONS OF HIGHER ENTERING OF MEN IN A MOSTLY FEMININE COURSE

Hugo Avelar Cardoso Pires
Lígia Maria Moreira Dumont

Resumo: As bibliotecas historicamente estiveram ligadas às ideias de guarda e proteção, ideias essas que podem ser ligadas ao ideal feminino e materno. Por consequência disso, a profissão e os cursos formadores de bibliotecários sempre foram formados majoritariamente por mulheres. Entretanto, se observa nos últimos anos, uma maior procura de homens ao curso. Os estudos de gênero na Ciência da Informação e na Biblioteconomia ainda são muito poucos, porém, mostram que a presença masculina no curso vem aumentando consideravelmente, principalmente após a década de 1980. A presente pesquisa visa investigar as razões que levam os homens a procurar os cursos de Biblioteconomia em cinco regiões do país. De caráter quali-quantitativo, a pesquisa se dará em duas etapas: a primeira, quantitativa, visa recuperar historicamente a presença masculina em cursos de diferentes regiões brasileiras e perceber se há diferenças entre a presença masculina nos mesmos. A segunda etapa, qualitativa, consistirá na realização de entrevistas com bibliotecários do sexo masculino graduados nos cursos selecionados na primeira etapa da pesquisa. Para análise dessas entrevistas, será utilizada a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo visando criar discursos únicos que reflitam a fala de todos os entrevistados acerca das questões propostas.

Palavras-chave: Biblioteconomia – Ciência da Informação – Estudos de Gênero

Abstract: Libraries have historically been linked to the ideas of guard and protection, ideas relating to the feminine and maternal ideal. By consequence, the profession and the courses of librarians have always been formed mostly by women. However, it is observed in recent years, a greater demand for men coursing librarianship. Gender studies in information science and librarianship are still very few, however, these few show that the male presence in the course has increased considerably, especially after the 1980s. This research aims to investigate the reasons that lead men to seek courses of Librarianship in the five regions of the country. Quali-quantitative character, the search will occur in two stages: first, quantitative, has objective to recover the historically masculine presence in the courses in different Brazilian regions and understand if there are differences between the male presence in them. The second step, qualitative, will consist of interviews with librarians male graduates and selected in the first stage of the research. For analysis of these interviews, the methodology of the Discurso do Sujeito Coletivo will be used in order to create unique discourses that reflect the speech of all respondents about the proposals questions.

Keywords: Librarianship – Information Science – Gender Studies.

1 INTRODUÇÃO

As influências das divisões entre os sexos estão tão profundamente enraizadas na sociedade, que passaram a ser apreendidas como inevitáveis, ou conforme Bourdieu (2003, p.17) parecem “estar na ordem das coisas”. Essas divisões são tão vistas como naturais e normais que passam a ser imperceptíveis, o que leva a ordem social a funcionar como uma

máquina que legitima e confirma a dominação masculina. (BORDIEU, 2003). São fundadas e alimentadas pela dominação do masculino sobre o feminino interferem em todos os campos da sociedade, inclusive definindo as relações de trabalho.

Apesar de se terem passado mais de 60 anos, o pensamento de Beauvoir (1949) em sua clássica obra *O segundo sexo*, permanece praticamente inalterado. O livro, que se tornou referência básica para o movimento feminista no mundo, destaca que a mulher é sempre vista e definida em relação ao homem. Para a autora “a humanidade é masculina, e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo. [...] Ela não é senão o que o homem decide que seja [...]” (p.16).

A organização social brasileira, que teve como base inicial o patriarcado, (AGUIAR, 1997) fizeram com que diversas profissões fossem designadas ao sexo feminino e outras tantas ao sexo masculino. A luta das mulheres para entrar nas universidades e no mercado de trabalho, esteve ligada a luta por outros direitos, tal como o direito de votar. Entretanto, a determinação das profissões pautada nas relações de gêneros deixou para as mulheres a oportunidade de cursar e exercer profissões que estivessem intimamente ligadas às tarefas de cuidar e zelar, tais como enfermeiras, professoras e bibliotecárias, profissões que podem ser vistas como extensões do trabalho doméstico. (FERREIRA, 2003).

Os estudos das relações de gênero — que obtiveram grande popularidade no meio acadêmico na segunda metade de século XX — têm como principal objetivo compreender e estudar, além das divisões entre os sexos, a diminuição e/ou exclusão da mulher em vários campos da sociedade.

As bibliotecas e o campo da Biblioteconomia sempre estiveram associados às noções de cuidado e organização, características estas ligadas aos atributos ditos “femininos”. Assim, a profissão e os cursos formadores de bibliotecários foram formados majoritariamente por mulheres. Entretanto, se observa nos últimos anos, uma maior procura de homens ao curso, impulsionados pelas mudanças sofridas pela Biblioteconomia com a Sociedade da Informação. (FERREIRA, 2003).

Neste contexto, o presente trabalho busca apresentar uma pesquisa que investiga a maior entrada de homens no curso e que procura responder ao seguinte questionamento de pesquisa: **Quais as razões que levaram os homens a procurarem os cursos Biblioteconomia, um espaço majoritariamente feminino?**

Para tal, busca-se entender as influências da divisão sexual do trabalho na profissão bibliotecária, fazendo-se uma conceituação acerca dos aportes teóricos existentes sobre gênero e divisão sexual do trabalho, bem como a presença da discussão acerca dos mesmos na

Ciência da Informação. Além disso, faz-se a proposta de uma pesquisa de caráter quali-quantitativo a ser realizada em duas etapas, utilizando-se da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), para a criação de um discurso comum para as perguntas propostas, construído a partir da fala dos entrevistados.

2 GÊNERO, SOCIEDADE E TRABALHO

Os estudos das relações de gênero têm como principal objetivo compreender e estudar a definição dos papéis de gênero como construções históricas e sociais, reproduzidas por vários mecanismos que vão desde a educação formal até os canais de comunicação e conhecimento, passando pelos sistemas políticos e pelo mercado de trabalho.

As preocupações com o gênero são ausentes na maioria das teorias formuladas durante os séculos anteriores ao século XX e os poucos estudos existentes basearam-se principalmente na oposição masculino/feminino ou reconhecendo as questões femininas na sociedade. Após o século XX a palavra “gênero” passou a ser utilizada pelas feministas no sentido mais literal, ou conforme Scott (1995, p.72), “como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos”, além de funcionar como reivindicação das feministas por certo terreno de definição e “sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens” (SCOTT, 1995, p. 85).

A partir dos anos 70, com a emergência dos estudos de gênero e a aproximação dos mesmos com estudos femininos, essas definições biológicas passam a ser rechaçadas e a constituição de profissões femininas e masculinas passam a ser compreendidas como construções sociais. (FERREIRA, 2003). Nesse sentido, os estudos sobre a divisão sexual do trabalho têm como característica primária a identificação da designação dos espaços ligados à esfera produtiva aos homens e da esfera reprodutiva às mulheres e a compreensão de que tal divisão está no âmago do poder que os homens exercem sobre as mulheres, relegadas ao trabalho doméstico, enquanto aos homens são designados os espaços da esfera produtiva. (HIRATA; KERGOAT, 2003)

A inserção da mulher no campo do trabalho (observada a partir, principalmente, do fim do século XIX) se deu pelo viés dos “trabalhos femininos”, sempre ligadas às noções de cuidado, paciência, delicadeza, organização, higiene e presteza e associadas a profissões de pouca demanda e a salários menores, ou conforme Perrot (2005, p. 251), “profissões que se inscrevem no prolongamento das funções ditas “naturais”, maternais e domésticas das mulheres, além de permitirem que a uma mulher realize bem sua tarefa profissional (menor) e doméstica (maior)”.

Nos últimos anos, observa-se aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho. Entretanto, Ferreira (2003) ressalta que, no Brasil, a inserção da mulher nas universidades — observada principalmente a partir do início do século XX — andou ligada ao direito sufragista, mas se deu pela escolha de profissões tradicionalmente femininas, escolhas estas baseadas na visão que as mulheres têm de si e pela transmissão na sociedade de ideais que evocam o dom de servir feminino.

As bibliotecas, historicamente estiveram associadas ao cuidado, a organização e guarda do conhecimento. Dadas tais características, as vagas de bibliotecários — e consequentemente os cursos formadores de profissionais para a área — foram ocupadas, em sua grande maioria, por mulheres, designadas para a execução dos trabalhos nesses locais.

Mevil Dewey, um dos teóricos mais importantes da área, foi um dos primeiros bibliotecários a contratar mulheres para a função nos EUA e a admiti-las no curso que criou em Columbia. Giacometti e Velloso (1987) destacam que quando o teórico conseguiu estabelecer o curso na referida universidade, dezessete dos vinte alunos matriculados eram mulheres, o que demonstra a feminização da profissão já em seus primeiros cursos.

No Brasil, paralelo ao curso da Biblioteca Nacional, de orientação francesa, o curso criado pelo Colégio Mackenzie em São Paulo, em 1929, se orientou por uma prática biblioteconômica norte-americana, com ênfase maior nos processos de tratamento e classificação da informação. Essa influência norte-americana se fez mais presente nos cursos que foram criados pelo país posteriormente, onde nos currículos “a ênfase curricular de preparação humanística cede lugar a uma de ordem mais técnica, uniformizando os saberes bibliotecários e consolidando o modelo pragmático de instrução norte-americana no país” (SILVEIRA, 2007, p. 136). Talvez por isso, a feminização da carreira de bibliotecário no Brasil, tenha sido tão forte no país, conjugada com a divisão sexual do trabalho, tão presente na sociedade brasileira.

3 A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E OS ESTUDOS DE GÊNERO

As pesquisas em Ciência da Informação que abordam a questão do gênero ainda são muito poucas. Ferreira (2003) demonstrou que são poucos os trabalhos na área de CI que têm como enfoque a mulher e o gênero e a grande maioria dos mesmos, não apresentam consolidação dos dados. Espírito Santo (2008) corrobora tal afirmação em pesquisa realizada em periódicos nacionais e internacionais sobre a temática, onde demonstra que há pouca produção tanto nacional quanto internacional a respeito do tema.

Em levantamento feito junto ao colegiado da Escola de Ciência da Informação da UFMG, Reis; Xavier Junior; Avelar (2011) mostraram que em 60 anos do curso na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), as mulheres representaram cerca de 87% do total de graduados em Biblioteconomia. Até meados dos anos 70, somente 16 homens haviam se graduado em Biblioteconomia na UFMG e a participação masculina só foi significativa após a década de 80, período que marca a aproximação da CI e da Biblioteconomia com áreas como a Computação e a Administração, por exemplo.

Na Universidade do Maranhão, o cenário não é diferente do da UFMG, ainda que a presença masculina no curso de Biblioteconomia se dê principalmente após a década de 2000. FERREIRA (2010) mostra em levantamento que entre 2006 e 2010 que 31 homens ingressaram no curso de Biblioteconomia na referida universidade, número que é maior do que o total de homens que cursaram nas décadas de oitenta e noventa.

Vale considerar, no entanto que os primeiros cursos formadores de bibliotecários no país que tinham viés técnico, já possuíam disciplinas de Administração de Bibliotecas. O curso da UFMG, por exemplo, conforme demonstra Cesarino; Vianna (1990), já oferecia a disciplina Organização e Administração de Bibliotecas I, II e III em seu currículo do final dos anos 50. Entretanto, as disciplinas ofertadas nesse sentido eram específicas da atuação em bibliotecas. No fim da década de 80 e principalmente durante a década de 90, o que se observa é que as disciplinas dos novos currículos desenvolvidos visavam dotar os bibliotecários de, conforme Silveira (2007), habilidades e competências necessárias para atuação no mercado informacional, notadamente influenciado pelas tecnologias de informação.

4 METODOLOGIA

A pesquisa, segundo Minayo (2004, p.23) é “a atividade básica das Ciências na sua indagação e descoberta da realidade”. As etapas que o pesquisador segue em seu processo visam responder a análise de um problema e nesse sentido, a metodologia é parte fundamental do processo da atividade científica, uma vez que ela norteia os procedimentos que serão realizados para responder a um questionamento inicial.

Tendo como objetivo identificar as razões que levaram os homens a procurar nas últimas décadas com maior frequência os cursos de Biblioteconomia, um espaço majoritariamente feminino, a presente pesquisa se caracteriza como social quali-quantitativa, de caráter histórico e descritivo que se dará em duas etapas.

A primeira etapa da pesquisa, quantitativa, consistirá de um levantamento junto a universidades das cinco regiões do país, acerca do número de homens que se graduaram em Biblioteconomia desde a fundação dos mesmos. Tal processo terá como objetivo identificar em que período a presença masculina aumenta nos cursos e identificar se há diferenças entre essa presença de acordo com as regiões do país. A segunda etapa, qualitativa, se destaca pela realização de entrevistas semiestruturadas com bibliotecários do sexo masculino formados após os anos 2000 e através das entrevistas, será aplicada a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) para a criação de um discurso único, que sintetiza a visão de todos os entrevistados a respeito das questões de pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscar compreender as influências sociais na constituição de uma profissão, se mostra fundamental para que se entenda o porquê de determinadas profissões serem consideradas mais importantes que outras. Os estudos de gênero demonstram que profissões como a de bibliotecário, que são consideradas femininas, possuem “menor valor” do que as profissões masculinas. Os cursos de Biblioteconomia – historicamente considerados cursos femininos – nos últimos tempos vêm atraindo mais homens e investigar as razões que levam esses homens a adentrarem no curso, torna-se fundamental para se compreender as mudanças que a profissão sofreu ao longo dos tempos, além de possibilitar que se crie uma consciência coletiva e cidadã, que aliada a prática profissional, pode colaborar para melhor exercício da profissão.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Neuma. Perspectivas feministas e o conceito de patriarcado na sociologia clássica e no pensamento sociopolítico brasileiro. In: AGUIAR, N. (Org.). **Gênero e Ciências Humanas: desafios às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p.161-191.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- CESARINO, Maria Augusta da Nóbrega; VIANNA, Marcia Milton. O curso de Graduação em Biblioteconomia da UFMG. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 19, n. especial, p. 37-67, mar. 1960.
- ESPÍRITO SANTO, Patrícia. Os estudos de gênero na Ciência da Informação. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 317-332, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/6389/4744>> Acesso em 17 jun. 2014
- FERREIRA, Maria Mary. O profissional da informação no mundo do trabalho e as relações de gênero. **Transinformação**, Campinas, v.15, n.2, p. 189-201, maio/ago. 2003. Disponível

em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/view/1486/1460>>
Acesso em 2 maio 2014

FERREIRA, Maria Mary. Profissões femininas e profissões masculinas: o que é ser bibliotecário no universo de uma profissão “feminina”? In: Encontro Latinoamericano de Bibliotecarios, Archivistas y Museólogos, 2, 2010, Lima. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://ebam.gesbi.com.ar/reservorio10/ponencias2EBAM/2EBAM-E4-P2a.pdf>> Acesso em 12 jul. 2014

GIACOMETTI, Maria Marta, VELLOSO, Maria de Fátima. Bibliotecária: uma profissão feminina. **Boletim ABDF Nova Série**, v. 10, n. 1, p. 15-16, jan./mar. 1987.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. A divisão sexual do trabalho revisitada. In: MARUANI, Margaret; HIRATA, Helena (Org.). **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: SENAC, 2003. p. 111-123.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>> Acesso em 12 de maio de 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

PERROT, Michelle. **As mulheres, ou, os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

REIS, Alcenir Soares dos ; XAVIER JUNIOR, Gesner Francisco ; AVELAR, Hugo . Análise histórica da graduação em Biblioteconomia da ECI/UFMG: a interrelação entre o contexto social e as dimensões de subjetividade. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/viewFile/61/101>> Acesso em 14 nov. 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez 1995. p. 71-99.

SILVEIRA, Fabrício José Nascimento da. **Biblioteca como lugar de práticas culturais: uma discussão a partir dos currículos de Biblioteconomia no Brasil**. 2007. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2007. (Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação).