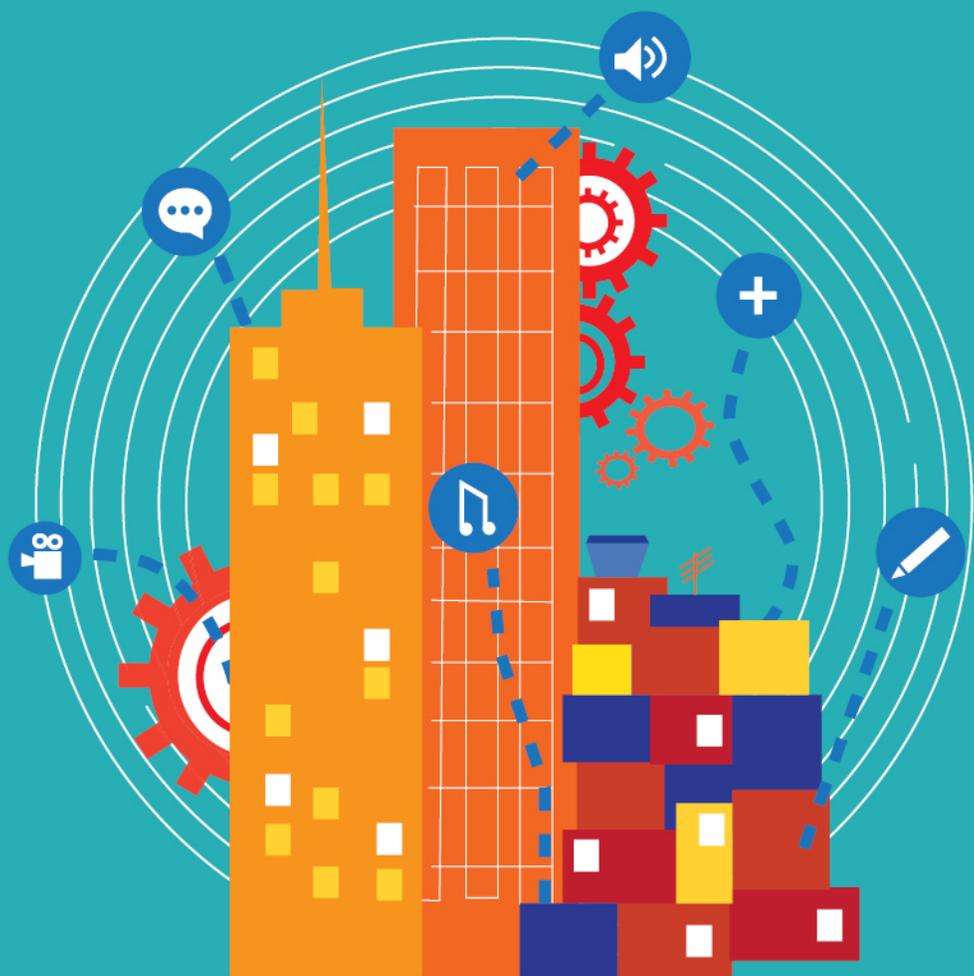


Fernanda Maria Melo Alves | Elisa Cristina Delfini Corrêa
Elaine Rosangela de Oliveira Lucas | (ORGANIZADORAS)



COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Políticas Públicas, teoria e prática

COMPETÊNCIA EM
INFORMAÇÃO

Políticas Públicas, teoria e prática

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITOR

João Carlos Salles Pires da Silva

VICE-REITOR

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

ASSESSOR DO REITOR

Paulo Costa Lima



EDITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

DIRETORA

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

CONSELHO EDITORIAL

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El Hani

Cleise Furtado Mendes

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Fernanda Maria Melo Alves | Elisa Cristina Delfini Corrêa
Elaine Rosangela de Oliveira Lucas | (Organizadoras)

COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Políticas Públicas, teoria e prática

Salvador
EDUFBA
2016

2016, Autores.

Direitos dessa edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Aléxia Corujas

ILUSTRAÇÕES

Aléxia Corujas

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO

Alassol Queiroz e Sandra Batista

Ficha Catalográfica: Fábio Andrade Gomes - CRB-5/1513

C736 Competência em informação : políticas públicas, teoria e prática /
Fernanda Maria Melo Alves, Elisa Cristina Delfini Corrêa, Elaine Rosangela
de Oliveira Lucas, organização ; José Antonio Moreiro-González, prefácio.
Salvador: EDUFBA, 2016.
457 p.

Textos em português, espanhol e inglês.
ISBN: 978-85-232-1540-8

1. Competência em informação. I. Alves, Fernanda Maria Melo, org. II. Corrêa,
Elisa Cristina Delfini, org. III. Lucas, Elaine Rosangela de Oliveira, org. IV. Moreiro-
González, José Antonio, pref. V. Título: Políticas públicas, teoria e prática.

CDD 025.5

EDITORA AFILIADA À



EDITORA DA UFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n – Campus de Ondina

40170-115 – Salvador – Bahia

Tel.: +55 71 3283-6164/Fax: +55 71 3283-6160

www.edufba.ufba.br/edufba@ufba.br

SUMÁRIO

9 PREFÁCIO

EL COMPROMISO DE LAS BIBLIOTECAS EN LA
CAPACITACIÓN INFORMATIVA DE SUS USUARIOS

José Antonio Moreiro-González

13 APRESENTAÇÃO

Fernanda Maria Melo Alves

Elisa Cristina Delfini Corrêa

Elaine Rosângela de Oliveira Lucas

PARTE 1 - POLÍTICAS PÚBLICAS

19 POLÍTICAS DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO:
LEITURA SOBRE OS PRIMÓDIOS E A VISÃO
DOS PIONEIROS DA INFORMATION LITERACY

Elisabeth Adriana Dudziak

51 POLÍTICAS PÚBLICAS, BIBLIOTECA E AS COMPETÊNCIAS
NO CONTEXTO ESCOLAR

Claudio Marcondes de Castro Filho

73 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A LITERACIA
DE INFORMAÇÃO EM PORTUGAL: REFLEXÃO SOBRE
O PANORAMA ATUAL E PERSPECTIVAS DE FUTURO

Tatiana Sanches

PARTE 2 - ASPECTOS TEÓRICOS

- 113 TOWARDS STRENGTHENING THE GLOBAL
INFORMATION LITERACY INFRASTRUCTURE
Forest Woody Horton Jr.
- 125 INTELIGÊNCIA, CRIATIVIDADE E COMPETÊNCIA
EM INFORMAÇÃO: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA
NO CONTEXTO SOCIAL CONTEMPORÂNEO
Regina Celia Baptista Belluzzo
Glória Georges Feres
- 155 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA
EM INFORMAÇÃO: UM MAPEAMENTO EM ÂMBITO
NACIONAL E INTERNACIONAL
Eliane Pellegrini
Letícia Silvana dos Santos Estácio
Elizete Vieira Vitorino
- 183 INDICADORES PARA OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS
INFOCOMUNICACIONAIS
Jussara Borges
Aluísio Cerqueira
- 199 SABERES E COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO
DO BIBLIOTECÁRIO: CONSTRUINDO UM PERFIL
PROFISSIONAL BASEADO NA INTERAÇÃO,
SENSIBILIDADE E AUTONOMIA
Aida Varela Varela
Marilene Lobo Abreu Barbosa
Maria Giovanna Guedes Farias

- 235 PROGRAMAS PARA DESENVOLVIMENTO
DE COMPETÊNCIAS INFORMACIONAIS: IMPLEMENTAÇÃO,
METODOLOGIAS E AVALIAÇÃO

Daniela Spudeit

- 279 DA EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS À COMPETÊNCIA
EM INFORMAÇÃO: PERSPECTIVAS CONCEITUAIS

Marta Leandro da Mata

Helen de Castro Silva Casarin

Miguel Ángel Marza

PARTE 3 - PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS

- 303 INTEGRAÇÃO CURRICULAR DE LITERACIA
DA INFORMAÇÃO EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO:
A DISCIPLINA DE TÉCNICAS DE BUSCA E USO
DA INFORMAÇÃO NA UNIVERSIDAD CARLOS III
DE MADRID, ÉSPANHA.

Fernanda Maria Melo-Alves

Aida Varela Varela

- 341 LOS FACTORES CONDICIONANTES PARA LA FUNCIÓN
EDUCATIVA COMPETENCIAL DE LAS BIBLIOTECAS
ESCOLARES: UN CUESTIONARIO COMO ANÁLISIS
DE CONTEXTO. EL CASO DE COSTA DE MARFIL

Miguel Ángel Marzal

Felicité Akoua Kabran

- 369 HÁBITOS EN EL USO DE LA INFORMACIÓN
DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: EL CASO
DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

Enrique Muriel-Torrado

Juan-Carlos Fernández-Molina

387 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: RELATÓRIO
DE PESQUISA REALIZADA COM OS DIRIGENTES
DE BIBLIOTECAS DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO
SUPERIOR DO SUL DO BRASIL

Elizete Vieira Vitorino

409 O USO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM INFORMAÇÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM SALVADOR DA BAHIA

Daniel Cerqueira Silva

447 SOBRE OS AUTORES

PREFÁCIO

EL COMPROMISO DE LAS BIBLIOTECAS EN LA CAPACITACIÓN INFORMATIVA DE SUS USUARIOS

Lo que a principios de los noventa resurgía como una gran renovación en las funciones bibliotecarias, era algo que, de una u otra forma, las incumbía desde siempre. Pues, sin duda, una de las constantes más relevantes de las bibliotecas ha sido su entrega a los cometidos formativos. En la actualidad bien reforzados, aunque se identifiquen bajo un nombre, tan escasamente agraciado y deslizante, como el de alfabetización informacional, traducción muy literal del término inglés (*Information literacy*) un tanto alejada de la adquisición de competencias en información por la que se inclina el término en francés (*Maîtrise de l'information*).

Y es que este “nuevo” modelo supone atender a formar en competencias que permitan a los usuarios determinar sus necesidades de información, acceder a ella, evaluarla y seleccionarla,



e incluso entender sus implicaciones éticas, económicas y sociales. En fin, capacitarles para interpretarla desde la flamante situación de las conexiones globales. Algo que siempre realizaron los bibliotecarios escolares o los de referencia desde el profundo conocimiento de la colección que cuidaban y con la contribución de su atención y trato expertos. Por más que ahora la colección y el número de usuarios se hayan vuelto universales y, por tanto, la atención y las necesidades se hayan multiplicado de forma inimaginable hasta hace poco tiempo.

No cabe duda de que los soportes digitales requieren más y mayores competencias que las exigidas para el acceso y tratamiento de los documentos impresos. Si hasta hace poco los bibliotecarios realizaban una tarea limitada respecto a los fondos que manejaban, casi restringida a buscar en los catálogos y recuperar en las estanterías, hoy están dedicados a identificar y localizar recursos en un interminable mundo electrónico. Se enfrentan a una tarea de mayor exigencia técnica abordable desde criterios mejor fijados que, en definitiva, intensifica la necesidad de mayores competencias informativo-documentales en ellos mismos y a traspasarlas a sus usuarios para que avancen en su autonomía respecto al manejo de la información y de los medios que permiten comunicarla.

Si lo particularizamos en las bibliotecas universitarias, llevamos casi veinticinco años discutiendo sobre cómo promover en los estudiantes competencias de información que se vayan transformando en herramientas de investigación. Se ha hablado mucho, sin que el asunto haya llegado a agotarse, sobre la importancia de que los bibliotecarios universitarios estén capacitados para formar en competencias en información. Aunque asimismo, en desarrollo muy cercano, sobre cuál debe ser su curso educativo para llegar a ejercer bien la profesión, o para responder con suficiencia a las expectativas de los empleadores que determinan los requerimientos fijados por el mercado (tal como expresan los anuncios de empleo) o incluso desde la perspectiva de los empleados (como se manifiesta en las respuestas a encuestas y entrevistas).

Durante ese periodo, las bibliotecas universitarias han pasado por cambios considerables que las han acercado decididamente a contraer un

intenso compromiso con los propósitos del aprendizaje y con la producción de conocimiento característica de la Educación superior. Ciertamente es que los bibliotecarios siempre han seguido caminos que refuerzan la utilidad social y académica de lo que hacen. Pero ahora lo demuestran, además, por su manifiesta actitud de renovación para adaptarse a lo que la sociedad, los estudiantes y los profesores demandan. Si la Universidad está abandonando unas prácticas propias del concepto educativo de enseñanza, buscando implantar las correspondientes a un aprendizaje activo, éste no puede alcanzarse sin competencias en el acceso y uso de información, mediante una intervención compartida por estudiantes, docentes y bibliotecarios. Parece evidente que estos se han puesto al frente de esa mudanza, llegando a protagonizarla con enorme ánimo y empeño, convencidos de que uno de los principales cometidos de las bibliotecas universitarias es colaborar en la consecución de los objetivos de las políticas universitarias que, en el caso europeo, se orienta a consolidar el Espacio Europeo de Educación Superior implicándose de lleno en el aprendizaje mediante la cooperación y el intercambio.

Tan notable es la necesidad de que los estudiantes adquieran competencias para buscar, organizar y entender la información que ha dado lugar en algunas universidades a asignaturas transversales para todos los grados que se imparten en ellas, como es el caso de la Universidad a la que pertenezco. De modo que las competencias habituales para entender y elaborar textos ya no bastan ahora, necesitándose que los estudiantes desarrollen su interpretación desde los distintos formatos documentales existentes, que sean capaces de integrar con acierto y rapidez en su conocimiento la información recibida, o que sepan comunicar sus elaboraciones y trabajos en congruencia con la adecuada utilización de los sistemas documentales e informáticos que intermedian en el acceso a la información.

Esta situación se extiende, con importancia y utilidad más extensas, a las bibliotecas públicas, por atender a toda la población y por la necesidad de incluir actividades formativas en sus programas de formación continua. Esta atención se dificulta casi siempre por plantillas demasiado justas en número, de forma que no se dispone del número suficiente de bibliotecarios para desarrollar las correspondientes actividades formativas. Más si se considera



que no solo deben de atender a la gente joven, sino a todo tipo de usuarios para quienes cualquier desatención a las acciones formativas les puede condenar a una seria exclusión informativa, muchas veces con serias consecuencias sociales, como sucede con las personas mayores, muchos grupos de mujeres o los inmigrantes. Razón por la cual los bibliotecarios públicos se esfuerzan en ofrecer acciones formativas en número progresivo, para lo que deben de contar con el suficiente número de profesionales, presupuesto e infraestructuras para atenderlas debidamente, siempre en colaboración con los padres, profesores y gobernantes locales.

En el mundo universitario latinoamericano son muchos los profesores que han atendido, y lo siguen haciendo, a establecer investigaciones rigurosas para agrandar y mejorar el conocimiento sobre la contribución de las bibliotecas, en especial de las universitarias y públicas, a la formación de sus usuarios en el manejo acertado de las herramientas y objetos informativos, si se quiere que estén capacitados para comprender sus contenidos. A ese fin viene a contribuir cada una de las colaboraciones que incluye este volumen, cuya lectura muestra un interés inmediato por contener aportaciones muy variadas, oportunas y ricas. Solo falta que llegue a los lectores y su consulta nos proporcione buenas dosis de conocimiento y reflexión.

José Antonio Moreiro-González

Profesor Catedrático

Departamento de Biblioteconomía y Documentación

Universidad Carlos III de Madrid, España.

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea teve como ponto de partida a visita da professora Fernanda Maria Melo Alves à Universidade do Estado de Santa Catarina (UESC) em 2014, a convite da professora Elaine Rosângela de Oliveira Lucas, ciceroneada pela professora Elisa Cristina Delfini Correa. A vontade de iniciar colaboração nos fez pensar em temas de interesse comum, entre os quais uma obra sobre competência em informação.

Para concretizar um projeto internacional sobre o tema proposto, foram convidados professores e pesquisadores brasileiros e estrangeiros, pelo que resultou uma publicação trilingue, em português, espanhol e inglês, estruturada em três eixos temáticos.

Durante as reuniões de planejamento, discutimos sobre os diferentes usos terminológicos de *Information Literacy* e a possibilidade de uso de um termo unificado. No entanto, tendo como base a afirmação de Lara e Lima (2009, p. 605), para quem “a maturidade de uma área se revela pela sua terminologia”,¹ acredi-

1 LARA, M. G. L.; LIMA, V. M. L. Termos e conceitos sobre redes sociais colaborativas. In: POBLACIÓN, D. A.; MUGNAINI, R.; RAMOS, L. M. S. V. C. *Redes sociais e colaborativas: em informação científica*. São Paulo: Angellara, 2009. p. 605-637.



tamos ser oportuno diferenciar, inclusive por opção terminológica, as múltiplas formas de se trabalhar esta área do conhecimento ainda em expansão. Como “os termos são unidades do discurso que, por sua contextualização ou uso efetivo, adquirem significado particular” (LE GERN, 1989 apud LARA; LIMA, 2009, p. 607), acordamos respeitar a escolha terminológica dos autores, marcada por diferentes abordagens ou influências teóricas, e adotar o termo “competência em informação” no título da obra.

A obra possibilita uma reflexão sobre os diferentes caminhos — muitas vezes surpreendentes — seguidos pela ciência da informação. Os resumos dos currículos dos 22 autores, entre docentes e outros profissionais da área, responsáveis pelos 15 capítulos divididos nas três eixos supracitados, permitem perceber o conteúdo complementar e interdisciplinar dos capítulos.

O Prefácio, elaborado pelo professor José Antonio Moreiro-González e intitulado “El compromiso de las bibliotecas en la capacitación informativa de sus usuarios” abre a coletânea.

No eixo de “Políticas Públicas”, que abrange políticas públicas orientadas para a elaboração e implantação de programas que visam o ensino/aprendizagem de competências em informação, são apresentados três capítulos: “Políticas de competência em informação: leitura sobre os primórdios e a visão dos pioneiros da *Information Literacy*” de Elisabeth Adriana Dudziak; seguido do capítulo de Claudio Marcondes de Castro Filho, intitulado “Políticas públicas, biblioteca e as competências no contexto escolar” e “Políticas públicas para a literacia de informação em Portugal: reflexão sobre o panorama atual e perspectivas de futuro” de Tatiana Sanches.

O eixo “Aspectos Teóricos” compreende diferentes abordagens e metodologias para a conceptualização e aprofundamento das competências em informação e é composto por sete capítulos. O primeiro, “Towards Strengthening the Global Information Literacy Infrastructure” da autoria de Forest Woody Horton Jr.; seguido do capítulo “Inteligência, criatividade e competência em informação: uma articulação necessária no contexto social contemporâneo” assinado por Regina Célia Baptista Belluzzo e Glória Georges Feres; as autoras Eliane Pellegrini, Letícia Silvana dos Santos Estácio

e Elizete Vieira Vitorino são responsáveis por “Instrumentos de avaliação da competência informacional: um mapeamento em âmbito nacional e internacional”; seguido de “Indicadores para observação de competências infocomunicacionais” de Jussara Borges e Aluísio Cerqueira; o capítulo intitulado “Saberes e competências na formação do bibliotecário: construindo um perfil profissional baseado na interação, sensibilidade e autonomia” é de Aida Varela Varela, Marilene Lobo Abreu Barbosa e Maria Giovanna Guedes Farias; a autora Daniela Spudeit elaborou o capítulo “Programas para desenvolvimento de competências informacionais: implementação, metodologias e avaliação”; enquanto Marta Leandro da Mata desenvolveu o texto “Da educação de usuários à competência informacional: perspectivas conceituais”.

No eixo “Práticas e Experiências”, que se refere à aplicação de ações em competências em informação em diferentes tipos de instituições, são apresentados cinco capítulos: “Integração curricular de literacia da informação em contexto universitário: a disciplina de Técnicas de busca e Uso da informação na Universidad Carlos III de Madrid em Espanha” de Fernanda Maria Melo Alves e Aida Varela Varela; Miguel Ángel Marzal e Felicité Akoua Kabran apresentaram “Los factores condicionantes para la función educativa competencial de las bibliotecas escolares: un cuestionario como análisis de contexto: el caso de Costa de Marfil”; os “Hábitos en el uso de la información de los estudiantes universitarios: el caso de la Universidad de Extremadura en España” é de autoria de Enrique Muriel-Torrado e Juan Carlos Fernández-Molina; em seguida Elizete Vieira Vitorino com o capítulo “Competência informacional: relatório de pesquisa realizada com os dirigentes de bibliotecas de Instituições de Educação Superior do Sul do Brasil”, enquanto Daniel Cerqueira Silva fecha a obra com “O uso da EaD para o desenvolvimento de competências em informação: relato de uma experiência em Salvador da Bahia”.

Embora abordem o mesmo tema, os capítulos apresentam uma gama diversificada de trabalhos, sobretudo de pesquisadores do Brasil e Espanha, que mostram não ser incompatível a heterogeneidade de abordagens,



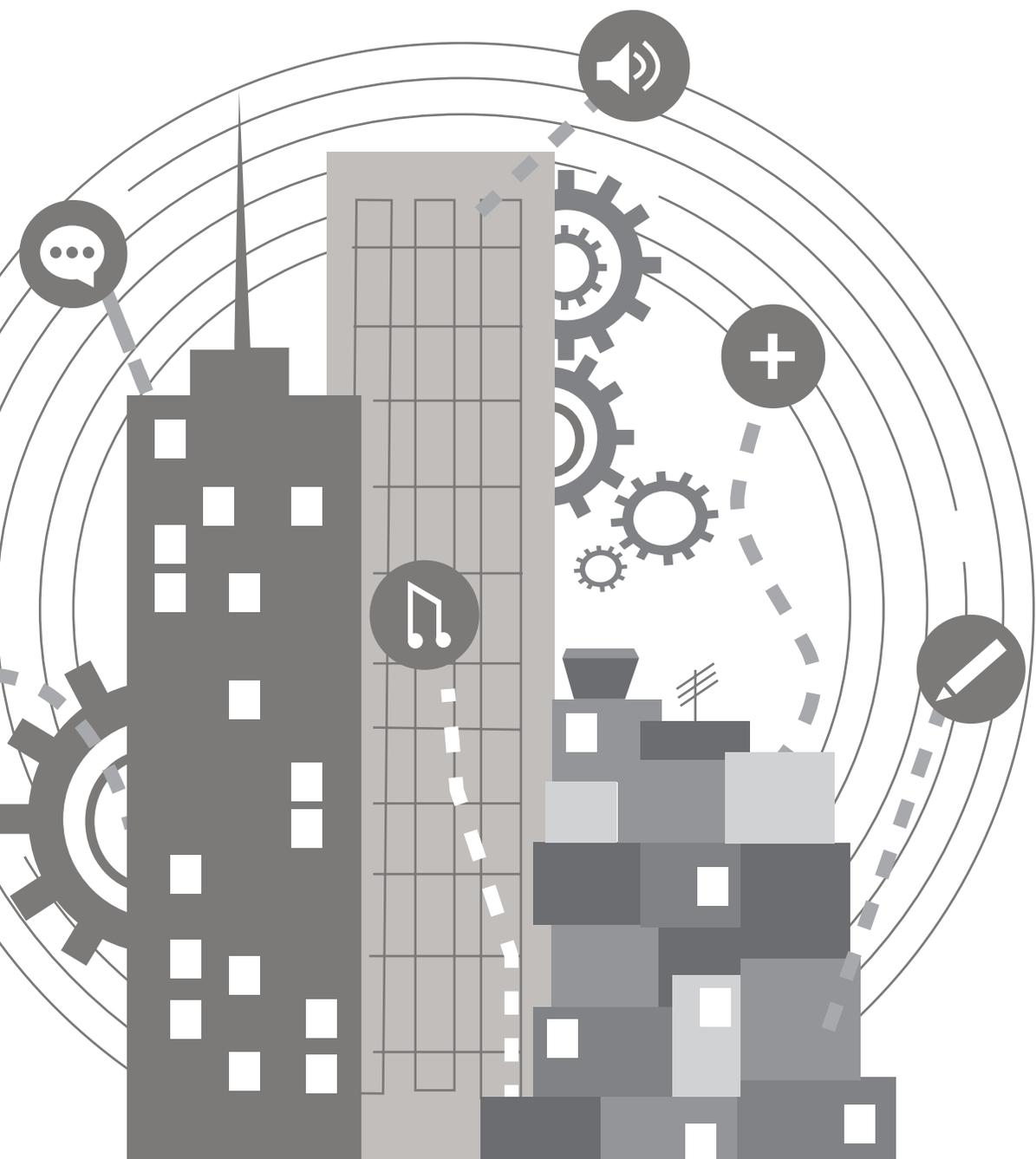
formas e opções complementares de expor as várias faces do campo de atuação e pesquisa em competência de informação.

Boa Leitura!!!!

Fernanda Maria Melo Alves
Elisa Cristina Delfini Corrêa
Elaine Rosangela de Oliveira Lucas
(Organizadoras)

PARTE 1

POLÍTICAS PÚBLICAS



**POLÍTICAS DE COMPETÊNCIA
EM INFORMAÇÃO: LEITURA SOBRE OS
PRIMÓRDIOS E A VISÃO DOS PIONEIROS
DA *INFORMATION LITERACY***

Elisabeth Adriana Dudziak

A descrença percorreu a plateia reunida para a Conferência de Orientação Bibliográfica da Library of Orientation Exchange (LOEX),¹ quando a bibliotecária Patrícia Senn Breivik abriu seu discurso com uma declaração chocante: “minha incapacidade em defender a orientação bibliográfica me torna uma palestrante inapropriada”. Era abril de 1989 e os presentes se perguntavam o que, de fato, estava acontecendo.

¹ A Library of Orientation Exchange é uma organização sem fins lucrativos, dedicada à orientação bibliográfica e à competência em informação. Foi fundada em 1971, após a Primeira Conferência Anual sobre Orientação Bibliográfica realizada na Universidade de Michigan Oriental, Estados Unidos.



Uma ferrenha defensora das bibliotecas, comparável talvez apenas ao eminente Evan Farber ou mesmo à sua colega Carol Kuhlthau, a bibliotecária Patrícia Breivik expressou sua insatisfação com os limites da atuação bibliotecária. Agora ela acreditava não ser mais possível ignorar o quanto a competência em informação (*information literacy*) se tornara primordial. (BELL, 2014)

INTRODUÇÃO

O caminho mais efetivo para a compreensão de um tema, conceito, prática ou política é conhecer seus antecedentes e o contexto em que emergiram e se desenvolveram. Acima de tudo, observa-se a interconexão entre problemas, políticas públicas e a política. Enquanto a política estrutura-se em um nível essencialmente ideológico e coletivo, as políticas são processos mais técnicos, dinâmicos e complexos (WEINER, 2011) estruturados com o propósito de atender a necessidades sociais e econômicas identificadas por meio de problemas. Classificar uma situação como um problema não é algo trivial e depende de uma percepção acurada, interpretação, reflexão, julgamento e decisão.

O objetivo deste capítulo é realizar uma leitura contextualizada da trajetória social, econômica e política que conduziu ao estabelecimento de um novo regime de informação nos Estados Unidos que, por sua vez, resultou nas políticas norte-americanas elaboradas sobre a competência em informação. O percurso histórico, ainda que não exaustivo, é construído por meio de documentos publicados em torno do tema em seus primórdios e a descrição da sucessão de acontecimentos que antecederam o notável “Relatório do Comitê Presidencial da Competência em Informação”,² da American Library Association (ALA) de 1989.

2 “Presidential Committee on Information Literacy”.

ANTECEDENTES – CENÁRIO INFORMACIONAL NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Era véspera de Natal de 1942 quando o presidente Roosevelt dos Estados Unidos da América assinou a primeira reforma legal sobre a coleta de informações e papelada oficial, na forma da Lei Federal de Relatórios. Esperava-se que a lei resultasse na melhoria da coordenação do serviço de informação, a partir da eliminação de duplicidades, redução de custos de gestão e fornecimento de informações para os órgãos federais. A quantidade e a complexidade das informações eram absurdas. Contudo, a origem da situação era antiga.

O advento da Primeira Guerra Mundial e da depressão econômica em grande escala causou extrema turbulência nas funções do governo dos Estados Unidos. Para lidar com os problemas da crise financeira e da guerra, novas agências federais foram sendo criadas quase que diariamente. A fim de mensurar a dimensão dos problemas, bem como identificar quem exatamente estava sendo afetado negativamente, estas agências aprovaram estratégias federais para a coleta de informações estatísticas por parte dos cidadãos, empresas e indústrias. Além dos problemas econômicos, as agências também tiveram que acompanhar as estatísticas de produção para o esforço de guerra.

Ainda que muitas atividades estivessem concentradas nas agências governamentais, as bibliotecas também fizeram sua parte, ao colocar seus serviços para o público adulto, que necessitava de informação, capacitação e apoio na busca por empregos.³

Entretanto, cursos de orientação bibliográfica (*bibliographic instruction*) eram praticamente inexistentes, a não ser por algumas iniciativas que ocorriam nas universidades. Em sua maior parte, os cursos voltados à orientação bibliográfica restringiam-se ao ensino de técnicas de pesquisa em biblioteca

3 Datam da década de 1920 diversos estudos sobre o papel social das bibliotecas. Em 1924, o estudo “The American Public Library and the Diffusion of Knowledge” estabeleceu vários parâmetros de atendimento às necessidades do público e em 1926, o Relatório da ALA sobre a educação de adultos aproximou definitivamente o público e a classe trabalhadora das bibliotecas públicas.



(*library instruction*). Por volta de 1920, qualquer tipo de orientação bibliográfica era rara, (GILTON, 2008) e esta situação permaneceria inalterada até depois da década de 1960, com baixo impacto nas bibliotecas.

De qualquer forma, ao longo das décadas de 1930 e 1940 as bibliotecas se fortaleceram como agentes apoiadores dos esforços de guerra (*LIBRARIES AND THE WAR*, 1942) e como local de educação de adultos. Tal presença levou, entre outras coisas, à valorização da biblioteca na educação e à expansão do número de bibliotecas públicas em todo o país, especialmente na área rural.

Acontecia o auge da prosperidade financeira do pós-guerra, o que possibilitou a expansão das bibliotecas e de seus acervos. Em tal situação, foi necessário deslocar pessoas para o desenvolvimento de coleções e tratamento da informação.

Com os anos 1950 chegando ao fim, a ALA passa por extensa reformulação. Uma nova geração surgia, a geração dos filhos do “baby boom”, e com ela o prenúncio da efervescência dos anos 1960 e 1970.

DÉCADAS DE 1960 E 1970 – EFERVESCÊNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E PODER

Os problemas com as informações governamentais persistiram até que, em 1960, o Gabinete de Orçamento convidou 25 agências federais, incluindo os Departamentos de Agricultura, Educação e de Trabalho, para realizar uma avaliação das práticas de gerenciamento de informações, do período de 1950 a 1960. Após a análise da situação, o Gabinete recomendou então a simplificação dos relatórios, única maneira de reduzir os custos. A confiabilidade das informações nem chegou a ser discutida.

Em 1962, a ALA organiza uma exposição futurista na Feira Mundial de Seattle denominada “Library-21” e projetada principalmente para vislumbrar o papel da tecnologia nas bibliotecas do futuro.

Embora o governo americano tivesse atuado em diversas frentes relacionadas à educação de adultos ao longo de sua história, somente na adminis-

tração Kennedy (década de 1960) a pobreza e o analfabetismo se tornaram uma preocupação. Sobre os esforços de Kennedy, o então presidente Lyndon Johnson e um congresso simpático a essas ideias lançou uma série de programas para acabar com a pobreza e aumentar o papel do governo federal na melhoria da educação. Como resultado desse esforço, em novembro de 1966, a primeira lei nacional relacionada à educação de adultos, *Adult Education Act*⁴ foi aprovada.

Nesse contexto, Forester Woody Horton Jr.,⁵ que havia atuado em várias agências governamentais, assumiu as atividades da Comissão de Avaliação dos Papéis Federais.

Horton, que começara sua carreira no exército americano no final dos anos 1950, tornou-se analista de pesquisa de operações e, mais tarde, chefe dos sistemas automatizados da Divisão de Processamento de Dados/Gestão da Informação do governo americano. Após servir no Vietnã, assumiu o cargo de Diretor de Estudos para a Comissão do Congresso responsável pelos papéis federais.

Chefiando uma pequena equipe de investigação na Comissão de Avaliação dos Papéis Federais, Forester Woody Horton Jr. observou que dois fatos independentes começaram a ocorrer concomitantemente:

- Enquanto a Comissão de Redução da Burocracia do governo investigava formas de reduzir os encargos burocráticos sobre a população, o conceito de gestão de recursos de informação – Information Resources Management (IRM) – também se desenvolvia. Ganhava força a ideia de que a informação era um recurso organizacional e, como tal, deveria ser planejado, gerenciado e controlado como qualquer outro recurso.
- Por outro lado, o público, em geral, não estava disposto, e mesmo relutava, em custear bens e serviços de informação. Excetuando-se os profissionais altamente qualificados, a maioria das pessoas “comuns” não tinha aprendido na escola ou no trabalho como pesquisar, organizar e utilizar informações de forma eficiente e eficaz. Tampouco entendia por que a informação deveria ser considerada como um bem valorizado e caro

4 Disponível em: <http://www.naepdc.org/issues/AEAHistort.htm>.

5 Entrevista concedida à autora.



a ser paga a um preço justo no mercado. De modo geral, havia uma grande confusão sobre o que era “custo”, “valor” e “preço”. Em outras palavras, para a maior parte das pessoas “comuns”, a informação era um bem gratuito.

Dessa forma, a necessidade da gestão da informação e o reconhecimento de seu custo e valor suscitavam preocupações. Do ponto de vista governamental, a informação era, mais do que nunca, sinônimo de poder. O advento da Guerra Fria delimitou um cenário no qual a gestão dos recursos informacionais e dos meios de comunicação era primordial. Na emergente era da informação, a gestão da informação começou a ser altamente valorizada, como recurso e como ativo de alto custo.

Como resultado dessas demandas, em 1966 foi publicada a lei federal norte-americana de acesso à informação por meio do *Freedom of Information Act*, uma lei que dá acesso, com algumas exceções, aos documentos e registros sobre as funções, procedimentos, políticas, decisões e operações dos departamentos do governo federal e agências. Do ponto de vista da população (e dos gestores de bibliotecas), o acesso à informação era primordial.

Ainda em 1966, o Presidente Lyndon Johnson nomeou uma Comissão Nacional Consultiva de Bibliotecas. Essa Comissão tinha por objetivo realizar um estudo detalhado e uma avaliação do papel das bibliotecas como provedoras de recursos para as atividades acadêmicas, como centros para a disseminação do conhecimento, e como componentes dos sistemas nacionais de informação em evolução. Outras responsabilidades incluíam a avaliação dos programas de financiamento e das agências públicas ligadas às bibliotecas. A Comissão também tinha a tarefa de fazer recomendações para o governo e para as agências privadas para garantir um sistema de biblioteca eficaz e eficiente para a Nação. Em última instância, recomendou a criação de uma comissão nacional – a National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS) – que atuaria como uma agência de planejamento federal.

Finalmente, em 1970, as recomendações da Comissão Consultiva Nacional foram incorporadas à legislação, com a criação da Comissão Nacional de

Bibliotecas e Ciência da Informação – National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS)⁶ –, uma agência permanente, independente do governo federal dos Estados Unidos.

Nessa mesma época, Evan Farber, bibliotecário norte-americano, inspirado por outros bibliotecários, iniciou um programa de orientação bibliográfica na pequena faculdade em que atuava. O programa mostrou-se tão bem-sucedido que Farber fez uma apresentação para a American Library Association em 1969, em um momento de expressiva mudança geracional na direção da entidade. Um movimento nacional em grande escala voltado à orientação bibliográfica teve início, baseado no ímpeto de bibliotecários mais jovens que não ocupavam cargos elevados nas bibliotecas. Juntaram-se a esta “cruzada” bibliotecários como Hannelore Rader, Carla Stoffle, Sharon Hogan e Miriam Drake. (GILTON, 2008)

De fato, as convulsões sociais e outros eventos da década de 1960 e 1970 teriam muitos efeitos sobre bibliotecas. A Guerra do Vietnã, o Movimento Feminista e o Black Power, bem como a luta pelos direitos civis afetaram as bibliotecas de diferentes formas. Foi uma época de ouro para as bibliotecas escolares e para as bibliotecas públicas. A ideia de construir um movimento nacional de incentivo à educação na biblioteca e uso da informação em bibliotecas acadêmicas começava a tomar corpo. (GILTON, 2008)

Corroborando com esse direcionamento, na primavera de 1971 é fundada a LOEX,⁷ e sua primeira conferência First Annual Conference on Library Orientation (Michigan, EUA).

Nesse contexto, Horton foi contratado como consultor independente pela Information Industry Association. Era início dos anos 1970, e Horton viria a trabalhar nos anos que viriam bem próximo ao então presidente da Associação, Paul G. Zurkowski, desenvolvendo várias atividades em conjunto. A Associação, criada em 1968 para atender às necessidades de fornecedores de informação, congregava editoras como Encyclopaedia

6 A National Commission on Libraries and Information Science foi criada em 1970 pela Lei PL 91-345. Entre 1973 e 2000, a NCLIS publicou pelo menos 10 relatórios sobre bibliotecas públicas.

7 Disponível em: <http://www.loex.org/>.



Britannica, John Wiley & Sons, McGraw-Hill, New York Times, RCA, Xerox, entre outras empresas.

Advogado por profissão e profissional da informação por vocação, Zurkowski tinha interesse em temas como propriedade intelectual e direitos autorais. Seus estudos defendiam a disponibilização das informações publicadas em diferentes suportes. Em 1971, Zurkowski já havia publicado um relatório sobre as questões de propriedade intelectual e direitos de divulgação.⁸

Segundo Zurkowski (1971), a indústria da informação é uma indústria construída em torno do produto mais antigo do homem: a informação é abundante, ainda que o tratamento da informação (acesso e organização) não estejam plenamente disponíveis, pelo menos em grau proporcional. Anos mais tarde, Zurkowski relembriaria os anos 1970 como um divisor de águas.

Quando as empresas do ramo de publicação descobriram que a informação poderia ser produzida em um formato legível por máquina, compreenderam que a informação poderia ser entregue em diferentes suportes. Eu pude acompanhar os esforços empreendidos pelas empresas do ramo de publicação em prol das mudanças dos suportes informacionais. Durante o quinto ano da Associação, a participação das empresas chegou a 200 membros. A população como um todo deveria ser preparada para a utilização desses novos serviços e suportes. Então eu escrevi à Comissão pedindo a universalização da educação em competência em informação. Nessa fase, bem antes dos telefones celulares, computadores de mesa, ou qualquer uma das tecnologias que temos hoje, o acesso a esses serviços era realizado a partir de grandes computadores, exigindo um conjunto de habilidades muito específicas dos usuários. (KELLY, 2013)

8 *Motion of Information Industry Association for Leave to File Brief Amicus Curiae and Brief of Information Industry Association Amicus Curiae [in the Case of Donald Goldstein et. al. v. State of California, in the Matter of State vs. Federal Copyright Infringement Remedies.] In the Supreme Court of the United States, October Term, 1971.* Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED068106>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

Ainda que estivesse à frente da Associação da Indústria da Informação,⁹ somente em novembro de 1974 Zurkowski ganharia notoriedade. A publicação do relatório *The Information Service Environment Relationships and Priorities. Related Paper N.º 5* da Comissão Nacional de Bibliotecas e de Ciência da Informação, de sua autoria, causaria mudanças profundas na compreensão da relação entre sociedade e informação.

Discutindo as ligações entre a indústria da informação e as bibliotecas, Zurkowski identificou categorias de recursos de informação do setor privado e forneceu exemplos de situações que retratavam um momento de transição. Os tradicionais vínculos entre as bibliotecas e a indústria da informação estavam mudando. Era necessário priorizar o desenvolvimento da competência em informação como estratégia nacional e ele sugeria o estabelecimento de um programa nacional de universalização da competência em informação, a ser completado até 1984.

No prólogo de seu notório Relatório de 1974, Zurkowski (1974, p. 4) afirmava que “informação não é conhecimento; são conceitos ou ideias que entram em um campo pessoal de percepção, são avaliados e assimilados reforçando ou alterando o conceito de realidade do indivíduo e/ou sua capacidade de agir”. Para ele, o excesso de informação é uma condição universal que compromete nossa capacidade de avaliação. O desenvolvimento da competência em informação era a resposta.

As pessoas treinadas na aplicação dos recursos de informação para o seu trabalho podem ser chamados de competentes em informação (information literates). Aprenderam técnicas e possuem habilidades para utilizar a ampla gama de ferramentas e fontes primárias de informação para moldar soluções de informação para os seus problemas. (ZURKOWSKI, 1974, p. 6)

A crescente sofisticação dos serviços bibliotecários demandados pelas agências governamentais e órgãos ligados à educação criavam pressão sobre o desempenho das bibliotecas. Novos modelos e práticas eram requeridos.

9 Criada entre 1968 e 1969, a Associação da Indústria da Informação contava inicialmente com 70 companhias-membro. Até 1974 somava mais de 200 associados.



Enquanto a visão dos bibliotecários se expandia para além das atividades tradicionais, no campo da comunicação outros profissionais externalizavam suas expectativas. Em artigo intitulado “An Alternative to News”, de 1976, Cees J. Hamelink, que era professor de comunicação da Universidade de Amsterdam, reforçava a necessidade de criar um programa de competência em informação.

Ainda em 1976, o Major R. Owens, bibliotecário, ativista afro-americano e senador, publica o artigo intitulado “State Government and Libraries”, onde destaca, entre outras coisas, a importância da competência em informação para a democracia. Nesse mesmo ano, Lee G. Burchinal publica o relevante trabalho *The Communications Revolution: America's Third Century Challenge* onde afirma que a competência em informação vai além do letramento/alfabetização, pois inclui a utilização eficiente e eficaz da informação e inclui também o uso de computadores para buscar e localizar informações em bases de dados.

No ano seguinte, 1977, é publicada a Lei P.L. 95-220, a Federal Program Information Act, que estabeleceu a base para os dados dos programas norte-americanos de assistência doméstica. Patricia Senn Breivik (1977) publica o artigo “Resources: The Fourth R”. Assumindo a correlação entre o uso de biblioteca e o desempenho acadêmico, Breivik (1977) defendia a ideia de que as faculdades deveriam promover maior uso da biblioteca e conscientizar professores e alunos sobre a importância da instrução bibliográfica. Adepta do aprendizado baseado em recursos (*resource-based learning*), Breivik se opunha à utilização maciça de livros texto. Nos anos que viriam, Patricia assumiria diversas posições de liderança frente a várias instituições ligadas à biblioteconomia e à ciência da informação.

Nesse mesmo ano, é criada a Library Instruction Round Table (LIRT) da ALA, voltada à defesa da instrução no uso das bibliotecas. Tinha como objetivos:

- proporcionar um fórum de discussão sobre o uso da biblioteca;
- contribuir para a educação e formação de bibliotecários para a instrução de uso da biblioteca;

- promover instruções sobre a utilização das bibliotecas como um serviço essencial;
- servir como um canal de comunicação de instrução de uso da biblioteca.

Em 15 de setembro de 1979 é publicado número especial da revista *Library Journal*, totalmente dedicado a discutir a informação na América. O ponto focal era a The White House Conference on Library and Information Science em Washington (DC), que seria realizada em novembro de 1979. O número especial trazia artigos sobre a política nacional de informação, os programas federais de bibliotecas, novos fluxos de informação, o manifesto dos bibliotecários e as visões da NCLIS sobre o futuro.

A disponibilização da informação, o acesso, a privacidade, a gestão, criação, precificação, estrutura de mercado e internacionalização da informação foram os oito pontos destacados das políticas de informação (*The Politics of Information*) propostas. A influência da informação na sociedade foi ampliada pelo crescimento do uso de novas e sofisticadas tecnologias de informação.

Como parte integrante desse número especial, o artigo intitulado “Information and Economy” de Zurkowski, retoma as discussões e pontua que está em curso uma revolução da informação, capaz de mobilizar a sociedade e a economia a tal ponto, que seria comparável à Independência. “A revolução da informação é a segunda revolução americana. Recordamos as ideias e sua expressão que marcaram o início da revolução americana: a Declaração da Independência”. (ZURKOWSKI, 1979, p. 1802)

Sua argumentação se embasava na experiência adquirida à frente dos provedores de informação e em sua análise do emergente mercado da informação. A proliferação dos centros de informação operados por agências governamentais era a prova disso, assim como os serviços de suporte aos clientes. O desenvolvimento das telecomunicações também representava uma instância onde se estabelecia (e se requeria) o direito à comunicação. Como resultado dessa situação, a disciplina Gestão dos Recursos de Informação ganhava dia a dia mais adeptos no meio corporativo, governamental e acadêmico. Ao final de seu artigo, conclamava a todos a redigirem uma



declaração que refletisse as necessidades da era da informação, seus custos e impacto na economia.

A comunidade de bibliotecários e cientistas da informação sempre foi, de certo modo, adversária da IIA, autodenominada integrantes da “indústria da informação” que, de fato, representava os interesses dos editores. Segundo Horton (2011, p. 265), muitos bibliotecários se ressentiam dos altos preços associados ao provimento de informações; ao menos as informações governamentais deveriam ser gratuitas. Dessa forma, a aceitação das ideias de Zurkowski não foi, a princípio, uma unanimidade.

“Managing the Information Revolution”, de autoria do Council of Library Resources, foi outro artigo publicado nesse número especial da revista *Library Journal*. Os autores reconheciam que, conforme o volume de informações aumentava, assim como seus usuários, ficava cada vez mais difícil manter o controle bibliográfico.

Nesse mesmo fascículo, o bibliotecário Robert S. Taylor (1979) estabeleceu o vínculo definitivo entre os bibliotecários e a competência em informação ao publicar o artigo “Reminiscing About the Future”, onde discutiu o futuro da profissão. Afirmava que a mudança na biblioteca era diretamente proporcional à sua integração a outros sistemas de informação. Essa afirmação foi, de fato, inovadora, uma vez que alterou o foco da atuação bibliotecária e das bibliotecas para além de seus muros. Ao descrever as novas competências requeridas aos bibliotecários, Taylor (1979) estabeleceu seis áreas para o futuro da educação de bibliotecários:

- organização da informação: foco fundamental da formação;
- ambiente da informação: seu contexto, dinâmica e processos sociais;
- mídias de informação: suas diversas formas, do impresso à imagem e ao som;
- sistemas e tecnologias: sua análise, *design*, avaliação da efetiva combinação entre pessoas, máquinas e informação;

- métodos de pesquisa: educação de consumidores críticos de pesquisa que resulta na formação de reais partícipes, não necessariamente geradores de pesquisa;
- gestão: que estabelece os laços entre todas as áreas anteriormente mencionadas.

OS ANOS DE 1980 – O INÍCIO DA ERA DA INFORMAÇÃO E DA TECNOLOGIA

Nos anos que se seguiram, muitos estudiosos e profissionais bibliotecários se dedicaram ao aprimoramento das atividades da atuação bibliotecária considerando a Era da Informação e a Sociedade de Aprendizagem.

Entretanto, a evolução do pensamento entre os profissionais da informação não se deu de modo uniforme e unívoco. Muitos profissionais mantinham ideias e ideais arraigados às antigas tradições que entendiam a atuação do bibliotecário como restrita à biblioteca. Persistiam práticas historicamente consolidadas de educação de usuários (*user education*), orientação bibliográfica (*bibliographic orientation*), instrução bibliográfica (*bibliographic instruction*), alfabetização em biblioteca (*library literacy*).

Retornando àquele período, convém esclarecer que a educação de usuários de bibliotecas era concebida como um processo de mudança comportamental em relação ao uso da biblioteca e seus sistemas, enquanto que a orientação e a instrução bibliográfica, bem como a alfabetização em bibliotecas eram atividades voltadas à assimilação de procedimentos de uso da biblioteca e seus recursos informacionais. Tais atividades tinham como foco o desenvolvimento do usuário de biblioteca. (GILTON, 2008)

Por outro lado, alguns bibliotecários já trabalhavam com o conceito de competência em informação, cujo foco era o desenvolvimento do usuário de informação. Iniciava-se assim, a expansão da atuação bibliotecária em relação ao público e à sociedade, para além dos limites da biblioteca.



Naquele momento, a tecnologia era vista, principalmente, como uma ferramenta para executar tarefas, algo essencial e relevante ao mundo dos negócios. Desta forma, a competência em informação seria alcançada por meio do desenvolvimento de habilidades e técnicas de uso eficaz e eficiente de tecnologias, ferramentas e recursos de informação. O objetivo primordial era maximizar a produtividade.

Resumindo estes novos desenvolvimentos, a revista *Time* escolheu o microcomputador como a “Máquina do Ano” de 1983. Isso chamou a atenção do público que lidava com computadores e tecnologias relacionadas. Até então o foco se dera no próprio desempenho dos computadores e os aspectos da programação. A partir do prêmio da revista *Time*, a atenção concentrou-se sobre no uso dos computadores para realizar tarefas e executar funções específicas. Por estas razões, não é surpresa que a alfabetização digital (*computer literacy*) tenha se destacado, ao mesmo tempo em que a competência em informação começou a se tornar mais popular.

Sintonizado com essas tendências, nesse mesmo ano, Horton Jr. publica, no ano de 1983, um artigo fundamental intitulado “Information Literacy versus Computer Literacy” no qual pontua uma dimensão emergente: a dimensão das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC). Por causa da tecnologia, um novo potencial de acesso e recuperação das informações se apresentava. A competência em informação, em oposição à competência computacional, implicava em elevar o nível de consciência dos indivíduos e empresas, assim como sua capacidade de resolução de problemas e tomada de decisão, em relação à explosão da informação e tecnologia disponível. Por ter atuado na área de processamento de dados, Horton sempre foi consciente da distinção entre a competência computacional (*computer literacy*) e a competência em informação (*information literacy*). Em suma, o desenvolvimento da competência em informação ia além dos conhecimentos de informática e dos computadores.

Nesta “nova era”, os conhecimentos de informática e de uso dos computadores não podiam mais ser interpretados como sinônimos da competência em informação. A Horton é creditado o lançamento das bases para a maioria das definições modernas de competência em informação.

A publicação do relatório *A Nation at Risk* (1983) serviu como um divisor de águas para fins da reforma pedagógica nos Estados Unidos. O documento defendia a ideia da “sociedade de aprendizagem” (*learning society*) em uma “era da informação”. Em função da nova realidade acelerada e diante das demandas do mercado do trabalho, que mais e mais exigia habilidades e conhecimentos específicos e alta produtividade, era necessário empreender uma revisão geral do sistema educacional e das práticas de ensino no país, a fim de priorizar o aprendizado ao longo da vida (*lifelong learning*).

A Nation at Risk proclamava que os Estados Unidos estavam em risco e que todas as crianças, independente da raça, classe ou *status* econômico, mereciam uma “oportunidade justa” de receber uma educação de qualidade. No entanto, nenhuma menção foi feita sobre o papel das bibliotecas ou dos bibliotecários neste movimento, apesar do fato dos bibliotecários se sentirem, desde sempre, parte integrante do processo educativo.

Em resposta ao relatório, em setembro de 1983, o Department of Education’s Center for Libraries and Education Improvement, Office of Educational Research and Improvement, convidou líderes de bibliotecas e da comunidade da ciência da informação para uma reunião. O objetivo era ajudar a lançar um projeto que seria conhecido como “Bibliotecas e Sociedade da Aprendizagem”. Quatro seminários, realizados em diferentes cidades dos Estados Unidos, examinaram como os segmentos ligados às bibliotecas e à ciência da informação poderiam responder ao documento *A Nation at Risk*.

Com base nas respostas dos participantes dos seminários e da reunião, 13 recomendações foram identificadas como pontos chave a serem desenvolvidos pelas bibliotecas:

1. ensino do uso eficaz dos recursos de informação nas escolas primárias e secundárias;
2. serviços de biblioteca de alta qualidade e recursos para todas as escolas primárias e secundárias;
3. normas mais vigorosas e mensuráveis para os serviços de comunicação da biblioteca escolar;



4. bibliotecas abertas para estudantes e residentes na área;
5. coleções de bibliotecas para informar bibliotecários e educadores sobre os desenvolvimentos recentes em suas respectivas áreas;
6. formação geral para os futuros especialistas em mídias das escolas;
7. salários competitivos para especialistas em mídia;
8. administradores escolares e professores cientes do papel dos centros de mídias;
9. fornecimento de um serviço de consultoria de recursos versátil em todas as bibliotecas;
10. atividades de biblioteca realizadas em programas de alfabetização de adultos;
11. avaliação da capacidade das bibliotecas em responder a propostas para a excelência no ensino e aprendizagem ao longo da vida;
12. desenvolvimento de planos de bibliotecas para compartilhar seus recursos;
13. e reforma e refinamento do recrutamento, preparação e formação continuada de bibliotecários e cientistas da informação.

Como resultado, combinado com o aumento da atenção dada à tecnologia e seu papel no acesso e manipulação de informações, muitas bibliotecas começaram a conduzir avaliações internas, visando aprimorar suas atividades. Para fazer parte do movimento de reforma, as bibliotecas precisavam ter um olhar à frente e desenvolver serviços, organizar recursos, criar políticas e procedimentos capazes de lidar com os desafios e oportunidades apresentados na Era da Informação. O letramento tornou-se uma espécie de grito de guerra para os bibliotecários. Termos como “a educação em biblioteca” e a “instrução bibliográfica” começaram a ser substituídos pela expressão “competência em informação”. (BEHRENS, 1994)

Em 1985 é publicado o Relatório *The White House Conference on Library and Information Services Task Force 6th Annual Report*, compi-

lado por Gladys Ann Wells. A força tarefa trazia os resultados da análise do progresso geral alcançado para a implantação das resoluções aprovadas pela Conferência sobre os Serviços de Informação e de Biblioteca da Casa Branca de 1979. Questionários individuais preenchidos pelos entrevistados de 45 estados e três territórios formaram a maior parte do relatório. Estes questionários forneceram informações sobre a legislação que autorizava os auxílios estatais a bibliotecas, legislação relacionada às bibliotecas, compartilhamento de recursos de alfabetização/educação, situação das bibliotecas escolares, atividades de cooperação, acesso à informação, esforços públicos de sensibilização, ampliação dos serviços de biblioteca para usuários e agenda proposta para 1989.

Em julho de 1985, a NCLIS realizou uma reunião informal com um pequeno grupo de convidados da área de bibliotecas, educadores, cidadãos preocupados e editores. O grupo foi convocado para discutir maneiras de definir, desenvolver e promover um programa educacional em biblioteca, voltado ao ensino de habilidades de informação a crianças e jovens. Após considerar várias alternativas, os participantes recomendaram o desenvolvimento de um documento concebido para proporcionar uma estrutura conceitual de análise do tema. Surgiu assim o documento “Educating Students to Think: the Role of the School Library Media Program”, documento que estabeleceu as bases para o pensamento crítico e o aprendizado ao longo da vida.

Em 1986, William Demo publica o documento “The idea of ‘Information Literacy’ in the age of High-Tech”. Para ele, a aceleração das rupturas tecnológicas, característica da era da informação, demandava habilidades superiores. Retomando o ponto de vista de Zurkowski e de Horton, Demo (1986) ressaltava as múltiplas dimensões da busca da informação e destacava a necessidade de não só educar os usuários de informação, mas também projetar sistemas de informação mais adequados.

Em março de 1987 acontece o The Arden House Symposium em New York e Patrícia Senn Breivik redige o texto de introdução dos Anais intitulado “Libraries and the Search for Academic Excellence”, apresentando com Gee Gordon o trabalho “Libraries and Learning”, onde argumentam



que o aprendizado de qualidade deveria basear-se em recursos (*resource-based learning*) e que, portanto, estaria centralizado no educando, incluindo o aprendizado de habilidades relacionadas ao acesso e avaliação crítica de informações pertinentes à resolução de problemas. Retomando o documento *A Nation at Risk*, os autores destacavam a importância de desenvolver a competência em informação para alcançar o aprendizado ao longo da vida e a atuação cidadã.

Também em 1987, Carol Kuhlthau publica a obra *Information Skills For na Information Society: A Review of Research* onde apresenta em seu segundo capítulo as características da competência em informação (*information literacy*) como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes direcionado pela necessidade de informação, integrado ao currículo por meio do aprendizado baseado em recursos (*resource-based learning*) e distinto da alfabetização no uso de computadores.

Em certo sentido, enquanto a educação de usuários e a orientação bibliográfica se ligavam a um pensamento moderno e estruturado, com ênfase nas estruturas conceituais e estratégias de pesquisa, a competência em informação representava essencialmente um pensamento pós-moderno, centrado no indivíduo e em seu processo de aprendizado, calcado no relativismo das certezas e dinamismo das TIC.

Fechando um ciclo, enquanto nos anos 1970 e 1980 os jovens defendiam seus pontos de vista e buscavam questionar o *status quo*, a geração de 1990 trazia consigo um pensamento bem mais conservador. Em relação à geração anterior, os jovens dos anos 1990 estavam mais ligados aos preceitos do liberalismo econômico.

No entanto, múltiplos eram os desafios nacionais a serem enfrentados. Grandes questões sociais requerem soluções multifacetadas e sistêmicas. (WEINER, 2011)

No final dos anos 1980, tais questões incluíam:

- a necessidade de reforma do ensino da pré-escola ao ensino superior;
- prontidão para o enfrentamento da realidade do trabalho por parte dos estudantes de graduação;

- aprendizagem ao longo da vida;
- construção de uma cidadania informada;
- necessidade de estruturar uma força de trabalho globalmente competitiva.

1989 - RELATÓRIO FINAL DO PRESIDENTIAL COMMITTEE ON INFORMATION LITERACY

Em muitos aspectos, a fase heroica da competência em informação em seus primórdios, havia terminado. Nascida dos anseios de jovens bibliotecários, aos poucos as “batalhas” foram sendo substituídas por diretrizes institucionalmente reconhecidas e consolidadas por estes mesmos profissionais, agora mais experientes e ocupantes de cargos mais elevados de gestão. Cada vez mais o movimento passou a ser *topdown*, por vezes teórico, político e normativo. Epítome desse momento, o Presidential Committee on Information Literacy constituído em meados de 1987 pela então presidente da ALA, Margaret Chisholm com três propósitos expressos:

1. definir a competência em informação (*information literacy*) dentre as competências mais elevadas e sua importância para o desempenho dos estudantes, para a aprendizagem ao longo da vida, e uma cidadania ativa;
2. projetar um ou mais modelos para o desenvolvimento das habilidades em informação adequadas aos ambientes formais e informais de aprendizagem ao longo tempo de vida das pessoas; e
3. determinar as implicações para a educação continuada e desenvolvimento de professores.

O Comitê, composto por líderes experientes da educação e da biblioteconomia, trabalhou ativamente para cumprir sua missão. Os membros do Comitê incluíam:

- Gordon M. Ambach, Diretor Executivo do Council of Chief State School Officers;



- William L. Bainbridge, Presidente da School Match;
- Patricia Senn Breivik, Diretora da Library of University of Colorado at Auraria Campus Denver;
- Rexford Brown, Diretor do Policies and the Higher Literacies Project Education Commission of the States;
- Judith S. Eaton, Presidente da Community College of Philadelphia;
- David Imig, Diretor Executivo da American Association of Colleges for Teacher Education;
- Sally Kilgore, Professor da Emory University (Diretor aposentado do Office of Research, U.S. Department of Education);
- Carol Kuhlthau, Diretora Educacional do Media Services Programs Rutgers University;
- Joseph Mika, Diretor da Library Science Program Wayne State University;
- Richard D. Miller, Diretor Executivo da American Association of School Administrators;
- Roy D. Miller, Assistente Executivo do Diretor da Brooklyn Public Library;
- Sharon J. Rogers, Bibliotecária da George Washington University;
- Robert Wedgeworth, Decano da School of Library Service Columbia University.

O propósito era congregar ideias sobre o desenvolvimento dos indivíduos e cidadãos na “Era da Informação” e estabelecer recomendações aplicáveis tanto para escolas do ensino infantil, fundamental e médio, por meio da American Association of School Librarians, e ensino superior, por meio da Association of College and Research Libraries.

O objetivo era também o de fortalecer o movimento da competência em informação a partir de figuras públicas proeminentes da educação, biblioteconomia, negócios e governo.

Exponentes nesse Comitê, Patrícia Senn Breivik e Carol Collier Kuhlthau destacam-se pela constante e histórica defesa da aprendizagem centrada no indivíduo e suas percepções, por meio do desenvolvimento da competência em informação (*information literacy*).

Patrícia Senn Breivik¹⁰ sempre estivera ligada, de algum modo, à gestão de instituições acadêmicas. Pautava-se pela visão integradora entre educação e biblioteca, por meio do aprendizado baseado em recursos (*resource-based learning*). Carol Collier Kuhlthau, por sua vez, consolidou sua carreira junto às instituições escolares. Defendia a aprendizagem centrada no educando, a partir do desenvolvimento de atividades baseadas em recursos e no pensamento crítico. A influência de ambas no Relatório Final foi marcante.

Em janeiro de 1989, é publicado o Relatório Final do Presidential Committee on Information Literacy, documento que serviria de base à disseminação da competência em informação como movimento mundial.¹¹

Uma análise mais aprofundada revela uma intenção social, de inclusão pelo acesso e uso crítico da informação, visando ao aprendizado ao longo da vida e atuação cidadã. Também é claro o vínculo estabelecido entre a aprendizagem, uso consciente da informação e qualidade de vida.

Inicia-se o Relatório instando os funcionários das instituições educacionais a incentivar o uso das bibliotecas. Para auxiliar os alunos a construir conhecimentos, habilidades e atitudes para se tornarem competentes em informação, seria necessário reestruturar “o processo de aprendizagem” para garantir que os estudantes desenvolvessem a competência em informação.

Apesar da ênfase na “Era da Informação”, a partir do texto, é possível observar as características próprias do conceito de pós-modernidade expressos no Relatório: visão da complexidade, cuja emergência deu-se por conta das tecnologias e dos primórdios do ciberespaço. (MONTEIRO; ABREU, 2009) Pessoas, acontecimentos, conhecimento e tecnologia estão conectados e coevoluem. Novas ideias e práticas se disseminam e alcan-

10 Breivik bibliography :<http://eric.ed.gov/?q=Patricia+Breivik&pg=2>.

11 Referências utilizadas no embasamento do Relatório estão listadas ao final deste capítulo.



çam uma dimensão coletiva, a partir de gatilhos que impulsionam eventos e fenômenos.

Nenhuma outra mudança na sociedade americana ofereceu desafios maiores do que o surgimento da Era da Informação. A informação está se expandindo a um ritmo sem precedentes e avanços extremamente rápidos estão sendo feitos nas tecnologias para armazenar, organizar e acessar a crescente onda de informações. O efeito combinado desses fatores forma uma base de informações cada vez mais fragmentada – extensos componentes que estão disponíveis somente para pessoas com dinheiro e/ou para instituições afiliadas. (ALA, 1989, tradução nossa)

Prossigue o texto, revelando a consciência e proclamando o direito de acesso à informação, considerando, porém, sua transitoriedade e inevitável obsolescência. A coexistência de distintas realidades e níveis informacionais aproxima necessidades pessoais e empresariais.

No entanto, em uma sociedade de informação todas as pessoas devem ter o direito à informação que pode melhorar suas vidas. Fora da super-abundância de informação disponível, as pessoas precisam ser capazes de obter informações específicas para atender a uma ampla gama de necessidades pessoais e empresariais. Estas necessidades são, em grande parte, impulsionadas tanto pelo desejo de crescimento pessoal e avanço, quanto pelas rápidas mudanças sociais, políticas e econômicas da sociedade americana. O que hoje é verdade, frequentemente está desatualizado no dia seguinte. Um bom trabalho hoje pode estar obsoleto no próximo ano. Para promover a independência econômica e qualidade existencial, é necessário manter-se informado e atualizado ao longo da vida [...]. (ALA, 1989, tradução nossa)

O documento continua com a marcante frase:

Para ser competente em informação, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e tem a capacidade de localizar, avaliar e utilizar eficazmente a informação necessária. [...] Em última análise, pessoas compe-

tentes em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Eles sabem como aprender porque sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação, e como usar a informação de tal forma que os outros possam aprender com eles. Eles são pessoas preparadas para a aprendizagem ao longo da vida, porque eles sempre podem encontrar as informações necessárias para qualquer tarefa ou decisão. (ALA, 1989, tradução nossa)

Em síntese, o trecho acentua o conceito da competência em informação como algo dinâmico baseado no aprender a aprender que, por sua vez, é requisito fundamental para o aprendizado ao longo da vida. Implícito no texto está a consciência de que os requisitos para uma vida produtiva, saudável e satisfatória mudavam a cada dia e a única forma de responder eficazmente a essa realidade em constante mutação era desenvolver pessoas competentes em informação.

Frente aos desafios da sociedade, do trabalho e da economia, o que costumava ser uma educação de qualidade, baseada na retenção de um conjunto de informações e conhecimentos, não é mais suficiente, tampouco eficiente. O desenvolvimento da competência em informação surge como caminho e como resposta ao enfrentamento dessa nova realidade.

O maior obstáculo à promoção da competência em informação é a falta de sensibilização do público para os problemas criados pelo analfabetismo em informação. A necessidade de aumento dos níveis de competência em informação em todos os aspectos da vida das pessoas, nos negócios, na família e nas responsabilidades cívicas deve ser levada ao conhecimento do público, de forma contundente. [...] O Comitê deve servir como uma rede educacional para as comunicações, unindo esforços educacionais relacionados, desenvolvimento de liderança, e efetuar a mudança. (ALA, 1989, tradução nossa)

Esse trecho do Relatório enfatiza a importância da coalisão, do engajamento e do trabalho dos agentes bibliotecários, educadores, administradores e políticos. O documento também demonstra a necessidade de estabelecimento de uma agenda nacional de pesquisa que englobe, entre outros temas:



- os efeitos sociais da leitura;
- efeitos da mídia eletrônica sobre a leitura;
- características e utilidade dos meios de informação (formato, tamanho, idade);
- variação do uso da informação de acordo com diferentes disciplinas/ áreas;
- competências de gestão de informação e desempenho do aluno;
- papel da competência em gestão da informação para o progresso econômico e social das minorias;

O Relatório pontua também que são necessárias pesquisas para promover uma sofisticada compreensão de toda a gama de assuntos e processos relacionados à geração, distribuição e uso de informações, para que as bibliotecas possam cumprir suas obrigações junto aos usuários.

“Secretarias Estaduais de Educação, Comissões de Ensino Superior, e Grupos Acadêmicos devem ser responsáveis por garantir que um clima propício aos alunos em seus processos de desenvolvimento da competência em informação[...].”

As recomendações do Comitê incluem:

- novas pesquisas sobre cognição e habilidades de pensamento devem ser incorporadas desenvolvimento de competências pedagógicas;
- todos os programas devem integrar a competência em informação por meio da individualização, com professor e estudante definindo problemas, questionando, promovendo a aprendizagem cooperativa, na qual devem constar estudos de caso e recursos de informação de toda a escola e comunidade;
- nas disciplinas, é preciso enfatizar uma abordagem de resolução de problemas e desenvolvimento de um nível sofisticado de habilidades de gerenciamento de informações adequadas para cada uma delas;

- programas de formação de professores devem incluir a capacidade de cada candidato de usar bancos de dados selecionados, redes, materiais de referência, pacotes de *software* de administração e de instrução, e novas formas de tecnologias de aprendizagem.¹²

A partir da publicação do Relatório, diversas iniciativas surgiram tanto em âmbito local quanto mundial, documentos, manifestos e declarações, mas, principalmente, normativas, corroborando a importância do movimento.

O Quadro 1 a seguir apresenta um cronologia documental a respeito da competência em informação, de acordo com as premissas do capítulo.

Quadro 1 – Cronologia geral de documentos sobre competência em informação

1989	Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential
1998	A Progress Report on Information Literacy: An Update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/progressreport
2000	Information Literacy Competency Standards for Higher Education. http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf
2001	Information Literacy Instruction: A Model Statement for Academic Librarians. http://www.ala.org/acrl/standards/objectivesinformation
2003	Prague Declaration Towards an Information Literate Society. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf
2005	Beacons of the Information Society: The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning. http://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy
2006	Information Literacy Standards for Science and Engineering/Technology. http://www.ala.org/acrl/standards/infolitscitech

¹² Devido à extensão do documento, nem todas as recomendações foram aqui apresentadas.



2007	Standards for 21st –Century Learner. http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf
2008	Information Literacy Standards for Anthropology and Sociology Students. http://www.ala.org/acrl/standards/anthro_soc_standards
2009	Obama National Information Literacy Awareness Month. http://infolit.org/national-information-literacy-awareness-month-is-october/
2010	Common Core Standards integrated research and media skills. http://www.corestandards.org/assets/CCSSI_ELA%20Standards.pdf
2010	Psychology Information Literacy Standards. http://www.ala.org/acrl/standards/psych_info_lit
2011	DigitalLiteracy.gov website http://www.digitalliteracy.gov/
2011	Information Literacy Standards for Teacher Education. http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/ilstandards_te.pdf
2011	IFLA Media and Information Literacy Recommendations. http://www.ifla.org/publications/ifla-media-and-information-literacy-recommendations
2011	Information Literacy Competency Standards for Journalism Students and Professionals. http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/il_journalism.pdf
2012	The ACRL Information Literacy Competency Standards for Higher Education Task Force. http://www.ala.org/acrl/aboutacrl/directoryofleadership/taskforces/acr-tfilcshe
2012	Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline. http://www.ala.org/acrl/standards/characteristics
2012	The Moscow Declaration on Media and Information Literacy. http://www.ifla.org/publications/moscow-declaration-on-media-and-information-literacy

2013	Information Literacy Competency Standards for Nursing. http://www.ala.org/acrl/standards/nursing
2014	Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/paris_mil_declaration.pdf
2015	Framework for Information Literacy for Higher Education. http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework

Fonte: Elaborado pela autora.

CONCLUSÕES

A análise de forças de influência, motivação ou catalisação auxilia na compreensão das condições que levaram às situações vivenciadas e permitem intervenções inteligentes capazes de gerar mudanças estruturais e políticas que reordenam sistemas e práticas. Não é possível ignorar a história como variável explicativa relevante para os movimentos sociais, políticos e econômicos, seja em âmbito geral, seja no âmbito da biblioteconomia e ciência da informação. Políticas públicas são estruturadas a partir de tais processos históricos, dinâmicos e complexos que, em geral resultam em diretrizes, padrões de conduta e normas.

A institucionalização da competência em informação nos Estados Unidos foi viabilizada pela participação ativa de profissionais da informação, pela criação de instituições fortes e sustentáveis e pela proposição de políticas públicas direcionadas à solução de problemas reais. O Relatório Final do Presidential Committee on Information Literacy foi um divisor de águas, fruto de uma trajetória histórica, cultural e conjuntural, que permitiu que o movimento da competência em informação alcançasse proporções mundiais.

Ainda assim, é mister pontuar que a competência em informação não se estabelece a partir do atendimento a um conjunto de requisitos, pois se baseia na constante mobilização de um conjunto de conhecimentos, habi-



lidades, atitudes e recursos voltados a um propósito, uma utilidade, uma decisão ou busca de solução para um desafio informacional. Por esse motivo, não pode se limitar à biblioteca ou ao bibliotecário.

Também se enganam os profissionais que restringem a competência em informação aos estágios iniciais do processo informacional e de aprendizado. Não pode ser compreendida apenas no âmbito da identificação, busca, localização e análise de informações, pois não prescinde do sujeito, da situação, de seu objetivo ou motivação. Somente a compreensão mais profunda do conceito permite a necessária transição da racionalidade instrumental para a racionalidade substantiva que não ignora o que é valorizado em uma nação. Com isso em mente, é preciso destacar que a simples importação de conceitos e aplicação de práticas “estrangeiras” a contextos diferentes sem os devidos cuidados, resulta em artificialismos, com pouco aproveitamento real.

A exemplo do que ocorreu nos Estados Unidos, o desafio consiste em buscar a institucionalização da competência em informação em âmbito nacional, tomando por base nossa história. Compreender como se deu o desenvolvimento do país, do sistema educacional e de trabalho, levando em conta as necessidades sociais e econômicas das populações locais e sua diversidade, assim como conhecer os meandros políticos são pontos essenciais, que não prescindem da necessária mobilização de bibliotecários, educadores e gestores.

Finalmente, cumpre destacar que o Brasil caminha muito bem em direção à institucionalização do movimento de competência em informação, a partir do esforço contínuo e abnegado de bibliotecários, docentes e estudantes que perseveraram na consolidação de um modelo nacional, capaz de integrar agentes e ações educativas, sociais, empresariais, governamentais e políticas.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION-ALA. *Presidential Committee on Information Literacy: final report*. Washington, 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- BELL T. H. *Communication to CU President E. Gordon Gee*. [S.l.], Sept. 1986.
- BELL, C. On the road to information literacy: from start to ...progress. *OLA Quarterly*, Corvallis, v. 7, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7710/1093-7374.1575>>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- BEHRENS, S. J. A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College & Research Libraries*, Chicago, v. 55, n. 4, p. 309-323, 1994.
- BOYER, E. L. *College: the undergraduate experience in America*. New York: Harper & Row, 1987.
- BREIVIK, P. S. Resources: the fourth. *Community College Frontiers*, Springfie
- BURCHINAL, L.G. *The Communications Revolution: America's Third Century Challenge*. In: THE FUTURE of Organizing Knowledge: Papers Presented at the Texas A & M University Library's Centennial Academic Assembly, 1976. College Station: Texas A & M University Libraries, 1977. Disponível em: <http://personalpages.manchester.ac.uk/staff/drew.whitworth/burchinal_the_communications_revolution.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- CLEVELAND, H. *The knowledge executive: leadership in an information society*. New York: Dutton, 1985.
- CROSS, K. P. A proposal to improve teaching or what taking teaching seriously should mean. *AAHE Bulletin*, Washington, v. 39, n. 1, p. 10-11, Sept. 1986.
- DEMO, W. *The idea of "information literacy" in the age of high-tech*. New York: Tompkins Cortland Community College Dryden, 1986. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282537.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.
- DURRANCE, J. C. *Armed for action: library response to citizen information Needs*. New York: Neal-Schuman, 1984.
- GILTON, D. Information literacy instruction: a history in context. *Young Adult Library Services*, Chicago, v. 6, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://>



- www.uri.edu/artsci/lsc/Faculty/gilton/InformationLiteracyInstruction-AHistoryinContext.htm>. Acesso em: 30 abr. 2015.
- GORDON, G. E.; BREIVIK, P.S. *Libraries and learning*. In: GORDON, G. E.; BREIVIK, P. S. *Libraries and the search for academic excellence*. New York: Scarecrow Press, 1987. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED284593.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- HAMELINK, C. J. An alternative to news. *Journal of Communication*, New York, v. 26, n. 4, p. 120-124, 1976.
- HORTON JUNIOR, F. W. Information literacy advocacy: woody's ten commandments. *Library Trends*, Urbana, v. 60, n. 2, p. 262-276, 2011. Disponível em: <<https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/31876/60.2.horton.pdf?sequence=2>>. Acesso em: 30 abr. 2015.
- HORTON JUNIOR, F. W. Information literacy versus computer literacy. *Bulletin of the American Society for Information Science*, Washington, v. 9, n. 4, p. 14-16, Apr. 1983.
- KELLY, J. P. G. Zurkowski and information literacy: on his trip to the first European Conference on Information Literacy (ECIL). *Journal of Information Literacy*, London, v. 7, n. 2, Dec. 2013. Disponível em: <<http://jil.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/download/CC-V7-I2-2013-2/1882>>. Acesso em: 30 abr. 2015.
- KULHTHAU, C. C. *Information Skills For an Information Society: a review of research*. Syracuse: ERIC Clearinghouse on Information Resources, Syracuse University, 1987. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297740.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.
- LATHEM, E. C. (Ed.). *American libraries as centers of scholarship*. Hanover, N.H.: Dartmouth College, 1978.
- LIBRARY JOURNAL. [S.l.: s.n.], v. 104, Sept. 1979.
- LIBRARIES and the war. Chicago: ALA, 1942.
- MANCALL, J. C.; AARON, S. L.; WALKER, S. A. Educating students to think: the role of the school library media program. SLMQ, [S.l.], v. 15, n. 1, 1986. Disponível em: <http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/edchoice/SLMQ_EducatingStudentstoThink_InfoPower.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2015.

MEYER, H. E. *Real World Intelligence: organized information for executives*. New York: Weidenfeld & Nicholson, 1987.

MONTEIRO, S. D.; ABREU, J. G. O pós-moderno e a organização do conhecimento no ciberespaço: agenciamentos maquínicos. *DataGamaZero: Revista de Ciência da Informação*, Rio de Janeiro, v. 10, n.6, p. 1-7, dez. 2009. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/dez09/Art_05.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015

NEWMAN, F. *Higher education and the American resurgence*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1985.

OWENS, M. R. State government and libraries. *Library Journal*, New York, v. 101, n. 1, p. 19-28, 1976.

PROLOGUE and Major Recommendations of Carnegie Foundation's Report on Colleges. *Chronicle of Higher Education*. [S.l.], v. 33 n. 10, p. 16-22, Nov. 1986

RADER, H. B. Information literacy 1973-2002: a selected literature review. *Library Trends*, Urbana, Ill, v. 51, n. 2, p. 242-259, 2002. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.514.6869&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

TAYLOR, R. S. Reminiscing about the future. *Library Journal*, New York, v. 104, p. 1895-1901, Sept. 1979.

TCHOBANOFF, J. B. The Impact Approach: value as measured by the benefit of the information professional to the parent organization. In: PRESIDENT'S task force on the value of the information professional. Anaheim: Special Libraries Assn., 1987.

UNITED STATES. *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1983.

WEINER, S. How information literacy becomes policy: an analysis using the multiple streams framework. *Library Trends*, Urbana, Ill., v. 60, n. 1, p. 297-311, 2011. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/journals/library_trends/v060/60.2.weiner.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.

ZURKOWSKI, P. G. Information and economy. *Library Journal*. [S.l.], v. 104, n. 16, Sept. 1979.

ZURKOWSKI, P. G. *Motion of Information Industry Association for Leave to File Brief Amicus Curiae and Brief of Information Industry Association*



Amicus Curiae [in the Case of Donald Goldstein et. al. v. State of California, in the Matter of State vs. Federal Copyright Infringement Remedies.] In the Supreme Court of the United States. [S.l.], Oct. 1971. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED068106>>. Acesso em: 15 abril 2015.

ZURKOWSKI, P. G. *The Information Service Environment Relationships and Priorities. Related Paper No. 5. da National Commission on Libraries and Information Science.* [S.l.], Nov. 1 974. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED100391>>. Acesso em: 15 abr.2015.

POLÍTICAS PÚBLICAS, BIBLIOTECA E AS COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Claudio Marcondes de Castro Filho

A biblioteca escolar deve ser reconhecida como um equipamento cultural e, ainda, como uma instituição social, com intuito de integrar a sociedade da informação, estabelecendo novos conceitos e se adequando às realidades sociais, culturais, educativas e tecnológicas da sociedade. Com a explosão informacional, a sociedade contemporânea necessita de profissionais bibliotecários que atuem em biblioteca escolar com competências que possam atender as novas demandas de produtos e serviços de informação. Sendo assim, qual é o papel e as competências desses profissionais? Estão preparados para a demanda social de nossos leitores? Tais informações são extremamente relevantes, visto que o bibliotecário deve transcender os aspectos burocráticos



da organização da informação e realizar ações criativas que visam a formação não somente de leitores, mas também de pesquisadores.

Fazendo um percurso histórico, percebemos que a biblioteca não era vista como órgão de acesso e difusão do conhecimento, era encerrada nos palácios ou nos conventos. Ao longo dos séculos, ela manteve suas portas fechadas para a maioria da população, instalando uma divisão entre “letrados e iletrados, entre clérigos e leigos, entre iniciados à palavra escrita e os não iniciados”. (MAROTO, 2012, p. 32) Essas relações de desigualdade de acesso às bibliotecas e ao seu acervo perpetuam-se até hoje por meio do distanciamento entre as bibliotecas escolares públicas, as tecnologias de informação e os leitores, fazendo-nos duvidar de que está em pleno desenvolvimento uma sociedade de informação, da qual todos poderiam participar.

Nesse sentido, a escola deve conceder subsídios para a formação do aluno e, de acordo com Perrenoud (2013, p. 23), também deve “fornecer as bases de diversos conhecimentos, de modo que cada um tenha condições de aprender rapidamente aquilo de que necessitaria para enfrentar a vida moderna”. Por isso, A International Federation of Library Association (IFLA) (2002, p. 1), especifica em um dos seus objetivos que a biblioteca escolar deve “prestar apoio a todos os alunos para a aquisição e aplicação de capacidades que permitam avaliar e utilizar a informação, independentemente do suporte”. Ainda, a IFLA (2008, p. 2, tradução nossa) aponta que

As bibliotecas, ao servir diversos interesses e comunidades, funcionam como centros de aprendizagem, de cultural e de informação. Ao tratar a diversidade cultural e linguística, os serviços bibliotecários se regem pelo seu compromisso com os princípios das liberdades fundamentais e de igualdade no acesso à informação e ao conhecimento para todos, em respeito à identidade e aos valores culturais.¹

1 “Las bibliotecas, al servir a intereses y comunidades diversas, funcionan como centros de aprendizaje, culturales y de información. Al tratar la diversidad cultural y lingüística, los servicios bibliotecarios se rigen por su compromiso con los principios de las libertades fundamentales y la igualdad en el acceso a la información y al conocimiento para todos, en el respeto de la identidad y los valores culturales.”

Desse modo, para que a aprendizagem possa ocorrer de forma significativa, as bibliotecas escolares devem ter práticas e ações no sentido de assumir a responsabilidade de suporte pedagógico. E, de acordo com Roca, Prolongo e Guerrero (2012, p. 12), “o apoio pode e deve ser enriquecido com a possibilidade de exercer uma função de coordenação educativa em referência ao desenvolvimento dos conteúdos direcionados para a competência informacional”,² tendo em vista que a sociedade contemporânea exige cada vez mais competências especializadas dos profissionais, que se desenvolvam em função “das tecnologias, dos modos de vida, do trabalho, etc.” (PERRENOUD, 2012, p. 27)

Atualmente, há uma expressiva falta de bibliotecas escolares no país, tanto que o último censo da educação básica realizado apontou que de “162.819 escolas, apenas 43.717 têm bibliotecas” (BRASIL, 2011, p. 40), ou seja, quase 27% possui biblioteca. O que, de acordo com Ministério da Educação (MEC), é muito pouco para “40.366.236 estudantes da rede pública de educação básica estadual e municipal em 2013”. (BRASIL..., 2013) Em relação às bibliotecas existentes apontadas pelo MEC, muitas delas são confundidas com depósitos de livros, ou “armariotecas”, desconhecidos pelos sujeitos que circulam na escola. Nesse contexto, as bibliotecas serviriam como um local alternativo à sala de aula, secundário, pouco frequentado, palco de atividades isoladas e alheias ao projeto pedagógico, perdendo-se, assim, excelentes oportunidades de enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, na literatura científica, a biblioteca escolar deixa de ser retratada como um depósito inerte de livros e outros materiais para ser considerada como um espaço de ação pedagógica, um centro de informação e cultura formado por vários tipos de documentos e diferentes suportes informacionais ou ainda “um espaço de criação e de compartilhamento de experiências, um espaço de produção cultural em que crianças e jovens sejam criadoras e não somente consumidoras de cultura”. (CAMPELLO, 2002, p. 22) De acordo com essa concepção, as bibliotecas

2 “El apoyo puede y debe ser enriquecido con la posibilidad de ejercer una función de coordinación educativa en referencia al desarrollo de los contenidos implicados en la competencia informacional.”



seriam “centros dinâmicos, com um espaço-entorno novo e um conceito de serviços inovador”.³ (CUEVAS CERVERÓ, 2007, p. 174) E, ainda, conforme Maroto (2012, p. 75), elas também seriam vistas

como centro dinamizador da leitura e difusor do conhecimento produzido pela coletividade, constituindo-se, dessa forma, na primeira oportunidade concreta de acesso ao patrimônio científico e cultural para as crianças brasileiras, ao ingressarem na escola pública.

Portanto, sendo a biblioteca um patrimônio científico e cultural, disseminador da informação, formador de opinião e participativo no desenvolvimento do cidadão, deve-se ter políticas públicas para fomentar a leitura e o próprio avanço das bibliotecas escolares.

POLÍTICAS PÚBLICAS VISANDO A LEITURA E A BIBLIOTECA ESCOLAR

Para melhorias no sistema escolar brasileiro, a Presidência da República decretou e sancionou a Lei n.º 12.244 de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, devendo ser “efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário”. (BRASIL, 2010, p. 1)

De acordo com a Lei n.º 12.244 de 24 de maio de 2010, Art. 2º, Parágrafo único,

[...] será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares. (BRASIL, 2010, p. 1)

3 “Centros dinámicos, con un nuevo espacio-entorno y un innovador concepto de servicios”.

Diante dessa premissa, Castro Filho e Coppola Júnior (2012) abordam, por meio de uma pesquisa, os aspectos básicos da biblioteca escolar e da sua importância, bem como o papel do bibliotecário nesse contexto. Esses autores apresentam também a importância da biblioteca escolar no ensino fundamental, por meio de uma análise qualitativa e quantitativa, e propõem um modelo às instituições de ensino, destacando os padrões mínimos para a existência da biblioteca, além de mostrarem como aproximar a comunidade escolar desse novo espaço, integrando-o à escola como parte dinâmica de ações educacionais e culturais. Sendo assim, podemos consagrar um título para cada aluno matriculado como uma política de desenvolvimento de coleções em bibliotecas escolares? Devemos considerar que numa escola com mil alunos deve haver uma biblioteca com mil livros? Tais questões não devem determinar uma biblioteca escolar, visto que estamos tratando de muito mais do que uma simples contagem de números de livros. Portanto, a Lei n.º 12.244/2010 é falha nesse aspecto.

Contudo, nas décadas de 1980 a 2010, algumas políticas surgiram no sentido de propiciar um reconhecimento da biblioteca escolar e um incentivo à leitura como, por exemplo, a Lei n.º 5.301/1986 do estado de São Paulo, que “dispõe sobre obrigatoriedade da existência de local adequado para biblioteca nos prédios escolares estaduais” (SÃO PAULO, 1986, p. 1); e o Programa Nacional de Biblioteca criado em 1997, por meio da Portaria Ministerial n.º 584, de 28 de abril de 1997, que tem como características básicas o “apoio e difusão de programas destinados a incentivar o hábito de leitura” e a “produção e difusão de materiais destinados a apoiar projetos de capacitação e atualização do professor que atua no ensino fundamental”. (BRASIL, 1997, p. 8519)

Outro reconhecimento foi a Lei n.º 10.753/2003, que trata da Política Nacional do Livro, no sentido de “assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro”, de “[...] promover e incentivar o hábito da leitura”, de “[...] apoiar a livre circulação do livro no país”, de “capacitar a população para o uso do livro como fator fundamental para seu progresso econômico, político, social [...]”, e principalmente de “[...] instalar e ampliar no país livrarias e bibliotecas [...]”. (BRASIL, 2003, p. 1) Desse modo, a Lei reconhece que a biblioteca é um espaço de acesso e uso da informação e de



incentivo à leitura, de forma que o profissional bibliotecário estimule a criação de projetos em consonância com o currículo escolar. Já a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) e dá outras providências, no item 7.20, que devem

Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet. (BRASIL, 2014, p. 1)

No item 7.33 da mesma Lei, fala-se em

Promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e agentes da comunidade para atuar como mediadores da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem. (BRASIL, 2014, p. 1)

Em uma das diretrizes do PNE, menciona-se “a melhoria da qualidade da educação; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país”. Sendo que, de acordo com as pesquisas de Castro Filho (2002) e Campello (2010), as bibliotecas escolares propiciam uma melhor qualidade de ensino e aprendizagem quando se utilizam de práticas pedagógicas que incentivam a leitura e, principalmente, de práticas de pesquisa que possam relacionar a teoria à prática dos conteúdos programáticos. A referida Lei ainda aponta que um dos seus objetivos é “fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais, esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas [...]”. (BRASIL, 2014, p. 2) Assim, a Lei n.º 13.005/2014 compartilha com a discussão da importância de existirem redes de bibliotecas escolares em conexão com as bibliotecas públicas, o que faz dessa junção um plano maior de disseminação e ampliação da leitura.

Uma política relevante também é o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), publicado por meio do Decreto n.º 7.559, de 1º de setembro de 2011, que dispõe “sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências”. O PNLL tem como objetivo principal o acesso de todo cidadão brasileiro ao livro e à leitura. Ele se constitui basicamente por meio de quatro eixos, sendo:

1. “democratização do acesso”;
2. “fomento à leitura e à formação de mediadores”;
3. “valorização da leitura e comunicação”; e
4. “desenvolvimento da economia do livro”. (BRASIL, 2006, p. 26)

O primeiro eixo realça a implantação de novas bibliotecas municipais e escolares, que incluam os acervos mínimos recomendados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), funcionando como “centros de ampla produção e irradiação cultural”. Nele, recomenda-se também o “fortalecimento da rede atual de bibliotecas”, com enfoque maior nas bibliotecas públicas, pois as redes escolares constituem-se de pontos isolados em diversos estados do país. Ainda nesse eixo aponta-se para a “conversão das bibliotecas em centros geradores de cultura”; “transformação das bibliotecas em unidades orçamentárias” e “incorporação e uso de tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2006), no sentido de fortalecer o uso e a disseminação da informação.

O segundo eixo, por sua vez, aponta para a necessidade de “programas de capacitação de educadores, bibliotecários e outros mediadores da leitura”. (BRASIL, 2006, p. 27) Nesse sentido, é necessário que as bibliotecas tenham uma estrutura adequada, com recursos humanos qualificados para que exista a mediação, a busca e o uso da informação por todos os leitores da biblioteca escolar. Há ainda a necessidade de criação de projetos para o fomento da leitura, com a participação de profissionais capacitados, no intuito de ser um espaço educativo de ensino e aprendizagem. Nos programas de capacitação, é importante que o bibliotecário passe a ter competências específicas para direcionar os leitores para a utilização de tecnologias de informação e comunicação.



Em relação ao terceiro eixo, são apontadas algumas ações como a de “criar consciência sobre o valor social do livro e da leitura” e de “converter o fomento às práticas sociais de leitura em política de Estado”. (BRASIL, 2006, p. 29) Esse eixo explicita a necessidade de valorizar as ações direcionadas ao incentivo à leitura e a atividades culturais que predominam nas bibliotecas escolares, como, por exemplo, a mediação da informação.

Por fim, no quarto eixo, são assinaladas questões relacionadas ao “desenvolvimento da cadeia produtiva do livro”; do “fomento à distribuição, circulação e consumo de bens de leitura” e do “apoio à cadeia criativa do livro”. (BRASIL, 2006, p. 29) A biblioteca escolar, nessa acepção, pode estar envolvida no recebimento de publicações de interesse de práticas sociais de leitura, de conversa de escritores com os leitores, bem como na difusão de livros infantis e juvenis.

Alguns autores como Moraes, Valadares e Amorim (2013), Castro Filho e Coppola Júnior (2012), Maroto (2012), Amorim (2006), Rosa e Oddone (2006) ampliaram a discussão sobre a necessidade de efetivar políticas públicas, como a renovação do ambiente da biblioteca escolar e do profissional atuante nesse segmento. Nesse contexto, Nóbrega (2011, p. 127) alerta que o ambiente da biblioteca escolar é o das “redes e das novas tecnologias; ambiente onde as trocas de saberes são fundamentais para a polifonia das múltiplas vozes que querem, precisam e se fazem ouvir”.

BIBLIOTECÁRIO ESCOLAR E AS COMPETÊNCIAS NO ESPAÇO EDUCATIVO

Inferimos que, entre essa concepção de biblioteca escolar considerada ideal e os problemas que ela enfrenta cotidianamente, encontra-se o bibliotecário. E, mesmo não dispondo dos recursos mais adequados, esse profissional pode atuar de maneira a suplantiar práticas obsoletas e aproximar a biblioteca do padrão desejado.

Em relação ao âmbito das bibliotecas escolares, é esperado do bibliotecário um conjunto de saberes, como as suas competências e habilidades técnicas

e tecnológicas que permitam auxiliar a formação de leitores e aprendizes capazes de “compartilhar conhecimento e aprendizagem, tanto em situações presenciais quanto por meio do uso de tecnologia”. (AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOLL LIBRARIANS, 2007, p. 2) Por isso, interessamos aqui abordar esses conhecimentos esperados do bibliotecário escolar no século XXI, apontando também algumas questões referentes às bibliotecas e a sua atuação no âmbito educacional.

Nas últimas décadas, porém, com o advento das tecnologias de informação e comunicação, a disseminação da informação passou por transformações que geraram outras formas de divulgação da produção científica e literária. Essa mudança de paradigma fez com que fosse imprescindível a remodelação na formação dos bibliotecários que, para Castrillón (2004, p. 41), deve ser a de um “intelectual comprometido, e que possui em suas mãos um instrumento de democratização, como deveria ser a biblioteca, deve contribuir para a luta contra a miséria, a injustiça, a exploração, a violência, contra tudo que restrinja a liberdade de pensamento”.

No entanto, para Oliveira (2005), os bibliotecários passaram a se deparar com um novo contexto no mundo do trabalho que lhes exige conhecimentos e habilidades no uso de tecnologias de informação e comunicação para organizar, processar, recuperar e disseminar informações, independentemente do suporte no qual elas estejam registradas. Entretanto, a presença das tecnologias de informação e comunicação na escola, não significa que estejam comumente integrados à biblioteca e às atividades desenvolvidas no âmbito das várias disciplinas ministradas aos alunos. Essa situação nos leva a concordar com Cuevas Cerveró (2007, p. 181, tradução nossa) e sua afirmação de que é “[...] um grande desafio a integração de recursos eletrônicos com as funções tradicionais da biblioteca”⁴, que exige ainda mais esforços e habilidades dos profissionais que atuam nas escolas, a fim de aproximar a biblioteca e seus leitores dessas novas ferramentas, valendo-se de suas funcionalidades para tecer uma relação mais criativa com o saber.

4 “Un gran desafío la integración de recursos electrónicos con las funciones tradicionales de la biblioteca”.



Para Campello (2010, p. 198), “a integração e a cooperação entre bibliotecários, professores, pedagogos e toda equipe da escola, torna-se imprescindível para que o bibliotecário possa ser reconhecido como catalizador/protagonista dessa colaboração”. Nesse aspecto, Moraes, Valadares e Amorim (2013, p. 59) apontam que o bibliotecário exerce uma “função educativa” que “se estende ao ensino-aprendizagem de habilidades específicas e vinculadas à pesquisa, tanto no que diz respeito ao conhecimento e busca das fontes de informações, como no que tange ao seu uso”.

Autores, como Fragoso (2002) e Silva, Ferreira e Scorsi (2009), retomam esses sentidos apontando diferentes ações a serem realizadas pelos bibliotecários, como o atendimento às necessidades dos alunos, professores e outros membros da comunidade escolar; a orientação nas consultas, leituras e utilização da biblioteca; o incentivo ao pensamento crítico e reflexivo; a disponibilização de diversos recursos e serviços; e a promoção da interação entre professores, bibliotecários e alunos.

Com a inserção das tecnologias de informação e comunicação, a biblioteca passa a ingressar a chamada sociedade da informação, pois, conforme aponta Fuentes Romero (2006, p. 30), “a biblioteca escolar é para os alunos a porta de entrada para a sociedade do conhecimento e da informação”.⁵ Nessa perspectiva, o bibliotecário escolar tem a função de se adequar a essa sociedade, inserindo crianças e jovens em seu âmbito e também promovendo a chamada competência informacional (*information literacy*), que “abrange desde os processos de busca da informação para construção do conhecimento, pelas habilidades em tecnologia da informação até o aprendizado independente, por meio da interação social dos sujeitos”. (FUENTES ROMERO, 2006, p. 30)

A *information literacy* tem por objetivo “formar indivíduos que aprendem por toda a vida” (QUEIROZ, 2006, p. 25), através de um processo educativo independente, crítico, ativo e investigativo. Consideramos que essas competências, ao invés de se configurarem de maneira mecânica, devem auxiliar a construção de conhecimentos de forma mais ampla e criativa, colaborando para práticas de ensino-aprendizagem mais plurais, pelas

5 “La biblioteca escolar es para los alumnos la puerta de entrada a la sociedad del conocimiento y de la información”.

quais os estudantes possam ter acesso aos livros e à leitura, à informação e à tecnologia da informação e comunicação, buscando com isso diferentes perspectivas. (AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS, 2007) Já Moraes, Valadares e Amorim (2013, p. 53), “defende a urgente necessidade de se considerar no processo de letramento informacional, a inter-relação entre os conhecimentos e informações presentes nos portadores textuais acessados no ambiente da biblioteca escolar”.

Pensando nessas questões, destacamos que de tempos em tempos as tarefas mudam, seja pela tecnologia, seja por movimentos sociais, políticos ou culturais, fazendo com que os ambientes informacionais e os próprios profissionais também tenham que mudar. Nesse sentido, Souto (2003, p. 10) destaca que “a tecnologia traz novas exigências quanto aos atributos dos trabalhadores, e requer destes maior preparo e educação permanente para o desempenho de funções que estão em constante mudança”. Além das unidades de informação convencionais, como as bibliotecas universitárias, públicas, escolares e instituições públicas e Organizações Não Governamentais (ONGs), outros espaços se abrem para a atuação do bibliotecário, tais como cinematecas, filmotecas, videotecas, centro de documentação e pesquisa, empresas privadas, museus, livrarias e editoras, além da internet, em que destacamos a elaboração de *blogs*, bibliotecas virtuais e a indexação de *sites*. (CUNHA; CRIVELLARI, 2004) Observamos que, em alguns casos, suportes de informação como vídeos, CDs, *blogs* e bibliotecas digitais também estão inseridos nas unidades de informação que denominamos de convencionais, exigindo novas práticas por parte dos bibliotecários tanto no que diz respeito ao seu tratamento quanto a sua dinamização.

Por isso, na literatura científica, o profissional da informação é visto como aquele que “adquire a informação, organiza, descreve, indexa, armazena, recupera e a distribui para os usuários”. (TARGINO, 2000, p. 64) Para tanto, esse profissional deve apresentar em seu perfil um conjunto de atitudes, habilidades e competências que o habilitem a trabalhar e contribuir de forma positiva nos diferentes espaços de trabalho em que atua. Como exemplo, citamos a necessidade de que ele seja flexível, saiba administrar unidades de informação, seja comunicativo, saiba gerir recursos e serviços



informacionais e lidar com as ferramentas disponibilizadas pelas tecnologias da informação e comunicação, conforme Walter e Baptista (2008). Além disso, Faria e colaboradores (2005) apontam ainda algumas outras características atribuídas a esses profissionais, que passam a ser os responsáveis pelo acervo da instituição em que atuam por estruturar e manter a memória da instituição. É viável também que esse profissional possa trabalhar com os recursos humanos, dando sustentação às práticas de compartilhamento do conhecimento dentro da organização.

Chegamos, nesse momento, a um ponto importante, visto que, nas bibliotecas escolares, a ação bibliotecária deve ter como foco os leitores e não o acervo. Desse modo, o profissional da informação deve transcender os aspectos burocráticos da organização da informação, suplantando assim uma prática comum nas bibliotecas das escolas que se refere à concentração nas atividades de ordenação das estantes e a subsequente não realização de “ações criativas que visam à formação de leitores e pesquisadores. (ALMEIDA JÚNIOR; BORTOLIN, 2009, p. 205)

Assim sendo, os teóricos Silva, Ferreira e Scorsi (2009, p. 62) apontam que, a partir de uma nova perspectiva para o trabalho bibliotecário, a biblioteca escolar não precisa nem pode ser um lugar de excessiva ordenação, normatização e resguardo, mas um “lugar para as escolhas de cada leitor, para as indicações deste a outro, para conversas em torno dos livros”. Sob essa ótica, o bibliotecário se abre a novas atividades “relacionadas com a promoção da leitura, atividades de extensão cultural para a comunidade, recreação, lazer, etc.” (FURTADO, 2004, p. 8) Ultrapassando-se, assim, o foco apenas no empréstimo de obras e criando “em torno das ações de leitura e pesquisa um clima de liberdade e ludicidade”. (ALMEIDA JÚNIOR; BORTOLIN, 2009, p. 206) E ainda, de acordo com Castro Filho e Campos (2014, p. 23), que seja

Um laboratório de pesquisa, que se permite que formem leitores; um centro de fazer educativo; que seja um local de comunicação e de utilização de várias fontes de informação, seja no suporte físico, impresso ou virtual; de busca de questio-

namentos e soluções de problemas; que precisa ser ativa; de entretenimento; e que tem como missão o desenvolvimento e a formação dos cidadãos.

As competências desejadas para o bibliotecário escolar são muito discutidas, sendo frequentes as menções à criatividade; ao interesse; aos conhecimentos de organização de bibliotecas; à capacitação para atender os leitores e ao conhecimento sobre a realidade da escola, buscando “outros espaços e outras práticas de atuação e de intermediação entre a biblioteca e o leitor; entre o leitor e o contexto; entre a técnica e a promoção da leitura.” (MAROTO, 2012, p. 132)

Esse profissional é visto também por Rigoletto e Di Giorgi (2009, p. 229) como um educador apto a “despertar o interesse do leitor, multiplicar as práticas de leitura e oferecer a diversidade de material [...]”. Maroto (2012, p. 133) também frisa a necessidade de que esse profissional esteja preparado para o exercício da leitura e sua difusão, o que implica que ele também seja, além de dinâmico, um leitor que goste de ler, conforme apontado por Fragoso (2002). Portanto, o trabalho nas bibliotecas escolares exige do profissional que nela atua mais do que saber organizar e classificar os materiais do acervo, exige aspectos como colaboração e parceria entre bibliotecas; uma cultura de captura e compartilhamento do conhecimento; trabalho em equipe incluindo profissionais de outras áreas de conhecimento e adoção de práticas de gestão do conhecimento e de um novo estilo de gestão da biblioteca.

Diante dessas questões, cabe aos bibliotecários que gerenciam as bibliotecas escolares, de acordo com Castro Filho e Pacagnella (2011), programas e projetos de ação, projetar os custos de serviços e produtos, programar atividades cooperativas entre os leitores, promover ação, difusão e eventos culturais, atividades de fomento à leitura, atividades infanto-juvenis e capacitar os leitores a realizar atividade de pesquisa e ensino, ou seja, “o bibliotecário não deve limitar-se a questões técnicas de organização do acervo; de modo que assumam uma postura reflexiva e ativa do contexto em que atuam”. (BRANDÃO, 2014, p. 65)



Como bibliotecário que assume o papel de educador social, Dudziak (2007, p. 96) destaca que

Como agente educacional de transformação, o bibliotecário assume para si, além do papel de educador, renovação de sua própria competência informacional, adotando e disseminando práticas transformadoras na comunidade como: pratica o aprender a aprender; difunde e populariza a ciência; explica as implicações da tecnologia; discute a realidade social e política; alerta para a responsabilidade social e ambiental. É antes de tudo, sua atuação como líder e cidadão que sobressai.

Nesse contexto, o bibliotecário deve estar constantemente atualizado e preparado para os desafios que a sociedade contemporânea o insere, no sentido de ajudar a exercer a cidadania de forma plena.

Outro aspecto a destacar é o papel social do bibliotecário diante da mediação da informação e da leitura, sendo uma importante ação que pode ser realizada como abordagem educativa, pois “nessa sociedade, o papel educativo do bibliotecário torna-se mais evidente, tendo em vista suas competências específicas para atuar como mediador de leitura”. (RASTELI; CAVALCANTE, 2013, p. 159) Suas competências são descritas por Almeida, Costa e Pinheiro (2012, p. 472) que assinalam que “a mediação da leitura constituiu-se um dos processos de aproximação do leitor com o texto de forma significativa, uma vez que mediar é facilitar a relação deste indivíduo com o texto, filtrando a informação antes de passá-la para o receptor”. Para tanto, o bibliotecário tem que ter estima pela leitura e uma preocupação constante com a sua atualização e capacitação a fim de aperfeiçoar suas metodologias de trabalho como educador social.

Na conjunção das tecnologias de informação e comunicação, o bibliotecário deve tomar consciência das mudanças ocorridas no século XX e no atual, de modo a aprimorar suas competências para promover produtos e serviços que atendam as necessidades dos usuários contemporâneos. Nesse sentido, o bibliotecário deve estar atento para ajudar a erradicar, ou pelo menos amenizar, a exclusão digital e a falta de acesso à informação.

Ao contribuir para a inclusão digital, o mesmo assume uma postura política e social, contribuindo com mudanças significativas na sociedade brasileira.

Por fim, frisamos a importância de avaliar se os cursos de formação em biblioteconomia e ciência da informação estão preparando seus alunos para atuarem nas bibliotecas escolares a partir das políticas públicas e das competências essenciais desses profissionais, pois as julgamos como sendo mais adequadas para a realização de práticas educativas e culturais mais férteis e dinâmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a expressiva falta de biblioteca escolar no ensino da rede pública, fica claro a não existência de atividades em prol do enriquecimento do ensino e da aprendizagem que advém da falta de um profissional capacitado. Pois, o mesmo deve ter conhecimento específico e habilidades para mediar o acervo de forma criativa para os seus leitores, considerando a realização de ações culturais e a utilização de tecnologias para organizar, processar e disseminar informações, bem como promover a chamada competência informacional. Para tanto, é necessário a mais detida atenção às políticas públicas a favor da existência das bibliotecas escolares e de incentivo à leitura, uma vez que elas já existem. Nesse sentido, observamos que, de modo geral, as políticas públicas de incentivo à leitura e à biblioteca escolar no Brasil têm sido elaboradas a partir de interesses políticos e econômicos, sem a participação das classes profissionais e das comunidades biblioteconômica e educacional.

No âmbito das tecnologias de informação e comunicação, algumas escolas públicas estão sendo equipadas com laboratórios de multimídia sem nenhuma conexão com as bibliotecas, sem pensar na possibilidade de uma interface entre ambos, de forma que perguntamos: será que não é o momento de capacitarmos profissionais no sentido de realizar ações de inclusão entre biblioteca, tecnologia, sujeito e leitor?



Uma das opções de resposta é gerar uma política de biblioteca escolar para o Brasil como um todo, de modo que possamos tentar igualar as diferenças ambientais e culturais de cada região. A segunda opção pode ser o trabalho em conjunto com as universidades, instituições, entidades de classe, Ministérios da Cultura, da Educação e bibliotecas escolares, visando fortalecer as pesquisas no campo das competências dos profissionais bibliotecários diante da biblioteca escolar e seus usuários.

Em relação às competências do bibliotecário, podemos destacar que, primeiramente, ele deve ter consciência da importância da informação na sociedade atual e, conseqüentemente, do seu papel social como mediador de leitura e informação. O bibliotecário também precisa ser proativo, dinâmico e criativo, se adaptando às mudanças que ocorrem constantemente nas tecnologias de informação e comunicação; além de trabalhar em grupo, participar de salas tutorais e de conferências, interação e comunicação com o usuário, utilizando-se das TIC.

Para tanto, o bibliotecário terá que estabelecer uma cultura corporativa de compartilhamento do conhecimento. Assim como ter a capacidade de utilizar *intranets* para compartilhar o conhecimento entre os funcionários da biblioteca, ampliar os seus serviços utilizando tecnologias e estabelecendo parcerias com profissionais de outras áreas do conhecimento. Também é imprescindível que esse profissional saiba desenvolver o prazer pela leitura para poder estabelecer medidas e ações com os usuários estimulando a leitura, além de possuir um olhar crítico e conhecer o contexto no qual atua para que capacite os seus usuários e seja agente de transformação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, O. F.; BORTOLIN, S. Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 205-218.

ALMEIDA, W. R. ; COSTA, W. A. ; PINHEIRO, M. I. S. Bibliotecários mirins e a mediação da leitura na biblioteca escolar. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 472-490, 2012. Disponível em: <http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/812/pdf_1>. Acesso em: 10 jan. 2015.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS - AASL. *Parâmetros para o aprendiz do século XXI*. Chicago, 2007.

AMORIM, G. *Políticas Públicas do livro e leitura*. Brasília, DF: Organização dos Estados Ibero-americanos, 2006.

BRANDÃO, M. B. *Contribuições e desafios na sociedade da informação para os profissionais que atuam em bibliotecas: estudo de caso da Biblioteca Maria Antonieta Franco de Siqueira*. 2014. 102 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

BRASIL. Decreto n. 7.559, de 1 de setembro de 2011. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 set. 2011. Seção I, p. 4.

BRASIL. Lei n. 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 out. 2003. Seção Extra, p.1.

BRASIL. Lei n. 12.244, de 25 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 98, 25 maio 2010. Seção I, p. 3.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção Extra, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL*. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Avaliação das Bibliotecas Escolares no Brasil*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/bibliotecas_escolares_no_brasil_web.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2014.

BRASIL. Portaria Ministerial n. 584, de 28 de abril de 1997. Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 abr. 1997. Seção I, p. 8519.



BRASIL tem 40,3 milhões de estudantes na rede pública, diz Censo Escolar. *G1*, São Paulo, 23 set. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/09/brasil-tem-403-milhoes-de-estudantes-na-rede-publica-diz-censo-escolar.html>>. Acesso em: 20 de jan. de 2015.

CAMPELLO, B. S. *A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CAMPELLO, B. S. Perspectivas de letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas do ensino básico. *Encontros Bibli*, Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 184-208, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2010v15n29p184>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

CASTRILLÓN, S. *El derecho a leer y a escribir*. México: Asolectura, 2004.

CASTRO FILHO, C. M. *Biblioteca no ensino e aprendizagem da língua inglesa*. 2002. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CASTRO FILHO, C. M.; CAMPOS, L. B. *Fontes de Informação em Biblioteca Escolar*. São Paulo: Todas as Musas, 2014.

CASTRO FILHO, C. M.; COPPOLA JÚNIOR, C. Bibliotecas escolares no ensino fundamental: caminho para a implantação. *Biblionline*, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 3-15, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/view/12284/8633>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

CASTRO FILHO, C. M. ; PACAGNELLA, J. N. Biblioteca escolar pública, bibliotecário e ... In: CASTRO FILHO, C. M.; ROMÃO, L. M. S. (Org.). *Dizeres sobre biblioteca escolar: palavras em movimento*. Ribeirão Preto: Alfabeta, 2011. p. 97-108.

CUEVAS CERVERÓ, A. La biblioteca escolar como centro de recursos para el aprendizaje (CRA). In: CERVERÓ, A. C. *Lectura, alfabetización en información y biblioteca escolar*. Gijón: Trea, 2007. p.163-188.

CUNHA, M. V.; CRIVELLARI, H. M. T. O mundo do trabalho na sociedade do conhecimento e os paradoxos das profissões da informação. In: VALENTIM, M. L. P. *Atuação do profissional na área de informação*. São Paulo: Polis, 2004. p. 39-54.

- DUDZIAK, E. A. *A informationliteracy e o papel educacional das bibliotecas*. 2007. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- FARIA, S. et. al. Competências do profissional da informação: uma reflexão a partir da Classificação Brasileira de Ocupações. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 34, n. 2, p. 26-33, 2005.
- FRAGOSO, G. M. Biblioteca escolar - profissão e cidadania. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v. 7, n. 1/2, p. 240-250, 2002. <Disponível em: <http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/view/381/463>>. Acesso em: 12 jan. 2015.
- FUENTES ROMERO, J. J. *La biblioteca escolar*. Madrid: Arco/Libros, 2006.
- FURTADO, C. A biblioteca escolar brasileira no sistema educacional da sociedade da informação. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 3., 2004, Belo Horizonte. *Anais... Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais*, 2004. Disponível em: <http://www.eci.ufmg.br/gebe/?Semin%Elrios:III_Semin%Elrio_Biblioteca_Escolar>. Acesso em: 21 jan. 2015.
- IFLA. *Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar*. Tradução de Neusa Dias de Macedo. São Paulo, 2002.
- IFLA. *Manifesto IFLA por la Biblioteca multicultural*. Paris: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/VII/s32/pub/MulticulturalLibraryManifesto-es.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2014.
- MANGUEL, A. *A biblioteca à noite*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- MAROTO, L. H. *Biblioteca escolar, eis a questão!* do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- MORAES, F.; VALADARES, E. ; AMORIM, M. M. *Alfabetizar letrando na biblioteca escolar*. São Paulo: Cortez, 2013.
- NÓBREGA, N. G. Biblioteca: vozes silenciadas? In: PRIETO, B. *Contadores de histórias: um exercício para muitas vozes*. Rio de Janeiro: [s.n.], 2011. p. 127-133.



OLIVEIRA, M. de (Coord.). *Ciência da informação e biblioteconomia: novos conteúdos e espaços de atuação*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

PAIVA, J.; BERENBLUM, A. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): uma avaliação diagnóstica. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1, p. 173-188, jan./abr. 2009. <Disponível em: http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/58-artigos-paivaj_etal.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2014.

PERRENOUD, P. *Desenvolver competências ou ensinar saberes? a escola que prepara a vida*. Porto Alegre: Penso, 2013.

QUEIROZ, S. P. Information literacy: uma proposição expressiva para a biblioteca escolar. In: SILVA, R. J.; BORTOLIN, S. (Org.). *Fazeres cotidianos na biblioteca escolar*. São Paulo: Polis, 2006. p. 21-32.

RASTELI, A.; CAVALCANTE, L. E. A Competência em informação e o bibliotecário mediador da leitura em biblioteca pública. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 157-180, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2013v18n36p157>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

RIGOLETO, A. P. C.; DI GIORGI, C. A. G. Outros parceiros na biblioteca escolar: democratização e incentivo à leitura. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 219- 237.

ROCA, G. D.; PROLONGO, A. C.; GUERRERO, J. G. *Programas para el desarrollo de la competencia informacional articulados desde la biblioteca escolar*. Sevilla: Consejería de Educación, 2012.

ROSA, F. G. M. G.; ODDONE, N. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez. 2006.

SÃO PAULO. Lei 5.301/86. Dispõe sobre obrigatoriedade da existência de local adequado para biblioteca nos prédios escolares estaduais. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 16 set. 1986. Seção I, p.1.

SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A.; SCORSI, R. Â. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 49-67.

SOUTO, S. M. O. O profissional da informação frente às tecnologias do novo milênio e às exigências do mundo do trabalho. Salvador: Cinform, 2003.

Disponível em: <[//www.cinform-antiores.ufba.br/iv_anais/frames.html](http://www.cinform-antiores.ufba.br/iv_anais/frames.html)>.

Acesso em: 22 jan. 2015.

TARGINO, M. G. Quem é o profissional da informação? *Transinformação*, Campinas, v. 12, n. 2, p. 61-69, 2000.

WALTER, M. T. M. T.; BAPTISTA, S. G. Formação Profissional do Bibliotecário. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, v. 13, n. 25, p. 84-103, 2008.

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A LITERACIA
DE INFORMAÇÃO EM PORTUGAL:
REFLEXÃO SOBRE O PANORAMA ATUAL
E PERSPECTIVAS DE FUTURO**

Tatiana Sanches

**INTRODUÇÃO: A LITERACIA DE INFORMAÇÃO
COMO CONCEITO EM TRANSFORMAÇÃO**

É importante iniciar com algumas notas sobre o estado atual da literacia de informação e o seu enquadramento conceptual a nível internacional. A literacia da informação é uma área de investigação que agrega interesses múltiplos. Aos alunos pode interessar porquanto são utilizadores e construtores do seu próprio



conhecimento, particularmente aos alunos do ensino superior na medida em que utilizam informação mais sofisticada e densa. Aos professores, formadores, bibliotecários e outros profissionais que lidam com informação e se ocupam de a tratar, organizar e disponibilizar de forma adequada, também deve interessar, pois é a matéria base da sua função profissional. Aos diversos atores sociais que se movem na esfera intelectual, incluindo escritores, editores, criativos, jornalistas, investigadores e demais utilizadores de informação, no âmbito educacional ou fora dele, a apropriação da literacia de informação é com certeza um fator importante. A um nível mais amplo, é expectável que a literacia de informação importe também a gestores e decisores políticos, pois têm o papel de intervir a um nível macro na esfera social.

De facto, a literacia de informação, enquanto conjunto de competências, habilidades e capacidades dos indivíduos que são aplicadas no manuseio da informação, designadamente na pesquisa, localização, seleção e utilização da informação para uso pessoal, de forma ética e legal, pode ser vista como uma capacidade essencial para o século XXI. Mas esta noção está também em mudança. A base conceptual comumente aceite é fundamentada na definição consagrada pela American Library Association (ALA) (1989), referida no *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*, em que se explica:

Para ser info-alfabetizada, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária, tendo a capacidade de localizar, avaliar e utilizar eficazmente essa informação necessária. A produção de tal cidadania vai exigir que escolas e faculdades considerem e integrem o conceito de literacia da informação nos seus programas de aprendizagem e que desempenhem um papel de liderança em capacitar indivíduos e instituições para aproveitarem as oportunidades inerentes à sociedade da informação. Em última análise, as pessoas alfabetizadas em informação são aqueles que aprenderam a aprender. Eles sabem como aprender porque sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar informação e como usar a informação de tal forma que outros possam aprender com elas. Elas são pessoas preparadas para a aprendizagem ao longo da vida, porque

sempre podem encontrar as informações necessárias para qualquer tarefa ou decisão que tenham em mãos.¹

Verifica-se nesta proposta uma ligação profunda entre habilidades informacionais adquiridas e capacidades para aprender ao longo da vida. Esta ligação é a chave para a compreensão da importância da literacia de informação, como ela tem sido entendida nas últimas duas décadas. Não obstante, as mudanças que em paralelo têm ocorrido, nomeadamente ao nível social e tecnológico, despertam outras necessidades que se vêm agregar ao conceito de literacia de informação, como explicarei adiante.

Além do mencionado documento, a ALA, através da sua secção Association of College e Research Libraries, explica que um indivíduo capacitado com competências de informação (ALA, 2000, p. 2-3), deve ser capaz de determinar a extensão de informação necessária, aceder à informação necessária de forma eficaz e eficiente, avaliar criticamente a informação e as suas fontes, incorporar informações seleccionadas na sua base de conhecimento, utilizar a informação de forma eficaz para cumprir um propósito específico, compreender os aspetos económicos, legais e sociais que envolvem o uso de informações e aceder e usar a informação de forma ética e legal.

Estas características converteram-se em indicadores que servem de base à definição de cinco padrões de competência (*standards*) que, neste mesmo documento, foram explorados, aprofundados e desenvolvidos em indicadores de desempenho (*performance indicators*) que originam resultados mensuráveis (*outcomes*). A ideia de estabelecer os *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* relaciona-se com a necessidade sentida pela comunidade de bibliotecários e professores de compararem,

1 “To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information. Producing such a citizenry will require that schools and colleges appreciate and integrate the concept of information literacy into their learning programs and that they play a leadership role in equipping individuals and institutions to take advantage of the opportunities inherent within the information society. Ultimately, information literate people are those who have learned how to learn. They know how to learn because they know how knowledge is organized, how to find information and how to use information in such a way that others can learn from them. They are people prepared for lifelong learning, because they can always find the information needed for any task or decision at hand.”



medirem e avaliarem os níveis de desempenho alcançados nas bibliotecas universitárias, no respeitante à literacia de informação. Esta intenção assenta na ideia, expressa neste mesmo documento, de que o desenvolvimento de competências no âmbito da literacia de informação torna os indivíduos mais capazes de lidar com a informação nas várias esferas da atuação ao longo da vida, tradução nossa:

Desenvolver aprendizes ao longo da vida é fundamental para a missão das instituições de ensino superior. Ao assegurar que os indivíduos têm as capacidades intelectuais de raciocínio e pensamento crítico, e ajudando-os a construir uma estrutura para aprender a aprender, as faculdades e universidades fornecem a base para um crescimento contínuo ao longo das suas carreiras, bem como em seus papéis como cidadãos informados e membros das comunidades. A literacia da informação é uma componente chave de, e contribui para, a aprendizagem ao longo da vida. A competência em literacia da informação estende a aprendizagem para além das salas de aula formais e proporciona a componente prática nas investigações auto-dirigidas, à medida que os indivíduos avançam para estágios, para as primeiras posições profissionais e vão aumentando as responsabilidades em todas as arenas da vida.² (ALA, 2000, p. 4)

Porém, passados 15 anos destas reflexões, como se adaptaram conceitos, instrumentos e linhas orientadoras para a literacia de informação? Atualmente, parece haver uma convergência na preocupação de alargar o quadro conceptual da literacia de informação. Dois marcos significativos são os estabelecidos pela Association of College e Research Libraries (ACRL) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Ambos organismos marcaram recentemente posições

2 “Developing lifelong learners is central to the mission of higher education institutions. By ensuring that individuals have the intellectual abilities of reasoning and critical thinking, and by helping them construct a framework for learning how to learn, colleges and universities provide the foundation for continued growth throughout their careers, as well as in their roles as informed citizens and members of communities. Information literacy is a key component of, and contributor to, lifelong learning. Information literacy competency extends learning beyond formal classroom settings and provides practice with self-directed investigations as individuals move into internships, first professional positions, and increasing responsibilities in all arenas of life.”

relativamente à literacia de informação, no que se refere ao seu conceito, à sua influência social e à forma como o contexto educativo e tecnológico afeta a aprendizagem e têm impacto neste conceito, nomeadamente sublinhando a importância de se dominar a informação para se poder efetivamente aprender ao longo da vida.

A ACRL, na sequência do documento orientador “*Information Literacy competency standards*” (ALA, 2000) já mencionado, considerou reconceitualizar a literacia de informação, dando um novo enquadramento às orientações. Parte assim de um novo quadro referencial, que assenta também numa nova definição de literacia de informação:

A literacia da informação é o conjunto de habilidades integradas que abrangem a descoberta reflexiva da informação, a compreensão de como a informação é produzida e valorizada, e o uso da informação na criação de novos conhecimentos e a participação de forma ética em comunidades de aprendizagem.³ (ACRL, 2015, p. 3)

Neste novo documento, o *Framework for Information Literacy for Higher Education* (ACRL, 2015), as principais alterações encontram-se na estrutura do documento, que, ao invés de se conceber como normativo e orientador (*guidelines*), passa a ser um quadro teórico-conceitual (*framework*), focado em estabelecer linhas de rumo coerentes, mas flexíveis, que possam ser observadas como contendo os conceitos chave para a compreensão e aplicação da literacia de informação, adaptada a cada realidade. A partir de seis afirmações, explica-se o que parece ser uma moldura mais global e ao mesmo tempo mais específica da aplicação da literacia de informação. Parafraseando, o documento assenta nestas ideias:

- a autoridade é construída e contextual;
- a criação de informação como um processo;

3 “Information literacy is the set of integrated abilities encompassing the reflective discovery of information, the understanding of how information is produced and valued, and the use of information in creating new knowledge and participating ethically in communities of learning.”

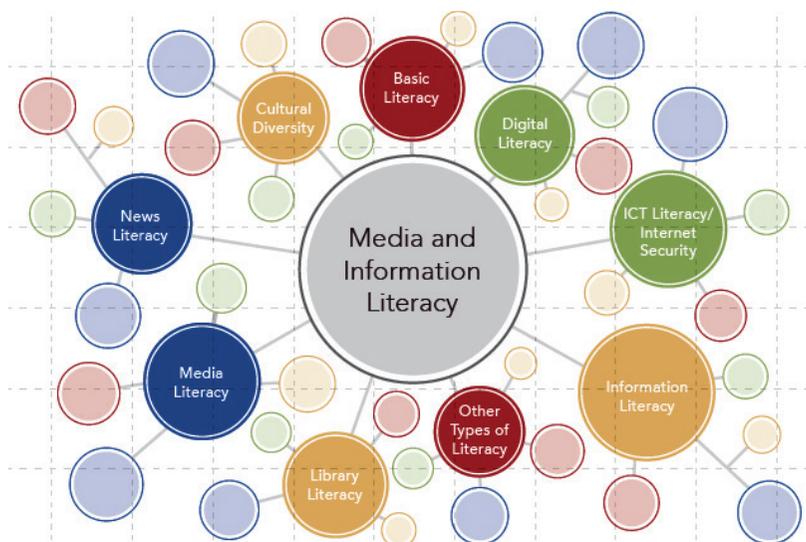


- a informação tem valor;
- a pesquisa como investigação;
- a comunidade académica como diálogo;
- pesquisar como exploração estratégica.

Esta nova moldura conceptual foi concebida como um constructo teórico a partir do qual é possível compreender a literacia de informação e desenvolver a sua aplicação através de novas práticas, que incluem criação e utilização de recursos, tais como guias curriculares, mapas conceptuais e instrumentos de avaliação, para complementar o conjunto básico de materiais de reflexão oferecidos. O quadro assenta na ideia central de meta-literacia (compreender o conceito de literacia aprofundadamente), abordando com especial enfoque a importância da metacognição e da autorreflexão crítica, como cruciais para tornar mais autodirigida a literacia de informação, num ecossistema em constante e rápida mudança.

Já a Unesco elaborou algumas propostas oficiais que enquadram e explicam o conceito composto de literacia informacional e mediática, publicando recentemente um conjunto de documentos que associam a literacia de informação à literacia mediática, ou seja, à capacidade de lidar com a informação dos meios de comunicação social de forma crítica e informada. São estes: o document orientador “Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines” (UNESCO, 2013a), e a “Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies”. (UNESCO, 2013b) Na base da decisão de agregar estes dois conceitos – literacia de informação e literacia mediática – está a necessidade de dotar os cidadãos com as competências necessárias para procurar e usufruir dos benefícios dos direitos humanos universais e das liberdades fundamentais, especialmente a liberdade de expressão e de acesso à informação. Assim, fica claro, nesta convergência conceptual, o esbatimento de limites entre estas literacias, afirmando-se a necessidade de alfabetização informacional num todo mais complexo, propondo-se a sua integração e desenvolvimento em configurações pessoais, educacionais, profissionais e sociais. Observe-se a figura ilustrativa proposta pela Unesco:

Figura 1 – Conceito de Literacia de Informação e Mediática



Fonte: Unesco (2013b, p. 31).

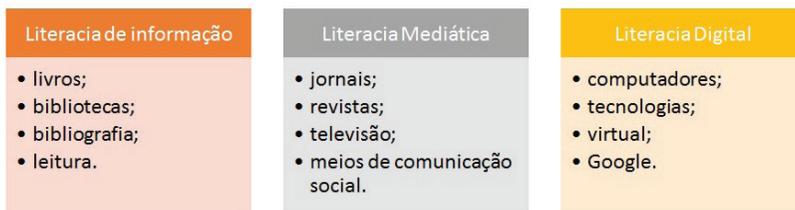
Alguns conceitos como a literacia digital, a literacia da internet, a literacia básica, ou a literacia das bibliotecas, circulam como satélites agregados a este conceito maior. O empenho da Unesco em fomentar a literacia informacional e mediática é visível não só nos referidos documentos orientadores, mas ainda no documento *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* (WILSON et al. 2011), recentemente traduzido para português. Esse documento foi realizado com o propósito de fornecer uma ferramenta prática para os Estados-Membros, no seu trabalho contínuo para a consecução dos objetivos da Declaração de Grünwald (UNESCO, 1982), da Declaração de Alexandria (UNESCO, 2005) e da Agenda de Paris (UNESCO, 2007) – todos relacionados com a literacia mediática e de informação. O documento apresenta-se como prospetivo, já que procura corresponder às tendências atuais de convergência da rádio, televisão, internet, jornais, livros, arquivos e bibliotecas físicas e digitais numa única plataforma, entendidos por isso, todos eles, como meios de aceder à informação, sem distinção de canal.



Este documento, projetado especificamente para professores, teve em conta a importância de integrar na formação formal desta classe profissional esta aprendizagem, permitindo assim um processo que ambiciona alcançar e desenvolver as capacidades de milhões de jovens através dos professores (WILSON et al., 2011), que funciona como catalisador do conhecimento. O principal propósito é, parafraseando os autores, o de enfrentar o desafio de avaliarmos a relevância e a confiabilidade da informação sem quaisquer obstáculos ao pleno usufruto dos cidadãos em relação aos seus direitos à liberdade de expressão e ao direito à informação. É nesse contexto que a necessidade da Alfabetização Mediática e Informacional (AMI) deve ser vista: ela expande o movimento pela educação cívica que incorpora os professores como os principais agentes de mudança.

Sinteticamente, proponho agora, à luz destes documentos e do que tem sido observado como tendências atuais e de futuro (por exemplo, em Davies; Fidler e Gorbis, 2011), uma estrutura tripartida de macroconceitos, onde se incluem definições e substantivos específicos de cada uma das três principais categorias, que nos ajudam a compreender melhor este quadro.

Figura 2 – Macroconceitos agregadores das tendências em literacia



Fonte: elaborada pela autora.

Cada um desses macroconceitos pode ser observado a partir de pontos de contacto que se estabelecem a partir do seu interior, isto é, através de conceitos transversais e dimensões que os constituem.

Figura 3 – Conceitos transversais das tendências em literacia



Fonte: elaborada pela autora.

É interessante observar como as dimensões social e individual são afetadas por estes conceitos transversais, o que pode ser melhor compreendido através da forma como grandes áreas reúnem o global e o específico: sociedade, educação, alfabetização, entre outros. Estes conceitos vão tornar-se operativos através das competências que se procuram desenvolver com as literacias específicas, quer pelo acesso, isto é, com competências operativas (como a pesquisa), quer pelo uso, com competências cognitivas utilizadas no processamento da informação, quer através da reelaboração desta mesma informação, através de um processo criativo que implica uma capacidade de comunicar a informação apreendida e transformada. Através das atitudes e comportamentos, a literacia adquire uma valoração, quer contextual, quando usada e promovida pela escola, pela biblioteca, ou por outros meios, quer individual, sempre que a informação é assumidamente utilizada de forma ética e legal.



CONHECIMENTO E POLÍTICA: DAS TEORIAS ÀS PRÁTICAS

Atualmente, o contexto social – particularmente o que enquadra as questões de cidadania, democracia e direitos humanos – está na ordem do dia das preocupações de investigadores, sociólogos, politólogos, educadores e filósofos. As grandes questões da humanidade parecem ser afetadas por toda uma mudança na comunicação: simultaneidade, virtualidade, gratuidade de acesso e ubiquidade da informação são características que moldam e definem uma nova modernidade. Bauman (2001) falava de uma modernidade líquida, que afeta os cidadãos a um nível geral, porque contextual, e profundamente individual, condicionando as suas formas de agir e intervir neste sistema social mais conectado que nunca e, paradoxalmente, mais desligado de tudo e de todos.

Habermas (2013, p. 2), num discurso recente dedicado à transformação da democracia na Europa, refletia sobre as atitudes ambivalentes dos cidadãos nas democracias ocidentais. E resume: enquanto existe um acentuado declínio do voto, da colaboração em partidos políticos e noutras formas de participação política, que indicam uma certa alienação e apatia cidadãs face à esfera política, ao mesmo tempo assiste-se a uma aceleração do crescimento de grupos de cidadãos em minorias ativas, pressionando a uma democracia mais direta. Isto é o que o autor apelida de uma paradoxal simultaneidade de reações contrastantes: a crescente indiferença e o comprometimento intensificado – o chamado síndrome pós-democrático.

Igualmente com base nos trabalhos deste autor, Serrazina (2012) alude ao sistema político atual, descrevendo-o a partir de um défice de participação. Esta autora aponta uma solução a partir das tecnologias de informação e comunicação, que são identificadas como o primeiro requisito necessário à participação. A literacia digital é assim identificada como essencial, representando a passagem da esfera do “poder participar” para a esfera do “saber participar”. A partir deste argumento principal e para contrariar a tendência de afastamento dos indivíduos da esfera pública, a autora sublinha a importância da comunicação, da linguagem e, por inerência, dos próprios media,

bem como o surgimento de outras dinâmicas de participação relacionadas com ambientes informais, que devem ser valorizados e estimulados.

Esta curta reflexão enquadra de alguma forma a questão: o que se pretende então das políticas públicas: maior comprometimento ou maior afastamento? Mais implicação do Estado com o cidadão ou mais distanciamento, potenciando a autonomia, face às decisões que afetam o seu dia a dia?

No que toca às políticas públicas para a área da educação, Portugal tem vivido nos últimos anos um acentuado crescimento, com várias áreas educativas a verem regulamentada a sua ação, como é exemplo a educação sexual nas escolas, a autonomia na gestão escolar ou a avaliação externas, para mencionar alguns exemplos recentes. As políticas públicas estão sem dúvida na ordem do dia. Mas como as compreender e explicar?

Barroso (2013, p. 4) propõe-nos um modelo que, enquadrando a gestão da educação, permite descortinar algumas lógicas de funcionamento deste fenómeno. Ele explica ainda que para melhor se compreender as políticas públicas importa ter em conta não apenas a atuação das entidades estatais, mas a ação pública em geral, referindo que, em política “os problemas não existem fora das soluções”. Mas o que significa isto ao certo? É necessário estabelecer uma correlação entre problemas, conhecimento e políticas. O entendimento desta correlação permitirá compreender de uma forma mais ampla o papel das políticas, possibilitando explicar as sequentes intervenções. Assim, perceber que o conhecimento científico pode estar na base da problematização de situações que são alvo de intervenção política é a visão habitual destas situações. Outra é entender que as políticas se usam do conhecimento para se sustentarem, apresentando os factos e resultados de investigação como argumento para a resolução de problemas aos quais procuram fazer face.

Em síntese, e no dizer de Barroso (2013), muitas vezes o conhecimento mobilizado não serve para encontrar soluções para os problemas, mas para construir problemas ajustados às soluções disponíveis. Por outro lado, acrescenta o autor:

Mais do que uma ação direta sobre os decisores políticos, o conhecimento (e a investigação) exerce(m) uma influência indireta no processo de ação pública,



por meio das múltiplas aprendizagens (individuais e organizacionais) que os diversos atores realizam, quer por meio da reflexão sobre as suas práticas, quer em quadros mais formais de formação. (BARROSO, 2013, p. 7)

É este o mote para a explicação do estado atual das políticas públicas em Portugal, particularmente no que concerne à literacia de informação. Estamos num momento em que se desenvolvem estudos e investigações, que constroem conhecimento em torno deste conceito. Porém, ao nível do ensino superior, não existe propriamente uma problematização da literacia de informação e, de acordo com este quadro explicativo, não se mobiliza uma ação pública que intente resolver quaisquer situações em torno desta problemática. Não obstante, existem documentos nacionais que podem ser observados como constituindo-se parte de um quadro de referência política, já que, como veremos, correspondem aos pressupostos definidos por Barroso (2013, p. 3) e surgem na senda desta explicação: “conhecimento transforma-se em política e a política em conhecimento, por meio de um processo interativo e coconstitutivo, em que a problematização desempenha um papel fundamental.”

Finalmente, as políticas públicas são geralmente resultado de um esforço sustentado que coloca na agenda social determinada temática. Essa agenda de ação pública procura chamar a atenção da sociedade e obter o apoio de grupos ou pessoas influentes e políticos de diferentes níveis de governo. Num interessante artigo, Haras e Brasley (2011), estudando sobre o estado das políticas públicas em literacia de informação, nos Estados Unidos da América, afirmam que esta ainda não faz parte da agenda pública. Em vez disso, a literacia de informação é um tema reivindicado por um grupo relativamente restrito de interessados, carecendo de granjear reconhecimento e apoio de um público mais amplo. Um sinal objetivo dessa realidade, segundo as autoras, é o facto de não ser obrigatória a sua lecionação no ensino básico e secundário e, portanto, permanecer fundamentalmente ineficaz na sua implementação. No artigo, a literacia da informação é considerada como um interesse público legítimo e, portanto, merecedor de uma política. Nesta sequência, as autoras propõem que a emergência de

opções políticas partam da identificação de barreiras e ao fazê-lo será possível fornecer recomendações para o desenvolvimento e divulgação da literacia da informação.

UM PASSO ALÉM: LEGISLAÇÃO, ORIENTAÇÕES OU RECOMENDAÇÕES POLÍTICAS

Reconhece-se então um papel importante na divulgação do conhecimento acerca da literacia da informação. Numa rápida pesquisa no maior portal agregador de produção científica portuguesa, o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), realizada em abril de 2015, verificamos 1896 resultados obtidos para a pesquisa sobre esta expressão, sendo um tema que tem vindo a conseguir maior atenção nos últimos anos. Verifica-se, só por esta amostra, uma evolução das publicações que contêm esta expressão no seu interior: 2010 (176), 2011 (280), 2012 (375), 2013 (306), 2014 (245), tendo sido o ano de 2012 o mais relevante. Porém, focalizando a pesquisa com a inclusão da expressão “literacia de informação” apenas no título, o que aponta para uma maior relevância do tema dentro do documento, obtêm-se uns poucos resultados de pesquisa. Reconhecendo a necessidade de fomentar o conhecimento, de modo a problematizar uma determinada área, podemos assim colocar a hipótese de ser esta uma das razões que mostram a quase inexistência de políticas públicas relativas à literacia de informação: a falta de conhecimento científico aprofundado mobilizado em torno desta área.

Internamente, ao nível nacional, constatamos, portanto, um défice na investigação, desenvolvimento e projeção de conhecimento. Não obstante, são de destacar alguns projetos e investigações que têm sido levados a cabo, ainda que de uma forma pulverizada, especificamente no contexto do ensino superior.

Por um lado, surgem relatos ou estudos de caso relativos à implementação de programas de formação em literacia de informação, como já tive ocasião de relatar num outro momento. (SANCHES, 2014) Nestes exemplos



são mostrados programas de formação específicos para alunos do ensino superior, nomeadamente nas universidades do Minho, Aveiro, Algarve, Universidade Nova de Lisboa e Universidade de Lisboa, bem como no Instituto Politécnico de Castelo Branco, ou através do consórcio B-on, uma entidade governamental que assegura o provimento e gestão de bases de dados científicas às instituições de investigação e ensino superior.

Por outro lado, surge investigação mais aprofundada que converge em projetos e grupos de investigação dos quais existem resultados publicados, como é o caso de Lopes e Pinto (2010) e também de Silva (2010). Este último autor liderou o projeto “A literacia informacional no espaço europeu do ensino superior: estudo das competências da informação em Portugal (eLit.pt)”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e iniciado em 2007 e já encerrado. Nele foram descritos e apresentados resultados e propostas de intervenção na problemática da literacia informacional, perspectivada a partir da ciência da informação transdisciplinar, desenvolvida e ensinada na Universidade do Porto (Portugal).

Uma descrição mais detalhada é descrita por Fernandez Marcial, Pinto e Silva (2009). Lopes e Pinto (2010), por outro lado, tem estudado as interações entre o conhecimento, as habilidades e as atitudes dos alunos face à literacia de informação, particularmente os alunos do ensino superior nas áreas das Ciências Sociais e Humanas. Em aberto está, com a participação do primeiro destes últimos autores, um grupo de investigação no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), em Psicopatologia, Emoções, Cognição e Documentação (PECD), com uma linha de investigação específica – literacia da informação em contexto universitário, grupo no qual a autora também participa.

De realçar, por fim, as duas teses de doutoramento (KANITAR, 2014; SANCHES, 2014) e as 10 dissertações de mestrado (AUGUSTO, 2013; BAS-TOS, 2010; CRAVO, 2014; CORDEIRO, 2011; DIAS, 2011; FERREIRA, 2014; HENRIQUES, 2012; MENDINHOS, 2009; PEDROSO, 2012; TOMÉ, 2008) que constituem o atual *corpus* da produção científica específica em literacia de informação, produzida e levada a público para a obtenção de graus académicos, nos anos recentes.

Externamente, ou seja, ao nível supranacional, vimos já que a Unesco reconheceu a literacia de informação como uma matéria relevante para intervir. De facto, esta entidade defende que para alcançar níveis adequados de literacia da informação e dos media para todos, são necessárias políticas nacionais. É nesse sentido que publica um documento que reúne orientações estratégicas para as políticas de literacia da informação e dos media (*Media and Information Literacy Policy and Strategy Guidelines*) a ser vertido ao nível nacional por cada um dos estados. Este recurso é o primeiro do seu género a abordar o conceito de modo abrangente, unificando literacia da informação e literacia dos media. Estas diretrizes oferecem uma abordagem harmonizada que permite que todos os interessados promovam estratégias nacionais sobre literacia da informação e dos media mais sustentadas, descrevendo o processo e o conteúdo a ser considerado.

No que respeita especificamente às políticas em literacia de informação e mediática, um importante documento – *Media and Information Literacy Policies in Portugal* (COSTA; JORGE; PEREIRA, 2013) – foi preparado por um grupo de investigação interuniversitário que incluiu as Universidades Lusófona, Nova e do Minho. Costa, Jorge e Pereira (2013) aprofundam nesse documento uma leitura transversal da cronologia das publicações mais importantes que são resultado das políticas públicas nestas matérias e que nos serve de guia para observarmos esta realidade. Este documento foi resultado, aliás, de um projeto europeu (implementado entre 2010 e 2014), cuja linha de ação “Transforming audiences/transforming societies”, coordenou e incentivou esforços de investigação para as transformações fundamentais de audiências europeias, no que respeita aos meios de comunicação num ambiente em mudança, identificando as suas complexas inter-relações com as áreas sociais, culturais e políticas nas sociedades europeias.⁴ Mais uma vez se verifica a intrínseca ligação da literacia de informação à literacia para os media.

No que diz respeito à publicação oficial de documentação, são diversas as ocasiões em que podemos perceber como se concretiza o surgimento da literacia de informação enquanto temática associada.

4 Para saber mais: <http://www.cost-transforming-audiences.eu/>



Em 2001 surge um documento marcante para as políticas educativas em Portugal. Trata-se do “Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre aprendizagem ao longo da vida”. Nele é referido um conjunto de pressupostos para sustentar uma política educativa que se explica como um novo modelo de aprendizagem:

A construção de um novo modelo de aprendizagem, não segmentado, em que a auto-aprendizagem terá um peso importante, em que se torna necessário reforçar as parcerias, em que tem de se prestar uma especial atenção ao reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens, em que o financiamento obedece a critérios diferentes dos anteriormente praticados, em que se vai acentuar o recurso às novas tecnologias de informação e conhecimento e às modalidades de ensino a distância, em que as competências básicas têm um entendimento diverso do presente, em que os direitos e deveres à aprendizagem terão de ser encarados de forma mais responsável, não será fácil nem pode ser concretizado abruptamente e de forma radical. O caminho para construir este novo modelo de aprendizagem não é viável através de um processo de imposição centralizado, desde logo porque se exige uma vastíssima descentralização institucional para o concretizar e uma enorme interiorização de responsabilidades por parte de cada indivíduo. Para alcançar os importantes objectivos identificados neste memorando exige-se antes uma sensibilização generalizada da sua importância e uma vontade marcadamente assumida em toda a sociedade que terá naturalmente a ver com a evidência das vantagens que daí resultam para cada um de nós. (PORTUGAL, 2001, p. 11775)

Logo no primeiro capítulo, com uma abordagem geral da problemática da aprendizagem ao longo da vida assim explanada, refere-se em grandes tópicos: a educação num contexto de mudança, o conceito de aprendizagem ao longo da vida, o direito e dever à aprendizagem ao longo da vida, as competências básicas para a aprendizagem ao longo da vida, a (re)organização do sistema de aprendizagem, as parcerias para a aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida, a necessidade de regular o reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens formais, não formais e informais e o financiamento. Para a matéria que nos importa, surge nesse documento

uma clara referência à literacia digital, outro macroconceito intrinsecamente ligado à literacia da informação:

Neste contexto, mais importante que listar um inventário de novas disciplinas, importa debater o processo de aprendizagem e o modo de adquirir as competências ‘nucleares’ juntamente com a literacia digital, a autoconfiança e a capacidade de trabalhar em equipa, assim como a adaptação à mudança e a valorização dessa mudança, num contexto em que a assunção do risco assume progressiva importância. (PORTUGAL, 2001, p. 11779)

Na segunda parte, o Conselho Nacional de Educação apresenta 42 recomendações para levar à prática a boa implementação das medidas alvo de reflexão, insistindo na valorização da aprendizagem de forma transversal. Afirma-se, por fim, o sentido deste documento:

O memorando coloca na agenda política o caminho para a construção de uma sociedade de aprendizagem que promova a cidadania activa e fomenta a empregabilidade. O memorando reconhece os indivíduos como os principais actores da sociedade do conhecimento e sublinha que ‘a aprendizagem abre as portas à construção de uma vida produtiva e satisfatória, muito para além das perspectivas e situação do emprego de um indivíduo’. A vida produtiva não se esgota assim no tradicional período de emprego da vida de um indivíduo (ao contrário do padrão tradicional que vai sofrendo constantes excepções) e contempla ainda os períodos de ócio vividos nesse período. (PORTUGAL, 2001, p. 11785)

Na Estratégia de Lisboa, desenhada em 2005, o principal objetivo foi o de promover o crescimento sustentado. Para tal, naquele Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego (2005-2008), o governo definiu três principais linhas de rumo: garantir a coesão social, qualificar as cidades e o território e assegurar a governança eficiente. Estas linhas criaram o espaço das políticas definidas para os anos subsequentes. De âmbito mais específico, e para a área que nos diz respeito mais diretamente foram definidas as Linhas de Orientação da Avaliação Global e da Avaliação da Qualidade do Sistema de Ensino Superior Português. Ficou estabeleci-



do como prioritário, entre outros aspetos ligados à avaliação transversal do ensino superior:

O compromisso do Governo em reconhecer a crescente importância da investigação, do desenvolvimento e da inovação na sociedade do conhecimento, no sentido de aumentar o apoio à investigação e ao desenvolvimento no sector do ensino superior, para assim atingir os mais altos padrões de qualidade internacionais e promover a transferência dos resultados desta investigação. Tudo isto com o propósito de apoiar melhor o progresso social, cultural e económico, e manter a ligação integral entre investigação e ensino e o seu desenvolvimento equilibrado nas instituições de ensino superior. (PORTUGAL, 2005, p. 147)

Ficou ainda referido, nesse mesmo documento, que os resultados da avaliação então preconizada seriam usados para a futura tomada de decisão. Em 18 de dezembro de 2006, é publicada a *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho Europeu sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. (COMISSÃO EUROPEIA, 2006) Nessa Recomendação as competências são definidas como uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto. É referido que as competências essenciais são aquelas que são necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania ativa, para a inclusão social e para o emprego, sendo elas as seguintes:

- comunicação na língua materna;
- comunicação em línguas estrangeiras;
- competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia;
- competência digital;
- aprender a aprender;
- competências sociais e cívicas;
- espírito de iniciativa e espírito empresarial; e
- sensibilidade e expressão culturais.

Esta recomendação procura responder ao diagnóstico traçado anteriormente que indicava como necessária uma melhoria mensurável dos desempenhos médios europeus. Esses níveis de referência incluíam a capacidade de leitura, o abandono escolar precoce, a taxa de conclusão do ensino secundário e a participação dos adultos na aprendizagem ao longo da vida, intimamente ligados à definição destas competências essenciais.

Já em 2010, o Conselho Nacional de Educação emite o Parecer n.º 5/2010, Parecer sobre Metas Educativas 2021, publicado em Diário da República em 20 de setembro. Esse parecer vem na sequência de uma recomendação supranacional da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), de que Portugal faz parte. Trata-se de um projeto de grande alcance, centrado na definição de 11 metas educacionais, relativamente a cada uma das quais são enunciados os indicadores de monitorização e os níveis de concretização esperados. Ainda que não diretamente explícito no que a literacia de informação diz respeito, o documento estabelece metas que enquadram uma ação política abrangente no que respeita à educação, referindo a educação ao longo da vida, e que são as seguintes:

Reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educadora; incrementar as oportunidades e a atenção educativa à diversidade de necessidades dos alunos; aumentar a oferta de educação básica e potenciar o seu carácter educativo; oferecer um currículo que assegure a aquisição das competências básicas para o desenvolvimento pessoal e para o exercício da cidadania democrática; incrementar a participação dos jovens no ensino secundário, no ensino técnico-profissional e no ensino superior; favorecer a articulação entre a educação e o emprego através do ensino técnico-profissional; oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo da vida; valorizar a profissão docente; ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e desenvolver a investigação científica; investir mais e melhor. (PORTUGAL, 2010)

Em 2011, o Conselho Nacional de Educação emitiu a sua Recomendação n.º 6/2011, a Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática. Do nosso ponto de vista, essa Recomendação é o documento oficial mais



próximo de uma política que envolve a literacia de informação. Isso porque é visível que o documento da Unesco inicialmente referido é intensamente citado e vertido assim em política nacional, ainda que muito direcionado para a literacia mediática, deixando de alguma forma omissa a literacia de informação.

A recomendação compreende quatro pontos principais: o primeiro introdutório, em que se referem às razões externas – onde é mencionado o supracitado documento da Unesco – e internas. Um segundo ponto sobre o conceito de literacia mediática, que esclarece o âmbito, contexto e propósito da recomendação. Um terceiro ponto é relativo ao historial, fazendo-se uma breve cronologia da situação da educação para os media e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação em Portugal, nomeadamente apontando os principais marcos em termos de documentos orientadores e políticas educativas.⁵ E, por fim, um último ponto acerca da situação curricular atual, mencionando-se a necessidade de integrar no currículo no ensino básico e secundário as competências nesse âmbito. É visível nesta recomendação uma integração dos conceitos anteriormente expostos, havendo, no entanto, como já referido, uma nítida opção pela área mediática, mais que pela área informação ou mesmo a área digital, como é claramente exposto no texto:

Embora haja muitas definições e diferentes entendimentos daquilo em que consiste (por exemplo, destacando mais a informação como o faz a UNESCO com a sua Media and Information Literacy, ou acentuando o acesso às novas tecnologias com a designação Digital Literacy, ou a leitura da imagem ou a prevenção dos perigos), adopta-se aqui a designação ‘Educação para a Literacia Mediática’ para sugerir que o mais importante não são os Media em si (os tradicionais, os novos e a convergência de ambos), mas o seu uso informado, crítico e responsável. Para esta literacia é consensual a existência de três tipos de aprendizagens:

5 A este propósito, também Sara Pereira e Luís Pereira (2011) traçam um quadro histórico descrevendo, a título de exemplo, o Projeto Minerva, um programa da responsabilidade do Ministério da Educação que pretendia introduzir as tecnologias no ensino não superior, bem como outras iniciativas que foram criadas pelos diversos governos. Referem ainda, de 2005, o Plano Tecnológico da Educação, no âmbito do qual nasce, dois anos mais tarde, uma medida com enorme impacto na sociedade portuguesa, a iniciativa e-escolinhas e o computador Magalhães.

O acesso à informação e à comunicação – o saber procurar, guardar, arrumar, partilhar, citar, tratar e avaliar criticamente a informação pertinente, atentando também à credibilidade das fontes; A compreensão crítica dos media e da mensagem mediática – quem produz, o quê, porquê, para quê, por que meios; O uso criativo e responsável dos media para expressar e comunicar ideias e para deles fazer um uso eficaz de participação cívica.

Todas estas aprendizagens incluem naturalmente uma dimensão técnica, mas não separada desta dimensão crítica, criativa e responsável. (PORTUGAL, 2011, p. 50943)

Embora no texto não se refira explicitamente a literacia de informação por si só, o facto é que a descrição enquadra perfeitamente os objetivos desta literacia. Assim, considera-se este documento, atualmente, o principal marco orientador em termos de políticas nesta área específica e que, segundo a contextualização anterior, vai ao encontro da mudança conceptual que tem vindo a ocorrer.

Em âmbitos mais alargados é de referir que, as bibliotecas públicas ou as bibliotecas escolares têm sido alvo da emanação de políticas públicas com maior impacto nacional (ainda que incompletas e percorrendo igualmente um caminho de conhecimento), com maior extensão e maior reconhecimento social que eventualmente as que se dirigem à atividade das bibliotecas universitárias. Exemplo disso, para as bibliotecas públicas é o artigo de Nunes (2007) em que se apresenta uma reflexão sobre o papel destas instituições na sociedade atual, em particular com o foco na promoção da leitura e das literacias, consideradas como fatores de inclusão social. A autora explica a história recente das bibliotecas públicas em Portugal e sublinha as qualidades e disfuncionalidades patentes na Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, apontando como caminho de mudança precisamente a delineação de políticas públicas.

Parreira e Calixto (2012) discorrem sobre a legislação publicada no âmbito das bibliotecas públicas, concluindo ser necessária a implementação de uma lei, contudo, advertindo que, apesar de esta ser encarada como uma “solução mágica que trará às bibliotecas o financiamento adequado, a valori-



zação social e política e o reconhecimento da indispensabilidade das bibliotecas públicas na sociedade do conhecimento”, importa perceber o carácter instrumental de um diploma legal, mostrando este não é o único modo de concretizar políticas públicas.

Já no que diz respeito às bibliotecas escolares, Bastos (2011), por exemplo, refere que o Plano Tecnológico para a Educação de 2007 tem desempenhado um importante papel no contexto educacional, encorajando as escolas e os professores a abrirem as salas de aula às novas tecnologias, já que é importante preparar os alunos para os desafios da sociedade do conhecimento. Este incentivo surge quando a autora contextualiza experiências de bibliotecas escolares no âmbito da literacia de informação, referindo os impactos de alguns desenvolvimentos recentes no contexto escolar português, em particular na implementação de um modelo de autoavaliação para as bibliotecas escolares.

Ainda num tema complementar, de destacar o trabalho de Pereira (2011), cuja investigação se debruçou sobre a literacia digital e o quadro conceptual que a sustenta, nomeadamente nas políticas para a tecnologia em Portugal. O autor aponta algumas fragilidades na implementação do Plano Tecnológico para a Educação:

O PTE, com preocupação evidente em promover a utilização das tecnologias, assumiu importância ímpar para o elenco governativo, tendo atingido uma expressão relevante na discussão pública. A análise dos documentos mostra que as entidades governamentais procuraram com esta política criar a ilusão de uma reforma da escola e do ensino e, mais ambiciosamente, a mudança de todo o ecossistema social. Assumia-se que a posse da tecnologia daria o poder para que tal acontecesse. Os alunos, equipados com os novos computadores portáteis, são vistos como agentes de mudança e como ‘evangelizadores’ da inovação, nomeadamente no seio da família. (PEREIRA, 2011, p. V)

E acrescenta o autor:

Relativamente à obsessão pela modernização tecnológica, evidenciada nos discursos fundadores do PTE, ela deve ser discutida à luz de várias pressões, nomea-

damente do poder económico, representado nas empresas multinacionais, mas também de pressões externas, designadamente das estratégias europeias com que o país tem estado sintonizado. A Comissão Europeia, que tem promovido e patrocinado um conjunto de iniciativas de literacia digital na última década, tem vindo mais recentemente a sublinhar dimensões que ultrapassam questões meramente técnicas, tendendo por isso a associá-la à literacia mediática, que se confunde, muitas vezes, com a educação para os media. (PEREIRA, 2011, p. VI)

Encontramos assim um eixo temático consistente com o quadro conceptual anteriormente apresentado e que conjuga a literacia de informação, a literacia digital e a literacia mediática como uma problemática multifacetada, objeto de programas e projetos, legislação e regulamentação, ou seja, que tem sido alvo de políticas públicas, ainda que não totalmente concertadas.

ENSINO SUPERIOR E LITERACIA DE INFORMAÇÃO: DA TEORIA À INTERVENÇÃO

No ensino superior ao nível nacional, o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior consagra a autonomia universitária que, nos termos da lei, é vertida em autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira. Isto significa que a aplicação da literacia de informação em programas transversais é uma iniciativa completamente ao critério de cada uma das escolas e das suas direções. São conhecidos casos pontuais de aplicação da literacia de informação, sem que exista propriamente uma estratégia nacional (Minho, Aveiro, Porto, ISPA, NOVA, Aberta, Algarve, Universidade de Lisboa, entre outras). Estas experiências não correspondem a uma concertação interinstitucional e o que se pode referir como um panorama emergente está relacionado com esforços particulares de bibliotecários que se tornam visíveis sobretudo nos encontros nacionais dos profissionais. De referir, ainda recentemente, o 2º Encontro Bibliotecas do Ensino Su-



perior, sob o tema “Partilha, criatividade e engenho”, realizado em Aveiro, em 2013. No relatório final sobre esse encontro era referido:

A constituição de grupos de discussão temática no âmbito do encontro visou possibilitar a criação de dinâmicas de participação ativa para dar resposta aos desafios que se colocam às bibliotecas de ensino superior em Portugal. A abrangência temática e os motes para a discussão em cada um dos grupos constituíram suficiente motivação para a participação massiva nestes grupos e para uma troca de ideias que se concluiu ter sido proveitosa. De salientar, que em cada um dos grupos foram lançadas ideias de projetos a implementar pelas instituições. (GRUPO DE TRABALHO DAS BIBLIOTECAS DE ENSINO SUPERIOR DA BAD, 2014, p. 11)

Foi o caso do grupo de trabalho que discutiu sobre o tema: “Literacia da informação no contexto académico: conteúdos e metodologias relevantes para a formação”. Desse grupo de trabalho emergiram as seguintes propostas (GRUPO DE TRABALHO DAS BIBLIOTECAS DE ENSINO SUPERIOR DA BAD, 2014, p. 12):

Ao nível da formação de utilizadores e das atividades ligadas à literacia de informação, o grupo identificou como necessidades/pontos de ação:

- O planeamento e avaliação das atividades; melhoria das estratégias de comunicação; partilha de documentação e tutoriais entre instituições – referindo o projeto Colabora como útil e relevante nesta dimensão.
- O reforço da importância das competências de literacia de informação junto da comunidade académica: as literacias devem ser vistas como competências transversais; importância de promover e aplicar todas as competências de informação nos programas de formação.
- Necessidade imperativa de haver uma integração da literacia no currículo académico: a este propósito sublinhada a necessidade de desenvolvimento de competências pedagógicas por parte dos bibliotecários e uma aposta nas parcerias com docentes.

Já na sequência desta discussão, a Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas promoveu em 2014, o seminário *Literacia da informação em contexto universitário* que teve como objetivo apresentar as boas práticas (modelos, projetos e estudos) de literacia da informação em contexto académico, partilhar experiências pedagógicas e de instrumentos de avaliação de competências, e conhecer o papel do bibliotecário como agente de mudança nos processos de ensino-aprendizagem da literacia da informação em estudantes universitários.

O Instituto Politécnico de Viseu promoveu, também recentemente, um ciclo de conferências subordinado ao tema “Literacia e Acesso livre à informação no século XXI”.

Outro momento relevante é o encontro *Literacia, Media e Cidadania*, que em 2015 conta já com a terceira edição. Experiências como estas mostram que existe um interesse social relativamente a esta temática abrangente, que é também um interesse dos profissionais ligados ao meio das bibliotecas.

Mas voltando à questão inicial, como transformar este conhecimento em políticas públicas, de forma a resolver problemas? Teremos de fazer uma pequena incursão novamente no ensino superior.

O processo de Bolonha, que se caracteriza por princípios e ferramentas de aplicação transversal nos vários países europeus, veio apelar e incentivar a um papel do aluno mais ativo, necessariamente alicerçado numa maior autorregulação, fazendo eco da moldura que coloca o indivíduo no centro da aprendizagem. Os princípios gerais da Declaração de Bolonha têm por base as seguintes ideias:

Facilitar a legibilidade e a comparabilidade das qualificações; A implementação de um sistema baseado essencialmente em dois ciclos principais; O estabelecimento de um sistema de créditos, tais como ECTS; A elaboração de medidas para apoiar a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores; Promover a cooperação europeia na garantia da qualidade; Promover a dimensão europeia no



ensino superior (em termos de desenvolvimento curricular e de cooperação interinstitucional).⁶ (EURYDICE, 2005, p. 11)

De facto, o Processo de Bolonha concretizou um conjunto de medidas que afetaram o ensino e a aprendizagem, medidas estas que têm sido implementadas para melhorar a experiência do estudante. Por exemplo, a mudança para o sistema curricular modular, a incidência nos resultados da aprendizagem e a aprendizagem centrada no estudante. (SURSOCK; SMIDT, 2010, p. 7) A literacia de informação pode dar um importante contributo para esse novo formato de aprendizagem, na medida em que assenta no desenvolvimento de competências e, sendo um instrumento de qualificação da aprendizagem, propicia melhorias no desempenho académico. Rockman (2004), no capítulo introdutório do livro *Integrating Information Literacy into the Higher Education Curriculum: Practical Models for Transformation*, procurava responder à questão da importância da literacia de informação no ensino superior:

Estudos têm mostrado que estão entrando em ambientes de ensino superior e universitários estudantes sem habilidades e competência de informação fundamentais em investigação (por exemplo, a capacidade de formular uma pergunta de pesquisa, e em seguida, encontrar, avaliar, sintetizar e usar eticamente as informações relativas a essa questão de forma eficiente e eficaz).

Os estudantes podem ter as habilidades para enviar correio eletrônico, chat, e baixar músicas, mas muitos não aprenderam a localizar efetivamente informação; avaliar, sintetizar e integrar ideias; utilizar a informação num trabalho original ou dar crédito apropriado nas informações utilizadas. Além disso, os professores querem ver uma melhoria na qualidade dos trabalhos dos alunos, e os alunos querem se tornar mais confiantes na sua capacidade de completar tarefas,

6 “Facilitating the readability and comparability of qualifications; Implementing a system based essentially in two main cycles; Establishing a system of credits, such as ECTS; Developing arrangements to support the mobility of students, teachers and researchers; Promoting European cooperation in quality assurance; Promoting the European dimension in higher education (in terms of curricular development and inter-institutional cooperation).”

realizar projectos de investigação, e tornarem-se aprendizes independentes e ativos.⁷(ROCKMAN, 2004, p. 9-10, tradução nossa)

Este diagnóstico é compatível com diversos estudos, como, por exemplo, o de Williams e Rowlands (2007) onde se refere que as competências auto-percecionadas pelos estudantes jovens são muitas vezes sobrevalorizadas, havendo um distanciamento entre as suas capacidades e as suas competências efetivas, no que toca a lidar com informação. Por outras palavras, fica claro que embora os jovens demonstrem uma aparente facilidade e familiaridade com computadores, eles dependem fortemente dos motores de busca, visualizam superficialmente a informação ao invés de a lerem e não possuem as habilidades críticas e analíticas para avaliar as informações encontradas na *web*. Ou seja, contraria-se pressuposto de que a “geração Google” é a mais *web*-alfabetizada.

Numa interessante reflexão inspirada no modelo espanhol de Centros de Recursos para a Aprendizagem e Investigação (CRAI), Carneiro e Saro (2009) desenvolvem um argumento em torno da necessidade de estabelecer linhas orientadoras para os espaços de aprendizagem e apoio à investigação que se devem constituir a partir das bibliotecas universitárias, sublinhando a ligação destas orientações ao que é preconizado pelo processo de Bologna, nomeadamente a necessidade de adequação dos recursos disponibilizados pelas instituições de ensino superior ao modelo didático subjacente, com espaços de trabalho autónomo; recursos bibliográficos e documentais; redes virtuais de pesquisa documental em suporte variado; tutorização; prestação de serviços e formação de utilizadores. Referem os autores Carneiro e Saro (2009, p. 419) que o CRAI “pode ser parte ativa no cumprimento dos objetivos estratégicos das instituições do ensino superior, adequando

7 “Studies have shown that students are entering college and university environments without fundamental research and information competence skills (for example, the ability to formulate a research question, then efficiently and effectively find, evaluate, synthesize, and ethically use information pertaining to that question). Students may have picked up the skills to send electronic mail, chat, and download music, but many have not learned how to effectively locate information; evaluate, synthesize, and integrate ideas; use information in original work or give proper credit for information used. Moreover, faculty want to see an improvement in the quality of student work, and students want to become more confident in their ability to complete assignments, carry out research projects, and become active, independent learners.”



as suas infraestruturas às novas metodologias docentes, ao ensino virtual em complemento da docência presencial.” Também a esse propósito, já num outro momento (SANCHES, 2013, p. 238), referi que as competências que a universidade pretende desenvolver nos alunos agregam-se no complexo de saberes que enquadram a educação formal e podem ser explicadas a partir da conhecida teorização sobre os quatro pilares da educação propostos pela Unesco (DELORS, 1996), desenvolvidos em torno de quatro eixos: *saber saber* (informação - conhecimento), *saber fazer* (técnica - perícia), *saber ser* (vivência - experiência) e *saber viver em comunidade* (socialização - comunicação). Convocar competências específicas - designadamente competências académicas, particularmente as literacias de informação, digital e mediática - é um desiderato do contexto universitário que extravasa a sala de aula e que todo o *campus* pode promover, enquanto local comunitário de vivência, de experiência, de aprendizagem e de experimentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA AGENDA EM CONSTRUÇÃO PARA A LITERACIA DE INFORMAÇÃO

Procurar políticas públicas em literacia de informação foi o exercício que este estudo tentou concretizar. Porém, encontrar plasmadas políticas públicas em qualquer matéria de intervenção e ação pública significa, como vimos anteriormente, uma negociação dos interesses da agenda política que se compaginam, em simultâneo, com a emergência de uma problematização social, só possível a partir do conhecimento e da investigação científica.

Internacionalmente, este exercício tem sido feito de forma mais aprofundada e abrangente, quer no que respeita a estudos territoriais - como é o caso do estudo de Virkus (2003) ou da obra editada por Bruce, Candy e Klaus (2000), que mostram exemplos de vários países - quer no que concerne a investigações teóricas que se debruçam sobre as políticas públicas no âmbito da literacia de informação, mas que adentram nos estudos sociológicos, antropológicos ou filosóficos, como é o caso da obra de Hamilton (2012), cuja intenção foi a de estudar as representações, discursos e narra-

tivas subjacentes à esfera de intervenção pública, relacionando esta teorização com o processo de governança nas democracias ocidentais. Esse não foi o propósito do presente trabalho. Tentou-se antes dar uma panorâmica do estado atual das políticas públicas que se relacionam com a literacia de informação, colocando em evidência, resultados de investigações diversas e documentos oficiais, para esclarecer um quadro de intervenção nacional.

Verificou-se que o conhecimento científico que circula em Portugal é, ainda que meritório, bastante inicial e insuficiente para esta empresa – a de fomentar a criação de políticas – porque ainda é parca a problematização que emerge socialmente. Não obstante, pode concluir-se que as influências externas, conjugadas com fatores sociais e interesses de outros quadrantes contíguos, têm conseguido de alguma forma levar a bom porto a inscrição na agenda política de alguns dos tópicos que tocam a literacia de informação. Dentro destes temas satélite são de destacar a aprendizagem ao longo da vida, a importância das tecnologias ao nível da educação, e as literacias digital e mediática.

Não podemos ignorar toda uma reconfiguração do ecossistema tecnológico, com uma multiplicação de écrans, bases de dados, imagens, signos e símbolos que vão muito para além do código escrito e que impelem a outros entendimentos da informação, a outras formas de cognição, processamento e comunicação. É toda uma gramática que está sendo construída e que constitui afinal a nova literacia de informação. A sua reorganização, impelida pelo ambiente digital e mediático, mostra que lidar com informação, saber selecioná-la, avaliá-la, interpretá-la e apresentá-la, é também compreender que somos todos autores a partir de informação que construímos, de uma forma ética e legal. É dentro de um processo global que se torna necessário valorizar a informação – por ela mesma e pelo que representa em termos de direitos de cidadania – e que se compreendem todos estes aportes, no contexto do ensino superior, como um imperativo.

No relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) sobre Perspetivas da Política da Educação 2015: Concretização das Reformas, o balanço final refere-se: “a análise das reformas selecionadas mostra que as políticas mais eficazes são aquelas que se centram



nos estudantes e na aprendizagem, fortalecem a capacidade dos professores e envolvem todas as partes interessadas.” (OCDE, 2015, p. 1) Por isso podemos dizer que a consciencialização social, através da problematização destas questões no seio da esfera pública, com o envolvimento de todas as partes interessadas, é um caminho evidente. A este propósito convirá lembrar alguns riscos apontados por Ponte (2012, p. 55) quando se refere às políticas públicas implementadas em Portugal entre 2005 e 2010 e dirigidas às áreas tecnológicas. Afirma a autora que um modelo assente exclusivamente em infraestruturas e disponibilização de conteúdos para facilitar o trabalho dos professores e obter o interesse dos pais em atividades educacionais na escola, procurava o envolvimento das famílias na modernização do país. Porém, não foram tidos em conta certos fatores críticos como a resistência à mudança, a falta de competências de informação e a necessária orientação para a dimensão local e as suas especificidades. Ou seja, as políticas públicas colocaram as crianças como simples recetores do conhecimento dos seus professores, que funcionariam como promotores “naturais” da infoinclusão dos pais. Contudo esta presunção não tomou em consideração os conflitos e tensões que pudessem surgir entre diferentes usos e gerações. É um exemplo de como podemos extrair lições da implementação de políticas públicas.

Também em termos de políticas, surge já em 2014 um projeto da OCDE e com a colaboração da Comissão Europeia, o projeto Skills Strategy. Nele é apresentado um quadro para os países poderem desenvolver uma estratégia coordenada de competências, para servir de base à tomada de decisão das políticas públicas. Para Portugal foi realizado muito recentemente o *OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Portugal 2015* (OCDE, 2015), o que pode configurar-se como uma oportunidade para fomentar o alinhamento da literacia de informação na promoção de competências transversais como as que aqui são preconizadas. De facto, neste extenso documento são aprofundadas metodologias, diagnósticos e linhas de rumo que se traçam para definir políticas no âmbito das competências transversais para os cidadãos. Acreditando que melhores competências geram crescimento económico, o propósito é o de impulsionar as condições para a equidade na educação, competitividade empresarial e geração de empregos, construindo uma

sociedade de cidadãos ativos, comprometidos e capacitados. As recomendações deste documento apontam no sentido do desenvolvimento da capacidade e colaboração a nível local, da elaboração de políticas baseadas em evidências, o que permanece pouco desenvolvido em Portugal, da expansão da avaliação de programas e da avaliação a nível regional, de uma recolha de dados mais sistemática para antecipar as necessidades de competências, e do reforço das parcerias entre as partes interessadas em diferentes níveis. Essas recomendações são bastante flexíveis e aplicáveis, portanto, a políticas de âmbitos complementares.

O trabalho de Dudziak (2010), “Competência informacional e midiática no ensino superior: desafios e propostas para o Brasil”, poderá inspirar alguns de nós a tomarem parte na construção de políticas públicas para a literacia de informação, nomeadamente para o ensino superior em Portugal. Esta autora sugere, a partir da apresentação do projeto de investigação Competência em Informação e Mídia no Ensino Superior (CIMES), o que apelida de “uma proposta integradora, mais voltada à discussão de caminhos pedagógicos inovadores e contextualizados, que resultem em soluções transversais ao currículo e às atividades dos estudantes.” Assim, importa considerar que o espaço de negociação da agenda pública no que concerne às políticas começa, antes de mais pela investigação que se faz na universidade. Aprofundar, adensar, sistematizar e apresentar conhecimento, fazendo uso da meta-literacia é essencial. É a partir de estudos, projetos e investigações, que será possível trazer para o espaço público o tema da literacia de informação, adequando formas de intervenção, modelando os papéis dos principais atores sociais – essencialmente professores e bibliotecários –, melhorando a formação e o currículo. A este propósito, referiam os editores do livro *Powerful Literacies* (CROWTHER; HAMILTON; TETT, 2001, p. 5) que é necessária uma crítica sistemática e sustentada, entendida aqui como um passo no sentido do conhecimento, para mudar a agenda da literacia das preocupações e limitações atuais, expandindo o seu quadro de influência para que seja socialmente mais útil, com abordagens mais interventivas e criativas.



Em conclusão, pode se afirmar que é mobilizando o conhecimento que se conseguirá uma convergência de interesses, de esforços e, finalmente, de ações que consolidem um quadro educativo em que a literacia de informação tenha um lugar chave, entendida como alicerce da criação e desenvolvimento de competências transversais para todos os âmbitos da aprendizagem ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION-ALA. *Information literacy competency standards for higher education*. Chicago, 2000.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION-ALA. *Presidential Committee on Information Literacy: final report*. Washington, 1989.
- ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES - ACRL. *Framework for information literacy for higher education*. Chicago, 2015. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>> .
- AUGUSTO, M. D. J. G. *Literacia de informação na Polícia de Segurança Pública*. 2013. Dissertação (Mestrado em Assessoria de Administração) – Instituto Politécnico do Porto, Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Porto, 2013.
- BARROSO, J. Conhecimentos, políticas e práticas em educação. In: MARTINS, A. M. et al. (Org.). *Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- BARROSO, J.; AFONSO, N. (Org.). *Políticas educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011.
- BASTOS, G. Collaboration or parallel worlds? information literacy practices in Portuguese school libraries. In: EUROPEAN CONFERENCE ON READING: LITERACY e DIVERSITY, 17. 2011, Mons. *Proceedings...* Mons: IDEC, 2011.

- BASTOS, V. M. *Literacia de informação: paradigma de desenvolvimento de competências de informação na formação docente em Angola*. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Documentação e Informação) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRUCE, C. S; CANDY, P. C.; KLAUS, H. *Information literacy around the world: advances in programs and research*. WaggaWagga: Centre for Information Studies, Charles Sturt University, 2000.
- BRUCE, C.; EDWARDS, S.; LUPTON, M. Six frames for Information Literacy education: a conceptual framework for interpreting the relationships between theory and practice. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Science*, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 1-18, Jan. 2006.
- CARNEIRO, L. F. V.; SARO, J. A. V. A biblioteca como Centro de Recursos para a Aprendizagem e Investigação (CRAI) para apoio às tarefas de ensino e aprendizagem. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009.
- CATTS, R.; LAU, J. *Towards information literacy indicators*. Paris: UNESCO 2008.
- CELOT, P. (Coord.). *Study on assessment criteria for media literacy levels: a comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed: final report*. Brussels: Comissão Europeia, 2009.
- COMISSÃO EUROPEIA. Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006. Sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. *Jornal Oficial da União Europeia*, Bruxelas, 31 dez. 2006.
- CORDEIRO, R. P. F. *Competências em literacia da informação: estudo de caso: alunos de uma escola E.B. 2,3*. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Bibliotecas) – Departamento de Ciências da Educação e do Património, Universidade Portucalense, Porto, 2011.
- COSTA, C.; JORGE, A.; PEREIRA, L. *Media and Information Literacy Policies in Portugal (2013)*. Lisboa: Universidade Lusófona, 2014



- CRAVO, F. M. C. *As bibliotecas escolares e a literacia da informação: um projeto numa turma de 2º ciclo*. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.
- CROWTHER, J.; HAMILTON, M.; TETT, L. *Power fulliteracies*. London: NIACE, 2001.
- DAVIES, A.; FIDLER, D.; GORBIS, M. *Future work skills 2020*. [Phoenix]: Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute, 2011.
- DIAS, M. D. L. A. *O papel da biblioteca escolar no desenvolvimento da literacia de informação e da literacia digital em articulação com a área de projeto e outros contextos letivos*. 2011. 224 f. (Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares) – Departamento de Educação à Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2011.
- DUDZIAK, E. A. Competência informacional e midiática no ensino superior: desafios e propostas para o Brasil. *Prisma. com*, Porto, v. 13, p. 2-19, 2010.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Asa, 1996.
- EURYDICE. *Focus on the structure of higher education in Europe: 2004-05: national trends in the Bologna process*. Brussels: European Commission, 2005.
- FERNÁNDEZ MARCIAL, V.; PINTO, M. M. A.; SILVA, L. Information literacy in Portugal: a perspective from European Higher Education area. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM FOR STUDENTS AND PROFESSIONALS OF INFORMATION SCIENCE: CHALLENGES FOR THE NEW INFORMATION PROFESSIONAL; 17., 2009, Porto. *Acta...* Porto: BOBCATSSS, 2009. p. 1-15.
- FERREIRA, S. R. R. *Literacia na gravidez: utilização da internet como fonte de informação*. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia) – Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Coimbra, 2014.
- GRUPO DE TRABALHO DAS BIBLIOTECAS DE ENSINO SUPERIOR DA BAD. *Relatório e conclusões: 2º Encontro Bibliotecas do Ensino Superior: partilha, criatividade e engenho*. Aveiro: BAD, 2014.

- HABERMAS, J. *Democracy in Europe Today*: Conferência Internacional de Educação 2013: Os Livros e a Leitura: Desafios da Era Digital. Lissabon: Fundação Calouste Gulbenkian 2013.
- HAMILTON, M. *Literacy and the politics of representation*. London: Routledge, 2012.
- HARAS, C.; BRASLEY, S. S. Is information literacy a public concern?: a practice in search of a policy. *Library trends*, Illinois, n. 60, p. 361-382, 2011.
- HENRIQUES, S. M. J. O. *Literacia da informação: projecto para formação de utilizadores na biblioteca CDI da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa*. 2012. 122 f. (Mestrado em Ciências da Documentação e Informação) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.
- KANITAR, F. P. *Avaliação de competências relacionadas com a literacia de informação: um estudo no contexto de pós-graduações em educação*. 2014. 256 f. Tese (Doutorado em Multimédia em Educação) – Departamento de Educação Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2014.
- LOPES, C.; PINTO, M. IL-HUMASS – Instrumento de Avaliação de Competências em Literacia da Informação: um estudo de adaptação à população portuguesa (Parte I). In: CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS DOCUMENTALISTAS: POLITICAS DE INFORMAÇÃO NA SOCIEDADE EM REDE, 10., 2010, Guimarães. *Acta...* Guimarães: BAD 2010.
- MENDINHOS, I. M. G. B. S. *A Literacia da Informação em escolas do Concelho de Sintra*. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares) – Departamento de Educação e Ensino à Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2009.
- NICHOLAS, D. et al. The google generation: the information behaviour of the researcher of the future. *Aslib Proceedings*, London, v. 60, n. 4, p. 290-310, 2008.
- NUNES, M. B. Leitura, literacias e inclusão social: novos e velhos desafios para as bibliotecas públicas. In: LOPES, J. T. (Ed.). *Práticas de dinamização da leitura: coletânea de textos*. Porto: Sete-Pés, 2007. p. 48-59. (Públicos).



OCDE. *Education Policy Outlook 2015: making reforms happen* [S.I.] 2015.

PARREIRA, Z. ; CALIXTO, J. A. A regulamentação legal das bibliotecas públicas. CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS: INTEGRAÇÃO, ACESSO, VALOR SOCIAL, 11., 2012, Lisboa. *Anais...* Lisboa: BAD, 2012.

PEDROSO, F. M. F. *Literacia da informação: um projeto de intervenção no âmbito dos comportamentos informacionais dos adolescentes*. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Bibliotecas) – Departamento de Ciências da Educação e do Património, Universidade Portucalense, Porto, 2012.

PEREIRA, L. M. G. *Conceções de literacia digital nas políticas públicas: estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação*. 2011. 398 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, 2011.

PEREIRA, S.; PEREIRA, L. Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do Projecto Minerva à Iniciativa e-Escolinha. In: CONGRESSO NACIONAL LITERACIA, MEDIA, CIDADANIA, 2011, Braga. *Acta...* Braga: Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2011. p. 157-168.

PONTE, C. Digitally empowered? portuguese children and the national policies for internet inclusion. *Estudos em Comunicação*, Covilhã, n. 1, p. 53-70, maio 2012.

PORTUGAL. Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego. *Estratégia de Lisboa: Portugal de Novo: (2005-2008)*. Lisboa, 2005.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 5/2010. Sobre metas educativas 2021. *Diário da República*. Lisboa, 2010. p. 47612-47617.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Recomendação n.º 6/2011. Sobre Educação para a Literacia Mediática. *Diário da República*, Lisboa, 2011. p. 50942-50947

ROCKMAN, I. F. *Integrating information literacy into the higher education curriculum: practical models for transformation*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

- SANCHES, T. *O contributo da literacia de informação para a pedagogia universitária: um desafio para as bibliotecas académicas*. 2013. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.
- SANCHES, T. Reception and application of information literacy instruction in Portuguese academic libraries. In: KURBANOGLU, S. (Ed.). *Information literacy: lifelong learning and digital citizenship in the 21st Century: Second European Conference, ECIL 2014, Dubrovnik, Croatia, October 20-23, 2014*. Chan: Springer International Publishing, 2014. p. 484-493. (Communications in Computer and Information Science, v. 492).
- SERRAZINA, F. Esfera pública, tecnologia e reconfiguração da identidade individual (Portuguese). *Observatorio (OBS)*. Lisboa, n. 6, p. 177-191, 2012.
- SILVA, A. M. Modelos e modelizações em ciência da informação: o modelo eLit.pt e a investigação em literacia informacional. *Prisma.Com*, Porto, n. 3, p. 1-56, 2010.
- SURSOCK, A.; SMIDT, H. *Trends 2010: a decade of change in European Higher Education*. Brussels: European University Association, 2010.
- TOMÉ, M. D. C. A biblioteca escolar e o desafio da literacia da informação: um estudo empírico no Distrito de Viseu. 2008. 205 f. Tese (Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Aberta, Lisboa, 2008.
- UNESCO. *Declaração de Grünwald sobre educação para os media*. Grunwald, 1982.
- UNESCO. *Declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida: the alexandria proclamation on information literacy and lifelong learning*. Alexandria. IFLA, 2005.
- UNESCO. *Paris agenda or 12 recommendations for media education*. Paris, 2007.
- UNESCO. *Global media and information literacy assessment framework: country readiness and competencies*. Paris, 2013a.
- UNESCO. *Media and information literacy: policy and strategy guidelines*. Paris, 2013b.
- VIRKUS, S. Information literacy in Europe: a literature review. *Information Research*, [S.l.], v. 8, n. 4, p. 42-48, 2003.



WILLIAMS, P.; ROWLANDS, I. *Information behaviour of the researcher of the future: The literature on young people and their information behaviour (work package II)*. London: CIBE:UCL, 2007. Disponível em: <http://www.webarchive.org.uk/wayback/archive/20140614113317/http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/ggworkpackageii.pdf> >.

WILSON, C. et al. *Media and information literacy curriculum for teachers*. Paris, 2011.

PARTE 2

ASPECTOS TEÓRICOS



TOWARDS STRENGTHENING THE GLOBAL INFORMATION LITERACY INFRASTRUCTURE

Forest Woody Horton Jr.

BRIEF INTRODUCTION

It seems clear that a rather vague and abstract idea that began sometime toward the end of the 20th century and is now spreading widely around the globe is causing a great deal of discussion among both theorists and practitioners as to how the concept should move forward. But rather than review and debate here the many differences of opinion as to exactly what the concept means, how it is, could be or should be defined, and how



it differs in understanding, interpretation and application as between countries, regions and cultures, the author prefers to largely (but not totally) bypass those differences and concentrate instead on identifying and discussing “experience interchange machinery.”

IndoingthatIwouldliketobrieflylistandtouchupontheconventionalways professionals currently interchange their plans, activities, and experiences, and collaborate with their colleagues who are working in the same field, so that we have at least a common starting framework.

Here are the principal ways which we typically and conventionally employ to interact regularly with other professionals grappling with the same or very similar special professional subject matter interests:

- Publications;
- Education and Training;
- Professional Associations;
- Large Conferences;
- Small Meetings;
- Workshops, Seminars and Webinars;
- National Government Laws, Regulations and Policies;
- Local Government Laws, Regulations and Policies;
- Research;
- Best Practices;
- Personal Experiences.

None of these requires an explanation or detailed discussion; we all are familiar with them. They are all part of the fabric of collegial interactions no matter what the field or discipline. In our context, however, are they adequate and working efficiently to our benefit or are their inefficiencies and gaps that need to be corrected, and/or new mechanisms that need to be put in place? The author believes they are all still valuable but inadequate.

A DISCUSSION FRAMEWORK: THE PRODUCT LIFE CYCLE

It is useful for our purposes to borrow and use for our purposes the life cycle of a commercial product from idea to a viable product sold in the marketplace. Traditionally, for any field or discipline, first, “pure” research is undertaken “in the laboratory” over a period of many years, then, as applications for practically applying that research to the “real world” are imagined and invented, “applied” research begins in order to transform laboratory findings into concrete products. Engineering plays a crucial role at this stage. Then, experimentation and testing begin and, eventually, as products solidify in design and development, if they are a commercial product or service they are often patented, trademarked and copyrighted. Finally they are packaged, marketed, distributed and sold.

What lessons can we discern from the foregoing product life cycle concept for the IL concept?

Obviously, to begin with, an intangible “concept” is not a tangible “product”, nor can a concept, per se, normally be sold in a marketplace. But, still, some useful parallels can be made.

For one, the basic IL concept is still evolving and it can be argued it is still too early to try to move it from the pure research stage to the applied research stage, much less try to put it into the marketplace, even the marketplace of public opinion, as a concrete “product.”

For another, standards by which success or failure in observing and measuring the consequences of trying to apply the concept “in the marketplace” are themselves also still evolving. Even how to select an “indicator” of effectiveness is still being debated.

For a third, the concept is often being intertwined with related concepts such as media literacy and digital literacy, thus compounding the problem. It would be nice if IL were a “standalone” concept with no such close interrelationships, sometimes competitive, with other concepts, but, alas, that is not the case. Increasingly people see all of these as one set of inseparable and interdependent “21st Century Literacies.”



Still, governments are impatiently waiting for us to make the concept practical because they believe it is an important key to making the “Information Society” come alive for them in concrete and practical terms. They have high hopes and expectations that the IL concept will help them to alleviate their long standing chronic social and economic problems, including unemployment, trade, poverty, illiteracy, governance, human rights, and so on.

When it does come, it will come into the “marketplace of public opinion” and its “customers” will be ordinary citizens.

THE ROLE OF LANGUAGE

It will not come as a big surprise to anyone who has followed this author’s activities recently to hear me say that I strongly believe that having IL resources available in the local mother tongues used by people is a critically important variable in our equation. Language is the key to ordinary people being able to learn how IL can help them to easily and quickly find the information they need. To put it bluntly, what good does it do for ordinary people to know IL professionals are producing IL resource materials which they could, and should, be using, but which is available only in a language which they don’t understand and use?

But don’t misunderstand me! I don’t mean to imply that professionals should stop using English, French, Spanish, Russian, Chinese, Arabic and the other major world languages. That is absurd. I only want to underscore that, in our family of IL strategies, we must eventually find a way to translate IL concepts, approaches, methods, and especially tutorials, into locally used languages, or else large numbers of citizens, especially those with a lower level educational achievement, and who are also unfamiliar with a major world language, are not going to be able to learn and understand how the IL concept can help them to easily and quickly find the information they need.

UNESCO has recently published the second edition of a multilingual information literacy bibliographic database entitled “Overview of

Information Literacy Resources Worldwide,” which this writer had the honor of facilitating. The link is:

Readers are encouraged to briefly scan this publication so as to become familiar with its purpose, uses, content and format. The author’s hope is that this kind of database could play a useful role in the context of the recommendations being made in this paper. We will come back to this point later.

TRAINING THE TRAINERS: A MULTI-TIERED MODEL

Several years ago, in the 2008-2009 timeframe, the author had the honor of facilitating eleven “training the trainers” (TTT) workshops for UNESCO, one each held in all of the major geographic regions. Over 800 participants were trained in 2 or 5 day workshop formats, led by experienced IL professionals. The workshops were attended by from 30 to about 100 participants each, with the average being around 55.

Here are the eleven regional venues, host workshop coordinators and their parent institutions:

- Faye Durrant, Professor, Department of Library and Information Science, University of the West Indies, Mona, Kingston, Jamaica;
- Silvie Delorme’, University Librarian, Universite’ Laval, Quebec City, Canada;
- Mohd Sharif Mohd Saad, Professor, Faculty of Information Management, Universiti Teknologi MARA, Seksyem, Shah Alam, Malaysia (now deceased);
- Sirje Virkus, Professor, Institute of Information Studies, University of Tallinn, Tallinn, Estonia;
- Serap Kurbanoglu, Professor, Faculty of Letters, Department of Information Management, Hacettepe University, Ankara, Turkey;



- Mary Nassimbeni, Director, Centre for Information Literacy, University of Cape Town, Cape Town, South Africa;
- Julia Zhang, Professor, School of Information Management, Wuhan University, Wuhan, China;
- Pilar Tassara Andrade, Ministry of Culture, Empresa Pública de Gestión de Programas Culturales (Consejería de Cultura, Junta de Andalucía), Francisco J. Alvarez, Biblioteca de Andalucía, & Cristobal Pasadas Urena, University of Granada, Granada, Spain;
- Sohair Wastawy, Chief Librarian, Omnia Fathallah and Amira Hegazy, Bibliotheca Alexandrina, Alexandria, Egypt;
- Jagtar Singh, Dean, Faculty of Education and Information Science, Punjabi University, Patiala, India;
- Aurora de la Vega, Director, Library Program, School of Education, Pontificia Universidad Católica Peru, Lima, Peru.

The idea was to utilize highly experienced trainers, who specialized in training information literacy, to teach an audience composed primarily of librarians and teachers the fundamentals of how to teach information literacy so that they, in turn, could then go back to their own countries and cities, organize their own series of workshops for their own local librarians and teachers, and then, eventually, local community level trainers would organize workshops for ordinary citizens living in their communities. Librarians and teachers came primarily from higher education, but public and school librarians, and librarian-teachers, were well represented.

Ultimately, our hope and intention was that this multi-tiered workshop model would be used in all countries, and in that way the IL concept would “ripple down” like falling dominoes to ordinary people.

How did it work out? A fair question, but no rigorous assessment has thus far been made of the overall project to the best of the author’s knowledge. However, the model was nearly universally acclaimed as being effective, and the author is convinced, from his own personal communications and feedback, that the TTT idea is basically a good one,

but, like all models that are emulated internationally, it needs to be adapted and customized to local practices.. The entire TTT experience is well documented in great detail in two complete issues of V42 of The International Information and Library Review, formerly edited at that time by Professor Toni Carbo of Drexel University.

Returning to our theme here, could the aforementioned model be applied in an even broader fashion here? First we need to review the roles of key players.

THE ROLES OF KEY PLAYERS

UNESCO

UNESCO has long played a key global information literacy advocacy leadership role under the umbrella of its Information For All Program (IFAP). For at least the past 3 decades now, and possibly even longer, in the Communications and Information Sector, first under the staff guidance of Abdelaziz Abid, then Misako Ito, and now Irmgarda Kasinskaite-Buddeberg, the concept has consistently received high priority. It has also enjoyed the support of higher level UNESCO officials, including the current Deputy Director-General, Getachew Engida.

Hopefully UNESCO will continue supporting the IL concept notwithstanding significant budgetary problems and mission realignments, because international attention largely depends on how member countries see this institution responding to major issues and ideas like IL. Fortunately IL also ties closely to the World Summit on the Information Society (WSIS) follow-up actions for which UNESCO has a key lead institutional responsibility. In a word, “how can you meaningfully bring about a ‘world information society’ if people are illiterate when it comes to information?”



IFLA

Like UNESCO, IFLA has also played a key international leadership role in advancing IL on the global landscape. Because librarianship sees IL as falling within its domain, it has strongly advocated its practice, and one of its sections, Information literacy, has a very effective and well represented standing committee that provides central leadership in this area for the institution and its missions and programs as a whole. Moreover, like UNESCO, higher level officials such as the present and former IFLA presidents and secretaries-general have also strongly supported the concept.

However, the author has the impression that the other sections may not all be aware of the priority IFLA attaches to the IL concept in terms of their own respective missions and programs. So perhaps what is sometimes called a “white paper” could be prepared and sent to the other sections briefly outlining how the IL initiative intersects with and impacts the other sections.

Having worked in large bureaucracies the author is well aware that each organizational unit zealously guards its own “turf” and understandably is (and should be) preoccupied with its own mission and programs, and is always fearful of intruding on other sister units. That is why perhaps the IFLA president could write a few words attesting to IL’s relevance to the organization’s overall goals and objectives, and how it impacts virtually all of IFLA’s sections and programs.

REGIONAL LIBRARY ASSOCIATIONS

These associations, such as COMLA, EUCLID, ACURIL, and others, vary widely in their proactivity level because of many challenges, not the least of which is travel costs incurred by participants to come to their annual meetings. But they could still play an important role in advocating and advancing IL to their member country national associations.

What is needed is a broad template letter to national member associations explaining why IL is important and how member country

national associations can advocate, advance, plan, organize and implement a series of IL events.

NATIONAL AND LOCAL COMMUNITY LIBRARY ASSOCIATIONS,
LOCAL COMMUNITY CENTERS AND LOCAL PUBLIC LIBRARIES
AND SCHOOLS, AND SCHOOL LIBRARIES

These are the groups which are really on the IL front firing lines. They are the players and the stakeholders that are the closest to local communities, and they are ideally the ones from whose ranks many if not most of the IL trainers should and will come. And it is important that we address how IL can be introduced to local communities not in a “one size fits all” fashion but in a variety of ways.

Africa and Asia have taught us that because the oral tradition is still so strong in those regions, and because basic literacies like reading and writing are at a comparatively low level, one useful avenue for IL trainers to use is radio. Local radio stations are the main, and sometimes the exclusive modality for education and training in much of Africa and Asia.

Therefore one modality which local library associations, schools and school libraries could employ is to regularly broadcast tutorials, teaming with and using local radio stations.

Another delivery modality option, given the widespread diffusion of mobile phones and related devices in all countries and regions, is for local library associations, schools and school libraries to encourage entrepreneurs, working with social workers, to collaborate with them to develop mobile device apps that could be downloaded and which would address the major information survival needs of people. The apps should be flexible enough in design and use so as to be adaptable and customizable by each country (and ideally even down to the local community level) so as to apply and respond directly to peoples’ highest priority needs for survival, such as being able to find easily and quickly available and accessible resources and assets, such as:

- food and water supplies;
- shelter and clothing;



- employment, business and volunteering possibilities;
- health and wellness assistance;
- educational and training opportunities, both traditional classroom and online;
- senior, child and disabled/handicapped caregiver services; and
- weather, planting and crop harvesting advice for farmers.

GPS could then assist in guiding and leading people to the appropriate, nearest resource(s) available to satisfy their needs. A librarian and social worker could ideally team with specialist app software engineers and mobile device app computer programmers to design, develop, produce, test and debug such an app or even a family of related apps.

There are some mobile device apps which are already available and which are related, but only very broadly, and very tenuously, to the information literacy concept. For example, there is an app called “Find my Library,” and another “Find my School,” but more specific and more practical apps are needed which are oriented directly to searching for, locating, and obtaining basic resources to help people meet their everyday survival and living needs. In short, the author believes that tying apps directly to the ability of ordinary citizens to find the critical resources which they need for basic survival, with the ultimate goal of making the IL concept more concretely and more directly relevant to ordinary people to help them to meet their everyday basic living needs, is the way to go.

And finally local library associations, with local community centers and local public libraries can organize a series of traditional workshops using facilities such as schools, libraries, government agency buildings, and even privately owned facilities volunteered for this purpose.

EDUCATION AND TRAINING ASSOCIATIONS

Many others have lamented that one of the weakest links in the IL coordination chain is the failure of librarians to more aggressively seek out the collaboration of teachers in the context of discussing ways that IL can

more effectively be taught and learned in the classroom. We don't want to add fuel to this fire, but, once again, there appears to be plenty of room here for selecting some of the better templates and models which are already available for doing these things.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

a. Our biggest challenge is how to make the information literacy concept of more concrete and practical value to ordinary people, especially those with limited educational achievements and those whose communication skills are largely limited to their local community mother tongues. Research initiatives and priorities should be redirected accordingly.

b. Information Literacy education and training should be brought down closer to the local community level, using a combination of the traditional physical classroom and the newer mobile device technology modalities

c. Local library associations, local community centers, and local public libraries are well positioned to partner in a collaborative mode to provide the facilities needed for IL education and training. Even private sector institutions and organizations should be invited to participate in this endeavor.

**INTELIGÊNCIA, CRIATIVIDADE
E COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO:
UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA NO
CONTEXTO SOCIAL CONTEMPORÂNEO**

*Regina Celia Baptista Belluzzo
Glória Georges Feres*

INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, diante de mudanças ocasionadas pela globalização e pela emergência de parâmetros de natureza tecnológica há a preocupação com a transição para a “sociedade da informação” ou “sociedade do conhecimento”, denominações sob a ótica da agilidade das inovações e as novas demandas em



relação às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e o enfrentamento de seus impactos e desafios.

Do ponto de vista sociológico desse cenário, decorre a existência de novas estruturas sociais onde tempo e espaço têm novos significados a partir de crescimento exponencial de informação e de infoestruturas disponibilizadas e aliadas às novas formas de pensar e agir, emergindo a agregação de valor a uma economia informal e à cultura da informação, o que requer novas competências justapostas e análogas às emergentes manifestações do chamado “analfabetismo funcional” (informático, idiomático e da informação). (PICARDO, 2002)

Esse contexto social contemporâneo, por sua vez, requer postulados de formação e desenvolvimento dessas competências para responder adequadamente às necessidades deste nosso tempo. Alguns deles podem ser destacados: a globalização como horizonte significativo e marco de referência; a flexibilização dos saberes; as destrezas e as normas; atenção às conexões humanas e em rede; os interstícios e as interfaces midiáticas e tecnológicas; a consciência de limites para as capacidades humanas e das potencialidades da natureza; o contínuo acesso, compartilhamento e o intercâmbio de informações, mensagens, símbolos em escala mundial e cultural; a valorização da diversidade cultural, biológica e natural; e a renovação acelerada da realidade em que vivemos.

Esses postulados trazem consigo a necessidade de dotar as pessoas dos conhecimentos, métodos e técnicas, habilidades e atitudes, condições necessárias à inserção e atuação adequada nesse contexto mediante a articulação entre os princípios e conceitos que envolvem as temáticas: inteligência, criatividade e competência em informação. Isso possibilitará que possam analisar as situações com o espírito crítico frente aos diferentes paradigmas da modernidade, além da autonomia para se desenvolver frente às diversidades e à multiculturalidade enquanto características sociais dominantes, a versatilidade para sua adaptação às situações novas, e a disposição para aprender ao longo da vida, agregando valor à informação e ao conhecimento.

Com base nessas premissas, busca-se apresentar ideias iniciais e concepções para que se possa proceder à melhor compreensão do tripé inteligência,

criatividade e Competência em Informação (CoInfo) – áreas de interesse para a ciência da informação – o que implica em: desenvolver as habilidades para reconhecer necessidades de informação e satisfazê-las por meio da localização e avaliação; desenvolver processos mais complexos que vão além do simples manejo e processamento das informações, implicando também no desenvolvimento de habilidades cognitivas que lhes permitam acessar e selecionar diferentes documentos de fontes de informação de natureza vária, agregando-lhes valor, transformando os dados em informação e a informação em conhecimento. Assim, o propósito é despertar a atenção para a importância de dotar as pessoas das capacidades necessárias para interagir com efetividade no acesso e uso da informação, retirando o máximo proveito desses processos de modo a possibilitar a geração de conhecimento e sua transferência e aplicabilidade à realidade econômica e social em que se inserem.

O CONTEXTO SOCIAL, INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO: *briefing*

Nossa sociedade é caracterizada por pluralidade: falamos, compartilhamos, acreditamos, temos elos com a diversidade. Entretanto, desde algum tempo as expressões “sociedade da informação” e “sociedade do conhecimento” entraram em nosso cotidiano de modo singular.

Mas isso suscita um questionamento: afinal vivemos em uma sociedade da informação ou sociedade do conhecimento? É preciso diferenciar alguns conceitos e princípios que visam a caracterizar uma realidade existente ou emergente daqueles que expressam uma visão – ou desejo – de uma sociedade potencial. Entretanto, todos têm sua relevância: por sua contribuição à análise e porque orientam políticas e ações. Desse modo, em um primeiro momento, ressalta-se Manuel Castells (2000) que prefere o termo “sociedade informacional” ao invés de “sociedade da informação” (fazendo a comparação com a diferença entre indústria e industrial). Ele destaca que,



embora o conhecimento e a informação sejam elementos decisivos em todos os modos de desenvolvimento,

O termo informacional indica o atributo de uma forma específica de organização social na qual a geração, o processamento e a transmissão de informação se convertem nas fontes fundamentais da produtividade e do poder por conta das novas condições tecnológicas surgidas neste período histórico. (CASTELLS, 2000, p. 7)

Além disso, esse autor ainda menciona que o contexto social contemporâneo é caracterizado por uma revolução tecnológica, onde não é o caráter central da informação e do conhecimento que prevalece, salientando que é fator preponderante à aplicação desta informação e do conhecimento em aparatos de geração de conhecimento e de processamento/comunicação da informação, existindo um círculo de *feedback* acumulativo entre uma inovação e seus usos observando também que a difusão da tecnologia amplifica infinitamente seu poder ao se apropriar de seus usuários e redefini-los. As tecnologias da informação e da comunicação não são apenas ferramentas para se aplicar, mas processos a serem desenvolvidos, sendo que pela primeira vez na história, a mente humana é considerada uma força produtiva direta, não apenas um elemento decisivo do sistema de produção. Com relação à sociedade do conhecimento, foi ressaltado que se trata de uma sociedade na qual as condições de geração de conhecimento e processamento de informação foram substancialmente alteradas por uma revolução tecnológica centrada no processamento de informação, na geração do conhecimento e nas tecnologias da informação.

Por sua vez, Yves Courrier (apud BURCH, 2005), referindo-se a Castells, diferencia os dois termos desta forma: a sociedade da informação coloca a ênfase no conteúdo do trabalho (o processo de captar, processar e comunicar as informações necessárias), e a sociedade do conhecimento nos agentes econômicos que devem possuir qualificações superiores para o exercício do seu trabalho.

Falar da sociedade da informação, por um lado, refere-se a um novo paradigma de desenvolvimento que, muitas vezes, identifica a tecnologia

como a maior causa do novo ordenamento e desenvolvimento sociais, podendo ser considerada uma questão de tempo e uma decisão política para a sua implementação em países em desenvolvimento. Adotando-se, porém, outro enfoque, acredita-se que essa sociedade corresponde a uma nova etapa de desenvolvimento humano e que se caracteriza pelo predomínio que alcançou a informação, a comunicação e o conhecimento na economia em conjunto com as atividades humanas. Assim, a tecnologia é o suporte que desencadeou a aceleração desse processo, não podendo ser considerado como um fator neutro, uma vez que é motivado por inúmeros interesses. Sob essa perspectiva, as políticas de desenvolvimento da sociedade da informação centram-se nos seres humanos, devendo conceber-se em suas necessidades e nos marcos de direitos humanos e da justiça social.

Werthein (2000, p. 72), ao abordar a sociedade da informação e efetuar explicações sobre ela, menciona que:

O foco sobre a tecnologia pode alimentar a visão ingênua de determinismo tecnológico segundo o qual as transformações em direção à sociedade da informação resultam da tecnologia, seguem uma lógica técnica e, portanto, neutra e estão fora da interferência de fatores sociais e políticos. Nada mais equivocado: processos sociais e transformação tecnológica resultam de uma interação complexa em que fatores sociais pré-existentes, a criatividade, o espírito empreendedor, as condições da pesquisa científica afetam o avanço tecnológico e suas aplicações sociais.

Quanto à sociedade do conhecimento, pode-se dizer que se traduz em uma visão mais integral e um processo essencialmente humano. Para Pellicer (1997, p. 88) as informações constituem a base do conhecimento, mas a aquisição deste implica, antes de mais nada, o desencadear de uma série de operações intelectuais, que colocam em relação os novos dados com as informações armazenadas previamente pelas pessoas. Desse modo, o conhecimento é adquirido quando as diversas informações se inter-relacionam, criando uma rede de significações que se interiorizam. Na atualidade, uma preocupação é provocada pela tecnologia – o fato de que as pessoas acreditam que apenas o acesso à informação já é condição de conhecimento.



No entanto, o conhecimento é entendido como a capacidade das pessoas têm ao acessarem a informação em desenvolver uma competência reflexiva, buscando relacionar múltiplos aspectos em função de um determinado tempo e espaço e de estabelecer conexões com outros conhecimentos e de utilizá-los em seu cotidiano, segundo Pelizzari e colaboradores (2001-2002).

Assim, é possível destacar também a menção de Rezende e Abreu (2000, p. 60), quando referem que:

Embora exista uma relação entre informação e conhecimento, há uma distinção entre os dois conceitos: Informação é todo o dado trabalhado, útil, tratado, com valor significativo atribuído ou agregado a ele, e com um sentido natural e lógico para quem usa a informação. O dado é entendido como um elemento da informação, um conjunto de letras, números ou dígitos, que, tomado isoladamente, não transmite nenhum conhecimento, ou seja, não contém um significado claro. Quando a informação é ‘trabalhada’ por pessoas e pelos recursos computacionais, possibilitando a geração de cenários, simulações e oportunidades, pode ser chamada de conhecimento. O conceito de conhecimento complementa o de informação com valor relevante e de propósito definido.

Ressalta-se que na opinião de Varela e Barbosa (2012, p.143):

O manejo da informação, como recurso mediador e estruturante para se chegar ao conhecimento, é não só uma questão de bem-estar social, bem como decorre dos sistemas sociais, políticos e econômicos que estruturam a sociedade contemporânea, baseada em uma economia de mercado efervescente, competitivo e forte, em permanente busca por inovação. Este contexto está ancorado em soluções tecnológicas concebidas na perspectiva de registrar, ordenar e disseminar a informação, proporcionando um novo modelo de acesso e apropriação dos diversos recursos informacionais e um diálogo muito mais interativo entre pares, o que, conseqüentemente, muda também a dinâmica da produção e difusão do conhecimento.

Para que possamos considerar a sociedade da informação rumo a uma sociedade do conhecimento é necessário que sejam estabelecidos critérios

para organizar e selecionar as informações e não simplesmente ser influenciado pelos fluxos de informação disponíveis, pois, “a dinâmica da sociedade da informação requer educação continuada ao longo da vida, que permita ao indivíduo não apenas acompanhar as mudanças tecnológicas, mas sobretudo inovar”. (TAKAHASHI, 2000, p. 7)

Para tanto, não basta que as pessoas tenham competências para o uso das TIC, ou seja, saber navegar na internet ou então dominar habilidades no manuseio de *softwares* ou aplicativos, mas, sobretudo, desenvolver competência para fazer uma leitura crítica das informações que estão disponibilizadas em rede. É preciso que sejam desenvolvidas competências cognitivas necessárias para transcender do pensamento fundamentado no elementar e nas superficialidades e alcançar o pensamento crítico que envolve a reorganização dinâmica do conhecimento de forma significativa e utilizável – avaliar, analisar e relacionar. (JONASSEN, 2007)

É preciso também ressaltar as afirmações de Varela e Barbosa (2012, p. 143), uma vez que esclarecem:

O conhecimento sempre foi reconhecido como fator desencadeante do desenvolvimento, no entanto, é na contemporaneidade que sua produção se intensifica e sua aplicação assume papel preponderante. As necessidades de informação são muitas, refletindo a extensão e a diversidade de preocupações com os acontecimentos e mudanças do mundo externo. Por outro lado, a atuação e a capacidade cognitiva do homem são limitadas, o que o obriga a uma seleção das informações às quais dará atenção. As necessidades de informação nascem de problemas, incertezas e ambiguidades encontradas em situações e experiências específicas. Tais situações e experiências são as interações de um grande número de fatores relacionados não apenas à questão subjetiva, mas também à cultura, aos limites na execução de tarefas, à clareza dos objetivos e do consenso, ao grau de risco, às normas profissionais, à quantidade de controle, etc. Portanto, não estamos apenas preocupados com o significado da informação, mas sim com as condições, padrões e regras de uso, que tornam a informação significativa para determinados indivíduos em determinadas situações.



Ressalta-se, ainda, que precisamos considerar que a característica marcante do atual cenário social é de total complexidade e incertezas nas mais variadas esferas: na economia, na política, na cultura e, principalmente, na educação, área que certamente deverá cada vez mais estar voltada para ações estratégicas de atenção primária às necessidades das pessoas que vivem em uma sociedade caracterizada por mudanças constantes e ágeis e, onde a informação – como acessá-la e usá-la com inteligência e criatividade para a construção do conhecimento e sua aplicação à realidade social – se tornou um bem de valor que se denomina “competência em informação”.

Diante do cenário apresentado, podem ser destacados alguns desafios. O primeiro deles é tentar garantir a democratização do acesso às diferentes formas, meios e fontes por onde circula a informação a fim de possibilitar a construção de uma sociedade mais equitativa. Além disso, é preciso desenvolver competências e habilidades para transformar essa informação em conhecimento e possibilitar a mobilização das pessoas como sujeitos históricos voltando suas ações para o exercício da cidadania e o aprendizado ao longo da vida, tendo em vista valores como a solidariedade, o respeito, a diversidade, a interação, a colaboração, destacando-se a inteligência e a criatividade para desenvolver a capacidade de ousar, criar e inovar de modo crítico e reflexivo, fatores presentes na concepção e nas dimensões que envolvem a competência em informação.

INTELIGÊNCIA, CRIATIVIDADE E COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: CONDIÇÕES HUMANAS EM INTER-RELAÇÃO

INTELIGÊNCIA: ALGUNS APONTAMENTOS PRINCIPAIS

A inteligência é uma característica dos seres humanos. Constitui, em linhas gerais, a capacidade global das pessoas para pensar racionalmente e agir no seu ambiente e inclui todas as habilidades da mente humana.

Em decorrência, são muitas as competências intelectuais que se adquirem ao longo da vida, tais como: a expressão e a compreensão verbal, o manuseio de objetos, a flexibilização do pensamento, a criatividade, o raciocínio lógico, a formação de conceitos abstratos, a formação de opinião, a indução, a inferência, capacidade de efetuar estimativas, de desenvolver julgamentos, além de saber lidar com números, atenção, percepção e memória.

Reporta-se à publicação do livro *Origem das espécies* de Darwin em 1859 como sendo uma referência no estudo da inteligência, onde é sugerido que as capacidades humanas estão em continuidade com a dos animais. Desde então, surgiram abordagens de natureza vária para a compreensão da inteligência humana.

Um século mais tarde, Sternberg (1990) apresenta uma sistematização de importância para as diversas abordagens que foram sendo apresentadas na literatura especializada e que as classifica em duas categorias principais: teorias implícitas e explícitas. As teorias implícitas da inteligência têm por base as suposições dos indivíduos, influenciadas pela idade e pela cultura. Os três fatores que definem a inteligência são a habilidade para a resolução de problemas, a aptidão verbal (escrever e falar bem) e a competência social (estar acompanhado com outras pessoas). As teorias explícitas são propostas e testadas comparando os dados recolhidos com o que é suposto predizerem. Podem ser subdivididas em teorias psicométricas, biológicas, cognitivas, contextuais ou culturais e sistêmicas. (STERNBERG, 1990)

Para Sternberger (1990), de acordo com a abordagem cognitiva da inteligência, as pessoas quando pensam executam um conjunto de operações mentais. As bases da inteligência constituem o sistema responsável por essas operações. Englobam-se nesta subdivisão os estudos dos correlatos cognitivos, das componentes cognitivas, do treino cognitivo e dos conteúdos cognitivos. Esse mesmo autor menciona, também, que a abordagem contextual vê a capacidade humana para raciocinar e agir tendo em atenção o meio onde opera, salientando que os modelos contextuais reportam que a inteligência não é um traço universal ou um conjunto de aptidões que pode ser medido de forma precisa pelos testes convencionais de inteligência. Neisser (1976 apud STERNBERG, 2000, p. 41) foi o primeiro “a destacar a importância de associar a investigação em psicologia cognitiva com as evidências



do mundo real”. Ainda, é possível destacar a existência de teorias sistêmicas que concebem a inteligência como multifacetada e multidimensional, envolvendo mais características humanas. Segundo Sternberg (1990, 2000) englobam-se nestas, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983), a Teoria Bioecológica da Inteligência de Ceci (1990), a Teoria Triárquica da Inteligência Humana (STERNBERG, 1985, 1990) e a Teoria da Inteligência Funcional. (STERNBERG, 1997)

Dentre as várias abordagens apresentadas, para efeito desta contribuição, não será discutida e esgotada a literatura que envolve conceitos e princípios sobre a inteligência em seu sentido mais amplo, considerando-se não ser esse o seu propósito. Portanto, buscar-se-á elucidar a concepção da inteligência humana com um recorte sob o enfoque de alguns teóricos considerados mais representativos para a melhor compreensão acerca da questão da inter-relação da inteligência e sua relação com o acesso e uso da informação, a consequente construção de conhecimento e a intervenção na realidade social em que vivemos.

Desse modo, inicia-se por mencionar que para Vygotsky (1984), a inteligência desenvolve-se graças a certas ferramentas (instrumentos) psicológicas que o sujeito encontra em seu ambiente, entre as quais a linguagem, considerada fundamental. Para ele, o que nos torna humanos é a capacidade de utilizar instrumentos simbólicos. Desse modo, acredita-se ser possível conceituar a inteligência humana como a maneira de pensar sobre algo e como conhecer as coisas ao nosso redor, incluindo as habilidades para apreender significados, fatos e verdades, lembrar experiências vivenciadas, entender o mundo social, regras e regulações, entender a si mesmo e a maneira de conduzir a vida em sociedade.

A inteligência muda ao longo da vida, sendo que a vivência de cada situação, leituras, conversas e desafios são atualizados e ou reformulados a cada momento no cotidiano, o que implica no crescimento do conhecimento do mundo e da realidade sob a influência de convicções, crenças, atitudes e dos conhecimentos prévios armazenados na memória de cada um.

Vale lembrar que os comportamentos inteligentes são expressos de diferentes formas, sendo que o desempenho individual é uma forma particular

de processar as informações que vai além do simples ato de processamento dessas informações. Assim, são os estilos de pensamento, esquemas ou modelos mentais, estratégias e competências que passam a se traduzir em inúmeras inteligências. Isso influencia a atividade prática em que se envolvem as pessoas e permite que seja interiorizada em atividades mentais, cada vez mais complexas, graças às palavras, fonte de formação conceitual e de internalização, segundo Vygotsky (1984). Ainda, de acordo com esse autor, todo conhecimento é uma produção cultural e de interação social relacionando-se diretamente com a linguagem, uma vez que, por seu intermédio ocorre a interiorização de conteúdos que faz com que a natureza social das pessoas se torne em natureza psicológica em estrutura de natureza cognitiva.

Por sua vez, autores como Piaget e Inhelder (1986) afirmam que a estrutura cognitiva é construída em etapas e cada etapa incorpora as anteriores, dando-se a construção do conhecimento pela ação recíproca e interativa do sujeito com os objetos (meio). A estrutura mental e o conhecimento são construídos em uma relação dialética entre a maturação biológica e o ambiente. Para tanto, é necessário que exista o acesso à informação e o seu uso de forma inteligente, considerando-se que:

O uso da informação consiste nas atividades que realiza o indivíduo para captar a informação e transformá-la em conhecimento, incluindo habilidades intelectuais, como a interpretação, controle e organização do conhecimento, funções inerentes à cognição. É nesta perspectiva que o estudo da informação adquire destaque na cultura contemporânea, sendo atinente a diversos campos do conhecimento. A informação é considerada um bem simbólico uma vez que produz, organiza e circula em formato de linguagens, transformada em conhecimento, por meio de processos cognitivos. A decodificação e a interpretação da informação incluem atividades de leitura, de construção de relações, conhecimentos prévios, novos dados, comparação de diferentes pontos de vista e a avaliação. (VARELA; BARBOSA, 2012, p. 143-144)

É importante, ainda, destacar que o processo de acesso e uso se inicia por uma busca da informação e que isso envolve diretamente a construção do conhecimento, o que requer a relação com outros fatores humanos, tais



como: consciência, sentidos, percepção, atenção, memória, pensamento, raciocínio, formação de conceitos e a inteligência. Assim, as pessoas ao buscarem informação realizam atividades cognitivas de “seleção, análise, síntese, comparação, organização e escrita, de acordo com sua estrutura cognitiva, seus interesses e necessidades, seus conhecimentos prévios”. (VARELA; BARBOSA, 2012, p. 144)

Por sua vez, Sternberg (1985, 1990), direciona a inteligência para o mundo interior do indivíduo, para a forma como o conhecimento é adquirido, como os problemas são equacionados e as soluções são monitoradas. Passa a distinguir como sendo componentes do processamento da informação segundo a função: metacomponentes; componentes de aquisição de conhecimento; e componentes de execução; e, de acordo com o nível de generalidade: componentes gerais ou específicas que desempenham. É importante salientar que Sternberg (2003) destacou como sendo exemplos de metacomponentes ou processos executivos: reconhecimento da existência de um problema, a definição da natureza do problema, a decisão de uma estratégia para a resolução do problema, o acompanhamento da solução do problema e a avaliação da solução do problema após estar resolvido. Como componentes de aquisição do conhecimento, referiu-se à codificação, comparação e combinação seletivas. Como exemplos de componentes de execução mencionou: inferência, comparação, justificativa de que uma dada resposta é adequada embora não seja a ideal e, por fim, a concretização da resposta.

As diferentes formas como as pessoas lidam com situações familiares e situações novas acham-se relacionadas ao nível de experiência com o comportamento inteligente. Desse modo, a identificação das competências que definem a inteligência depende do nível de experiência que as pessoas demonstram na situação e no contexto em que se situam e interagem, recebendo influência do modo diferenciado como abordam uma mesma atividade ou situação, nomeadamente a capacidade de adaptação e resposta à novidade e a capacidade de processamento da informação por meio de recursos tecnológicos inovadores, considerando-se que os componentes do processamento da informação estão disponíveis em face às mudanças

do contexto social contemporâneo. Para tanto, as pessoas inteligentes utilizam os seus recursos mentais de acordo com a contextualização do meio envolvente e dos seus objetivos e das funções da inteligência: adaptação, seleção e modelagem ao meio. (STERNBERG, 1985, 1990)

Em meio às abordagens mencionadas de forma seletiva, pode-se depreender a existência de inúmeros enfoques e tipologia de concepções acerca da inteligência humana: *inteligência prática*: que pode ser considerada o aprendizado com as vivências, construindo aptidões funcionais; *inteligência tecnológica*: compreende a utilização de ferramentas ou recursos de TIC para usar no seu ambiente; *inteligência reprodutora*: significa saber lidar com esquemas sequenciais e com algarismos; *inteligência emocional*: saber lidar com suas próprias emoções e de outrem e saber orientar pensamentos e ações na vida social, envolvendo empatia, autoconhecimento, automotivação e autovalorização; *inteligência social*: capacidade de conhecer e agir de acordo com as regras sociais; *inteligência fluída*: capacidade da pessoa resolver problemas, sobretudo novos problemas que surgem incluindo o raciocínio lógico e a formação de conceitos; *inteligência cristalizada*: envolve conhecimentos adquiridos durante a vida, sendo que a pessoa é capaz de resolver problemas com base em experiências e conhecimentos existentes; além de outros. Em decorrência, o interesse desta contribuição recai especialmente na inteligência criativa, fundamentada na criatividade e que se refere à atividade inventiva, a capacidade da pessoa criar algo que não existe para sua sobrevivência, significa ter um pensamento original. A criatividade se exprime de diferentes maneiras e uma das mais importantes é a capacidade de dar diferentes respostas perante às situações do cotidiano.

CRIATIVIDADE: UMA CAPACIDADE INTRANSFERÍVEL

A criatividade pode ser analisada sob o enfoque de diferentes perspectivas teóricas, destacando-se dentre elas uma corrente que estuda essa temática buscando aproximação com a inteligência. (GUILFORD, 1967)



Os estudos envolvendo criatividade, classicamente, encontram na psicologia a sua origem e embasamento teórico, apresentando autores como Freud e Kubie, na psicanálise; Wertheimer, Busse e Mansfield, na Gestalt; Rogers, May, Maslow, na psicologia humanista. (DORSCH; HACKER; STAPF, 2001) Porém, nem sempre são utilizados em estudos que envolvem a criatividade contribuições de teóricos da ciência da informação, educação, das belas-artes e nem mesmo da filosofia, o que certamente limita a compreensão do tema e dificulta a interação com outras áreas do conhecimento humano.

De modo geral, pode-se destacar que os estudos da criatividade apresentam tradicionalmente a abordagem de quatro pontos de vista: da pessoa criativa; dos processos mentais envolvidos com o fato criador; da influência ambiental e cultural na emergência do potencial criativo e do produto criativo. Entretanto, apesar da existência dessas abordagens, a situação do conhecimento da criatividade mostra a necessidade fundamental da construção de uma base teórica mais integradora sobre o fenômeno criativo, que permita um aproveitamento maior de toda a gama de informações existentes no assunto. (SAKAMOTO, 2000)

Por outro lado, também há carência de uma definição ou conceito que possa dar conta do entendimento acerca da criatividade. Assim, ressalta-se que:

[...] em primeira instância, é manifestação do 'potencial' ou da 'capacidade' criativa, já que de imediato, podemos dizer, que ela é uma ação ou expressão humana. Sendo 'atividade' portanto, nos parece inadequada uma referência costumeira encontrada na literatura do assunto, que evidencia o 'uso da criatividade'. Nestas oportunidades, nos parece mais indicado dizer que 'nós realizamos a ação criadora' e sendo assim, podemos ainda, melhor qualificar os fundamentos da atividade criativa e resgatar a dimensão de 'realização' associada à criatividade humana. (SAKAMOTO, 2000, p. 51-52)

Para efeito desta contribuição, na medida em que a criatividade se mostra mais voltada para aquilo que a identifica de modo essencial, reporta-se ao conceito de Sakamoto (2000, p. 52) como sendo o que se acredita possa

explicar essa competência de forma mais abrangente do que as conceituações usuais: “Criatividade é a expressão de um potencial humano de realização, que se manifesta através das atividades humanas e gera produtos na ocorrência de seu processo”. Ainda, cabe também destacar que a criatividade, como qualquer traço ou característica humana, necessita de condições adequadas para que possa desenvolver-se. “A criatividade é função tanto de fatores intrapessoais como de fatores interpessoais, tanto de fatores internos como de fatores sociais”. (ALENCAR, 1986, p. 39)

É importante também enfatizar que o estudo da criatividade criada nos coloca em contato com diferentes compreensões de interesse sobre a natureza humana, uma vez que, por meio da criatividade, as pessoas constroem seu destino e o próprio mundo. Acrescenta-se a isso, que mediante a atividade criativa, as pessoas alcançam consciência sobre suas potencialidades, além de desvendar a condição genuína de sua liberdade pessoal e autonomia.

De acordo com outro estudioso do tema, a espécie humana tem capacidade inata e exclusiva de raciocinar construtivamente, produzindo o que pode ser chamado de criatividade. A capacidade de cada um é utilizada e desenvolvida em função do meio, ou seja, de seus estímulos, das limitações que apresenta e dos bloqueios que impõe. (PREDEBON, 2002)

Ao se estudar a criatividade, é possível observar que esse é um fator da maior importância no desenvolvimento das pessoas e que as favorece durante toda sua vida. Ela é uma característica natural da espécie humana e sua prática é absolutamente cotidiana. Ainda, vale lembrar que a fim de que ocorra o processo de desenvolvimento da criatividade é necessário que os contextos familiar, escolar e social trabalhem com o mesmo objetivo de desenvolver pessoas criativas, espontâneas e autônomas. O processo de criação ocorre especialmente dentro de um contexto social, porque ninguém cria sozinho, e, por esse motivo, é afetado pelo ambiente geográfico, pelas forças sociais, econômicas e políticas, por valores culturais e por oportunidades geradas, principalmente, pelo sistema de educação. Pois, “o homem criativo não é o homem comum ao qual se acrescentou algo, o homem criativo é o homem comum do qual nada se tirou.” (PREDEBON, 2002, p. 34)



O pensamento criativo na visão de Bono (1994) corresponde à necessidade de rejeitar padrões estabelecidos e olhar as coisas de uma forma diferente, apresentando cinco usos: *melhoramento*: consiste em descobrir uma maneira melhor de fazer as coisas; *solução de problemas*: imaginar alternativas para evitar e solucionar problemas; *valor e oportunidade*: compreendem a agregação de valor na sua criação e na projeção de oportunidades; *futuro*: consiste em delinear o futuro além de lidar com todas as possibilidades; e *motivação*: que está associada à possibilidade de haver uma ideia eficaz.

Já Stein (1974) valoriza os processos cognitivos, o modo como o homem lida com os estímulos do mundo externo, ou seja, como o indivíduo vê, percebe, registra as informações e acrescenta novas informações aos dados previamente registrados. Adotando um entendimento de caráter subjetivo para a criatividade, Cameron (1998), por sua vez, procura definir a criatividade como um processo intuitivo, no qual se chega à solução de um problema sem passar por um procedimento estruturado, e utiliza-se todo um conjunto de conhecimentos que o indivíduo possui, muitas vezes, de forma inconsciente.

O tema criatividade apresenta especial interesse por diversas razões. A sociedade contemporânea exige um constante papel de aperfeiçoamento contínuo e de resolução criativa de problemas. Os conhecimentos renovam-se rapidamente, em consequência dos progressos científicos e tecnológicos. A criatividade passou a ser uma força propulsora do crescimento econômico e essa transformação baseia-se na inteligência humana, conhecimento e criatividade e faz uso de novas matérias primas que englobam a informação, propriedade industrial, capital criativo e capital intelectual humano como elementos essenciais para a sobrevivência e crescimento econômico na era da concorrência global. Já não basta trabalhar bem, é preciso fazê-lo cada vez melhor. Há que desenvolver capacidades que ajudem os indivíduos a mais facilmente se adaptarem a novas circunstâncias e situações. Há que apelar à nossa inteligência, mas também à nossa criatividade para que possamos desenvolver competências de diferentes naturezas em atendimento às novas demandas emergentes do cenário social atual. Devido a vivenciarmos a Era da Informação, uma das variáveis que está diretamente associada

à criatividade, é a competência em informação. Porque desempenha papel importante no ensino e na formação de forças de trabalho criativos. (RAEIS; BAHRAMI; YOUSEFI, 2013)

COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: DIFERENCIAL NO CONTEXTO SOCIAL CONTEMPORÂNEO

Em meio ao cenário de transformações proporcionado pelo desenvolvimento das TIC e de mudanças sociais de natureza vária, surge a necessidade do desenvolvimento de novas competências em articulação com o uso da inteligência e da criatividade e que tornem as pessoas capazes de lidar com a informação e a construção do conhecimento. Essas competências são consideradas como elementos essenciais para a inclusão das pessoas na sociedade contemporânea, denominada como sociedade da informação e sociedade do conhecimento. Ressalta-se que as inovações tecnológicas, além de contribuir para o crescimento exponencial da quantidade de informação disponível, ainda trouxeram consigo um impacto considerável nas suas condições de disponibilização e de disseminação, uma vez que se caracteriza pela superação de barreiras temporais e territoriais. Em contrapartida, isso significa que a sobrevivência nesse contexto requer a aptidão e o desenvolvimento de habilidades para que as pessoas sejam capazes de acessar, compreender e usar de forma inteligente e criativa as informações disponíveis.

Inúmeras iniciativas têm sido desenvolvidas para que o acesso e o uso da informação deixem de ser um impedimento ao desenvolvimento das pessoas e dos países e em todos os campos da atividade humana. Assim, na concepção de sociólogos contemporâneos, tais como Castells (2003) e Lévy (2000) encontram-se as chamadas “sociedades em rede” e as “info-estruturas de conexão” de onde decorrem as novas formas de pensar e de se relacionar com a realidade, considerando-se também a existência das economias baseadas na informação e a necessidade de uma “cultura da informação”. (PONJUÁN, 2002)



A noção de atitudes para o uso da informação surgiu com os movimentos que se desenvolveram de forma paralela em diferentes partes do mundo, a partir dos anos 1980. Trata-se de um conjunto de atitudes referentes ao uso e domínio da informação, em quaisquer dos formatos em que se apresenta, bem como das tecnologias que dão acesso à informação: capacidades, conhecimentos e atitudes relacionadas com a identificação das necessidades de informação, conhecimentos das fontes de informação, elaboração de estratégias de busca e localização da informação, avaliação da informação encontrada, sua interpretação e síntese, reformulação e comunicação – processos apoiados em uma perspectiva de solução de problemas e denominados como “information literacy”. (BERNHARD, 2002) Desse modo, em decorrência dessas ambiências e transformações sociais é que surgiu a *information literacy* ou competência em informação, dentre outras denominações a ela atribuída, no espectro de inúmeros fatores que compõem o cenário social contemporâneo. (CAMPELLO, 2003; DUDZIAK, 2003; LAU, 2004) Opta-se pelo uso de competência em informação por essa terminologia haver sido indicada como a tradução adotada para o português do Brasil na logomarca da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). (HORTON JUNIOR, 2013)

Sem a pretensão de esgotar o tema em foco, é importante oferecer um conceito para efeito de melhor compreensão acerca da competência em informação, construído a partir da abordagem à literatura especializada e de vivências ao longo de mais de uma década de estudos e práticas:

Constitui-se em processo contínuo de interação e internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades específicas como referenciais à compreensão da informação e de sua abrangência, em busca da fluência e das capacidades necessárias à geração do conhecimento novo e sua aplicabilidade ao cotidiano das pessoas e das comunidades ao longo da vida. (BELLUZZO, 2003)

Além disso, é oportuno destacar também que a CoInfo deve ser observada como um aspecto relevante no contexto social, que advém de duas dimensões:

[...] a primeira, um domínio de saberes e de habilidades de diversas naturezas que permite a intervenção prática na realidade, e a segunda, uma visão crítica do alcance das ações e o compromisso com as necessidades mais concretas que emergem e caracterizam o atual contexto social. (BELLUZZO, 2007, p. 34)

De acordo com Dudziak (2001), o termo “information literacy” surgiu pela primeira vez na literatura no relatório elaborado por Paul Zurkowski (1974), presidente da Information Industries Association, uma associação cujo intuito era de criar e distribuir produtos, serviços e sistemas de informação, especialmente em formatos digitais, intitulado *The Information Service Environment Relationships and Priorities*.

Em 1976, o conceito de *information literacy* ressurgiu de modo mais abrangente, relacionado a uma série de habilidades e conhecimentos que incluíam agora a localização e uso da informação para a resolução de problemas e tomadas de decisão. (DUDZIAK, 2003) Neste mesmo ano, o conceito de cidadania é acrescentado à competência em informação, compreendendo-a não mais como uma mera aquisição de habilidades: “[...] cidadãos competentes no uso da informação teriam melhores condições de tomar decisões relativas à sua responsabilidade social”. (CAMPELLO, 2003, p. 30) Ressalta-se que:

Os conceitos de cidadania e responsabilidade social foram adicionados à competência informacional, no decorrer da década de 1970, e teve como resultado a necessidade de desenvolver habilidades relacionadas ao manuseio de recursos e fontes informacionais com a finalidade de localizar e utilizar informações para uma tomada de decisão ou resolução de problemas de cunho social. (SANTOS, 2011, p. 23)

O conceito de *information literacy*, na década de 1980, expandiu-se da simples descrição de habilidades de localização, para a definição de habilidades intelectuais superiores que abrangem a compreensão e a avaliação da informação, demandando uma série de atitudes vinculadas à pesquisa como a relevância, a eficácia e a eficiência, o pensamento crítico e o



pensamento criativo, num contexto abrangente que extrapola a biblioteca, definindo dessa forma o trinômio – conhecimentos, habilidades e atitudes.

A primeira parte dos anos 1990 é considerada como um período de institucionalização e de racionalização do conceito, ocorrendo seu fortalecimento com as modificações no mundo do trabalho e que proporcionaram o equilíbrio entre a gestão das qualificações e o reconhecimento das competências. (MIRANDA, 2004)

A partir de 2000, além das reflexões sobre a competência em informação, surgiram padrões e indicadores que visavam contribuir na implementação e concretização de programas de desenvolvimento de habilidades em informação, bem como na construção de diretrizes para a elaboração de programas de capacitação nessa área. (SANTOS, 2011)

No Brasil, os estudos sobre essa competência desenvolveram-se em torno da preocupação de profissionais da informação com as questões de ordem educacionais e culturais, destacando-se as contribuições pioneiras de Caregnato (2000); Belluzzo (2001); Dudziak (2001); Campello (2002) e Hatsbach (2002), sendo que, após a divulgação, várias pesquisas e projetos têm sido desenvolvidos e publicados por instituições, pesquisadores e bibliotecários, o que propicia cada vez mais a consolidação necessária da competência em informação como uma área de importância no cenário social contemporânea. Entretanto, muito embora esse assunto possua uma considerável experiência relatada em nível internacional, no contexto brasileiro se apresenta ainda num estado inicial de difusão e investigação, e começa a aparecer na literatura brasileira com relatos de estudos teóricos e de experiências de sua aplicação. Além disso, muitas são as discussões sobre em que bases se fundamentam a emergência da lógica da competência na formação educacional, no ambiente de trabalho nas organizações e na relação das pessoas com a informação, destacando-se que a natureza do campo de estudo da competência em informação envolve conjuntos de ideias em relação ao conhecimento aplicado para interpretar e compreender situações ou fenômenos e se fundamenta, em especial, em teorias da ciência da informação (com foco centrado no uso da informação), da educação, dos estudos de comunicação e na sociologia. O objetivo do novo conhecimento é entendido como fomento da vida pessoal e social.

Segundo Dudziak (2001), existem diferentes concepções para a competência em informação, elas podem ser sintetizadas da maneira a seguir:

- Concepção ou nível da informação propriamente dita: ênfase na tecnologia da informação – relacionada ao aprendizado voltado às questões de cunho tecnológico, ou seja, no aprendizado de habilidades de operação e comunicação por meio de computadores, na compreensão do funcionamento de equipamentos (*hardware*), seus programas (*softwares*) e aplicações e ainda a produção, organização, disseminação e acesso de forma automatizada com vistas a resolver problemas por meio do uso da tecnologia;
- Concepção ou nível do conhecimento: ênfase nos processos cognitivos – relacionada ao processo de busca da informação para a construção do conhecimento. Busca-se neste sentido não só respostas para perguntas, mas, sobretudo, sua interpretação e significado;
- Concepção ou nível da inteligência: ênfase no aprendizado no longo da vida – relacionada com o aprendizado, englobando não só conhecimentos e habilidades como também a noção de valores atrelada à dimensão social do indivíduo. Tais valores incluem a ética, a autonomia, responsabilidade, criatividade, pensamento crítico, o aprender a aprender. Tudo isto com ênfase ao cidadão enquanto ser social. Nesta perspectiva, entende-se que o nível da inteligência é o que corresponde mais fielmente aos objetivos dessa competência.

Reporta-se também à American Library Association (ALA) (1989, p. 1) ao destacar que para as pessoas manterem-se atualizadas e em constante aprendizagem é preciso reconhecer que:

Para ser competente em informação, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando uma informação é necessária e deve ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação [...] Resumindo, as pessoas competentes em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como aprender, pois sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação



e como usá-la de modo que outras pessoas aprendam a partir dela. (ALA, 1989, p. 1)

Outro aspecto importante e que tem estreita relação da competência em informação, a inteligência e a criatividade, é a questão da sustentabilidade, área que envolve um tripé – os aspectos econômicos, ambientais e sociais, que devem interagir, de forma holística, para a compreensão desses conceitos e de sua inter-relação. Mas, o interesse deste estudo refere-se principalmente ao aspecto social, ou seja, o que se denomina de capital humano de um empreendimento, comunidade, sociedade como um todo porque existem outros aspectos mais subjetivos para serem trabalhados junto à questão da sustentabilidade, destacando-se as questões políticas e culturais. Para Rastogi (2002) o capital humano corresponde ao conhecimento, competência, atitude e comportamento incorporado em um indivíduo. Além disso, considera-se que o capital humano inclui expansivamente o significado de “ser humano como criador”, que molda conhecimentos, habilidades, competência e experiência que são originados mediante elo contínuo entre a pessoa e o ambiente social onde se insere.

Assim, para que se possa estabelecer a competência em informação sustentável, é necessário compreender três requisitos fundamentais: *competência em informação para a cidadania*: reporta-se ao uso crítico de dados e informação; *competência em informação para o crescimento econômico*: refere-se ao uso criativo e intensivo do conhecimento e à combinação eficiente dos serviços de informação; e a *competência em informação para a empregabilidade*, que se relaciona ao desenvolvimento contínuo da pessoa com estratégias necessárias para o acesso e o êxito econômico. (BELLUZZO, 2013)

Pelo exposto, pode-se inferir que existe uma estreita relação entre a inteligência, a criatividade e a competência em informação de forma direta ou indireta ao se estabelecer um elo entre esses elementos e o contexto social contemporâneo. Assim, é importante salientar que precisam existir espaços de dialogicidade entre essas temáticas a fim de que haja uma articulação desejável entre os seus princípios, conceitos, teorias e o oferecimento das condições de sua aplicação, consolidação e implementação para o

desenvolvimento humano e social neste milênio. Desse modo, é recomendável a realização de estudos e pesquisas que contemplem a aplicação dessas temáticas de forma articulada e permita a comprovação da relação entre elas, bem como o que um trabalho conjunto desta natureza poderia proporcionar para um contexto brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade exige que todos tenham um aprendizado contínuo no uso estratégico da informação e no manejo adequado de seus recursos, médios, fontes, sistemas e tecnologias, com o propósito de participar ativamente dos processos de construção do conhecimento que possa ser utilizado para a solução de problemas do cotidiano individual e coletivamente.

Considera-se que o acesso e uso inteligente e criativo de informações é muito importante para todos os segmentos da sociedade e, portanto, reafirma-se que o tripé – inteligência, criatividade e competência em informação – deve caminhar em contínua interação para que haja um melhor aproveitamento e entendimento quanto ao acesso e uso da informação visando à construção do conhecimento e sua aplicação ao exercício pleno da cidadania e ao aprendizado ao longo da vida para o desenvolvimento social e quanto à apropriação, construção e compartilhamento de conhecimento no que tange à inovação. Para tanto, recomendam-se a atenção a requisitos essenciais voltados ao contexto brasileiro:

- Existência de espaços de intercâmbio e participação, por meio do fomento de práticas pedagógicas, e, informacionais, tendo como base a filosofia da educação para todos.
- Estabelecimento de estreita relação entre as bibliotecas e as escolas, mediante trabalho integrado e conjunto, com o intuito de promover a leitura e a pesquisa.
- Garantia do acesso e uso da informação de forma inteligente para a geração de conhecimento às comunidades assistidas e populações vulneráveis.



- Atualização de princípios e práticas de condutas de gestão da informação àqueles que atuam como mediadores e multiplicadores no
- Desenvolvimento da Competência em Informação, contribuindo com a inovação e o desenvolvimento social. (BELLUZZO, 2013, p. 77)

Ainda, é importante destacar que existem algumas situações desafiantes às experiências e ao desenvolvimento da competência em informação em articulação com os conceitos, princípios e teorias da inteligência e da criatividade, tais como:

- Desconhecimento sobre as questões que envolvem a Competência em Informação e sua relação com os pilares da educação para o século XXI e o direito universal de acesso à informação, presentes em Manifestos da UNESCO e em políticas públicas nacionais e mundiais.
- Necessidade de sensibilização dos gestores públicos e de instituições privadas para a importância do desenvolvimento da Competência em Informação como parte integrante de uma ambiência de expressão e construção individual e coletiva e sua relação com o exercício da cidadania e com o aprendizado ao longo da vida.
- Criação e implantação de Programas de Desenvolvimento da Competência em Informação, apoiados na formação de Comunidades de Aprendizagem, que possam estar atuando com efetividade na utilização de modelos de educação tradicionais e inovadores a fim de contribuir com a inclusão social no Brasil. (BELLUZZO, 2013, p. 78)

Acredita-se que havendo novos estudos e pesquisas com maior aprofundamento na área da ciência da informação, nas temáticas que envolvem esta contribuição teórica, cuja intenção é despertar o interesse e levar à reflexão sobre aspectos e princípios básicos, certamente, haverá melhor compreensão acerca da necessidade e importância de interlocução entre inteligência, criatividade e competência em informação – e isso trará consigo a possibilidade de desenvolver nas pessoas novas atitudes e capacidades para interpretar e resolver problemas mediante soluções inteligentes e criativas, além de capacidades para o acesso e uso da informação que necessitam, sabendo agregar valor à informação e selecioná-la mediante uma postura crítico-

reflexiva que permita analisá-la, organizá-la e incorporá-la à sua estrutura de conhecimentos, contextualizando-a em sua realidade pessoal, social, histórica e cultural – oferecendo o salto qualitativo que demanda a sociedade contemporânea.

Finalmente, vale lembrar que desenvolver a competência em informação com o apoio de abordagens relacionadas à inteligência e à criatividade está se convertendo em um dos propósitos centrais da contemporaneidade e do futuro. Ressalta-se que todos os serviços de informação e os profissionais que neles atuam devem ser provedores e mediadores de programas de capacitação voltados para dotar – usuários e comunidades em geral – da aquisição e desenvolvimento dessa competência, contribuindo com o acesso das pessoas aos benefícios que pode trazer a interação com a nova ordem social e global.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION -ALA. *Report of the Presidential Committee on Information Literacy: final report*. Washington, 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html>>. Acesso em: 22 fev. 2015.
- ALENCAR, E. M. L. S. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1986.
- 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 Bauru, SP. *Anais...* Bauru, SP: UNESP, 2001. Disponível em: <<http://www.simpep.feb.unesp.br/ana8.html>>. Acesso em: 12 fev. 2015.
- BELLUZZO, R. C. B. Competência em informação: vivências e aprendizado. In: BELLUZZO, R. C. B.; FERES, G. G. (Org.). *Competência em informação: das reflexões às lições aprendidas*. São Paulo: FEBAB, 2013. p. 58-74.
- BELLUZZO, R. C. B. *Construção de mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação*. 2. ed. rev. e ampl. Bauru: Cá Entre Nós, 2007.



- BELLUZZO, R. C. B. *Relatório final apresentado ao Programa de Pós-Doutorado em Gestão Escolar*. Araraquara: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras/UNESP, 2003.
- BERNHARD, P. La formación em el uso de la información: una ventaja em la enseñanza superior: situación actual. *Anales de Documentación*, Murcia, ES, n. 5, p. 409-435, 2002.
- BONO, E. de. *Criatividade levada a sério: como gerar ideias produtivas através do pensamento lateral*. São Paulo: Pioneira, 1994.
- BURCH, S. Sociedade da informação/ sociedade do conhecimento. In: AMBROSI, A.; PEUGEOT, V.; PIMIENTA, D. (Coord.). *Desafios de palavras: enfoques multiculturais sobre a sociedades da informação*. França: C&F Editions, 2005.
- CAMPELLO, B. O. A competência informacional na educação para o Século XXI. In: CAMPELLO, B. O. (Org.). *A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 9-11.
- CAMPELLO, B.O. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 32, n. 3, p. 28-37, dez. 2003.
- CAMERON, J. *Criatividade: a mina de ouro: seja criativo e conquiste o seu espaço*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- CAREGNATO, S. E. O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das universidades no contexto da informação digital em rede. *Revista de Biblioteconomia e Documentação*, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, 2000.
- CASTELLS, M. *A era da Informação: economia, sociedade e cultura*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1.
- CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- DORSCH, F.; HACKER, H.; STAPF, K. *Dicionário de psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DUDZIAK, E. A. *A information literacy e o papel educacional das bibliotecas*. 2001. 290 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- DUDZIAK, E. A. Information literacy: principios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003.

GUILFORD, J. P. *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967.

HATSCHBACH, M. H. de L. *Information literacy: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior*. 2002. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

HORTON JUNIOR, F. W. *Overview of information literacy resources*. Paris: UNESCO, 2013. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/overview_info_lit_resources.pdf>. Acesso em: 22 fev.2015.

JONASSEN, D. H. *Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora, 2007.

LAU, J. *International guidelines on information literacy: a draft proposal, feedback is appreciated*. Boca del Rio, México: UFLA, 2004.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 2000.

MIRANDA, S.V. Identificando competências informacionais. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 33, n. 2, p.112-122, maio/ago. 2004.

PELIZZARI, A. et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2001-2002.

PELLICER, E. G. La moda tecnológica en la educación: peligros de un espejismo Pixel Bit. *Revista de Medios y Educación*, [S.l.], n. 9, p. 81- 92, Jun. 1997. Disponível em: <<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n9/n9art/art97.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

PIAGET, J; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. São Paulo: Difusão, 1986.

PICARDO, O. Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento. *Portal de Universitat Oberta de Catalunya*, Barcelona, 2002. Disponível em: <<http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/opicardo0602/opicardo0602.html>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

PONJUÁN, G. *Papel de la colaboración entre líderes de vários sectores para la creación de una cultura informacional*. 2002. Disponível em: <www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/ponjuan-fullpaper.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2015.



PREDEBON, J. *Criatividade: abrindo o lado inovador da mente*. São Paulo: Atlas, 2002.

RAEIS, A. R; BAHRAMI, S.; YOUSEFI, M. Relationship between information literacy and creativity: a study of students at the Isfahan University of Medical Sciences. *Materia Socio Medica*, [S.l.], v. 25, n. 1, p. 28-31, 2013. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3655735/>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

RASTOGI, P. N. Knowledge management and intellectual capital as a paradigm of value creation. *Human Systems Management*, Amsterdam, v. 21, n. 4, p. 229-240, 2002.

REZENDE, D. A.; ABREU, A. F. *Tecnologia da informação aplicada a sistemas de informações empresariais*. São Paulo: Atlas, 2000.

SAKAMOTO, N. K. Criatividade: uma visão integradora. *Psicologia: teoria e prática*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 50-58, 2000. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1118/827>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

SANTOS, C. A. *Análise de instrumentos de avaliação da competência informacional voltados para a educação superior*. 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, Marília, 2011.

STEIN, M. I. *Stimulating creativity: group procedures*. New York: Academic Press, 1974. v. 2.

STERNBERG, R. J. *Inteligência para o sucesso pessoal: como a inteligência prática e criativa determina o sucesso*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

STERNBERG, R. J. *Mas ala del cociente intelectual: una teoria triárquica de la inteligencia humana*. Espanha: Deselée de Brouwer, 1990.

STERNBERG, R. J. *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press, 2003.

STERNBERG, R. J. *Beyond IQ: a Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press, 1985.

STERNBERG, R. J. Intelligence and lifelong learning: what's new and how can we use it? *American psychologist*, Washington, v. 52, n. 10, p. 1134-1139, 1997.

TAKAHASHI, T. (Org.). *Sociedade da informação no Brasil*: livro verde. Brasília, DF: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <<http://www.institinformatica.pt/servicos/informacao-e-documentacao/biblioteca->

digital/gestao-eorganizacao/BRASIL_livroverdeSI.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

VARELA, A.; BARBOSA, M. L. Trajetórias cognitivas subjacentes ao processo de busca e uso da informação: fundamentos e transversalidades. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p.142-168, 2012. Edição especial.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000.

ZURKOWSKI, P. *Information services environment relationships and priorities*. Washington, D.C.: National Commission on Libraries, 1974.

**INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO:
UM MAPEAMENTO EM ÂMBITO NACIONAL
E INTERNACIONAL**

*Eliane Pellegrini
Letícia Silvana dos Santos Estácio
Elizete Vieira Vitorino*

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a competência em informação tem ganhado mais espaço na sociedade, frente à necessidade cada vez maior do indivíduo desenvolver um conjunto de habilidades, atitudes e conhecimentos sobre o universo informacional.



No contexto brasileiro, há discussões sobre o desenvolvimento de programas voltados para a competência em informação dos estudantes em instituições de ensino. (MATA, 2009; MATA; CASARIN, 2011) A implantação de tais programas faz surgir indagações sobre a avaliação desses. Santos e Casarin (2011) destacam que as questões acerca da avaliação, há décadas, são objeto de estudos na área da educação. Diante da ligação direta com essa área, a competência em informação também assume a avaliação como uma de suas problemáticas, sendo que essa preocupação tem crescido nos últimos anos, principalmente em âmbito internacional. Assim, a avaliação da competência em informação está relacionada à necessidade de verificação da eficácia do desenvolvimento de programas de ensino. (SANTOS; CASARIN, 2011)

Entende-se a avaliação da competência em informação como

Uma atividade sistemática e contínua, integrada ao processo educativo, que tem como objetivo proporcionar o maior número de informação para a melhoria do processo, reajustando seus objetivos, revisando criticamente planos e programas, métodos e recursos e fornecendo o máximo de apoio e orientação aos alunos [...]. (ARENAS, 2007, p. 215)

Portanto, a avaliação permite contribuir para o planejamento e aplicação de atividades com a finalidade de aperfeiçoar o desempenho do indivíduo durante sua aprendizagem ao longo da vida.

Observa-se que desde o surgimento do termo “information literacy”, em 1974, a preocupação de grande parte dos pesquisadores, naturalmente, esteve voltada ao estudo do conceito e, com o passar dos anos, ao estudo de outras linhas teóricas relacionadas ao termo. Nos últimos anos, entretanto, surgiram discussões sobre a necessidade de bibliotecários em conjunto com docentes, desenvolverem programas e ações práticas para a competência em informação nas escolas e instituições de ensino superior e, mais do que isso, avaliarem os resultados obtidos com os programas, ou mesmo conhecerem o contexto em que estão inseridos para, a partir dele, desenvolverem programas apropriados ao que se deseja alcançar, em termos de aprendizagem informacional.

Desse modo, esta pesquisa justifica-se na medida em que identifica e caracteriza instrumentos de avaliação que podem servir como base aos profissionais envolvidos com a tarefa de avaliar e desenvolver a competência em informação, bem como aos pesquisadores e demais interessados na temática.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar instrumentos de avaliação de competência em informação identificados na literatura nacional e internacional da área de ciência da informação e educação. Os objetivos específicos são:

- realizar um levantamento bibliográfico de artigos que tratam sobre a avaliação da competência em informação;
- listar os instrumentos de avaliação encontrados;
- classificar os instrumentos de avaliação de acordo com Mata (2012) e Walsh (2009); e,
- identificar para qual finalidade o instrumento foi desenvolvido.

É importante esclarecer que não existe ainda, conforme Nascimento e Beraquet (2009), uma tradução para a expressão *Information Literacy* (IL). Sua tradução como competência em informação, termo utilizado neste estudo, ocorre por se adequar melhor às várias definições dadas de IL percebidas na literatura.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Adotou-se, para esta pesquisa, uma abordagem de tratamento e análise dos dados (BARDIN, 2004) de cunho qualitativo e quantitativo. (CRESWELL, 2007) Quanto aos seus objetivos, é uma pesquisa exploratória e descritiva. (SANTOS, 2000) A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica. (KÖCHE, 2008)

O processo de busca bibliográfica sobre o tema avaliação da competência em informação ocorreu no mês de novembro de 2014, nas bases de dados



Library and Information Science Abstracts (LISA); Web of Science; Scopus, Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Education Resources Information Center (ERIC) e Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI).

Foram pesquisados artigos publicados entre os anos de 2010 e 2014. Utilizaram-se os seguintes descritores e/ou palavras-chaves nos idiomas inglês, espanhol e português: *information literacy assessment*; *evaluación de la alfabetización informacional*; *evaluación de competencias informacionales*; avaliação da competência em informação; avaliação da competência informacional; e, avaliação de habilidades informacionais.

Para o levantamento, utilizou-se o recurso de pesquisa avançada, que permitiu a associação de operadores booleanos e uso de filtros para o refinamento da pesquisa. Optou-se recuperar somente artigos que estavam indexados em periódicos científicos nas áreas de Ciências Sociais e Ciências Humanas.

Os dados para a realização da análise proposta têm como base as seguintes variáveis: tipo de instrumento; vertente ou finalidade do instrumento; e contexto em que o instrumento foi desenvolvido.

No próximo tópico, apresenta-se uma breve fundamentação teórica sobre o tema com o intuito de dar sustentação para a análise e discussão dos resultados.

AValiação da Competência em Informação

O termo “Information Literacy” (IL)¹ cresceu de importância ao longo do tempo e seu conceito, inicialmente associado ao processo de educação de usuários de bibliotecas e à orientação bibliográfica (DUDZIAK, 2008), evoluiu, adequando-se às necessidades da Sociedade da Informação. Cappello (2003) explica que as mudanças por que tem passado a biblioteconomia vêm ensejando o surgimento de novos termos que possam representar as atividades que são demandadas do bibliotecário, na atualidade. Competência em informação é um desses termos.

As instituições de ensino e bibliotecas, neste contexto, enfrentam o desafio de preparar indivíduos com capacidade de raciocínio crítico, de questionamento, de reflexão, de se relacionar com os colegas de trabalho, bem como a capacidade de adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes acerca do universo informacional. Para isso, assumem a função de desenvolver programas de competência em informação desde as séries iniciais do ensino fundamental até o ensino superior, de modo a integrá-los aos objetivos da instituição, ao planejamento educacional, ao currículo e aos planos de ensino. (MATA, 2012)

1 O assunto foi proposto pela primeira vez em 1974 por Paul Zurkowski da Information Industry Association no relatório intitulado *The Information Service Environment Relationships and Priorities*. No Brasil, os estudos iniciais sobre o tema aparecem na primeira década do Século XXI. Em 2000, a American Library Association (ALA) definiu a competência em informação como um conjunto de habilidades individuais para reconhecer quando a informação é necessária e ter a capacidade de localizar, avaliar e utilizar eficazmente a informação. Ela é a base para o aprendizado ao longo da vida, que permite que o aluno de qualquer disciplina, ambiente de aprendizagem e nível de ensino, ao dominar o conteúdo e ampliar suas investigações, torne-se independente e assuma maior controle sobre sua própria aprendizagem. Na Declaração de Alexandria de 2005, ressalta-se a importância da competência em informação e do aprendizado ao longo da vida. Estes são tratados como os faróis da Sociedade da Informação, iluminando os caminhos para o desenvolvimento, a prosperidade e a liberdade. A competência em informação capacita as pessoas em todos os caminhos da vida para buscar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingir suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais. E, o aprendizado ao longo da vida prepara os indivíduos para atingir suas metas e para aproveitar as oportunidades que surgem no ambiente global em evolução para um benefício compartilhado. (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, 2005)



A avaliação é considerada como parte de um programa de competência em informação. (INSTITUTE FOR INFORMATION LITERACY, 2012) Ela possibilita “determinar os efeitos e as transformações que os programas de Competência Informacional proporcionam para a instituição, para os membros da instituição e, principalmente, para os estudantes”. (MATA, 2012, p. 143)

Santos e Casarin (2011, p. 292) definem que a avaliação da competência em informação consiste no “processo que busca evidências de desempenho através da verificação dos resultados obtidos por instrumentos desenvolvidos especificamente para uma determinada situação ou determinado programa” o qual permite observar o desempenho dos indivíduos quanto à informação utilizada por meio das fontes de informação nos mais variados meios e formatos.

A necessidade de aplicar as avaliações nos diversos estágios das atividades relacionadas ao desenvolvimento da competência em informação tem sido apontada como necessária, pois permite

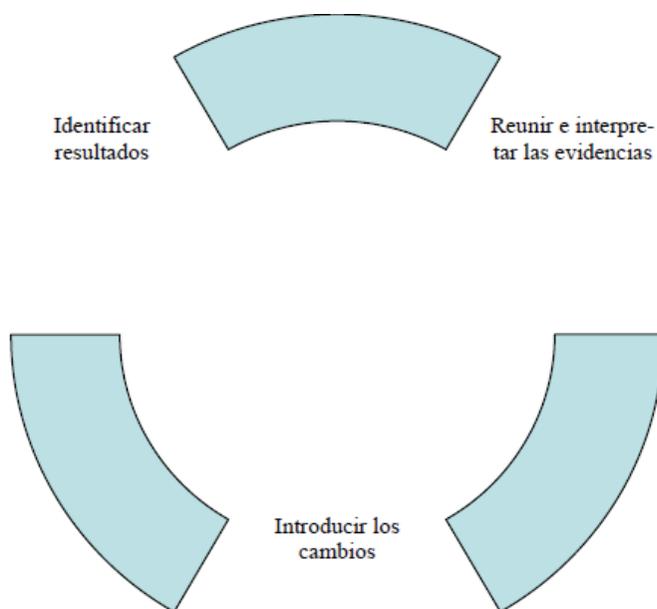
Identificar os conhecimentos prévios dos participantes visando o planejamento de programas de atividades a serem implementadas através das avaliações diagnósticas ou pré-formativas; bem como daquelas voltadas para avaliação dos resultados do programa ou das atividades realizadas ao término das mesmas. Estas podem avaliar tanto o resultado, o conhecimento adquirido pelo participante, como servir para uma avaliação do programa em si. (SANTOS; CASARIN, 2011, p. 291)

Além disso, a literatura relacionada à temática demonstra que a avaliação pode colaborar para o aprendizado dos alunos, possibilitando o reconhecimento dos propósitos que lhes foram dirigidos, pois “[...] é através da avaliação que os alunos tomam consciência do tipo de atividades, experiências de aprendizagem, atitudes, valores, conhecimentos e competências que são valorizados”. (FERNANDES, 2004, p. 19)

As bibliotecas, de acordo com Schilling e Applegate (2012), são cada vez mais chamadas a demonstrar os resultados da aprendizagem dos estudantes e os benefícios dos programas educativos. Percebe-se também a importância

da avaliação dos programas de competência em informação para comprovar sua eficácia nas instituições de ensino por meio de seus resultados. Para Arenas (2007), a avaliação é um ciclo que ocorre em um ambiente que se repete assim que se implementam as mudanças necessárias, conforme pode-se observar na figura abaixo:

Figura 1 – Ciclo da avaliação da competência em informação



Fonte: Arenas (2007, p. 227).

A avaliação da competência em informação, de acordo com Mata (2012), envolve duas vertentes: a avaliação da aprendizagem dos estudantes e a avaliação do programa. Ela permite verificar se o programa foi bem sucedido, se os objetivos estabelecidos foram alcançados, se houve o desenvolvimento da competência em informação pelos estudantes, o desempenho dos instrutores e demais membros envolvidos e as implicações para a instituição.

Além disso, Santos e Casarin (2011) abordam a existência de três tipos de avaliação da competência em informação conceituados pela International



Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) (2004), por Arenas (2007) e por Lancaster (2004): a diagnóstica, a formativa e a somativa.

De acordo com a concepção de Arenas (2007, p. 216), a *avaliação diagnóstica* consiste em determinar o grau de conhecimento prévio dos participantes em atividades de estudo; a *avaliação formativa* consiste em conhecer pontos fortes e pontos fracos do programa; e a *avaliação somativa* consiste em identificar medidas para serem tomadas com relação à continuidade ou suspensão de programas.

Sendo assim, para que a avaliação da competência em informação seja viável, torna-se necessário levar em consideração fatores que possam contribuir para o aprimoramento de métodos e instrumentos a serem utilizados durante o processo de avaliação.

Santos e Casarin (2011, p. 293) afirmam que “a escolha do tipo ou dos tipos de avaliação que serão feitas é a primeira etapa do processo, pois será a partir daí que se definirão os métodos e os instrumentos que avaliarão os objetivos estabelecidos para o programa” e isto requer o conhecimento do contexto em que tais instrumentos serão aplicados. (MATA, 2009; PEREIRA, 2010) Conforme Pereira (2010), há múltiplas variáveis de avaliação, que podem ser desencadeadas nos mais diversos contextos. Para cada estágio de um programa de avaliação haverá a necessidade de tornar específico o instrumento com o qual se verificará o nível de aprendizagem.

Além disso, Mata (2009) esclarece que os instrumentos e métodos de avaliação têm por finalidade coletar dados, visando mensurar o que os estudantes têm apreendido nas atividades relacionadas à competência em informação. A forma de análise dos dados coletados dependerá do instrumento ou método utilizado, podendo ser quantitativo ou qualitativo. Existem diversos tipos de instrumentos para a avaliação da competência em informação, apontados por autores que tem abordado esta temática. (ARENAS, 2007; MATA, 2012; SANTOS, 2011; WALSH, 2009)

Mata (2012) aponta os tipos de instrumentos de avaliação mais utilizados, com base em dois trabalhos:

1. Lau (2006), que fundamentou-se nos seguintes modelos: *Assessment: A Tool for Developing Lifelong*, de Donnahan e Stein (1999);

Student Learning: Linking Research and Practice, de Jones e Gardner (1999); *What's the Use of Lectures*, de Bligh (2000). Neste documento, especificamente no Capítulo 3, sobre padrões internacionais, o autor inclui uma proposta de diretrizes para o desenvolvimento da competência em informação dirigida à comunidade internacional de bibliotecas. Para o pesquisador, os padrões sugeridos podem ser adotados do modo como são apresentados no documento, mas, se possível, é preferível para adequá-los às necessidades locais de organizações ou de países.

2. Radcliff e colaboradores (2007), livro que apresenta elementos práticos para bibliotecários de bibliotecas universitárias para fins de avaliar os níveis de desenvolvimento da competência em informação dos alunos. A obra descreve os três níveis de avaliação propostos pelos autores: sala de aula, programática e institucional. Sob estas bases, Mata (2012) caracteriza os instrumentos conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Instrumentos de avaliação mais utilizados

Principais instrumentos para avaliação da competência em informação	
Instrumento	Características
Survey	podem produzir resultados mais representativos da população que está sendo pesquisadas do que outras técnicas, por coletar mais dados do que elas. Esta característica é importante quando se pretende trabalhar com uma população ampla, pois facilita a organização dos dados em larga escala.
Entrevista	podem produzir resultados mais intensos e ricos, e são efetivas no estudo das percepções e sentimentos dos participantes dos programas. No entanto, as entrevistas consomem muito tempo. Existem três tipos de entrevistas: a informal, a guiada e a aberta.
Grupo focal	é uma entrevista face a face com um grupo, que pode ser de seis até 20 pessoas, e foca um assunto ou tópico específico. Pode durar de cerca de vinte minutos à uma hora e meia. Este tipo de técnica qualitativa tem sido cada vez mais frequente nas pesquisas realizadas em bibliotecas.



Testes de conhecimento	focam os conteúdos trabalhados durante o programa, de forma a identificar os conceitos que os estudantes aprenderam. O número de questões é variável: pode ser pequeno, mas em alguns casos é compreensível que seja relativamente extenso. Em um programa de competência em informação pode ser apropriado aplicar um pré e pós teste para avaliar melhor os resultados.
Mapa conceitual	é uma representação gráfica da forma como as pessoas organizam seu conhecimento. Ele oferece oportunidades únicas para ajudar os estudantes a integrar conceitos novos à sua base de conhecimento prévios sobre o processo de busca, avaliação e uso da informação.
Portfólios	é uma coleção de trabalhos reunidos sobre um tema ou período. Para os bibliotecários, eles oferecem uma rara oportunidade de lançar um olhar inclusivo sobre as competências informacionais de estudantes e sobre o desenvolvimento destas habilidades no decorrer do programa.
Listas de verificação	é uma lista que guia os estudantes ao longo de suas tarefas, inclui as diferentes etapas, níveis ou situações em que é necessário possuir atenção. Elas podem ser aplicadas no início do programa, de modo a orientar os estudantes em suas tarefas relacionadas à competência em informação.
Rubricas	é um monitoramento estruturado que busca guiar o estudante para alcançar um desempenho melhor. Pode incluir uma lista de atributos que os estudantes devem realizar em suas atividades de aprendizagem.
Análise de bibliografias (referências)	refere-se à qualidade das referências produzidas pelos estudantes em seus trabalhos. Tem por finalidade verificar a utilização de variadas fontes de informação e sua relevância e confiabilidade.
Auto-avaliação	permite aos alunos verificarem os próprios erros, tendo a oportunidade de corrigi-los. Considera-se um método secundário utilizado junto com outro instrumento mais objetivo.
Dialogar	uma técnica baseada na discussão com os aprendizes, entre os aprendizes ou entre a classe inteira. Permite apresentar e discutir oralmente o processo de desenvolvimento de habilidades em informação. Pode ser aplicado no decorrer do programa.

Walsh (2009), que realizou um levantamento bibliográfico nas bases de dados Library and Information Science Abstracts (LISA), Library, Information Science & Technology Abstracts (LISTA), Education Resources Information Center (ERIC) e Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature (CINAHL), sobre a temática em questão, cita os seguintes instrumentos:

Quadro 2 – Métodos de avaliação da competência em informação sob a concepção de Walsh (2009)

MÉTODOS DE AVALIAÇÃO SOB A CONCEPÇÃO DE WALSH	
Métodos	Concepção do Método
Análise de bibliografia	É empregada como método preliminar de avaliação, como um representante das habilidades que cobrem as partes fundamentais de toda a Competência em informação.
Ensaio	Voltado para módulos ou cursos que exigem um nível de instrução elevado, já que é mais demorado e qualitativo.
Notas Finais	Utiliza-se como método de avaliação um questionário de múltipla escolha, uma análise de bibliografia e notas finais, porém não fica claro se os resultados obtidos pelo uso desses métodos são consistentes, e ressalta que seria interessante ver alguma evidência da relação das notas finais com a Competência informacional.
Questionários de múltipla-escolha	Forma tradicional de avaliação, podendo conter questões abertas e fechadas; podem ser utilizados quando o tempo é limitado ou quando a avaliação é especificamente focada em um determinado aspecto da aprendizagem.
Observação	Trata-se de um método específico para pequenas amostras, já que as observações são feitas com maior profundidade quando evidenciam o comportamento de busca; no entanto, as pessoas observadas tentam realizar a busca das informações sob a percepção 'correta', e não como ocorreria normalmente, assim deve ser tomado cuidado ao interpretar os resultados desse método.
Portfólio	A avaliação por meio de portfólios é realizada durante todo o processo de ensino, já que "é um processo cumulativo em que amostras de trabalhos dos alunos são recolhidas ao longo de um período de tempo para demonstrar a aprendizagem adquirida" (AASL, 1998, p. 180). Esse método de avaliação reúne as atividades desenvolvidas em produto final, que permite "medir a eficiência em alcançar os objetivos de aprendizagem, avaliar a eficácia das estratégias de aprendizagem e a clareza na apresentação do conhecimento" (LAU, 1998, p. 46).
Quiz/Teste	Esse método de avaliação é parecido com o método do questionário de múltipla escolha tradicional pelo fato de também ter múltiplas opções, porém se difere nos tipos de respostas das questões, que são mais curtas.



Auto-avaliação	A auto-avaliação é um método secundário de avaliação, ou seja, é um método utilizado em outros métodos mais objetivos, como por exemplo, em questionários.
Simulação	O propósito desse método é avaliar os estudantes a partir da interação em um ambiente de informação (digital ou tradicional) criado especificamente para esse fim, ou seja, uma tentativa de expor os alunos a um problema real de busca de informação para fins de avaliação. Entretanto, Walsh (1998, p. 25) aponta que "não está claro, no entanto, se este é um método prático para ser usado amplamente".

Fonte: Walsh (2009, p. 90 apud PERREIRA, 2010, p. 90).

Apesar de existirem diversos instrumentos para aplicação no contexto de um programa de desenvolvimento da competência em informação, Pereira (2010) afirma que nenhum deles tende a solucionar, definitivamente, os problemas que podem advir na execução. Saliencia-se que

Cada instrumento desenvolve-se sob a perspectiva do grupo no qual será aplicado. A cultura existente em cada organização colabora para a definição do instrumento a ser aplicado e, ainda, de que forma ele deverá ser pensado, elaborado e instituído como instrumento e/ou instrumentos que completem o planejamento de um programa de desenvolvimento da Competência em informação. (PEREIRA, 2010, p. 92)

De acordo com a revisão de literatura, percebe-se que o processo de avaliação da competência em informação torna-se indispensável em todas as etapas das atividades desenvolvidas relacionadas às habilidades informacionais dos indivíduos, uma vez que este processo possibilita indicar aspectos a serem aprimorados para os programas que são implantados nas instituições e, principalmente, nas bibliotecas com a finalidade de preparar o indivíduo para lidar com todos os tipos de recursos informacionais, de maneira eficaz e independente.

Frente ao exposto, apesar da grande importância da avaliação da competência em informação, há na literatura poucos estudos voltados à temática, principalmente em âmbito nacional. Identifica-se que os instrumentos utilizados para a avaliação da competência em informação têm-se desenvolvido apenas em âmbito internacional, demonstrando dessa forma, a falta de engajamento na área para a criação de diretrizes que permitem a elaboração

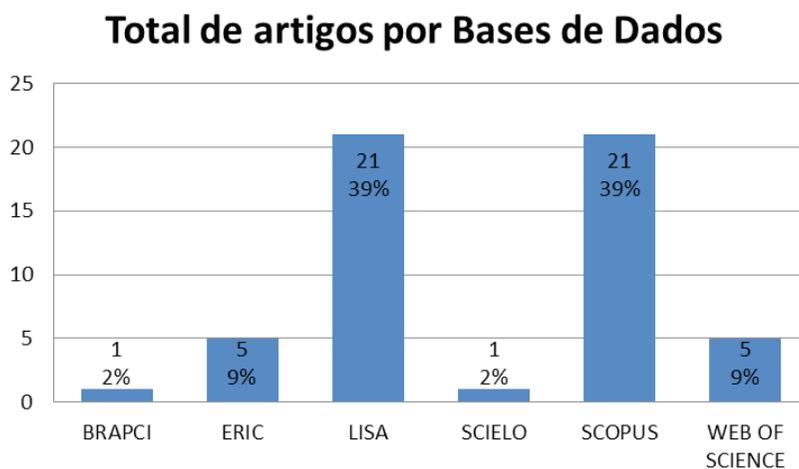
de instrumentos para avaliação e conseqüentemente resultados de estudos que possam contribuir para o crescimento da área.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados foram analisados buscando-se confrontar, principalmente, os tipos de instrumentos de avaliação da competência em informação com a finalidade para qual estes foram criados, pois o que se deseja avaliar, bem como, o contexto, infere em instrumentos de avaliação diferenciados e apropriados ao objetivo.

O levantamento bibliográfico sobre a avaliação da competência em informação, realizado em novembro de 2014 nas bases de dados LISA, Web of Science, Scopus, SCIELO, ERIC e BRAPCI, resultou em um total de 54 artigos, distribuídos conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Artigos sobre avaliação nas Bases de Dados – anos 2010-2014



Fonte: Dados da pesquisa (2014).

A partir da tabulação dos dados, verificou-se que, no período compreendido entre os anos de 2010 a 2014, 25 títulos encontrados estavam em mais de uma das bases. Dessa forma, o *corpus* da análise da pesquisa resultou



em 29 artigos, e deste total, 11 contém instrumentos de avaliação da competência em informação. Ainda assim, ressalta-se que o conjunto dos artigos encontrados – mesmo que alguns deles não incluam um instrumento de avaliação no seu conteúdo – possuem informações relevantes sobre a temática e por isso também foi objeto de análise neste trabalho.

Percebe-se que, a partir dos resultados da pesquisa, a avaliação da competência em informação encontra-se num estágio mais desenvolvido na comunidade internacional da ciência da informação e educação do que na comunidade nacional – nesse caso, no Brasil – onde ainda pouco se discute e se produz a esse respeito. Apenas um artigo levantado na pesquisa é de origem nacional. Em âmbito internacional, as bases de dados LISA e SCOPUS apresentaram o maior número de artigos recuperados, ambas com 21 cada. Esse resultado mostra a importância da avaliação da competência em informação para verificar as habilidades que os estudantes devem desenvolver para desempenhar suas atividades no universo informacional em âmbito mundial.

Ao se revisar os métodos e técnicas existentes sobre a avaliação da competência em informação em outros países, vislumbram-se novas linhas para aprofundar e evoluir o tema no Brasil. (MENESES PLACERES, 2008)

A seguir, são apresentados os 11 artigos encontrados nas bases de dados pesquisadas e que contém instrumentos de avaliação.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO IDENTIFICADOS NA LITERATURA

Após a realização da análise dos 29 artigos encontrados, foi possível listar os 11 instrumentos de avaliação da competência em informação, como se observa no Quadro 3.

Quadro 3 – Instrumentos de avaliação da competência em informação identificados²

BASES DE DADOS	TÍTULO DO ARTIGO/AUTOR	ANO	PERIÓDICO	TÍTULO DO INSTRUMENTO ³
LISA SCOPUS	Developing a collaborative faculty-librarian information literacy assessment project (BELANGER, Jackie; BLIQUEZ, Rebecca)	2012	Library Review	Information Literacy Assessment: questions
ERIC SCOPUS WEB OF SCIENCE	All together now: Getting faculty, administrators, and staff engaged in information literacy assessment (OAKLEAF, Megan; MILLET, Michelle S.; KRAUS, Leah)	2011	Libraries and the Academy	Information Literacy Rubric Workshop Survey
ERIC SCOPUS	Assessing Information Literacy: A Case Study of Primary 5 Students in Hong Kong (CHU, Samuel Kai Wah)	2012	School Library Research	Information Literacy Tools of Hong Kong
LISA SCOPUS	Information Literacy Assessment: A Case Study at Miami University (RESNIS, Eric; et al.)	2010	New Library World	Survey

2 Cabe ressaltar que esta pesquisa apresenta os resultados de um “recorte temporal”, o qual compreende o período, em anos, de 2010 a 2014.

3 Aos instrumentos de avaliação que não possuem nomes em seus respectivos artigos, atribuiu-se um título “genérico” que se aproxima de sua aplicação. Os instrumentos estão anexos no final do artigo.



SCOPUS WEB OF SCIENCE	Situating information literacy within the curriculum: Using a rubric to shape a program (JASTRAM, Iris; LEEBAW, Danya; TOMPKINS, Heather)	2014	Libraries and the Academy	Information Literacy in Student Writing Scoring Sheet
ERIC LISA SCOPUS WEB OF SCIENCE	Standardised Library Instruction Assessment An Institution-Specific Approach (STALEY, Shannon M.; BRANCH, Nicole A.; HEWITT, Tom L.	2010	Information Research	Information literacy survey
SCOPUS	Assessing information literacy programmes using information search tasks (LEICHNER, Nikolas; PETER, Johannes; MAYER, Anne-Kathrin; KRAMPEN, Günter)	2014	Journal of Information Literacy	Information search tasks
LISA	Broad Focus, Narrow Focus: A Look at Information Literacy Across a School of Business and Within a Capstone Course (CAMPBELL, Diane K.)	2011	Journal of Business & Finance Librarianship	Survey Questions
SCOPUS	Developing an Information Literacy Assessment Rubric: A case study of collaboration, process, and outcomes (GOLA, Christina H.; et al.)	2014	Communications in Information Literacy	Final Rubric

SCOPUS	Developing and Applying an Information Literacy Rubric to Student Annotated Bibliographies (RINTO, Erin E.)	2013	Evidence Based Library and Information Practice	Source evaluation rubric
LISA	Faculty and student perceptions and behaviours related to information literacy: a pilot study using triangulation (GANLEY, Barbara Jean; GILBERT, Amy; ROSARIO, Dianne)	2013	Journal of Information Literacy	Rubric for assessing IL

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Ao se observar os resultados do Quadro 3, percebe-se que, a temática “avaliação da competência em informação” está avançando, principalmente, em âmbito internacional, embora os estudos ainda sejam recentes. Em periódicos brasileiros, observou-se a inexistência de artigo sobre avaliação com proposta de instrumento, no período de 2010 a 2014 – período que abrange esta pesquisa. Isso pode significar que as práticas relacionadas à competência em informação ainda são incipientes e que, por esse motivo as iniciativas em avaliar essas práticas também são praticamente inexistentes.

CLASSIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS E FINALIDADE DA AVALIAÇÃO

Por meio da revisão de literatura, verificou-se que existem diversos tipos de instrumentos de avaliação da competência em informação. A partir dos instrumentos descritos por Mata (2012) e Walsh (2009), classificaram-se os instrumentos encontrados, conforme o Quadro 4, o qual apresenta também a identificação da finalidade de cada instrumento e o contexto em que ocorreu a avaliação. Estes dados são considerados de fundamental importância por Mata (2012) e Ferreira (2010), quando se planeja realizar uma avaliação.



Quadro 4 – Classificação dos instrumentos e identificação da finalidade de avaliação

Título/Autor	Classificação	Finalidade e Contexto
Information Literacy Assessment: A Case Study at Miami University (RESNIS, Eric et al.)	Survey;	Avaliar a competência em informação dos alunos da Universidade de Miami, incluindo o processo de busca de informações e as diferentes habilidades informacionais dos estudantes. Contexto: ensino superior
Standardised Library Instruction Assessment An Institution-Specific Approach (STALEY, Shannon M.; BRANCH, Nicole A.; HEWITT, Tom L.)	Survey; Entrevista	Avaliar a aprendizagem dos alunos de graduação em aulas da disciplina de Psicologia da Educação. A avaliação foi realizada durante as sessões de treinamento de usuários da biblioteca. Contexto: ensino superior
All together now: Getting faculty, administrators, and staff engaged in information literacy assessment (OAKLEAF, Megan; MILLET, Michelle S.; KRAUS, Leah.)	Rubrica	Avaliar a aprendizagem dos alunos da Trinity University. Instrumento criado por bibliotecários com auxílio de professores que serve como um modelo para outras bibliotecas que procuram envolver professores, funcionários e administradores na avaliação. Contexto: ensino superior
Broad Focus, Narrow Focus: A Look at Information Literacy Across a School of Business and Within a Capstone Course (CAMPBELL, Diane K.)	Survey; Entrevista	Investigar a competência em informação de idosos especializados em estudos empresariais. Pesquisa realizada pelos alunos da graduação. Contexto: ensino superior

<p>Developing a collaborative faculty-librarian information literacy assessment project (BELANGER, Jackie; BLIQUEZ, Rebecca)</p>	<p>Survey; Feedback;</p> <p>Auto avaliação;</p> <p>Análise de bibliografia</p>	<p>Avaliar a aprendizagem dos alunos. Instrumento desenvolvido de forma colaborativa entre docentes e bibliotecários. Contexto: ensino superior</p>
<p>Assessing Information Literacy: A Case Study of Primary 5 Students in Hong Kong (CHU, Samuel Kai Wah)</p>	<p>Survey</p>	<p>Avaliar os níveis de competência em informação de crianças. Foram avaliados fatores como sexo e habilidades de leitura. Contexto: ensino primário</p>
<p>Faculty and student perceptions and behaviours related to information literacy: a pilot study using triangulation triangulation (GANLEY, Barbara Jean; GILBERT, Amy; ROSARIO, Dianne)</p>	<p>Rubrica</p>	<p>Avaliar a competência em informação dos alunos e a percepção de professores e alunos sobre a competência em informação. Contexto: ensino superior.</p>
<p>Developing and Applying an Information Literacy Rubric to Student Annotated Bibliographies (RINTO, Erin E.)</p>	<p>Rubrica</p>	<p>Avaliar alunos de um curso de inglês quanto às habilidades de escrita. Contexto: ensino superior</p>
<p>Situating information literacy within the curriculum: Using a rubric to shape a program (JASTRAM, Iris; LEEBAW, Danya; TOMPKINS, Heather)</p>	<p>Rubrica</p>	<p>Avaliar um programa de competência em informação. Contexto: ensino superior</p>
<p>Assessing information literacy programmes using information search tasks (LEICHNER, Nikolas; PETER, Johannes; MAYER, Anne-Kathrin; KRAMPEN, Günter)</p>	<p>Rubrica</p>	<p>Avaliar a competência em informação de alunos do curso de psicologia para o uso de testes padronizados. Contexto: ensino superior</p>



Developing an Information Literacy Assessment Rubric: A case study of collaboration, process, and outcomes (GOLA, Christina H.; et al.)	Rubrica	Identificar o nível de informação e alfabetização demonstradas pelos estudantes concluintes de cursos, a fim de estabelecer parâmetros de referência para o programa de instruções e avaliação da biblioteca. Contexto: ensino superior.
---	---------	--

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Dentre os 11 artigos analisados, 10 tratam sobre instrumentos de avaliação nas instituições de ensino superior. A elaboração destes instrumentos, em sua maioria, tem acontecido por meio da colaboração entre bibliotecários e professores, que os criam ou adaptam de acordo com o objetivo das informações que desejam recuperar. O outro artigo se refere a um instrumento elaborado e aplicado no âmbito da educação primária.

No contexto da educação superior, 9 artigos desenvolveram suas pesquisas com alunos da graduação, utilizando-se de instrumentos que possibilitaram recuperar informações sobre o conjunto de habilidades informacionais desenvolvidas pelos alunos ao longo do curso. Em apenas um dos artigos, identificou-se um instrumento para avaliar o programa de competência em informação aplicado na Carleton College, uma pequena faculdade de artes liberais em Minnesota, nos Estados Unidos. Trata-se de uma rubrica desenvolvida por bibliotecários para a leitura de documentos em muitos gêneros e disciplinas acadêmicas, ou seja, um conjunto de diretrizes para classificar e descrever níveis de qualidade. A preocupação dos criadores deste instrumento concentrou-se menos na avaliação dos estudantes de graduação e mais no desenvolvimento de um instrumento para aplicação em todo o *campus*. (JASTRAM; LEEBAW; TOMPKINS, 2014)

Para que os programas de desenvolvimento da competência em informação alcancem êxito é de suma importância que o bibliotecário mostre à comunidade acadêmica que a aprendizagem para a competência em

informação é vital na sociedade da informação e do conhecimento. (SANTOS, 2011) Nesse sentido, a avaliação de programas pode determinar efeitos que proporcionem transformações positivas para a comunidade acadêmica quanto ao desenvolvimento da competência em informação.

A análise dos artigos demonstrou ainda que 7 dos instrumentos avaliados são caracterizados como rubricas e 5 como *survey*. Nos estudos de Lau (2006, p. 45), “rubrica é uma avaliação estruturada, que orienta os alunos a alcançar um desempenho bem sucedido. Normalmente, inclui uma lista graduada dos atributos que os estudantes devem executar em suas tarefas de aprendizagem”. O método *survey*, segundo Mata (2012, p. 150), “pode produzir resultados mais representativos da população. Esta característica é importante quando se pretende trabalhar com uma população ampla, facilitando a organização dos dados em larga escala”.

Em pelo menos três dos artigos, observou-se também que foram utilizados e combinados mais de um instrumento de avaliação para obter os resultados necessários, procedimento este que pode ser bastante eficaz e abranger diferentes dados.

Em síntese, as definições dos instrumentos mais utilizados no cenário das instituições de ensino superior, de acordo com o resultado da pesquisa, permitiram compreender a razão pela qual estes foram adotados, uma vez que os métodos se direcionam a alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A competência em informação refere-se a um conjunto de habilidades, atitudes e conhecimentos sobre o universo informacional. Devido a sua importância para o indivíduo, cada vez mais, são necessários estudos que fundamentem ações práticas para o seu desenvolvimento.

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar instrumentos de avaliação de competência em informação identificados na literatura nacional e internacional da área de ciência da informação e educação, com o intuito



de que este estudo sirva de base para bibliotecários e pesquisadores brasileiros interessados em desenvolver e estudar a temática.

Constatou-se, com base na revisão bibliográfica e na análise dos artigos, que existem diversos tipos de instrumentos de avaliação. *Survey* e rubrica são os tipos que aparecem predominantemente neste estudo.

Há que considerar, que apenas um dos instrumentos foi desenvolvido com o objetivo de avaliar um programa de competência em informação, os demais se concentram na avaliação das habilidades e da aprendizagem dos estudantes. Ambas as iniciativas são importantes, entretanto, na primeira é possível verificar os impactos da mudança curricular, ou seja, do currículo integrado à competência em informação, de que trata Dudziak (2001).

Outro resultado que chamou a atenção foi a descoberta de que, para o período em estudo, no Brasil, nenhum artigo foi publicado nos últimos cinco anos, nas bases pesquisadas, que contenha instrumentos de avaliação da competência em informação. Há apenas discussões iniciais e teóricas sobre a avaliação, o que pode indicar uma dificuldade dos bibliotecários e docentes em criar ou adequar instrumentos para avaliar a aprendizagem dos alunos em programas de desenvolvimento da competência em informação. Uma explicação possível para esta situação pode ser as poucas e recentes ações práticas voltadas para este fim, o que denota a escassa preocupação com a avaliação.

É, portanto, no âmbito internacional que a temática tem avançado, mais especificamente, no contexto do ensino superior. A maior parte dos instrumentos analisados foi desenvolvido para avaliar as habilidades informacionais de alunos de graduação e melhorar os resultados dos programas de competência em informação.

Não restam dúvidas sobre a importância da avaliação, seja para planejar programas de competência em informação ou para comprovar a eficácia destes programas na aprendizagem dos alunos: há apenas que se avançar nesta questão no cenário brasileiro, inspirando-se nos recortes de instrumentos de avaliação e nas fontes citadas neste trabalho, a fim de elaborar instrumentos próprios de avaliação. Sobre esta questão, cabe ainda acentuar que – no atual cenário de rede: redes colaborativas mediadas cada vez mais

por computador – ao fixar critérios e habilidades que as pessoas têm de possuir para buscar, encontrar e selecionar a informação pretendida se esta atitude ajuda ou “violenta e inibe” a expressão de necessidades e a liberdade criativa dos utilizadores. (SILVA, 2010, p. 2)

A título de sugestão para os primeiros ensaios voltados a esta finalidade, indica-se a leitura do artigo de Lopes e Pinto (2010) que apresenta o questionário IL-HUMASS. Estes autores relatam a concepção e o desenho desse instrumento voltado à avaliação da competência em informação da população de estudantes, professores e bibliotecários dos diversos níveis na área das ciências sociais e humanidades nas universidades espanholas e portuguesas. A iniciativa representa um passo importante na direção da avaliação da competência em informação e um exemplo que pode ser seguido por outros profissionais no que tange a construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem informacional.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES – ACRL. *Information literacy competency standards for higher education*. Chicago, 2000. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/standards.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2014.
- ARENAS, J. L. de. La evaluación de la alfabetización informacional: principios, metodologías y retos. *Anales de Documentación*, Murcia, n. 10, p. 215-232, 2007. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/12094/1/ad1012.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2014.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BELANGER, J.; BLIQUEZ, R.; MONDAL, S. Developing a collaborative faculty-librarian information literacy assessment project. *Library Review*, Bradford, v. 61, n. 2, p. 68-91, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1108/00242531211220726>>. Acesso em: 27 nov. 2014.



BLIGH, D. A. What's the use of lectures? In: BLIGH, D. A. *Gibbs, teaching in Higher Education: theory and evidence*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

CAMPBELL, D. K. Broad focus, narrow focus: a look at information literacy across a school of business and within a Capstone Course. *Journal of Business & Finance Librarianship*, Binghamton, v. 16, n. 4, p. 307-325, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08963568.2011.605622>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

CAMPELLO, B. O movimento da Competência Informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/viewArticle/26/21>>. Acesso em: 4 maio 2014.

CHU, S. K. W. Assessing information literacy: a case study of primary 5 students in Hong Kong. *School Library Research*, Chicago, v. 15, p. 1-24, fev. 2012. Disponível em: <http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aaslpubsand_journals/slr/vol15/SLR_AssessingInformationLiteracy_V15.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2014.

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

DONNAHAN, J.; STEIN, B. B. Assessment: a tool for developing lifelong learners. In: STRIPLING, B. K. *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Littleton: Libraries Unlimited, 1999.

DUDZIAK, E. A. A information literacy e o papel educacional das bibliotecas. 2001. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-30112004151029/publico/Dudziak2.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2014.

DUDZIAK, E. A. Os faróis da sociedade da informação: uma análise crítica sobre a situação da competência em informação no Brasil. *Informação & Sociedade: estudos*, Paraíba, v. 18, n. 2, p. 41-53, 2008. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/1704/2109>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

FERNANDES, D. *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto, 2004.

GANLEY, B. J.; GILBERT, A.; ROSARIO, D. Faculty and student perceptions and behaviours related to information literacy: a pilot study using triangulation triangulation. *Journal of Information Literacy*, London, v. 7, n. 2, p. 80-96, dez. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11645/7.2.1793>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

GOLA, C. H. et al. Developing an information literacy assessment rubric: a case study of collaboration, process, and outcomes. *Communications in Information Literacy*, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 131-144, 2014. Disponível em: <<http://www.comminfolit.org/index.php?journal=cil&page=article&op=view&path%5B%5D=v8i1p131&path%5B%5D=192>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. *Directrices para la evaluación de alfabetización informativa (Flyer)*. 2004. Disponível em: <<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/il-guidelines-2004-es.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2014.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS-IFLA. *Faróis da Sociedade de Informação: declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida*. Alexandria, 2005. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-pt.html>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

INSTITUTE FOR INFORMATION LITERACY. *Characteristics of programs of information literacy that illustrate best practices: a guideline*. Chicago: ACLR, 2012. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/standards/characteristics>>. Acesso em: 6 dez. 2014.

JASTRAM, I.; LEEBAW, D.; TOMPKINS, H. Situating information literacy within the curriculum: using a rubric to shape a program. *Libraries and the Academy*, Baltimore, v. 14, v. 2, p. 165-186, 2014. Disponível em: <<https://apps.carleton.edu/campus/library/assets/14.2.jastram.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

JONES, A. J.; GARDNER, C. Student learning: linking research and practice. In: STRIPLING, B.K. *Learning and libraries in an information age: principles and practice*. Littleton: Libraries Unlimited, 1999.

KOCHE, J. C. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LANCASTER, F. W. *Avaliação de serviços de bibliotecas*. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2004.



LAU, J. Learning Assessment. In: LAU, J. (Ed.). *Guidelines on information literacy for lifelong learning*: final draft. Veracruz: IFLA, 2006. Disponível em: <<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2014.

LEICHNER, N.; PETER, J.; MAYER, A.-K.; KRAMPEN, G. Assessing information literacy programmes using information search tasks. *Journal of Information Literacy*, London, v. 8, n. 1, p. 3-20, 2014. Disponível em: <<http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/PRA-V8-I1-2014-1/1954>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

LOPES, C.; PINTO, M. IL-HUMASS – Instrumento de avaliação de competências em literacia da informação: um estudo de adaptação à população portuguesa (Parte I). In: CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS: POLÍTICAS DE INFORMAÇÃO NA SOCIEDADE EM REDE, 10., 2010, Guimarães, PT. *Actas...* [Lisboa]: BAD, 2010. Disponível em: <<http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/181/177>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

MATA, M. L. da. *A competência informacional de graduandos de Biblioteconomia da região sudeste: um enfoque nos processos de busca e uso ético da informação*. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/mata_ml_me_mar.pdf>. Acesso em: 23 set. 2014.

MATA, M. L. da. Aspectos da avaliação da competência informacional em instituições de ensino superior. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 141-154, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/22081>>. Acesso em: 3 dez. 2014.

MATA, M. L. da; CASARIN, H. de C. S. Aspectos éticos e legais da competência informacional e a formação do bibliotecário: um estudo com graduandos de Biblioteconomia da Região Sudeste. *Revista EDICIC*, Marília, v. 1, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://www.edicic.org/revista/index.php?journal=revistaEDICIC&page=article&op=download&path%5B%5D=13&path%5B%5D=pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

MENESES PLACERES, G. Aproximaciones teóricas a la evaluación de la alfabetización informacional en la educación superior. *ACIMED*, Habana,

- v. 18, n. 1, p. 1-12, jul. 2008. Disponível em: < <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v18n1/aci06708.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2014.
- NASCIMENTO, L. dos S.; BERAQUET, V. S. M. A Competência Informacional e a graduação em Biblioteconomia da PUC-Campinas: uma análise de 2008. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 2-19, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v14n3/02.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2014.
- OAKLEAF, M.; MILLET, M. S.; KRAUS, L. All together now: getting faculty, administrators, and staff engaged in information literacy assessment. *Libraries and the Academy*, Baltimore, v. 11, n. 3, p. 831-852, jul. 2011. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=EJ936080>>. Acesso em: 27 nov. 2014.
- PEREIRA, R. *Aplicação da competência em informação no contexto escolar: uma experiência no Colégio Militar de Campo Grande – MS*. 2010. 228 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- RADCLIFF, Carolyn J. et al. *A practical guide to information literacy assessment for academic librarians*. Londres: Libraries, 2007. Disponível em: <http://www.academia.edu/8971641/A_Practical_Guide_to_Information_Literacy_Assessment_for_Academic_Librarians_2007--by_Carolyn_Radcliff_Mary_L._Jensen_Joseph_A._Salem_Jr._Kenneth_J._Burhanna_Julie_A._Gedeon>. Acesso em: 25 fev. 2015.
- RESNIS, E. et al. Information literacy assessment: a case study at Miami University. *New Library World*, London, v. 111, n. 7/8, p. 287-301, 2010. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/03074801011059920>>. Acesso em: 27 nov. 2014.
- RINTO, E. E. Developing and applying an information literacy rubric to student annotated bibliographies. *Evidence Based Library and Information Practice*, [Edmonton], v. 8, n. 3, 2013. Disponível em: <<http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/EBLIP/article/view/19158/15742>>. Acesso em: 27 nov. 2014.
- SANTOS, A. S. dos; CASARIN, H. de C. S. A avaliação formativa como aporte ao ensino da Competência Informacional. *Revista EDICIC*, Marília, SP, v. 1, n. 2, p. 289-301, abr./jun. 2011. Disponível em: < <http://www.edicic.org/revista/index.php?journal=RevistaEDICIC&page=article&op=view&path%5B%5D=41&path%5B%5D=pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2014.



SANTOS, A. R. dos. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, C. A. dos. *Análise de instrumentos de avaliação da Competência Informacional voltados para a educação superior*. 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/santos_ca_me_mar.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2014.

SCHILLING, K.; APPLGATE, R. Best methods for evaluating educational impact: a comparison of the efficacy of commonly used measures of library instruction. *Journal of the Medical Library Association*, Chicago, v. 1, p. 258-269, out. 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/Eliane/Downloads/mlab-100-04-258.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2014.

SHERET, L. R.; STEELE, J. A. Information literacy assessment: keep it simple, keep it going. *Reference & User Services Quarterly*, Chicago, v. 52, n. 3, p. 208-215, 2013. Disponível em: <http://mds.marshall.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=lib_faculty>. Acesso em: 27 nov. 2014.

SILVA, A. M. da. Literacia informacional e o processo formativo: desafios aos profissionais da informação. In: CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS: POLITICAS DE INFORMAÇÃO NA SOCIEDADE EM REDE, 10, Guimarães, PT, 2010. *Actas...* [Lisboa]: BAD, 2010. Disponível em: <<http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/224/222>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

STALEY, S. M.; BRANCH, N. A.; HEWITT, T. L. Standardised library instruction assessment an institution-specific approach. *Information Research*, [S.I.]; v. 15, n. 3, p. 1-19, set. 2010. Disponível em: <<http://www.informationr.net/ir/15-3/paper436.html>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

WALSH, A. Information Literacy Assessment: Where do we start? *Journal of Librarianship and Information Science*, London, v. 41, n. 1, p. 19-28, 2009. Disponível em: <http://eprints.hud.ac.uk/2882/1/Information_literacy_assessment_where_do_we_start.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2014.

ZURKOWSKI, P. G. The information service environment relationships and priorities. *Related Paper*, [S.I.], n. 5, nov. 1974. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

INDICADORES PARA OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS¹

*Jussara Borges
Alúcio Cerqueira*

INTRODUÇÃO

Ao redor do mundo, diversos projetos de alcance variado têm direcionado recursos e esforços na promoção da competência em informação e alguns alcançam também a competência em comunicação. Quanto aos métodos de análise ou verificação das

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



competências, as iniciativas são mais limitadas, provavelmente porque as competências se manifestam através do comportamento dos indivíduos (frente à informação e à comunicação), e comportamentos são difíceis de mensurar.

O comportamento informacional – como parte do comportamento humano – diz respeito às decisões e ações que as pessoas empreendem quando procuram, trocam e usam a informação. Comportamentos são, por natureza, mutantes e diferem grandemente por região e cultura, além, é claro de serem individuais em sua essência, dificultando a aferição das competências a eles inerentes.

No entanto, entender os padrões comportamentais frente à informação e à comunicação é indispensável para a conformação de políticas públicas e programas de formação que avancem da conexão para a formação e a inclusão, porque fornecem parâmetros de análise para ajustamento e desenvolvimento dos mesmos.

Assim, este trabalho tem como objetivo principal apresentar e discutir um conjunto de indicadores aprimorados no sentido de se ter parâmetros de observação das competências infocomunicacionais. Secundariamente, o propósito é elucidar o conceito das competências infocomunicacionais – já discutido em outros trabalhos (BORGES, 2014, 2013) – com a sistematização de competências operacionais, informacionais e comunicacionais; competências essas cada vez mais demandadas no mundo hodierno e subjacentes à participação na cultura digital.

A argumentação está organizada em três blocos inter-relacionados para além desta introdução: o primeiro pretende apresentar brevemente o conceito das competências infocomunicacionais; seguido da parte central do capítulo, onde se discutem os indicadores propostos; e fecha-se com as conclusões parciais obtidas com e a partir desses indicadores.

COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS

Como alertam Perrotti e Pieruccini (2007), tanto informar-se, quanto informar estão na base da participação nos processos sociais na atualidade, o que sugere o desenvolvimento de saberes e fazeres em termos de competências em informação e em comunicação.

O conceito de competência implica a atitude de pôr em prática conhecimentos e habilidades para resolver questões simples e complexas. Isso pressupõe não apenas saber fazer algo, mas saber o porquê de fazê-lo. De acordo com Ceretta e Marzal (2011, p. 367)

[...] a competência se comportaria como uma propulsão ou estímulo, a partir do qual os conhecimentos (assimilados e armazenados metodicamente mediante os esquemas mentais) seriam mobilizados para ser aplicados, durante a tomada de decisão, para a resolução de problemas ou cumprimento eficiente de funções em circunstâncias precisas, transformando-se o conhecimento em saber.²

Assim, quando relacionada à informação, a competência específica refere-se desde a percepção de que alguns problemas podem ser resolvidos com acesso à informação, passando pela capacidade de localizá-la eficientemente, avaliar sua pertinência e aplicá-la eficazmente. Deve-se ressaltar que a competência em informação não se limita ao acesso, porque a apropriação da informação só se realiza na construção de sentido, a partir do contato e comparação com os referenciais de cada sujeito.

Considerando o contexto informacional atual, no qual estoques e fluxos informacionais estão no âmbito tecnológico, a competência em informação deve incluir a capacidade de compreender o discurso eletrônico (linguagem codificada, etiqueta semântica), sua sintaxe multimodal (hipertexto e hipermídia convertidos em hiperdocumentos ilimitados e associados) e sua

2 “[...] la competencia se comportaría como un resorte o estímulo, a partir del cual los conocimientos (asimilados y almacenados metódicamente mediante los esquemas mentales) serían movilizados para ser aplicados, en tanto que toma de decisiones, para la resolución de problemas o cumplimiento eficiente de funciones en unas circunstancias precisas, transformándose el conocimiento en saber.”



semântica (argumentação e significado colaborativo). (CERETTA; MARZAL, 2011) Essa caracterização aproxima-se da competência em comunicação. As duas áreas (informação e comunicação) têm fronteiras tênues e permeáveis. Neste trabalho, para fins de organização das ideias, as competências em informação aparecem ligadas ao conteúdo, enquanto as competências em comunicação dizem respeito às relações, ao ato comunicativo. Enquanto a informação exige a produção de sentido a partir de dados, a comunicação exige a produção de relações a partir da informação. (MUCCHIELLI, 1998)

A competência em comunicação refere-se à capacidade de estabelecer interação com outras pessoas ou grupos, trocar, criticar e apresentar as informações e ideias de forma a atingir uma audiência e com ela manter uma relação bilateral. Esta definição pressupõe a comunicação pelo seu viés social, ou seja, não se refere à comunicação como transmissão de informação entre um polo emissor e um polo receptor, mas à interação entre os sujeitos sociais, onde a relação é mais importante que a informação que circula entre eles. (DAVALLON, 2007)

[...] a comunicação costuma estar presente em todos os contextos e circunstâncias humanas e é a base de qualquer processo de conhecimento e interação dos indivíduos. Se constitui no ambiente natural das pessoas que, de maneira consciente ou não, voluntária ou involuntariamente, intercambiam constante e permanentemente mensagens, tanto de forma direta como indireta através de uma infinidade de mecanismos e meios.³ (MONTALVO, 2012, p. 51)

Já as competências operacionais envolvem a capacidade de o usuário compreender as funcionalidades dos dispositivos e adaptá-las de acordo com suas necessidades. No entanto, dominar as competências operacionais não dá nenhuma garantia de que se consiga encontrar, selecionar e usar

3 “[...] la comunicación, suele estar presente en todos los contextos y circunstancias humanas y es la base de cualquier proceso de conocimiento e interacción de los individuos. Se constituye en el ambiente natural de las personas que, de manera consciente o no, voluntaria o involuntariamente, intercambian constante y permanentemente mensajes, tanto de forma directa como indirecta a través de infinidad de mecanismos y medios.”

a informação necessária. É preciso reconhecer que nos confrontamos com a configuração de um ecossistema comunicativo (SILVA, 2008) composto não somente por novas mídias, mas novas linguagens, sensibilidades e comportamentos.

Em termos muito gerais, pessoas usam o ambiente digital para buscar informação, mas também, e cada vez mais, para se comunicar com outras. Da mesma forma, os relatórios do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2014) vêm apontando o crescimento de atividades relacionadas à comunicação (participação em redes sociais, mensagens instantâneas e correio eletrônico) entre os que acessam a internet no Brasil; seguidos dos que utilizam a internet para buscar informação (sobre produtos e serviços, para ouvir música). Daí surge a proposta de síntese das competências infocomunicacionais. Vale frisar que as competências não são estanques: sua aquisição e desenvolvimento seguem um processo permanente de desenvolvimento, transformação e aperfeiçoamento.

As competências infocomunicacionais em ambientes digitais podem ser caracterizadas como a convergência de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitam agir adequadamente em ambientes digitais, mobilizar seus recursos e novos contatos, articulando-os para a produção de significado e conhecimento, tendo por base preceitos legais e éticos.

INDICADORES

Dentre os projetos que têm direcionado recursos e esforços na promoção das competências, em específico das competências em informação, pode-se citar o Media and Information Literacy (MIL), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); o Projeto de Definição e Seleção de Competências (DeSeCo), da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE); a Alfabetización Informacional (ALFIN), promovida por universidades espanholas; e o projeto Alfabetización in Información y Competências Lectoras no âmbito do ensino fundamental. (CERETTA; MARZAL, 2011)



Quanto a padrões de análise ou verificação das competências, as experiências de mensuração de competências atualmente sendo empregadas – como o Marco para a Avaliação da Alfabetização Midiática e Informacional Global (AMI), da Unesco – usualmente têm abordagens quantitativas para abranger grandes grupos de indivíduos. O modelo das competências infocomunicacionais aqui apresentado pretende contribuir de duas formas principais: a) com uma compreensão mais aprofundada do significado e evolução do comportamento infocomunicacional em ambientes digitais; b) na proposição de indicadores de aferição das competências infocomunicacionais e sua aplicação em grupos pequenos. Os dois pontos convergem na medida em que as competências manifestam-se a partir do comportamento frente à informação e à comunicação.

De acordo com Wachholz (2014), precisamos formar as pessoas mediante o uso de novas tecnologias, mas também desenvolver indicadores que avaliem o progresso e as carências remanescentes.

Enquanto os métodos de medição evoluem junto com as tecnologias e seus usos, no âmbito internacional percebe-se que é mais fácil, menos dispendioso e mais comum medir o acesso a equipamentos TIC e o aumento da conectividade, em vez de desenvolver e utilizar indicadores mais eficazes que reflitam o grau de inclusão, diversidade e capacitação. (WACHHOLZ, 2014, p. 48)

Para observar as competências infocomunicacionais das pessoas é necessário conhecer seu comportamento frente à busca, uso e comunicação da informação. O comportamento informacional “[...] inclui estudos das necessidades de informação, e de como as pessoas a buscam, gerem, fornecem e usam, tanto propositada quanto passivamente em sua vida diária.” (GASQUE, 2010, p. 30)

Para verticalizar a compreensão das competências, o Grupo de Estudos de Políticas de Informação, Comunicações e Conhecimento (Gepicc)⁴ vem conduzindo pesquisas empíricas com organizações e grupos a partir

4 <http://www.gepicc.ufba.br/>

da construção, aplicação e teste de indicadores que procuram identificar os componentes de cada competência (Quadro 1).

Quadro 1 – Indicadores para observação de competências infocomunicacionais

Competências	COMPONENTES O usuário sabe ou é capaz de...	INDICADORES O usuário...
Operacionais	Operar computadores e aplicativos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende a representação de um sistema de informação comunicada pela interface, como ícones, pastas e programas; • Compreende para que servem as ferramentas (programas, sistemas etc.) disponíveis em um dispositivo eletrônico e seus componentes; • Consegue configurar o computador ou celular de acordo com suas preferências ou necessidades; • Sabe abrir, salvar e imprimir arquivos independente de ser texto, imagem, áudio ou vídeo.
	Operar um navegador na internet	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue abrir sites com a entrada de uma nova URL; • Consegue abrir uma nova guia na mesma janela • Sabe usar os botões do browser para retroceder, avançar, abrir novos separadores ou novas páginas; • Utiliza a opção de marcar páginas como favoritas quando quer acessá-las posteriormente.



Operacionais	Operar motores de busca de informação	<ul style="list-style-type: none">• Conhece outros motores de busca, além do Google;• Sabe fazer buscas de informação/ conteúdo na internet;• Utiliza mecanismos como “busca avançada” ou “ferramentas de busca” para refinar uma pesquisa, quando necessário;• Utiliza Ctrl+F quando precisa localizar um termo numa página.
	Operar mecanismos de comunicação	<ul style="list-style-type: none">• Sabe que existem ferramentas para comunicação disponíveis através da internet;• Utiliza ferramentas de comunicação: sabe compartilhar imagens, áudio ou vídeos utilizando ferramentas de comunicação;• Sabe utilizar ferramentas para compartilhamento de conteúdo/ informações.
	Operar recursos para produção de conteúdo	<ul style="list-style-type: none">• Utiliza ferramentas para produção de conteúdo;• Utiliza ferramentas para compartilhamento de conteúdo/ informações: sabe postar textos, imagens, áudios ou vídeos.

em Informação	Perceber uma necessidade de informação	<ul style="list-style-type: none"> • Percebe que há questões do cotidiano passíveis de serem resolvidas com acesso à informação; • Reconhece quando precisa de mais informações para aprendizagem; • Percebe que há necessidade de informação para o desenvolvimento de atividades de estudo, profissionais ou lazer; • Percebe quando precisa de informações complementares para entender melhor uma questão; • Consegue delimitar a extensão das informações que necessita.
	Acessar informações	<ul style="list-style-type: none"> • Conhece as principais fontes de informação que atendem às suas necessidades; • Acessa bancos e bases de dados para buscar informações; • Busca informações em diferentes fontes para desenvolver atividades de estudo, trabalho ou lazer; • Busca informações utilizando diferentes recursos para esclarecer dúvidas; • Planeja os passos de busca de informação antes de iniciá-la; • Escolhe sistemas e estratégias de busca adequados à informação necessária; • Preocupa-se em escolher termos de busca apropriados para realizar uma pesquisa; • Sabe como localizar imagens e vídeos; • Considerando a hipertextualidade característica da informação eletrônica, procura manter um senso de orientação entre as várias fontes; • Localiza as informações que necessita; • Quando não encontra a informação que procura, refaz o planejamento de busca.



em Informação	Avaliar a informação	<ul style="list-style-type: none">• Compreende as informações recuperadas;• Adota critérios para escolher as informações pertinentes;• Analisa criticamente as informações obtidas; <p>Para avaliar se uma informação é confiável, correta ou verdadeira, procura:</p> <ul style="list-style-type: none">• Comparar informações de diferentes fontes;• Verificar quem é o autor ou responsável pela informação;• Verificar se trata-se de opinião ou fato;• Refletir sobre o alcance e abrangência da informação encontrada;• Comparar as informações encontradas com seu conhecimento prévio sobre o assunto;• Verificar se a informação está atualizada.
	Organização da informação	<ul style="list-style-type: none">• Anota as referências das informações que seleciona;• Resume as ideias centrais da informação recuperada;• Organiza a informação de forma a recuperá-la para um uso atual e futuro.
	Criar conteúdo	<ul style="list-style-type: none">• Cria e disponibiliza produtos informacionais (vídeos, áudios, imagens, textos etc.) em ambientes digitais;• Reaproveita conteúdos de outras fontes em suas publicações;• Referencia as fontes das informações que cita;• Aplica as normas para fazer citações e referências;• Avalia questões de privacidade e segurança antes de publicar informações pessoais;• Está ciente que usar ideias de outros como se fossem suas pode constituir plágio.

em Informação	Autoavaliação	<p>Considera-se seguro(a) para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar as informações de que necessita para sua aprendizagem; • Selecionar informações confiáveis e adequadas ao que precisa; • Aproveitar a informação que seleciona para aplicar em seus trabalhos acadêmicos ou profissionais; • Discutir o conteúdo das informações encontradas com colegas, professores ou chefias; • Ao usar uma informação no desenvolvimento de suas atividades percebe que há alteração de seu conhecimento sobre o assunto; • Costuma analisar o impacto de determinadas informações sobre si e sobre a sociedade.
em comunicação	Estabelecer e manter comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende as mensagens que recebe; • Expressa ideias com clareza e objetividade; • Procura adequar a linguagem visando à compreensão do receptor; • Procura ouvir com atenção e tenta compreender o interlocutor com quem se comunica; • Preocupa-se em escrever mensagens objetivas e claras na comunicação escrita; • Considera que falar e escrever corretamente são importantes para se fazer entender; • Escolhe um canal de comunicação (telefone, e-mail etc.) adequado de acordo com cada contexto; • Adequa sua comunicação, considerando as diferenças de contexto (cultural, religioso, econômico etc.) em que está seu interlocutor.



em comunicação	Criar laços sociais	<ul style="list-style-type: none">• Participa em redes e comunidades eletrônicas para conhecer pessoas e interagir;• Procura compartilhar vivências e experiências que sejam úteis para outros em redes e comunidades eletrônicas;• Já fez novas amizades via meios eletrônicos.
	Construir conhecimento em colaboração	<ul style="list-style-type: none">• Já fez parcerias de trabalho via meios eletrônicos;• Quando precisa, mobiliza redes sociais para conseguir ajuda;• Consegue trabalhar em cooperação via Rede;• Compartilha seu conhecimento com outros;• Argumenta e defende opiniões quando necessário.
	Avaliar a comunicação	<ul style="list-style-type: none">• Percebe quando uma mensagem é spam ou pode conter vírus;• Avalia questões de privacidade e segurança antes de publicar informações sobre outros;• Compreende que uma vez publicada uma informação na internet, não há mais controle sobre ela;• Está ciente que é responsável e pode responder, inclusive legalmente, sobre aquilo que publica;• Avalia o interesse do receptor antes de repassar uma mensagem;• Relê sua mensagem antes de enviar;• Revisa seu texto antes de publicar.

Fonte: Indicadores aprimorados pelos autores a partir de Borges (2013).

Esses indicadores subsidiam a análise e mensuração das competências infocomunicacionais. Eles têm sido repensados e aprimorados com o intuito de abarcar e elucidar mais âmbitos de observação do comportamento infocomunicacional. A perspectiva não é somente mensurar as competências, mas desenvolver ferramentas que possam identificá-las, partindo do princípio que todos detêm as competências, mas em níveis que oscilam entre pessoas e ao longo da vida.

Os indicadores relacionados à competência operacional pretendem identificar a assimilação de ferramentas digitais que propiciam ao usuário acessar e publicar conteúdo de seu interesse, além de interagir com outras pessoas. Embora atender a esses indicadores não seja suficiente para se dizer do sucesso quanto à obtenção e uso das informações, muitas vezes a barreira digital representa um empecilho real para que as pessoas possam acessar informações do dia a dia, como seu extrato bancário e resultados de exames laboratoriais.

Já os indicadores relacionados à competência em informação têm o intuito de identificar o comportamento do usuário frente às informações nos ambientes digitais, considerando que parte considerável do conteúdo informacional hoje circula e é acessado em rede.

Esses indicadores procuram seguir um processo informacional correto, no qual o usuário percebe uma necessidade de informação, busca informações correspondentes, as seleciona, avalia, organiza e cria conteúdo novo. Recentemente incluiu-se uma componente de autoavaliação. Essa avaliação pretende levar o usuário a uma autoanálise, onde tem a oportunidade de questionar sua competência ao lidar com a informação.

Os indicadores vinculados à comunicação querem identificar como o usuário se comporta em termos de comunicação nos ambientes digitais. O processo de identificação segue os parâmetros utilizados na competência em informação, ou seja, em geral, as pessoas estabelecem e mantêm a comunicação, desenvolvem laços sociais a partir da interação, podem vir a construir conhecimento em colaboração com outros grupos/usuários e, por fim, sugere-se a avaliação da própria comunicação.



CONCLUSÃO

Nas pesquisas recentes realizadas pelo Gepicc, os indicadores vêm sendo aplicados em grupos diversos (como estudantes e gestores de organizações da sociedade civil) e em proposições diferenciadas (em levantamentos quantitativos com grandes grupos e em observações sistemáticas de grupos focais). Em todas as aplicações, o uso de indicadores vêm mostrando-se útil porque permite identificar comportamentos que, sem parâmetros, seriam difíceis de registrar e mensurar.

Além disso, a questão das competências em ambientes digitais pode representar um novo condicionante para a participação social. A sociedade atual, cada vez mais alicerçada nas tecnologias digitais, vem excluindo os que não dominam a cultura digital, motivo por que estudar as competências faz parte das pesquisas dos interessados nos processos culturais e sociais de apropriação e uso da informação.

REFERÊNCIAS

BORGES, J. Competências infocomunicacionais na atuação política de organizações da sociedade civil. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 15. 2014, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Ancib, 2014. Disponível em: <<http://enancib2014.eci.ufmg.br/documentos/anais/anais-gt3>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

BORGES, J. *Participação política, internet e competências infocomunicacionais: evidências a partir de organizações da sociedade civil de Salvador*. Salvador: EdUFBA, 2013.

CERETTA, M. G.; MARZAL, M. Á. Desarrollo de competencias en información: outra modalidade para fortalecer las competencias lectoras. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 40, n. 3, p. 364-378, set./dez. 2011.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. *TIC domicílios e empresas 2013: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil*. São Paulo, 2014.

DAVALLON, J. A mediação: comunicação em processo? *Prisma.com*, Porto, n. 4, p. 3-36, 2007.

GASQUE, K. G. D.; COSTA, S. M. S. Evolução teórico-metodológica dos estudos de comportamento informacional de usuários. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 39, n. 1, p. 21-32, jan./abr. 2010.

MONTALVO, J. A. La competencia comunicativa en la formación universitaria. In: LAZO, C. M.; LACRUZ, M. C. A.; ARTUR, M. I. U. (Coord.). *Competencias interdisciplinarias para la comunicacion y la Informacion en la sociedad digital*. Madrid: Icono 14, 2012.

MUCCHIELLI, A. *Les sciences de l'information et de la communication*. 2. ed. Paris: Hachette, 1998.

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, M. L. G; FUGINO, A.; NORONHA, D. P. (Org.). *Informação e contemporaneidade: perspectivas*. Recife: Néctar, 2007. p. 46-92.

SILVA, A. M. D. Inclusão digital e literacia informacional em Ciência da Informação. *Prisma.com*, Porto, v. 7, p. 16-43, 2008.

WACHHOLZ, C. Rumo às sociedade do conhecimento inclusivas: onde nos encontramos hoje? a medição dos avanços concretizados desde a Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação. In: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *TIC domicílios e empresas 2013: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil*. São Paulo, 2014. p. 47-56.

**SABERES E COMPETÊNCIAS
NA FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO:
CONSTRUINDO UM PERFIL
PROFISSIONAL BASEADO NA INTERAÇÃO,
SENSIBILIDADE E AUTONOMIA**

Aida Varela Varela

Marilene Lobo Abreu Barbosa

Maria Giovanna Guedes Farias

INTRODUÇÃO

A mudança constante nas formas de produção, estimuladas pelos princípios da competitividade predominante no mercado de trabalho, promoveu a quebra dos paradigmas dominantes, até então, orientados pelos princípios e práticas do modelo taylorista-fordista, fazendo emergir novos processos de produção, condicionados pela aplicação intensiva de conhecimento e das



Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Esta dinâmica vem exigindo a reconversão contínua nas formas de trabalho, com a introdução de novos processos laborais, que favorecem a transformação da estrutura do mercado, com a redução dos postos de trabalho, o que, por sua vez, instala na sociedade contemporânea momentos de instabilidade, de incertezas e de competição no mundo profissional.

O trabalho, além de ser uma atividade econômica, insere-se também como uma categoria social, na medida em que, nas suas várias formas e estruturas, tece relações de poder, dominação, resistência e de submissão das classes envolvidas. Isto posto, pode-se afirmar que os modelos de organização e gestão do trabalho são instrumentos políticos disputados pela classe empresarial e por trabalhadores, inserindo-se nesta categoria tanto a noção de qualificação quanto a de competência. Por isso, o entendimento da lógica da qualificação ou da competência passa pela compreensão do ideário histórico que norteou a formação do sujeito e os modos do trabalho ao longo dos movimentos de cunho político, econômico e social que ordenaram a sociedade.

Desde a década de 1980, os países de capitalismo avançado vivenciam profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. Foram tão intensas as modificações, nesta década, que se pode afirmar que a classe que vivia do trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, o que atingiu não só a sua materialidade, mas, sobretudo, a sua subjetividade e, o inter-relacionamento destes níveis afetou a forma de ser desta classe. Foi uma década de grande salto tecnológico, quando a automação, a robótica e a microeletrônica passaram a fazer parte dos processos de produção de bens e serviços, integrando-se definitivamente às formas de trabalho e de geração de capital. Neste universo, o cronômetro e a produção em série e de massa foram substituídos pela flexibilização da produção, pela “especialização flexível”, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado.

Foi também a partir da crise do desenvolvimentismo e dos processos de reconversão produtiva, especialmente nos anos de 1990, que as políticas

estatais dos países da América Latina foram fortemente influenciadas pelos princípios neoliberais, do Consenso de Washington, e que a sociologia do trabalho latino-americana teve o cuidado de levar em conta, em suas análises, o fato fundamental de que os países da América Latina se inseriam no processo de globalização em condições diferentes dos países centrais, o que acarretava implicações também nas relações e condições de trabalho.

Consequentemente, a emergência de um novo modo de produção, intensivo em conhecimento, e a adoção de políticas econômicas agressivas em competitividade, subjacentes aos pressupostos capitalistas, que usam o modelo de globalização da economia, impuseram à organização do trabalho mudanças de natureza qualitativa, criando demanda por um novo profissional, com perfil rico em saberes, múltiplas habilidades, preparado para as contínuas reconversões dos processos de produção e de trabalho, na medida em que este profissional é consciente de sua responsabilidade, mais comprometido com seu sucesso e o da organização, estando sempre pronto para continuar gerando inovação nos processos, nos produtos e respondendo com presteza à imprevisibilidade do mercado.

O bibliotecário, como uma classe profissional, insere-se na divisão social e técnica do trabalho como uma categoria, sujeita aos benefícios, bem como às consequências das disputas sociais e políticas travadas entre empregadores e empregados, entre categorias profissionais diferentes, no processo de negociação de princípios, direitos e deveres a serem integrados aos modelos vigentes na gestão do trabalho.

Ao se fazer uma incursão pela história da biblioteconomia percebe-se que a figura do bibliotecário emerge para o grupo das profissões humanas, como o artífice responsável pela organização e salvaguarda do patrimônio intelectual concebido ao longo dos tempos. De Calímaco, célebre bibliotecário de Alexandria, passando por Gabriel Naudé, Gottfried Wilhelm Leibniz e chegando a Borges, observa-se que esta categoria profissional foi exercida por sábios humanistas, portadores de memória prodigiosa, capaz de atribuir sentido e ordem às várias facetas do saber que vertiginosamente se acumulava.



Este perfil do bibliotecário, vigente, ainda, até mesmo na Idade Moderna, era, em sua maioria, formado por filósofos, cientistas, poetas e religiosos, e sustentado por uma sólida formação erudita, a qual lhe permitia, por intermédio de sua atividade profissional e intelectual, interferir diretamente na paisagem sociocultural onde se encontrava alocado. Para aqueles que objetivassem exercer o ofício de bibliotecário, eram necessárias qualidades como amor à leitura e prazer com o trato dos livros; aguçado senso de organização; perspicácia para criar e manejar sistemas classificatórios; domínio de idiomas modernos e antigos, especialmente o latim e o grego, para acesso aos mistérios e segredos do conhecimento; além de compreender os processos de produção e circulação do escrito. Estes foram, durante longa data, atributos requeridos e difundidos pelas escolas de formação de bibliotecários, que se iniciou com a *École Nationale des Chartes*, criada em 1821, em Paris, mas que já começa a denotar sinais de transformação a partir da criação do curso de biblioteconomia, por Melvil Dewey, em 1887, na *Columbia University*, nos Estados Unidos.

De Alexandria ao início do século XX, a atividade dos bibliotecários caracterizou-se pelas intrincadas práticas de organização do conhecimento, pelo amor ao livro e à leitura e pelo imenso respeito à memória dos homens e seus símbolos culturais. Esse cenário, que veio ganhando cada vez mais matizes, a partir da descoberta dos tipos móveis, por Gutenberg, em 1455, das revoluções científicas, da Revolução Francesa, com a implantação dos ideais do Iluminismo e da Revolução Industrial, sobretudo pelo estabelecimento, na sociedade, de um *status* científico cada vez mais crítico e denso e de um *status* social cada vez mais democrático, o que levou ao aumento substancial da produção de literatura científica e cultural e ao envolvimento de camada maior da população com as atividades de leitura.

Assim as bibliotecas foram mudando, acompanhando os movimentos da sociedade em busca do conhecimento e ampliando seus objetivos e escopo,

quer no que tange à diversidade e ao crescimento do acervo¹ quer no que se refere ao modelo organizacional, aqui visto na perspectiva de acessibilidade ao usuário; por exemplo, as bibliotecas monásticas, da Idade Média, eram construídas e organizadas com o intuito de dificultar o acesso às suas coleções.

Este cenário começa a mudar com o Renascimento, quando as grandes coleções particulares dos humanistas se abriram para um dado público, passando a constituir bibliotecas, como, por exemplo, a dos Estes, em Ferrara, a dos Médici, em Florença, e a do Vaticano, criada em 1450, pelo papa Nicolau V, consideradas precursoras das bibliotecas modernas. (RUSSO, 2010, p. 45) Esta conjunção de fatores, que favorece a disseminação da informação e a laicização do conhecimento, que se amplia particularmente a partir do século XVI, com o surgimento das bibliotecas nacionais, fruto deste processo de avanço da ciência e democratização do conhecimento, dentre as quais, a Biblioteca Nacional da França, cuja história remonta à biblioteca real, fundada no Palácio do Louvre por Carlos V, em 1368; a Biblioteca Nacional de Berlim, do século XVII, e a Biblioteca Nacional Espanhola, fundada em Madrid, em 1712, por Filipe V. (RUSSO, 2010, p. 46)

Consequência de todo este movimento, já na segunda metade do século XIX, as bibliotecas, por influência do desenvolvimento experimentado pela humanidade, passaram por uma profunda transformação conceitual, pois o crescimento da indústria, a produção de bens em larga escala e a mobilidade da mão de obra forçaram a demanda por serviços de informação mais ajustados à realidade. A primeira biblioteca de cunho verdadeiramente público nasceu na Inglaterra, no final do século XIX, como resultado dos ideais políticos, econômicos e sociais que moveram a 1ª Revolução Industrial e seu propósito era educar e moralizar a classe trabalhadora, porém, desde então, sua missão tem-se alterado significativamente, acompanhando

1 que se ampliou exponencialmente com a criação da imprensa móvel e o surgimento dos periódicos científicos, que se inicia com o *Journal de Savants*, em 1665, em Paris, e que, conforme a 33ª edição do *Ulrich's International Periodicals Directory*, de 1994/1995, somavam, nesta época, cerca de 150 mil títulos (CAMPELO; MAGALHÃES, 1997), enquanto o cadastro do *International Standard Serial Number (ISSN)* (RUSSO, 2010, p. 49) apontava a quantidade de 1.489.773, em 2009.



do os movimentos sociais e políticos de democratização da educação, do conhecimento e da cultura. Segundo Foskett (1969, p. 81):

Foi principalmente nas bibliotecas especializadas que despontou um novo conceito da função da biblioteca: o de que a biblioteca deveria colaborar na tarefa de proporcionar espontaneamente informações aos pesquisadores, sem ficar à espera de que eles as pedissem – deveria tanto disseminar quanto reunir informações.

Desde então, as bibliotecas procuraram fortalecer a função de interação com o usuário e, assim, coletar, tratar e armazenar informações passaram a ser atividades-meio, enquanto a disseminação das informações arroladas no acervo bibliográfico passou a ser a atividade-fim das bibliotecas de qualquer natureza.

Com o advento da chamada sociedade da informação e do conhecimento, é de se esperar que as bibliotecas tenham um papel de destaque, sobretudo num país como o Brasil, onde os indicadores de analfabetismo e o déficit de leitura ainda é muito alto. Este fato marcante, numa sociedade cuja base de desenvolvimento é o conhecimento e a tecnologia, leva a alguns questionamentos: qual deve ser o posicionamento do bibliotecário frente ao que está sendo delineado pelas políticas públicas? Como democratizar o acesso à informação e capacitar as pessoas para seu uso crítico? Como proporcionar condições que permitam a reflexão, a crítica e a construção de ideias por meio da leitura? Afinal a informação, como já foi dito anteriormente, é um insumo estratégico para a leitura de contextos, tanto no universo dos países, como no ambiente das organizações e no âmbito pessoal.

Para tais indagações encontra-se resposta na reflexão de Morigi, Vanz e Galdino (2002), que veem a informação como um bem simbólico e, por isso, seu acesso é essencial para que a cidadania se efetive de forma plena. Para que essa efetivação ocorra, o profissional da informação deve atuar de forma ativa diante de sua responsabilidade social como educador, o que exige uma postura centrada na mediação entre o homem e os registros gráficos, proposta por Shera (1972), que teve como pilares para suas reflexões as teorias de aprendizagem nas vertentes fisiológicas, psicológicas, sociológicas

e linguísticas. De acordo com Shera (1973), a mediação envolve o usuário que precisa aprender os registros gráficos e o aparato característico do mundo letrado. Para compreender os processos cognitivos, ou seja, de que forma o usuário aprende com a informação e que fatores poderiam influenciar seu uso, Shera afirmou que seria preciso construir uma base de conhecimentos, o que permitiria o entendimento do significado da informação expressa em símbolos que, por si só, nada significam, pois o sentido é dado pelo usuário.

Nesse contexto, Shera (1972), esclarece que o sistema de comunicação, representado pela biblioteca, é fundamental, pois a educação formal estaria centrada em apressar o processo de aprendizagem a partir da promoção de experiências indiretas, controlando o educando com tais experiências e sem levar em consideração as diferenças existentes entre os indivíduos, mas na verdade, qualquer teoria de aprendizagem deve respeitar essas diferenças, e isso pode ser feito pela ação educativa do bibliotecário, que se constitui da mediação, no processo de aprendizagem, pela busca e uso da informação.

Para o citado autor, o bibliotecário deve colocar o usuário no centro do processo, comprometendo-se com os aspectos cognitivos da busca da informação, isto é, com o “acesso intelectual à informação”, concebido por meio das funções da biblioteca, integradas nas ações de aquisição, organização e disseminação, uma estratégia para fornecer ao usuário o conteúdo intelectual desejado, por meio do serviço de referência. A relevância do serviço de referência deve ser reconhecida pelos bibliotecários na orientação ao usuário para utilização da biblioteca e de suas fontes de informação; esse é um ato de mediação e representa o verdadeiro papel social da biblioteca e do bibliotecário, sendo também uma função educativa, demonstrada pela forma como as pessoas aprendem por meio da informação e da comunicação. (SHERA, 1973) Esta visão é também compartilhada por Kuhlthau (1996, p. 149), ao afirmar que os bibliotecários devem se envolver com a interpretação da informação, o que implica comprometer-se com a aprendizagem e com a prática da educação dos usuários. Kuhlthau dividiu este processo em cinco níveis, quais sejam:

1. a prática da educação acontece quando o bibliotecário limita-se a fornecer instruções para o uso dos recursos bibliográficos, geralmente



na forma de folhetos ou textos explicativos, por meio dos quais o aluno pode aprender por conta própria alguns aspectos do funcionamento da biblioteca. O que leva ao entendimento por parte do usuário que ele terá suas necessidades informacionais supridas apenas com recursos fornecidos nesse nível, mas, na verdade, o processo de busca e uso de informação é mais complexo, configurando-se, assim, como um problema;

2. o bibliotecário faz uso da estratégia de reunir os alunos novatos, no início do período letivo, para dar explicações genéricas a respeito do funcionamento da biblioteca (localização, regulamentos e normas) e sobre os recursos oferecidos, ocorrendo uma sobrecarga de informações factuais e geralmente superficiais. Essa sobrecarga não está relacionada a um problema ou questão de aprendizagem, pois esse tipo de instrução não se caracteriza como uma experiência significativa para o aluno;
3. o bibliotecário presta esclarecimentos sobre o uso de determinada fonte de informação, geralmente relacionada a um tópico que o professor está desenvolvendo em sala de aula. Para tal, é necessário planejamento didático, pois a estratégia de aprendizagem envolve professor e bibliotecário, e este precisa ter algum conhecimento do assunto a ser abordado, para se certificar da existência e da disponibilidade de material bibliográfico adequado;
4. o bibliotecário atua como tutor, ressalta os passos a serem seguidos durante a pesquisa e propõe roteiros que servirão para o desempenho de tarefas semelhantes. Nesse nível, a ação do bibliotecário também fica restrita ao ensino da localização das fontes e das etapas da busca, sem se envolver no processo de interpretação. Há maior colaboração com o professor, pois o bibliotecário precisa conhecer o objetivo do projeto e, por isso, as responsabilidades de ambos devem estar definidas com clareza.
5. o aluno é orientado no seu processo de aprendizagem a interpretar a informação para responder questões ou resolver o problema proposto no seu projeto. A complexa dinâmica que caracteriza a apren-

dizagem é levada em consideração e o apoio adequado para avançar é fornecido na medida da necessidade de cada aluno ou grupo. Estratégias para trabalhar o processo de pesquisa são integradas a estratégias para buscar e usar informação, permitindo ao aluno dominar o processo para futuras aplicações. Nesse nível, o bibliotecário se torna participante ativo na aprendizagem, envolvido nas fases de planejamento, implementação e avaliação do projeto. (CAMPELLO, 2009, p. 45)

Refletindo sobre esses níveis e o esforço para assumir a função educativa, entende-se que o bibliotecário, também aumenta, conforme Campello (2009), sua responsabilidade e, conseqüentemente, as exigências na produção e domínio de novos conhecimentos. Esses fatores demonstram que, o contexto em que atua hoje o bibliotecário, apresenta-se atravessado pela emergência de um mercado informacional constituído por usuários cada vez mais exigentes em relação às suas demandas. Evidencia-se, sobremaneira, a necessidade de se constituir um novo perfil profissional e educacional, isso porque, se antes as ações práticas e intelectuais do bibliotecário limitavam-se ao espaço físico de uma biblioteca, as muitas aplicações das tecnologias da informação fazem com que os serviços informacionais transponham os limites físicos e institucionais que, antes, cerceavam seu ofício.

UMA TENTATIVA DE EXPLICAÇÃO SOCIOLÓGICA PARA O FENÔMENO DA COMPETIÇÃO ENTRE AS PROFISSÕES

As tecnologias provocaram a aproximação das profissões, no que diz respeito a missões, objetivos e papel social, a partir da convergência dos objetos, meios, metodologias e processos de trabalho, e isso fez com que os limites que, historicamente, demarcavam os diferentes tipos de trabalho com informação se tornassem mais tênues. O trabalho informacional é, cada vez mais, um trabalho em equipe com profissionais provenientes de formações distintas. No caso das profissões que, tradicionalmente, têm a informação como seu instrumento de trabalho, a exemplo de bibliotecários, arquivistas



e museólogos, a especificidade que marcou a área do trabalho com informação abriu possibilidades para a concorrência com especialistas de outras áreas do conhecimento, originando o que Abbott, em 1988, denomina de “invasão” de um campo profissional por outros grupos.

Andrew Abbott (1988) analisa o desenvolvimento das profissões como um sistema ecológico, interdependente e dinâmico, com uma estrutura interna própria. Nesta visão, as profissões lutam entre si pela manutenção da exclusividade dos seus espaços de atuação, assim como disputam novos espaços. Para ele, cada profissão estaria ligada por laços jurisdicionais a tarefas que caracterizariam resposta a um problema humano; tarefas essas que, desde logo, seriam culturalmente e historicamente determinadas e que legitimam as práticas profissionais. As disputas pela realização dessas tarefas, a consolidação de jurisdições – entendida, por Abbott, como a relação existente entre uma determinada profissão e seu trabalho –, a ampliação ou encolhimento desta linha imaginária de jurisdição, por um grupo, em face de novas tarefas mais atrativas ou a recuperação delas por outro grupo, delineariam as dinâmicas fundamentais do sistema de profissões. Conforme Fonseca (2007), a modificação da relevância quer cultural, quer histórica de tais tarefas poderiam conduzir ao desaparecimento ou à consolidação de novas jurisdições.

O modelo de Abbott (1998) sistematiza a forma como as profissões integram-se e interagem num sistema interdependente e em constante mudança. No âmbito das profissões, campos de determinado domínio ocupacional de uma profissão são, frequentemente, disputados por outros, aqueles a que Abbott denomina de competidores. As profissões reajustam-se, enquanto novos espaços surgem e permanecem desocupados, até que se estruturam sob novas jurisdições. Identificam-se, na teoria de Abbott (1998, p. 69-70), cinco pressupostos principais e três níveis de análise, situados nos conceitos e dinâmicas centrais ao estudo das profissões, quais sejam:

- jurisdição – o estudo das profissões deverá concentrar-se nas áreas de atividade sobre as quais detém o direito de controlar a prestação de serviços;

- dinâmica – a análise dinâmica das profissões depende, essencialmente, da análise das disputas, conflitos e competição em áreas jurisdicionais;
- interdependência – as profissões existem no conjunto do sistema ocupacional e não como entidades isoladas, pelo que a sua abordagem deve considerar o sistema de interdependência nas relações entre os grupos profissionais;
- conhecimento abstrato – no seio do processo competitivo deve destacar-se a funcionalidade da abstração que confere capacidade de sobrevivência às profissões, uma vez que só um sistema de conhecimento abstrato permite redefinir e dimensionar novos problemas e tarefas;
- processos de desenvolvimento profissional multidirecionais – não existe uma única tendência de desenvolvimento profissional, antes, todas as possibilidades estão abertas, dependendo dos contextos e da eficácia das ações estratégicas.

Os três níveis de análise classificados por Abbott (1998, p. 70) são: o processo e as condições do estabelecimento efetivo e da manutenção de jurisdição – elementos fundamentais na natureza do trabalho profissional e nas estruturas que sustentam as jurisdições; a diferenciação interna das profissões e as mudanças na sua composição interna que podem afetar ou introduzir transformações no poder e na legitimidade dessas mesmas profissões; e as fontes de mudança localizadas no exterior do sistema, isto é, no contexto sociocultural, nomeadamente as mudanças macrosociais no conhecimento, nas tecnologias e nas organizações.

De acordo com Gonçalves (2007), a análise da natureza do trabalho dos profissionais é o primeiro foco de Abbott.

É um nível de observação fundamental para se perceber as práticas dos profissionais, os modos como são mobilizados os conhecimentos produzidos nos espaços académicos e as relações de conflito com outras profissões a propósito do controlo das respectivas jurisdições. (GONÇALVES, 2007, p. 185)



O modelo sistêmico sobre as profissões apresentado por Abbott (1988) e aqui descritos por Gonçalves (2007, p. 186) fundamenta-se nos seguintes eixos analíticos:

- o conjunto de profissões constitui o que designa por “sistema de profissões”;
- a fixação das jurisdições é o objetivo primeiro do desenvolvimento das profissões, o que concorre diretamente para uma permanente conflitualidade interprofissional;
- o conhecimento formal, de natureza abstrata, controlado monopolisticamente por uma profissão é o seu elemento definitivo principal e, em simultâneo, o seu primeiro recurso no seio daquela conflitualidade;
- as profissões não são homogêneas, apresentam-se diferenciadas internamente em grupos ou segmentos, de acordo com as situações de trabalho, mas também em instituições de ensino e de controle;
- as profissões estão sujeitas a mudanças produzidas por forças internas (em que predomina o incremento de novos conhecimentos científicos) e por forças externas (evolução tecnológica e alterações nas organizações), que conduzem a mudanças na sua legitimidade social e poder;
- o poder da profissão é fundamental para manter a respectiva jurisdição e decorre da capacidade de dominação face a outros grupos profissionais, ao Estado e aos clientes ou empregadores.

Conforme Abbot (1988), profissionais são aqueles que prestam serviços para resolver problemas humanos e, assim sendo, as atividades de uma profissão relacionam-se com o diagnóstico, inferência e tratamento para um determinado problema humano. O conhecimento teórico fundamenta o fazer profissional, enquanto a formação académica legitima o trabalho profissional. A jurisdição de uma profissão poderá ser modificada por forças internas ou externas, ou ainda pela invasão de profissionais de outras áreas, a que Abbott chama de “substituição de tratamento”, onde uma profissão aceita o diagnóstico ou tratamento de outra, reivindicando conduzir determinado problema profissional de forma mais rápida ou mais eficaz

que a outra. Abbott (1988, p. 143-144) destaca como forças internas “[...] o desenvolvimento de novos conhecimentos ou saberes, e as mudanças na estrutura social das profissões, a exemplo do surgimento de grupos novos ou a procura de desenvolvimento de grupos já existentes.”

Nesse contexto, Abbott (1988) ainda esclarece que o pilar cognitivo da jurisdição, ao definir a própria identidade profissional, é constituído pelo diagnóstico, tratamento, inferência e conhecimento acadêmico. O diagnóstico e o tratamento são atos de gestão de informação, tendo na base sistemas de classificação de problemas; a inferência, ao contrário, é um ato puramente profissional, que intervém quando a conexão entre diagnóstico e tratamento é obscura, por exclusão ou por construção; e o conhecimento acadêmico é um elemento chave do sistema, já que o caráter abstrato do sistema de classificação e do sistema de conhecimento que formaliza o saber-fazer profissional é estabelecido pelos acadêmicos, cujo critério não é o da eficácia, mas o da consistência lógica e da racionalidade, principalmente, porque é esse conhecimento que possibilita o desenvolvimento/produção de novos diagnósticos, tratamentos e métodos de inferência.

Destarte, o conhecimento acadêmico é fundamental na mudança e na reorientação estratégica da profissão, e tem como aliados, no contexto contemporâneo, a explosão da comunicação, através da internet e o aumento do valor da informação como recurso estratégico, fatores que impulsionam cada vez mais indivíduos a trabalhar com informação. Esse movimento cria tensões e novas oportunidades de alianças neste espaço. O conjunto destes movimentos forma um campo de competência novo ou uma nova “jurisdição profissional”, termo que, de acordo com Abbott (1988), nasce da confluência e da interação de vários campos profissionais, em uma área de atuação onde se encontram informáticos, bibliotecários, arquivistas, museólogos, gestores e jornalistas, entre outros, ou seja, em um ambiente de transformações, de necessidades complexas e diversificadas, onde a internet se apresenta como uma tela rica, mas fragmentada de informações que crescem a uma velocidade exponencial. Percebe-se o aumento do número de profissionais que trabalham com as transformações da rede, na avaliação e recuperação de seus conteúdos, que, muitas vezes, são direcionados para



a divulgação de ofertas de trabalho justamente para o profissional da informação, seja na divulgação de concursos ou de outras oportunidades. Conforme Arévalo (2000), os processos de disseminação da informação foram facilitados e simplificados pelo uso das tecnologias. A internet dinamiza este trabalho de difusão, ao reduzir o tempo entre a oferta e sua disseminação.

Em sua fase mais recente e avançada de inovações, as tecnologias da informação e da comunicação afetaram intensamente o fazer profissional do bibliotecário, criando novos procedimentos e novos serviços, o que trouxe como consequência a estruturação de novos processos de trabalho, que passam pela redefinição de seu campo de atuação e pela aquisição de competências que o torne potencialmente apto a assumir as exigências do mercado. Do ponto de vista do ensino, a identificação de outras competências, além daquelas indicadas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES), pode representar um salto de qualidade, de ineditismo e de aproximação da formação profissional com a demanda social. Nessa conjuntura, esses profissionais são levados a participar ativamente do fluxo internacional de informações através do atendimento a usuários virtuais que podem estar em qualquer lugar do planeta. Em contrapartida, eles se beneficiam e utilizam serviços provenientes deste fluxo internacional de informação, e seu trabalho se configura, cada vez mais, em disseminar informações a partir de um contexto local, o da instituição e da unidade de informação, para um contexto planetário e deste para o local.

Dessa forma, atentando-se para as concepções de Prahalad (1999), pode-se afirmar que o trabalho do bibliotecário precisa passar por uma reconversão, pois novos conceitos, tecnologias e processos foram adicionados aos seus modelos de produção de serviços, exigindo desse profissional a aquisição de mais competências informacionais, definidas por Rocha e Araújo (2007) como: educação continuada, capacitação para dominar as TIC, domínio de outras línguas, capacidade de identificar e repassar as informações necessárias ao usuário com agilidade, precisão e ênfase na postura ética. Essas competências sugerem a necessidade de uma inserção mais proativa do profissional da informação no mercado de trabalho, demonstrando

constante atualização, postura gerencial e compromisso contínuo com o usuário da informação, no sentido de obter as informações demandadas no tempo e com a atualização necessária. Essa postura ética, profissional e proativa demonstra a emergência em se compreender a noção de competências no trabalho e na educação e sua efetiva aplicação, especialmente, na formação do bibliotecário do século XXI.

A EMERGÊNCIA DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NO TRABALHO E NA EDUCAÇÃO

Há inúmeras questões a serem debatidas sobre a competência. Para efeito de melhor compreensão a respeito, conceitua-se a competência como sendo um composto de duas dimensões distintas: a primeira, um domínio de saberes e habilidades de diversas naturezas que permite a intervenção prática na realidade, e a segunda, uma visão crítica do alcance das ações e o compromisso com as necessidades mais concretas que emergem e caracterizam o atual contexto social. Perrenoud (1999, p. 7) afirma que competência é a “[...] capacidade de agir eficazmente em um tipo de situação, capacidade que se apoia em conhecimentos, mas não se reduz a eles.” Para o autor, as competências utilizam, integram, mobilizam conhecimentos para enfrentar um conjunto de situações complexas, implicando também uma capacitação de atualização dos saberes.

Dessa forma, entende-se que a competência em informação deve ser compreendida como uma das áreas que requer um aprendizado, e por isso, como explica Belluzzo (2007), constitui-se em processo contínuo de interação, internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades específicas como referenciais à compreensão da informação e de sua abrangência, em busca da fluência e das capacidades necessárias à geração do conhecimento novo e sua aplicabilidade ao cotidiano das pessoas e das comunidades ao longo da vida.

Nesta mesma linha de pensamento, Tanguy (1997) justifica as razões do uso do termo “competência”, nas diferentes esferas da atividade social,



como sendo difícil de precisar, embora, no caso da educação e do trabalho, possam estar associadas a uma série de movimentos geradores de concepções nesses dois campos. Dentre tais concepções ou crenças, destaca-se: a necessidade de superar a ênfase na instrução e privilegiar a educação; o reconhecimento da importância do poder do conhecimento por todos os meios sociais, e de que a transmissão do conhecimento não é tarefa exclusiva da escola; a institucionalização e sistematização de princípios sobre formação contínua fora do âmbito escolar; a exigência de superar a qualificação profissional precária e baseada em aprendizagens mecânicas; necessidade de rever o ensino disciplinar e o saber acadêmico ou descontextualizado; e a preocupação de colocar o aluno no centro do processo educativo como sujeito ativo.

A intervenção desses elementos, refletindo sobre a problemática da formação, aprendizagens profissionais e a necessidade de novas adaptações ao mundo do trabalho e da escola, proporcionou uma apropriação geral da noção de competência em vários países, provavelmente na expectativa de atribuir novos significados às noções que ela pretende substituir nas atividades pedagógicas. Mais especificamente, no entanto, esse referencial sobre a noção de competência se impôs nas escolas, inicialmente, por meio da avaliação. Essas inter-relações produziram uma contaminação de significados e o termo “competência” passou a ser usado, com frequência, no sistema educativo, no qual ganhou outras conotações.

Dado esse caráter polissêmico da noção de competência, trata-se de precisar em que sentido pretende-se utilizá-la. A ideia de competência retrata dois aspectos antagônicos, porém solidários, que podem ser traduzidos de várias maneiras: aspectos interno, externo, implícito, explícito, o da visibilidade social e o da organização interna, o que na ação é observável e mais estandarizado, o que é mais ligado ao sujeito, portanto, singular e não observável. Esses aspectos podem ser encontrados nas teorias que fundamentam a noção de competência, as quais abordam essa questão sob duas óticas distintas. De um lado, estão as teorias comportamentais que usam o termo “competência” como referência a atos observáveis ou comportamentos específicos, empregando-o, sobretudo na formação profissional e na

concepção da aprendizagem por objetivos. De outro, encontram-se autores que analisam as capacidades do sujeito como sendo resultantes de organização interna e não observáveis diretamente.

Assim, segundo Rey (1996, p. 26), a competência é concebida tanto “[...] como uma potencialidade invisível, interna, pessoal e susceptível de engendrar uma infinidade de ‘performances’, quanto ela se define por componentes observáveis, exteriores e impessoais.” Esses dois sentidos do termo “competência” são usados e convivem alternadamente, tanto no mundo do trabalho como no mundo da escola. A concepção de competência como comportamento é a manifestação de um modelo teórico que se aproxima do behaviorismo, o qual tem fundamentado o uso da noção de competência de duas formas. No sentido mais restrito, competência é tida como comportamento objetivo e observável e que se realiza como resposta a uma situação. Essa forma de entender competência se manifesta no campo da formação profissional, quando pressupõe que a cada posto de trabalho corresponde uma lista de tarefas específicas.

No campo da educação, de acordo com Bloom (1972) e Mager (1975), a noção de competência associa-se à pedagogia por objetivos, cuja ideia central é a de que, para ensinar, é preciso traçar objetivos claros e específicos, sem ambiguidades, de tal forma que o professor possa prever que seus alunos sejam capazes de alcançá-los, para tanto, as competências devem se confundir com comportamentos observáveis. Para Varela, Barbosa e Farias (2013), a competência informacional é considerada um processo de aprendizagem, que promove a produção do conhecimento, desde que esse processo seja realizado de forma consciente, reflexivo e contextualizado. Por isso, ser competente não é apenas responder a um estímulo e realizar uma série de comportamentos, mas, sobretudo, ser capaz de, voluntariamente, selecionar as informações necessárias para regular sua ação ou mesmo inibir as reações inadequadas. Na realidade, essa concepção pretende superar a falta de sentido existente na mera consecução de objetivos. Ao introduzir a ideia de finalidade ao comportamento, fato que a pedagogia por objetivo desconsiderou, acentua-se que, subjacente a um comportamento observável, quer conscientemente ou de modo automático, existe uma organização



realizada pelo sujeito, da qual se depreende a existência de um equipamento cognitivo que organiza, seleciona e hierarquiza seus movimentos em função dos objetivos a alcançar. Em outras palavras, a competência não é redutível aos comportamentos estritamente objetivos, mas está vinculada sempre a uma atividade humana, ligada à escola ou ao trabalho, e caracteriza-se por sua relação funcional com tais atividades definidas socialmente.

A competência pode ser considerada como uma capacidade geral que torna o indivíduo capaz de desenvolver uma variedade de ações que respondem a diferentes situações. Competência, nesse caso, refere-se ao funcionamento cognitivo interno do sujeito. Essa concepção de competência foi formulada em contraposição à ideia de competência como comportamento específico, concebida a partir das teorias de competência linguística, proposta por Chomsky (1983), e de autorregulação do desenvolvimento cognitivo, de Piaget (1976). Embora divergindo a respeito da origem das competências cognitivas, esses autores têm em comum a convicção de que nenhum conhecimento é possível sem que haja uma organização interna, ou seja, um processo adaptativo de organização mental do sujeito, diante de um novo conhecimento, um novo contexto ou uma nova realidade. Para Chomsky (1983), a competência linguística não se confunde com comportamento, pois deriva de um poder interno (núcleo fixo inato) expresso por um conjunto de regras do qual o sujeito não tem consciência e que possibilita a produção de comportamentos linguísticos. Já na abordagem piagetiana, a ideia de competência está também atrelada à organização interna e complexa das ações humanas, mas, diferentemente de Chomsky, Piaget (1983) discorda do caráter inato dessa organização e enfatiza a dimensão adaptativa e sustenta que a progressividade do desenvolvimento mental se apoia em um processo de construção, no qual interfere o mínimo de “pré-formações” e o máximo de auto-organização. A competência, nesse sentido, diz respeito à construção endógena das estruturas lógicas do pensamento que, à medida que se estabelecem, modificam o padrão da ação ou adaptação ao meio e que Malglaive (1995) denomina de estrutura das capacidades.

Estudos nos campos da sociologia e da antropologia têm dado destaque às imbricações entre contextos culturais e cognição e nesse sentido, vale

ressaltar as reflexões de Bourdieu (1994), quando afirma que a compreensão não é só o reconhecimento de um sentido invariante, mas a apreensão da singularidade de uma forma que só existe em um contexto particular. Tal debate conduz ao pensamento de que é preciso considerar o papel das situações ou do contexto social na construção das estruturas cognitivas, deslocando o foco de atenção da abordagem sobre o sujeito epistêmico para o da abordagem do sujeito psicológico e situado em certo contexto. O construtivismo contribuiu de forma significativa, por pensar a inteligência humana como resultado de um processo de adaptações progressivas, portanto, não polarizado no meio ou nas estruturas genéticas. Por outro lado, o conceito de operações mentais permite colocar a aprendizagem no contexto das operações, e não apenas na perspectiva do conhecimento ou do comportamento, o que significa que o marco piagetiano empresta à ideia de competência alguns elementos fundamentais.

De forma geral, conhecer é estabelecer relações. Para conhecer, é preciso um sujeito e um objeto de conhecimento, ou seja, o conhecimento ocorre se houver uma ação do sujeito sobre o objeto, de tal forma que sua ação o transforme e, ao mesmo tempo, descubra os princípios que estão subjacentes a essas transformações. Tal capacidade de estabelecer relações é identificada, por Piaget, como o funcionamento mais geral das estruturas mentais e está presente em todo tipo de conhecimento, do popular ao científico, na medida em que a inteligência humana busca, o tempo todo, estabelecer relações para compreender e explicar a realidade.

Para Piaget, existem estruturas específicas para o ato de conhecer, responsáveis pela produção do conhecimento necessário e universal. No entanto, tais estruturas não se encontram prontas, no organismo, quando do nascimento do sujeito, mas são construídas ao longo da vida em uma constante interação. Essa interação é caracterizada como um processo de adaptação ou troca constante com o meio. Como tal, envolve reciprocidade na relação sujeito e meio ou objeto do conhecimento: de um lado há a ação do sujeito sobre o meio – no sentido de que é o sujeito que assimila (incorpora, decompõe, relaciona, analisa); do outro, uma ação do meio ou do objeto sobre o indivíduo, porque responder aos problemas que o meio coloca supõe



satisfazer minimamente suas condições. Assim, o sujeito precisa reorganizar os elementos de que dispõe, fazendo variar os esquemas, ou seja, acomodá-los em função das exigências que o meio lhe faz. Simultaneamente, esse processo supõe uma organização interna ou modificação endógena, resultante das coordenações entre essas ações que se expressam em esquemas e estruturas mais gerais.

Nesse sentido, a proposta piagetiana se contrapõe à perspectiva empirista de conhecimento, pois trabalha com a noção de estruturação contínua no lugar da ideia de conhecimento-cópia, bem como à abordagem inatista porque opõe às formas biológicas herdadas, a assimilação cognitiva como processo de construção de novos esquemas em função dos precedentes ou de acomodação aos anteriores. Como descrevem Piaget e Garcia (1984, p. 247) “[...] o caráter assimilador de todo conhecimento impõe uma epistemologia construtivista no sentido de um estruturalismo genético ou construtivo, posto que assimilar equivale a estruturar.” De acordo com os autores, os esquemas de assimilação ao se coordenarem, definem as possibilidades e limites dos objetos (eventos, fatos, situações) a serem incorporados pelo sujeito. São os esquemas de assimilação os responsáveis, portanto, pelas relações que o sujeito estabelece e pela forma como explica a realidade e que compõem a construção dos sistemas de significação. Em qualquer nível de explicação, desde as formas mais simples, como as do conhecimento prático, até as mais complexas, há sempre uma busca de razões. Resumindo, em qualquer nível, o conhecimento, seja correto ou não, se baseia na produção de inferências, e essas, de modo geral, estão na base de toda organização do pensamento. A diferença é que no pensamento científico ela é explicitada, verbalizada e tematizada. No conhecimento popular ou empírico a lógica é implícita, isto é, o sujeito se preocupa com os conteúdos de sua ação e suas relações, mas desconhece a forma que estrutura tal conhecimento.

Conclui-se que as várias propostas de noção de competência são decorrentes de momentos conjunturais e, deste modo, contemplam paradigmas diferenciados, delineados na perspectiva de atender às demandas da socie-

dade e do mundo do trabalho. Assim, incorporam mudanças decorrentes de questões econômicas, políticas, sociais e tecnológicas e tem como base parâmetros, alguns dos quais são apresentados a seguir.

REFLEXÕES SOBRE ALGUNS PARÂMETROS DE COMPETÊNCIA

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 TIC, 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. 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 as questões operacionais do mundo do trabalho, capacitando profissionais criativos, inovadores, críticos e conscientes de sua responsabilidade social. 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, segundo 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.

O sistema educacional brasileiro passou a adotar os parâmetros de competência em todos os níveis de ensino a partir da promulgação da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Resolução 19, de 13 de março de 2002, do CNE/CES regulamentou e a LDB prescreveu as competências *gerais* que visam 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; e responder a demandas sociais de informação produzidas pelas transformações tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo. As competências *específicas* têm como objetivo 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; e realizar pesquisas relativas a produtos, processamento, transferência e uso da informação.

As competências sugeridas pelo CNE/CES são de caráter genérico, por isso, se torna difícil uma comparação mais acurada com outros parâmetros de competência. Devido a sua 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 e sobre negócio, que dão suporte às organizações especializadas. Também não se aprofundam nas competências essenciais ao bibliotecário escolar, tais como: teoria e técnicas de letramento, de leitura e de didática, como também não evidenciam outras competências a exemplo das teorias e técnicas de relacionamento interpessoal, senso de autonomia e ética. As competências em tecnologia são consideradas competências gerais, em-

bora o bibliotecário utilize sistemas especiais e especialistas (para indexação, por exemplo), estudos bibliométricos e de frequência de informação (sistemas de *data mining* e *dataware 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.

Refletindo-se sobre as competências sugeridas pelo CNE/CES, justificam-se as deficiências apontadas pelo fato de que, historicamente, a formação do profissional bibliotecário tem privilegiado as técnicas de controle e disseminação da informação, mediante tratamento do acervo. Segundo Ramos (2002, p. 190), a legislação educacional brasileira segue a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e classifica as competências em básicas, genéricas e específicas, havendo 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)

A conjunção destes três tipos de competência constitui a base para a formação de um perfil profissional, a exemplo do bibliotecário. No entanto, as competências a serem adquiridas pelos bibliotecários e exigidas para o exercício profissional no âmbito do Mercosul são ainda mais profundas e, de acordo com um documento denominado “Programa, Acordos e Recomendações” deliberado durante o Encontro de Diretores de Escolas de Biblioteconomia e Ciência da Informação do Mercosul, ocorrido em Montevideu no ano 2000, as competências estabelecidas, de cunho genérico, foram classificadas em quatro grandes grupos, como vemos a seguir.



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. (PROGRAMA..., 2000)

Essas competências se caracterizam como um esquema de caráter genérico, pois se destinam a capacitar o profissional para atuar em realidades distintas, entretanto procuram agrupar de maneira interativa as competências possíveis de serem mobilizadas no trabalho cotidiano do bibliotecário. No campo da biblioteca especializada, a Special Libraries Association (1996), instituição americana devotada às questões da biblioteca especiali-

zada, fez um levantamento das competências que o bibliotecário do século XXI de uma biblioteca especializada deve agregar, quais sejam:

- ter conhecimento dos conteúdos das fontes de informação, incluindo a habilidade de avaliá-las criticamente e filtrá-las, por exemplo, acessar e manusear com facilidade fontes impressas, *on-line* e CD-ROM e avaliar as informações do ponto de vista de utilidade e relevância para seu cliente/usuário; ser dotado de pensamento estratégico, para efetuar, com segurança, a seleção e análise da informação de interesse da organização;
- ter conhecimento subjetivo especializado apropriado para o negócio da organização ou do cliente, por exemplo, conhecimento de finanças, gerência, ou outros assuntos relacionados à missão de sua instituição, que podem ser adquiridos em cursos de pós-graduação e outros, pois o bibliotecário deve monitorar e explorar a área de negócios de sua instituição, acompanhando jornais, bases de dados, fontes na internet etc.;
- desenvolver e gerenciar serviços de informação, com custo acessível, alinhados com as estratégias de sua organização, por exemplo, elaborar um plano estratégico de ação afinado com os objetivos da organização; instalar processos de gerência, supervisão e orçamento; elaborar pesquisas simples, intermediárias e complexas, analisando e sintetizando as informações levantadas;
- instruir e apoiar os usuários/clientes quanto ao uso dos serviços da biblioteca e de informação, tal como busca na internet, consulta a base de dados, garimpagem de dados etc.;
- levantar, avaliar e elaborar planos para atender às necessidades de informação da organização, por exemplo, identificar e avaliar informação para os grupos de projeto, tornando-se membro da equipe;
- usar tecnologia de informação apropriada para adquirir, organizar e disseminar informação, por exemplo, selecionar *software* e *hardware* adequado, juntamente com a equipe de informática, para hospedar a base de dados da biblioteca e disponibilizar os serviços na intranet da organização; criar “página eletrônica” da biblioteca, ligando-a a outros sítios de interesse para a organização;



- participar de atividades de gerenciamento de conhecimento que criam, capturam, trocam usam e comunicam o capital intelectual da empresa;
- usar instrumentos de negócios e gerência para manter a direção da empresa informada da importância dos serviços de informação da biblioteca, como elaborar o plano de negócios da biblioteca; calcular o retorno de investimentos feitos em serviços de informação e da biblioteca;
- avaliar os efeitos do uso da informação e conduzir pesquisa relacionada à solução de problemas de gestão da informação; desenvolver medidas de frequência do uso dos serviços, satisfação dos clientes e impacto da informação na tomada de decisão da empresa;
- incrementar continuamente serviços de informação em resposta às necessidades de mudança, como monitorar as tendências da indústria e disseminar informação para as pessoas-chave na organização ou clientes individuais; e reforçar serviços de informação sobre as novas necessidades de negócios;
- ser um membro efetivo da equipe sênior de gerenciamento e um consultor para a empresa em fluxos de informação; desenvolver as políticas de informação; participar do planejamento estratégico da empresa; participar das equipes de *benchmark* e obter informação de patentes. (SPECIAL LIBRARIES ASSOCIATION, 1996)

As competências acima destacadas levam à reflexão de que os bibliotecários, que atuarão em bibliotecas especializadas, centros de documentação, centros de informação, serviços e sistemas de informação em geral, vinculados a organizações especializadas, públicas ou privadas, precisam dominar competências gerenciais relacionadas ao negócio da organização; competências técnicas e tecnológicas; competências de comunicação e expressão, necessárias ao relacionamento profissional, e competências sociais, uma vez que, a essência do trabalho do profissional da informação se baseia na transmissão do conhecimento, função tipicamente social.

Numa visão pragmática, Le Boterf (2003, p. 37-38) pondera que a manifestação das competências gira em torno da capacidade que o profissional tem em administrar uma situação complexa, numa referência à complexi-

dade dos processos do trabalho na atualidade, por isso, o papel do profissional será o de traçar e executar um percurso, ou seja, elaborar e conduzir um projeto, considerando “[...] o campo de forças e as imposições diversas e, às vezes, opostas, que constituem a complexidade”. Cada fase cria uma situação nova, que deve ser avaliada para dar origem a um novo percurso. Na execução do percurso, o profissional lança mão de vários recursos e processos.

Um esquema concebido por Le Boterf (2003) demonstra a operacionalização das competências, e se projetado e aplicado às atividades do bibliotecário em uma situação de trabalho se obtêm os seguintes parâmetros:

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, tornando-os acessíveis a sua comunidade, cumprindo a missão social e política da biblioteca, de transferir conhecimento para a sociedade.

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 recursos informacionais, representação descritiva e de conteúdo (com o uso de metadados, taxonomias e ontologias), referência (técnicas 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 (inclusive usando a plataforma *web 2.0*, com os recursos interativos *wiki*, *blogs*, Facebook etc.), armazenamento, preservação do acervo 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 recursos informacionais, de representação descritiva e de conteúdo, inclusive novas formas de representação digital da informação e técnicas de busca *on-line*, 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 ou usando recursos da *web 2.0*.

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; transferir, adaptar as técnicas de sistematização da informação, usando metadados, indexação, com taxonomia e *web* semântica, e busca em meio digital; deve saber transpor as barreiras do meio físico, por exemplo, digitalizando acervos para compor bases de dados digitais acessíveis à distância; ou mesmo transformando o catálogo impresso em base de dados digital e hospedando-o na internet para que esteja acessível ao público a distância.

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, bem como a aplicação dos recursos da computação em nuvem.

Saber envolver-se – o profissional deve ser estimulado a 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 atender ao usuário; se o bibliotecário atua em uma biblioteca pública ou escolar sua meta deve ser contribuir para melhorar os níveis educacionais e culturais do seu público, 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, ele deve ir além do prescrito, indo ao encontro das

necessidades do seu usuário, ainda que este não reconheça essas necessidades, como costuma acontecer com o usuário da biblioteca pública e mesmo da escolar.

A partir dos saberes delineados acima, infere-se que as profissões e suas articulações passam por uma reorganização de seus componentes, as novas situações trazem consigo a interdependência e a competição, demandando modificações nas práticas educacionais para formar novos profissionais. Nesta vertente, enfocados como fenômenos complexos, os processos educacional e formativo requerem tratamento que contemple diferentes perspectivas e reconheça suas recorrências e contradições, mas tais fenômenos devem estar 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, não só numa construção contínua de conhecimento e transcendência de conteúdos e métodos, mas também, interagindo, consciente de seus limites e respeito ao outro.

No contexto da educação superior, sempre se debateu 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. Gauthier (1998) e Garcia (1999) ressaltam que se vive um período fértil de discussão sobre a educação e a formação, haja vista a crise social no Brasil, percebida nas manifestações de rua, nos indicadores sobre educação, saúde e segurança e na competitividade e luta pelo acesso e domínio do saber. Fatores como o impacto da sociedade da informação, o aprofundamento e ampliação do mundo científico e tecnológico, bem como a internacionalização da economia, têm contribuído para este fenômeno, promovendo mudanças, na natureza e na organização da produção, e, conseqüentemente, no ambiente de trabalho e no tecido social. O que os pensadores e analistas escreveram há quase 15 anos pode ser aplicado ao atual contexto brasileiro, que, recentemente, foi palco de manifestações de rua, motivados por fatores acima citados. Espera-se que a sociedade possa refletir que a formação simboliza o veículo de democratização do acesso à cultura, à informação, ao conhecimento e ao trabalho, ainda que falte



um quadro teórico direcionado para a ordenação e clarificação dessa área de conhecimento, investigação e prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria de Abbott (1988) pode explicar a disputa entre grupos profissionais e a luta pelo poder travada por eles, sobretudo em função de alterações promovidas nos conceitos políticos e econômicos e nos processos de trabalho, no contexto contemporâneo, relacionados com o valor estratégico que ganhou a informação e a drástica transformação que sofreram os processos de tratamento da informação, o que afetou e vem promovendo disputas, particularmente, no campo de atuação do bibliotecário. Retoma-se aqui também o posicionamento de teóricos da noção de competência, como Ramos (2002) e Tanguy (1997), que alertam para a competitividade que o modelo de competência cria entre os profissionais. Questiona-se se essa perda de espaço dos bibliotecários está relacionada com o desalinhamento do *corpus* teórico e das práticas de sua profissão em relação à realidade do mercado, ou se estas forças subjacentes ao sistema de profissões e ao modelo de gestão organizacional por competências estão determinando esta mudança de ordem.

Por outro lado, devem ser consideradas as contemporizações de Prahalad (1999) a respeito das inovações tecnológicas que vêm sendo introduzidas continuamente nos processos de trabalho, tornando-os, cada vez, mais complexos e intensivos em conhecimento, exigindo, portanto, um perfil profissional com múltiplas competências e preparado para as reconversões contínuas em seus processos de trabalho e reforça-se o questionamento a respeito do preparo do bibliotecário para enfrentar esta situação e a necessidade de reformas curriculares flexíveis que não só contemplem os novos conhecimentos, mas permitam a inserção contínua dos conhecimentos emergentes.

Enfim, a necessidade de mudanças no perfil do bibliotecário tem sido evidenciada por muitos estudos, de modo que esse profissional esteja

preparado para gerir e processar os serviços intensivos em tecnologias da informação, característicos dos novos modelos produtivos. Essa constatação aponta para mudanças na base da formação do bibliotecário, por meio da indução de competências gerais e específicas, conhecimentos e saber-fazer, apropriados à demanda da sociedade contemporânea.

É premente que o bibliotecário perceba a relevância dos estudos interdisciplinares, como evocava Shera (1972, 1973) em suas concepções sobre o envolvimento da cognição com a ciência da informação, e das tecnologias como ferramentas eficientes de processamento, gerenciamento, recuperação e disseminação da informação. Devido à atual complexidade, de natureza ideológica, conceitual e técnica, que envolve o trato da informação, é necessária a formação de equipes multidisciplinares para desenvolver os processos de análise da informação, o que exige novas metodologias para o seu tratamento, em busca de futuras realidades sociais e da qualidade de resposta às pesquisas solicitadas pelos usuários/clientes.

Esse profissional deve perceber seu papel de mediador e filtrador da informação e utilizá-lo de forma coerente e eficiente, voltado para o benefício do usuário/cliente. Ele também deve estar atento à velocidade com que as transformações acontecem atualmente, colocando-o diante de outra necessidade: a de pautar suas referências não somente naquilo que o passado oferece como garantias ou tradições, mas, principalmente no que diz respeito ao futuro. Cada vez mais tecnológica e globalizada, a sociedade impõe desafios que pedem soluções muito sofisticadas e convida a todos os profissionais da informação à resolução de grandes problemas, em virtude das contínuas transformações em todas as áreas do conhecimento. Exige ainda constante atualização, seja no mundo do trabalho ou da escola, seja no ritmo e nas atribuições que se tem de enfrentar no cotidiano da vida. As situações-problema colocadas pela sociedade atual exigem do homem contemporâneo um elevado nível de respostas, que demonstre qualidade, à medida que assumem características bem diferenciadas daquelas que anteriormente percorreram sua história.

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: o aprofundamento das competências básicas (nucleares ou essenciais) postuladas pela Unesco (1998); aprender a conhecer para fundamentar a formação pessoal em uma sólida base cultural e científica; aprender a ser, no sentido de aprender a conhecer a si mesmo, para a mais completa realização como ser humano; aprender a fazer, como forma de preparação para atuar na sociedade, inclusive para o mundo do trabalho; aprender a conviver, reconhecendo e aceitando a multiplicidade cultural da humanidade e aprendendo a preservá-la.

Além disso, para concretizar esse ideal ainda é preciso modular o perfil profissional direcionado para a atuação 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; transcender as 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; promover o desenvolvimento cognitivo e o 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 a complexidade que envolvem os fatos que se desenrolam nas tramas do mundo. Isto significa ter uma formação técnico-científica sólida, fortemente assentada nos conceitos e processos gerenciais, de biblioteconomia e de informática, mas também ter visão do contexto político, econômico e social e ter consciência de seu papel profissional e social neste entorno.

Nessa perspectiva, conclui-se que novas mediações da informação entre bibliotecário e o usuário devem ser estudadas e implementadas, assim como a disseminação da informação e seus canais de distribuição devem ser reestruturados. No caso específico da mediação da informação, as TIC têm afetado e afetarão, sobremaneira, a forma e o meio de mediar. Por isso, 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. Mais do que nunca a globalização acena para crescentes níveis de competitividade local e global, valorizando e reestruturando as formas de acesso à informação, do mesmo modo que promove a busca por recursos humanos altamente qualificados para responder aos desafios emergentes.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, A. *The system of professions: an essay on the division of expert labour*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.
- ARÉVALO, J. A. Características del comportamiento del mercado de trabajo en Biblioteconomía, Archivística y Documentación, bienio 98/99. *Anales de Documentación*, Murcia, n. 3, p. 9-24, 2000.
- BELLUZZO, R. C. B. *Construção de mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação*. 2. ed. rev. e ampl. Bauru: Cá Entre Nós, 2007.
- BIBLIOTECA Pública: princípios e diretrizes. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2000. (Documentos técnicos, 6).
- BLOOM, B. *Taxionomia dos objetivos educacionais*. Porto Alegre: Ed. Globo, 1972.
- BOURDIEU, P. *Raisons pratiques*. Paris: Seuil, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução 19, de 13 de março de 2002. Diretrizes curriculares para os cursos de Biblioteconomia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 34. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES192002.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013.
- CAMPELLO, B. S. *Letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico*. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.



- CAMPELLO, B. S.; MAGALHÃES, M. H. de A. *Introdução ao controle bibliográfico*. Brasília, DF: Briquet de Lemos/Livros, 1997.
- CHOMSKY, N. *Reglas y representaciones*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- FONSECA, M. de L. *Profissionalização do exército e envolvimento político dos militares durante a I República Portuguesa*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa, 2007.
- GARCIA, M.C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).
- GONÇALVES, C. M. Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto: Sociologia*, Porto. v. 17-18, p. 177-223, 2007-2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10216/9224>>. Acesso em: 20 jan. 2014.
- KUHLTHAU, C. C. *Seeking meaning: a process approach to library and information services*. Norwood, NJ: Ablex, 1996.
- LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. 3. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MAGER, R. F. *Preparing instructional objectives*. 2nd. Belmont: Pitman Learning, 1975.
- MALGLAIVE, G. *Ensinar adultos*. Portugal: Porto Editora, 1995.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, 1999.
- PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- PIAGET, J.; GARCÍA, R. *Psicogênese e la historia de la ciencia*. México: Siglo XXI, 1984.
- PRAHALAD, C. K. Reexame das competências. *HSM Management*, [São Paulo], n. 17, p. 40-46, nov./dez. 1999.
- PROGRAMA, acuerdos y recomendaciones. In: ENCUESTRO DE DIRECTORES DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGIA Y CIENCIA

- DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR, 4., 2000, Montevideo. *Anais...* Montevideo: Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines, 2000.
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROCHA, M. M. V.; ARAÚJO, E. A. de. Competência informacional e atuação do profissional da informação – bibliotecário. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO -ENANCIB . 2007. Salvador. *Anais...* Salvador: UFBA, 2007. p. 1-12.
- RUSSO, M. *Fundamentos de biblioteconomia e ciência da informação*. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.
- SHERA, J. H. *Knowing books and men: knowing computers, too*. Littleton, Colo.: Libraries Unlimited, 1973.
- SHERA, J. H. *The foundations of education for librarianship*. New York: Becker and Hayes, 1972.
- SPECIAL LIBRARIES ASSOCIATION. *Competencies for special librarians of the 21st. Centuries*, 1996. Disponível em: <[HTTP://www.sla.org](http://www.sla.org)>. Acesso em: 10 maio 2013.
- TANGUY, L. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997. p. 25-67.
- UNESCO. *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. Paris, 1998. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>. Acesso em: 10 maio 2013.
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- VARELA, A. V.; BARBOSA, M. L. A.; FARIAS, M. G. G. Desenvolvimento de competências informacionais, científicas e tecnológicas: responsabilidade do ensino superior com parceria entre a docência e a biblioteca. In: BELLUZZO, R. C. B.; FERES, G. G. (Org.). *Competência em informação: de reflexões às lições aprendidas*. São Paulo: Febab, 2013. p. 169-202.
- REY, B. *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF éditeur, 1996.

PROGRAMAS PARA DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INFORMACIONAIS: IMPLEMENTAÇÃO, METODOLOGIAS E AVALIAÇÃO

Daniela Spudeit

ASPECTOS INICIAIS

Na década de 1980, Paulo Freire (1987) já defendia a educação libertadora como forma de dar voz aos oprimidos e recuperar a humanidade roubada pelo sistema opressor. Foi dentro dessa conjectura que muitas iniciativas e diretrizes educacionais foram planejadas no Brasil para oportunizar uma educação mais autônoma e participativa a fim de reduzir a opressão dos distintos sujeitos inscritos nesse processo.



Parte-se do princípio que só se reduz a opressão quando as pessoas têm acesso à educação de qualidade e que esta oportunize a busca autônoma de conhecimento, a troca, divergências de opiniões e a construção de saberes pautados no acesso e na avaliação de diferentes fontes, recursos e meios de acesso à informação.

No cerne desta concepção de ensino está a premissa de que os profissionais envolvidos com o processo de aprendizagem e com a construção de conhecimentos precisam formar parcerias, ações e programas para que os alunos sejam protagonistas de sua aprendizagem e desenvolvam maior reflexão e consciência crítica por meio de atividades mediadas por diferentes profissionais que atuam nas escolas.

Entre estes profissionais, os bibliotecários têm uma responsabilidade muito grande face à contribuição que podem dar para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, tanto na escola quanto na universidade. Não somente pelo atual contexto marcado pelos vários suportes e fontes de informação, mas porque o bibliotecário poderá interagir como mediador nesse processo e colaborar com o trabalho do professor e de outros educadores. A informação sempre esteve relacionada ao poder desde os primórdios da civilização, quando essa era registrada em tijolos de barro e em madeira, papiros, pergaminhos, livros, entre outros suportes. É possível perceber que a informação está diretamente relacionada ao desenvolvimento social, cultural, político e econômico de uma nação e sempre foi importante estrategicamente para balizar a tomada de decisão daqueles que tinham acesso às informações.

Em pleno século XXI, estamos na chamada “sociedade da informação” que substituiu a sociedade pós-industrial, estando relacionada à forma de transmitir o conteúdo específico de novos paradigmas técnico-econômicos visto o crescimento exponencial de informação registrada em diferentes e variados suportes.

Dentre esses paradigmas, pode-se citar que a informação é a matéria-prima que move a sociedade marcada pela existência e convergência das tecnologias de comunicação em um contexto que a informação passou a ser um recurso estratégico para as organizações. Além disso, se busca a apren-

dizagem continuada porque existe a necessidade constante do “aprender a aprender” para as pessoas se manterem atualizadas e competitivas na atual sociedade.

Dentro deste bojo, os bibliotecários têm papel fundamental para propor soluções e planejar estratégias que visem capacitar as pessoas no uso das informações, uma vez que o acesso à informação tornou-se condição essencial para que cada sujeito possa construir novos conhecimentos a fim de melhorar o meio em que vive, exercer plenamente sua cidadania e, por que não, crescer pessoal e profissional.

Propor ações e programas de desenvolvimento de competências em informação é uma dessas estratégias que vem se destacando no panorama internacional como uma proposta eficaz para a biblioteconomia contribuir com a sociedade no que tange ao acesso e uso das informações.

O termo “competência em informação” é uma das traduções usadas para a expressão *information literacy* que surgiu na década de 1970 nos Estados Unidos e vem ganhando novos significados, finalidades e abrangência. Em Portugal o termo se chama “literacia informacional”, na Espanha e em países com língua espanhola traduziram como *alfabetizacion informacional*. Em países de língua inglesa se adotou *information literacy* mesmo, apesar de que no Reino Unido, Austrália e Canadá são usadas às vezes as expressões *library skills*, *digital literacy* e *media literacy*. No Brasil alguns pesquisadores chamam de habilidades informacionais, alfabetização informacional, letramento informacional, mas o termo comumente mais adotado é competência em informação – ou o seu substantivado competência informacional.

No estudo de Ivan Siqueira e Jéssica Siqueira (2012) é feita uma análise terminológica das noções de *information literacy*, competência informacional, alfabetização informacional, letramento informacional. Ao final de seu trabalho, os autores esclarecem que:

A expressão competência informacional tem sido a mais recorrente em língua vernácula para referir-se ao termo original em inglês, e tendo em vista que um dos objetivos dos pesquisadores é facilitar a recuperação dos seus estudos e ser



compreendido, este estudo sugere que a adoção seletiva de competência informacional vem se impondo paulatinamente nos estudos em língua vernácula que tratam das correlações temáticas pertinentes ao termo inglês *information literacy*. (SIQUEIRA, I.; SIQUEIRA, J., 2012, p. 18, grifo do autor)

Os autores explicam também que a escolha pelo termo competência em informação corrobora com o termo usado no Colóquio em Nível Superior sobre Competência Informacional e aprendizado ao longo da vida, organizado em Alexandria no ano de 2005 que deu origem a Declaração de Alexandria sobre Competência Informacional e aprendizado ao longo da vida, elaborado pela Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (2005).

No Brasil, o termo também se fez presente no manifesto do Grupo de Trabalho do Seminário “Competência em Informação: cenários e tendências”, realizado em agosto de 2011 na cidade de Maceió durante o XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (CBBDD). Depois, a discussão foi ampliada na 25ª edição do mesmo evento, ocorrida na cidade de Florianópolis em julho de 2013 e nas edições do Seminário e demais eventos organizados no Brasil. A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) também usou o mesmo termo para organizar as quatro últimas edições do “Seminário de Competência em Informação: Cenários e Tendências” realizadas desde 2012. Em 2015, realizou-se na cidade do Rio de Janeiro, o “I Fórum sobre Competência em Informação: Pesquisas e Práticas no Rio de Janeiro” organizado pelos cursos de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Contudo, independente do uso do termo, Gasque (2012), Ivan Siqueira e Jéssica Siqueira (2012) defendem que apesar de estarem relacionados, não são termos sinônimos e se apresentam sob ideias e ciclos que podem ser desenvolvidos em diferentes etapas, conforme apresentam em seus estudos.

O importante é que cada vez mais o uso desse termo está ampliando sua abrangência frente às diferentes habilidades e necessidades no uso de

informação, conhecimentos em fontes, recursos, suportes para aplicação na compreensão e disseminação da informação visando à construção e compartilhamento do conhecimento pela atual sociedade.

Segundo Dudziak (2003), o conceito aqui discutido recebe definições como mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes direcionadas à informação e seu universo. É premente observar que a IFLA confere um protagonismo aos bibliotecários ao propor que devem planejar e implementar ações que desenvolvam a competência em informação nas pessoas.

As habilidades em informação são fatores chave na aprendizagem ao longo da vida e o primeiro passo na consecução das metas educacionais de qualquer aprendiz. O desenvolvimento da competência em informação deve ter um lugar durante toda a vida dos cidadãos e, especialmente, em seu período de educação, momento em que os bibliotecários, como parte da comunidade de aprendizagem e como especialistas na gestão da informação, devem ou deveriam assumir o papel principal no ensino das habilidades em informação. (IFLA, 2007, p. 4)

Nesta perspectiva, as pessoas precisam saber buscar/usar/avaliar/selecionar uma informação para ter o poder de fazer escolhas, de avaliar, de discernir o que é verdade e o que é falso, o que é certo e o que é errado, o poder de saber para ter argumentos, o poder para conhecer as informações e exercer plenamente sua cidadania.

Percebem-se algumas iniciativas tímidas de bibliotecas brasileiras que estão criando ações e implementando programas para desenvolver competências informacionais como já foram apresentadas nos relatos de experiências durante as três últimas edições do Seminário de Competência em Informação e também no Fórum sobre Competência em Informação: Pesquisas e Práticas no Rio de Janeiro, entre outros eventos que abrem espaços para socializar as diferentes práticas em execução.

Nos relatos, é possível perceber que as ações buscam em grande parte capacitar as pessoas a perceber suas reais necessidades de informação, identificar e avaliar fontes potenciais de informação, conhecer critérios e ferramentas para busca de informação, torná-las aptas no manejo de tecnologias, formar habilidades para que as pessoas saibam reconhecer e expressar suas



necessidades informacionais, selecionar e sintetizar a informação para poder organizá-las e construir seus conhecimentos. Entretanto, há a sensação de que tais ações são empreendimentos isolados que necessitam de uma sistematização dos processos e principalmente a criação de indicadores para avaliação a fim de identificar os *gaps* que precisam ser aperfeiçoados. Além disso, é necessário que haja um trabalho colaborativo entre os bibliotecários e outros profissionais para que haja maior eficácia.

Desta forma, o objetivo deste texto é apresentar alguns programas para desenvolvimento da competência em informação retratando seu processo de implementação, metodologias e avaliação, além de se enfatizar a importância desses programas serem criados e desenvolvidos por equipes interdisciplinares, conforme veremos a seguir.

PREMISSAS PARA ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS PARA DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INFORMACIONAIS

Ser competente em informação significa desenvolver de forma contínua as diferentes habilidades para detectar as necessidades no uso de informação, ter conhecimentos em fontes, recursos, suportes de informação para aplicação na compreensão e disseminação da informação visando à construção e compartilhamento do conhecimento. Isso deve começar na infância, mas se estende por toda a vida de um indivíduo, dessa forma, os bibliotecários podem propor programas e assessorar as pessoas em qualquer ambiente, não necessariamente somente dentro das bibliotecas, mas também ofertando serviços nas mais variadas áreas conforme atestado pela IFLA (2007, p. 14):

O desenvolvimento de habilidades em informação é importante para além das bibliotecas e da biblioteconomia e, por isso, os bibliotecários podem servir como agentes para ajudar a outras organizações a estabelecer e elaborar suas políticas de desenvolvimento de habilidades em informação, assim como seus programas

e projetos. Neste contexto, o bibliotecário pode servir como consultor externo e não deve pensar com timidez acerca da oferta de seus serviços em outras áreas.

Além disso, a IFLA (2007, p. 14) cita que “os bibliotecários e outros especialistas da informação devem ser os promotores dos programas de desenvolvimento de habilidades em informação e suas atividades”. Nesse contexto, as bibliotecas se constituem repositórios de conhecimentos, reservas de informação em múltiplos formatos, centro com bibliotecários que são especialistas em informação, departamento com espaço de aprendizagem, lugar de interação com pares e equipes de aprendizagem, espaço para socialização do conhecimento, lugar com consultores de informação e especialistas em referência, centro com acesso a computadores, processamento e comunicação do conhecimento e é um portal de internet com um mundo de informação. (IFLA, 2007)

Corroborando com as diretrizes da IFLA, Benito Morales (2000) se apoia em seis dimensões para formar competências informacionais num indivíduo: instrumental, recursos, socioestrutural, editorial, tecnologias e crítica.

A dimensão instrumental se pauta na capacidade de compreender e usar as ferramentas conceituais e práticas das TIC, incluindo *software*, *hardware* e multimídia. A dimensão de recursos envolve as habilidades para compreender a forma, o formato, os métodos de localização e acesso aos recursos informacionais. A dimensão socioestrutural está embasada no conhecimento sobre como a informação é socialmente situada e produzida, ou seja, saber como a informação se ajusta a vida das pessoas ou dos grupos sociais. A dimensão editorial se relaciona a habilidade de dar forma e publicar as pesquisas e ideias norteado por princípios de comunicação científica. A dimensão tecnologias diz respeito à habilidade de se adaptar, compreender, avaliar e fazer uso das contínuas inovações das TIC. A dimensão crítica está pautada na habilidade de avaliar criticamente as informações sob diferentes perspectivas históricas, filosóficas, sociopolíticas e culturais.

Pautados nestas dimensões, os bibliotecários devem estar atentos às necessidades de informação das pessoas ao planejar e implementar os programas de competência em informação. Muitas pessoas não sabem nem



definir essas necessidades e torna-se importante um trabalho prévio de sensibilização e conscientização para que elas estejam abertas para participar dos programas e se sintam motivadas a buscar isso.

Beluzzo (2011) explica que uma forma de fazer isso é fazer as pessoas pensarem e refletirem sobre essa necessidade. É preciso que as pessoas entendam qual o contexto da informação e qual o objetivo da busca da informação. Dessa forma, as pessoas tomam consciência e tentem explicitar adequadamente essa necessidade a partir do momento que sabem, por exemplo, qual o problema que originou essa necessidade, qual o objetivo que precisa alcançar, qual o período de tempo que a pesquisa deve abranger, quais as fontes que devo usar, o que eu sei e o que falta saber, entre outras questões que precisam ser respondidas pelas próprias pessoas para que a aprendizagem se torne mais significativa e haja uma pré-disposição em desenvolver as habilidades que norteiam a competência em informação.

A competência é formada por um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, quando busco despertar essa reflexão nas pessoas, estou motivando-as a buscar não somente conhecimento e habilidade, mas também a noção do conjunto de atitudes necessárias para alguém se tornar competente em informação.

Com base nessas premissas, os programas de competência em informação podem ser desenvolvidos em dois níveis:

1. conhecimento em fontes e recursos de informação;
2. compreensão e disseminação da informação visando à construção e compartilhamento do conhecimento.

CONHECIMENTO EM FONTES E RECURSOS DE INFORMAÇÃO

Para desenvolver essa habilidade e conhecer os diferentes recursos e fontes existentes em variados suportes, podem ser realizadas visitas orientadas na própria biblioteca ou em outros equipamentos culturais fora da instituição como museus, arquivos, entre outros que também são fontes de informação.

Além disso, é preciso considerar outras instituições como fontes de informação como centros de pesquisa, empresas de jornais, institutos

de estatísticas, centros de memória, etc. Essas visitas devem ter o objetivo de capacitar os alunos no uso dos recursos existentes fisicamente naquele ambiente, bem como localizar as informações disponíveis no formato impresso e eletrônico também.

Entender o sistema de classificação e as áreas de conhecimento, compreender a forma de ordenar as obras impressas na estante, saber a diferença entre os vários tipos de obras de referência, mostrar o que é um sumário e a utilidade de um índice são algumas das habilidades que podem ser desenvolvidas. Também podem ser ofertadas oficinas práticas para apresentar como usar a internet e outras bases de dados podem ser usadas como fonte de pesquisa, como otimizar as buscas nela e como usar as ferramentas de busca e atualização, seleção e critérios de avaliação das fontes, pesquisa e uso de bases de dados, entre outros.

COMPREENSÃO E DISSEMINAÇÃO DA INFORMAÇÃO VISANDO A CONSTRUÇÃO E COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO

As ações voltadas para esse objetivo devem ser criadas para compreender as informações disponíveis visando construir novos conhecimentos de uma forma significativa, pois não basta somente saber acessar e avaliar as fontes disponíveis é preciso desenvolver habilidades relacionadas à leitura crítica, compreensão, interpretação, análise, síntese e organização das informações para que possam ser arquivadas para uso futuro e/ou compartilhadas usando diferentes recursos.

Essa habilidade se relaciona, por exemplo, quando a pessoa consegue extrair de um texto a ideia principal e a partir dali se torna apta a formular conceitos com suas próprias palavras, porém, sabe como referenciar as ideias dos outros autores indicando as fontes consultadas para que sejam preservados os direitos autorais.

No programa podem ser ofertadas atividades que desenvolvam habilidades na leitura dinâmica, técnica de estudos, produção textual, normatização, organização de informações em *softwares* específicos para apresentação como Prezi e PowerPoint, elaboração de citações e referências de fontes, entre outras. Nessas atividades, é importante que sejam abordadas as



habilidades na comunicação escrita, tipos de documentos, vícios de linguagem, redação, estilo e linguagem, interpretação textual, organização das ideias e a criação das apresentações.

Beluzzo (2011) enfatiza que ao planejar um programa de competência em informação é preciso investigar:

- é apropriado à faixa etária dos participantes?
- corresponde às necessidades específicas dos participantes?
- está efetivamente relacionado com atividades reais de pesquisa?
- é articulado com a prática já existente na escola ou no ambiente de trabalho?
- é apoiado por exemplos de atividades e outros recursos?

É importante ressaltar mais uma vez que esses programas não devem ser planejados e executados somente pelo bibliotecário ou pela equipe da biblioteca, mas deve-se buscar parcerias dentro e fora da instituição com diferentes profissionais e grupos de interesse enquanto usuários da informação para legitimar o trabalho dos bibliotecários e principalmente proporcionar maior eficácia no programa a ser desenvolvido.

Além disso, os programas devem estar ser articulados e estar de acordo com a missão, metas e objetivos da instituição onde o mesmo será implementado considerando o ambiente e os recursos em que será desenvolvido.

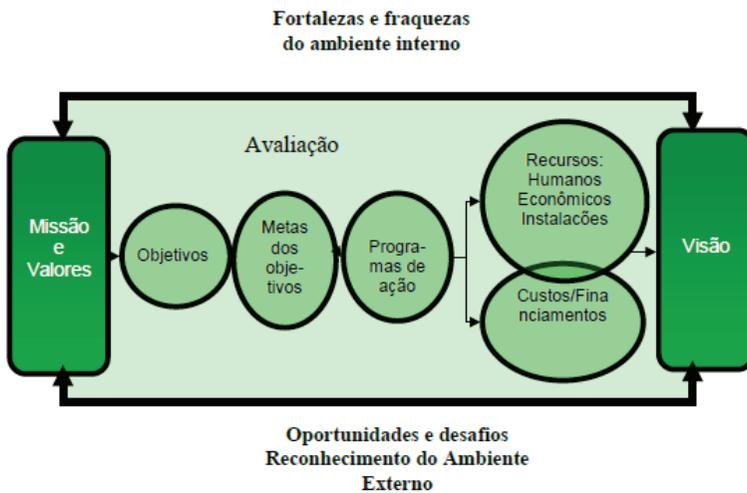
A construção de um plano de ação auxiliará o bibliotecário e sua equipe na elaboração e implementação dos programas que ajudarão a desenvolver ideias relacionadas ao “O QUÊ?”, “COMO?”, “ONDE?” e “POR QUE?”.

Para criar um programa de desenvolvimento de habilidades em informação é necessário seguir um plano de ação com passos que ajudarão a desenvolver ideias claras acerca do que se deseja conseguir e como se pretende que sejam alcançados os objetivos. A metodologia para desenvolver um planejamento estratégico varia de pessoa a pessoa e de instituição a instituição. Investigue quais são os padrões de planejamento em sua instituição. Lembre-se de trabalhar com um plano que responda às suas necessidades de planejamento. Em outras palavras, pode

criar com alguns passos simples e essenciais: objetivos, metas, justificativa, requisitos e orçamento. Entretanto, pode ser que necessite trabalhar de uma maneira mais ortodoxa ou completa, tal como a que se discute nas seções seguintes. Lembre-se de fazer todo o planejamento de relevância e que propicie a criação de um programa apropriado às suas necessidades. (IFLA, 2007, p. 22)

Na Figura a seguir é possível perceber que a elaboração de um programa exige uma análise estratégica do contexto:

Figura 1 – Plano de ação estratégico



Fonte: IFLA (2007, p. 23).

Essas diretrizes apontadas pela IFLA se adéquam perfeitamente a qualquer espaço, seja escolar ou empresarial. Entretanto, no contexto escolar/universitário existem particularidades que precisam ser levadas em consideração na elaboração de um programa. Belluzzo (2011) destaca quais seriam essas condições que são necessárias para efetivar o alcance dos objetivos:

- deve prever mecanismos formais e informais de comunicação e diálogo com a comunidade educativa, estabelecendo os meios para a execução e adaptação;



- deve definir claramente os recursos humanos, tecnológicos e financeiros, atuais e projetados;
- deve especificar os mecanismos de articulação com o currículo, referindo-se às atividades que serão desenvolvidas e conteúdos focalizados;
- é importante que seja efetuada uma revisão periódica do plano, de forma a assegurar a sua flexibilidade;
- a articulação curricular é condição *sine qua non* para o sucesso de qualquer programa de desenvolvimento da competência da informação e sua aplicabilidade de forma transdisciplinar;
- as estratégias pedagógicas usadas no programa devem assegurar o sucesso do programa. Deve-se utilizar diversas abordagens ao ensino, incorporando as TIC e outros recursos, incluir atividades de aprendizagem ativas e colaborativas, promovendo o pensamento crítico e a reflexão;
- as estratégias devem responder aos diferentes estilos de aprendizagem e serem centradas no aluno/usuário, sendo condição *sine qua non* a articulação entre as competências em informação e as atividades de ensino/experiências do quotidiano dos alunos/usuários;
- as estratégias devem ser divulgadas a toda a comunidade educativa, utilizando-se diferentes meios (formais e informais) de comunicação para apresentar o plano, bem como os resultados esperados;
- as estratégias pedagógicas devem incluir a avaliação do próprio programa, dos resultados individuais dos alunos/usuários envolvidos, envolver a análise e concretização das metas e objetivos definidos e a previsão de estratégias de melhoria contínua.

Ainda dentro do desenvolvimento de programas voltados para o âmbito escolar/universitário, Gasque (2013) afirma que a melhor forma de ensinar é por meio de resolução de problemas e projetos de pesquisa, além disso, precisam abordar também os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de aprendizagem, assim como às atitudes e postura ao longo do processo de aprendizagem.

A mesma autora explica que nos Estados Unidos e em vários países da Europa, muitas escolas e universidades adotaram programas de competência em informação, sendo alguns de forma transversal, outros por meio da introdução de uma ou duas disciplinas, e ainda há aqueles que adotaram os projetos de trabalho como concepção curricular, tal qual sugeriu John Dewey.

A forma de implantar o programa se relaciona com a concepção de ensino-aprendizagem da instituição, à formação docente, à compreensão da cultura institucional, bem como à estrutura curricular e à infraestrutura de informação disponível. No Brasil, os programas, quando existem, ainda são incipientes. Contudo, a tendência é de ampliação, em especial com a expectativa de melhorar a produção do conhecimento segundo Gasque (2013).

Partindo dessas premissas, apresentaremos a seguir algumas metodologias e abordagens que podem ser usadas e/ou adaptadas para construir esses programas com base em ações e indicadores de avaliação.

DIRETRIZES E METODOLOGIAS PARA DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INFORMACIONAIS

Na década de 1970, o bibliotecário e advogado americano Paul G. Zurkowski, então Presidente da Associação Americana de Informação Industrial, usou o termo “information literacy” no relatório intitulado *The Information Service Environment Relationships and Priorities* em que ele propôs a adoção do termo para se referir às habilidades requeridas para uso da informação conforme consta no site do *Nacional Forum on Information Literacy* (<http://infolit.org>).

Zurkowski alertava para a criação de um grande programa de literacia da informação universal nacional via a literacia da informação se baseava no desenvolvimento de habilidades como uma pedra fundamental para o desenvolvimento econômico e social conforme *Nacional Forum on Information Literacy*. Nesta época, as ideias dele não foram levadas em consideração,



pois apresentavam uma visão mais comercial, Zurkowski defendia que o desenvolvimento de competências informacionais não estava centrado nas bibliotecas, mas sim a uma abordagem universal em sua entrega em todos as ocupações e profissões.

A partir disso, surgiram programas com o intuito de implementar o conceito em diferentes países e paralelo a isso, foram criadas diretrizes e padrões pelas associações americanas para guiar o planejamento de programas para desenvolvimento de competências informacionais como Associação Americana de Bibliotecas Escolares (AASL), Conferência de Bibliotecas Nacionais e Universitárias (SCONUL), Information Literacy Competency Standards for Higher Education (ACRL), Information Literacy Standards (CAUL), da IFLA e também da Unesco conforme serão abordados a seguir.

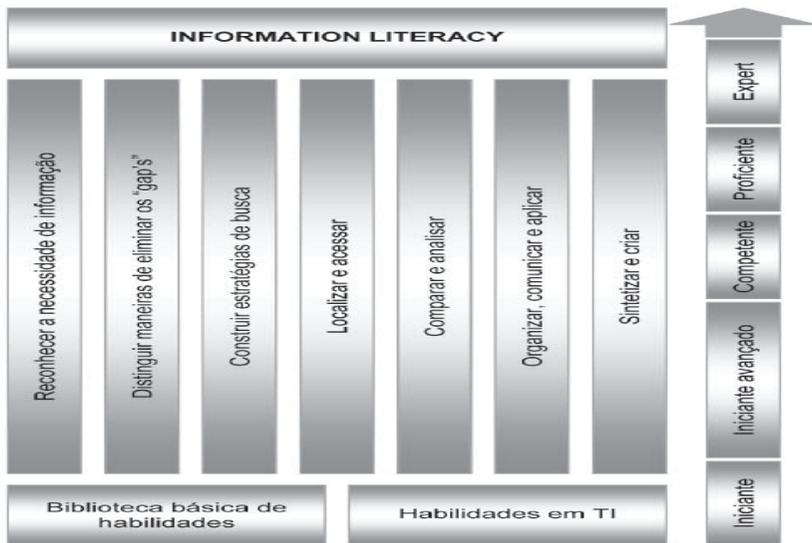
DIRETRIZES PARA PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INFORMACIONAIS

Nesta subseção vamos nos ater a abordar algumas das principais diretrizes que são conhecidas internacionalmente sugeridas pela Associação Americana de Bibliotecas Escolares, pela Conferência de Bibliotecas Nacionais e Universitárias, pela Associação Americana de Bibliotecários (ALA), pela Associação de Bibliotecários da Austrália e também da Associação da Nova Zelândia, da Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Além desses, existem outras normas e diretrizes para respaldar as ações das bibliotecas e bibliotecários no desenvolvimento de programas de competências informacionais.

A American Association of School Librarians e a Association for Educational Communications and Technology (AECT) criaram o *Information Literacy Standards for Student Learning* em 1998. O documento está organizado em três categorias com 9 normas e 23 indicadores, sendo que foi embasado no pilar de que a aprendizagem que as pessoas desejam precisa estar relacionada com os serviços prestados pelas bibliotecas escolares e desenvolvidos por meio de programas voltados a formação de competências informacionais.

A SCONUL do Reino Unido e Irlanda, através do seu *Advisory Committee on Information Literacy*, elaborou *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy – Core Model for Higher Education* em 1999, aprovado durante a *Conference of National and University Libraries*, pautado em sete pilares conforme imagem a seguir.

Figura 2 – *The Seven Pillars of Information Literacy*



Fonte: SCONUL (1999).

Os sete pilares são baseados nas habilidades voltadas para bibliotecas e outras relacionadas às tecnologias da informação, além disso, é separado em níveis desde o iniciante até o expert. O *Information Skills Model* define as habilidades, atitudes e comportamentos que um estudante deve construir ao longo do seu processo educativo, para o desenvolvimento de competência em informação.

Em 1999, a Associação Americana de Bibliotecários estabelece alguns padrões voltados para o ensino superior e em 2000 publicou o *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. O documento apresenta cinco padrões, indicadores para performance e resultados esperados



que contemplam habilidades diversas necessárias para os estudantes universitários.

Em 2001, a Austrália também criou padrões que denominou de *Information Literacy Standards* e depois, em 2004 foi feita uma segunda edição já em colaboração com a Nova Zelândia originando o *Australian and New Zealand Information Literacy Framework* (ANZIIL). Com o objetivo de promover o acesso pela equipe e alunos de universidades australianas e neozelandesas às fontes de informação que acreditam ser fundamentais para o avanço do ensino, aprendizagem e pesquisa, propõem seis passos para serem alcançados e desenvolvidos para as pessoas terem a competência informacional.

Em 2007, a IFLA apresenta o *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning*, conforme já tratado neste texto. As Diretrizes sobre Desenvolvimento de Habilidades em Informação foram elaboradas pela Seção de Habilidades em Informação (InfoLit), da IFLA (2007, p. 1) apresentam uma “estrutura prática para os profissionais da informação que sentem a necessidade ou estão interessados em iniciar um programa de desenvolvimento de habilidades em informação”. O documento aborda conceitos de habilidades em informação e aprendizagem permanente, padrões internacionais, compromisso institucional, plano de ação, administração do ensino/aprendizagem, desenvolvimento pessoal, teorias e avaliação da aprendizagem.

Em 2008, a Unesco também apresenta diretrizes para o alcance de desenvolvimento das competências informacionais. O documento apresenta na introdução as definições, elementos e a cadeia entre informação e conhecimento abordando o papel da pesquisa para obter competência informacional. Depois discorre sobre alguns padrões ficando nas competências dos adultos que devem ser usadas no ensino superior, enfatiza a importância da ética e da igualdade nesse processo. Apresenta também opções e indicadores para o desenvolvimento das competências informacionais, critérios que podem ser usados pelos professores, entre outras informações importantes.

Além de conhecer as diretrizes e padrões internacionais, destacamos algumas lições que Uribe Tirado (2014) apresenta baseado em programas de universidades da Ibero-América. A partir de um levantamento em 289

programas pesquisados entre 2009 e 2013, Uribe Tirado (2014) apresenta 75 lições estão relacionadas aos contextos sociais e organizacionais, aos processos de ensino, pesquisa e aprendizagem, processos de avaliação da qualidade e melhoria contínua.

O programa deve estar sempre vinculado com a missão institucional, com o currículo e com as diretrizes internacionais, além disso, deve ser planejado com diferentes profissionais da instituição para que eles se sintam parte do processo e percebam a importância do programa e consigam adequar o programa às características estruturais, funcionais, tecnológicas, financeiras e curriculares da instituição.

Em relação aos processos de ensino e pesquisa, Uribe Tirado (2014) destaca que o desenvolvimento do programa deve ser construído e executado em conjunto pelos docentes, bibliotecários, pesquisadores utilizando diferentes meios (físicos e virtuais) e metodologias de ensino centradas no estudante e considerando as características particulares e contextuais (sociais e demográficas) dos grupos e indivíduos que participam e os níveis educativos (graduação, educação continuada, alfabetização, etc.) para ajustá-lo aos diferentes níveis (metodologia, participantes, intensidade, entre outros). Além disso, o programa deve ser baseado em competências para alcançar os resultados esperados pautados em critérios, indicadores e instrumentos para avaliação contínua.

Uribe Tirado (2014) pontua que nos processos de aprendizagem, deve-se valorizar os conhecimentos e experiências prévios dos participantes para proporcionar uma aprendizagem significativa diagnosticando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos participantes, motivar os estudantes a partir de temas de interesse pessoal, social e que essas atividades desenvolvidas no programa sejam realizadas a partir de trabalhos concretos.

No que tange aos processos de avaliação da qualidade e melhoria contínua, além da capacitação de todos os profissionais envolvidos e acompanhamento contínuo, promover a troca de conhecimento periodicamente entre a equipe envolvida é necessário assim como estabelecer indicadores de avaliação quantitativo e qualitativo para monitoramento contínuo ao longo do processo conforme Uribe Tirado (2014).



Em relação a alguns modelos é importante destacar o *Information Search Process*, *BIG6*, *The Research Cycle*, *PLUS* entre outros que existem e podem ser facilmente encontrados na internet e na literatura impressa.

METODOLOGIAS E MODELOS PARA DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS DE COMPETÊNCIAS INFORMACIONAIS

Como falado anteriormente, o termo *information literacy* surgiu na década de 1970 e já na década de 1980 surgiram as primeiras iniciativas. Em 1982, a bibliotecária americana Carol Kuhlthau criou o modelo *Information Search Process (ISP)* muito usado internacional porque é o único a levar em consideração os sentimentos do pesquisador durante o processo de pesquisa. É fonte de inspiração para vários bibliotecários que planejam ações visando a formação de competências informacionais onde atuam. O *Processo de Pesquisa de Informação* é um modelo de seis estágios de experiência holística dos usuários no processo de busca de informação que envolve três domínios da experiência: as afetivos (sentimentos), as cognitivas (pensamentos) e os físicos (ações) comuns a cada etapa conforme explica Kuhlthau (1993).

Também nos Estados Unidos, foi criado em 1988 por Eisenberg e Berkowitz o modelo *BIG6 Skills* também chamado de *Information Problem-Solving Strategy* que, além de ser o mais utilizado em escolas nos Estados Unidos, foca a resolução de problemas e tomada de decisões usando as informações em tempo real com o uso das tecnologias da informação. Está organizado em seis passos integrando a pesquisa, seleção e organização de forma sistemática estimulando a superação de problemas, decisões e tarefas.

O Modelo de McKenzie também conhecido como “*The Research Cycle*” criado em 1995 também nos Estados Unidos, enfatiza o uso das tecnologias na pesquisa escolar. McKenzie (2000) explica que seu modelo é baseado num ciclo de investigação composto por seis etapas onde os alunos devem explorar questões a partir de um planejamento exigindo pensamento, imaginação e habilidades colocando os alunos como produtores de informação.

O Modelo PLUS foi proposto por James E. Herring criado em 1996 no Reino Unido, baseado numa proposta de aprendizagem sustentada formada por quatro etapas que envolve o planejamento do processo de trabalho, localização das fontes, uso das informações e avaliação. Herring (1996) descreve em cada uma das etapas as habilidades requeridas pelo professor e pelo aluno.

Em 2006, foi criado o Modelo Gavilán pela fundação Gabriel Piedrahita Uribe da Colômbia que consiste em um conjunto de competências para usar a informação disponível em meio eletrônico. Pode ser útil em diferentes níveis educativos e consiste em seis habilidades que envolvem a obtenção da informação, a identificação e citação da fonte, direitos de autores, diferença entre fontes de informação e o registro das fontes consultadas.

Ederlez, Basic e Levitov (2011) fazem uma análise de vários programas que visam formar competências informacionais e destacam que esses modelos geralmente incluem uma descrição das medidas específicas que os alunos são esperados para completar durante a realização de pesquisas. Os autores citam o processo de busca de informações de Kuhlthau, o Big6 de Eisenberg e Berkowitz, o modelo de processo de investigação de Stripling e Pitts, o modelo de conhecimento de Pappas e Tepe e o Ciclo de pesquisa de Jamie McKenzie. Elas concluem que nenhum desses possibilita formar totalmente as competências necessárias, mas todos têm componentes que podem ser adequados e articulados para os alunos de acordo com o contexto deles.

No Brasil, Gasque (2012) apresenta uma proposta de conteúdos que ela denomina de letramento informacional voltados para a educação básica em padrões direcionados ao ensino superior. A autora elenca 13 objetivos direcionados que embasam sua proposta onde ela apresenta a série em que a atividade poderá ser desenvolvida, os conteúdos e as habilidades requeridas.

Em 2012, na Espanha, o governo publicou a obra *Programas para el desarrollo de la competencia informacional articulados desde la biblioteca escolar* de autoria de Glória Durban Roca, Ana Cid Prolongo e José García Guerrero. A obra retrata a biblioteca escolar como recurso articulador de programas para desenvolvimento das competências informacionais.



Apresenta um modelo de intervenção baseado em dois programas, sendo o primeiro programa formativo no conhecimento sobre a biblioteca e o outro programa formativo nas habilidades e estratégias para aprendizagem e informação. Além disso, apresenta um plano de trabalho anual para uma biblioteca escolar e vários documentos anexos que ajudam os bibliotecários na implantação dos programas conforme consta citam Durban Roca, Cid Prolongo e García Guerrero (2012).

Além desses, existem várias outras iniciativas no qual é impossível elencar e apresentar todas, mas o mais importante é perceber que os países, seus pesquisadores e suas instituições estão interessados nesta temática o que corrobora para mais iniciativas voltadas para tornar as pessoas capazes de buscar e construir seus próprios conhecimentos de forma autônoma e democrática. Além de diretrizes, padrões e metodologias, é importante conhecer também alguns recursos e ferramentas tecnológicas disponíveis para serem aplicadas nos programas de competência informacional como será tratado a seguir.

EQUIPES, RECURSOS TECNOLÓGICOS E FERRAMENTAS PARA FACILITAR O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA INFORMACIONAIS

Até aqui foram abordados diversos aspectos relacionados à implementação de programas para desenvolver competências informacionais e apresentaram-se diferentes diretrizes, metodologias e propostas de autores internacionais visando instrumentalizar os bibliotecários para planejarem seus próprios programas junto com suas equipes.

O planejamento e implementação desses programas exige antes de tudo a formação de uma equipe interdisciplinar para conhecer as diferentes propostas existentes e já desenvolvidas em outros países e no Brasil, como também para avaliar e adequá-las para serem usadas em suas instituições.

Nas escolas e universidades é importante que as equipes sejam formadas por profissionais da biblioteconomia e da educação. No que tange

à biblioteconomia, os bacharéis tem as competências necessárias para gerenciar recursos, fontes e a biblioteca. Entretanto, se faz necessário também a inclusão de técnicos em biblioteconomia para auxiliar nos processos e também a inclusão de profissionais da licenciatura em biblioteconomia que possuem formação pedagógica e biblioteconômica porque estão aptos para compreender todo processo de ensino-aprendizagem e colaborar plenamente com os programas voltados para formar as competências informacionais nos alunos.

É importante enfatizar a contribuição dos profissionais com formação na licenciatura em biblioteconomia neste processo. No Brasil trata-se ainda de uma profissão desconhecida visto que existe atualmente somente um único curso de graduação que forma esses profissionais. O curso já existiu entre 1986-1991 na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e existe atualmente em outros países como Portugal e México. Porém, em 2009 o projeto do curso foi reconstruído e em 2010 o curso reiniciou na mesma universidade. De acordo com o projeto pedagógico do curso:

O Licenciado em Biblioteconomia deverá ter uma sólida fundamentação nos conhecimentos da área pedagógica, integrada de maneira orgânica com os da área de Biblioteconomia, entendendo o processo de ensino-aprendizagem como um todo, partindo das relações pedagógicas que estruturam o curso, a fim de atuar como um profissional consciente e responsável. Ele apresentará competências relativas à compreensão do papel social da escola, ao domínio do conhecimento pedagógico e de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e competências referentes aos conteúdos específicos da Biblioteconomia, seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2009 p. 32)

Dessa forma, pela formação teórica dos licenciados em biblioteconomia e também pela prática dos estágios voltados para o ensino com atividades relacionadas ao desenvolvimento da competência em informação, é possível preencher uma lacuna existente na formação acadêmica do bacharel em biblioteconomia que muitas vezes não consegue compreender o processo de ensino-aprendizagem para contribuir com o trabalho dos professores.



Acredita-se que o trabalho colaborativo entre bacharéis e licenciados em biblioteconomia fortalecerá e enriquecerá a criação e implementação de programas voltados para a competência em informação nas escolas e universidades. Além disso, é muito importante que na equipe tenham professores, pedagogos e outros profissionais da instituição que respaldarão o trabalho e qualificarão o desenvolvimento das atividades.

Nas empresas e em outras organizações, também é necessária a criação de equipes multidisciplinares de profissionais com formação em licenciatura e bacharelado em biblioteconomia, profissionais da área gerencial e tecnológica para que sejam desenvolvidos programas de acordo com as necessidades dos funcionários na busca, uso, acesso, seleção, avaliação, recuperação, análise, disseminação, registro e preservação das informações que servirão para tomada de decisão estratégica e inovação.

Para auxiliar as equipes, existem vários recursos tecnológicos e ferramentas que facilitam o desenvolvimento de competência informacionais como o diagrama de Belluzzo baseado nos mapas conceituais, *design thinking*, *webquest*, entre outros que serão apresentados a seguir.

DIAGRAMA DE BELLUZZO

Após uma pesquisa finalizada em 2003, Regina Belluzzo apresenta um modelo baseado em mapas conceituais onde se constrói uma árvore semântica e se adota figuras geométricas para relacionar os conceitos primários e secundários.

Os mapas conceituais são diagramas que indicam relações entre conceitos e procuram refletir a estrutura conceitual de um conhecimento facilitando a compreensão sobre um tema pelo próprio autor. Belluzzo (2007) defende que o sujeito constrói seu conhecimento e significado a partir das relações entre diversos elementos facilitando a sistematização de conceitos novos em conteúdo significativo. Na mesma linha, Moreira e Masinio (2006, p. 43) explicam que “Construí-los, negociá-los, apresentá-los, refazê-los, são processos altamente facilitadores de uma aprendizagem significativa”.

Os mapas conceituais surgiram como uma metodologia para desenvolver a aprendizagem significativa defendida por Ausubel (1968) na década

de 1980. Foi desenvolvido por Joseph Novak (1977), discípulo de Ausubel, para ser uma ferramenta para organizar e representar o conhecimento dando suporte para a aprendizagem ter maior significado e facilitar a compreensão de diversas informações. A aprendizagem significativa é uma abordagem eficiente e favorável por que:

[...] reúne as condições que auxiliam a pensar e a manter conexões entre conceitos e sua estrutura, permite também proceder as interrelações em diferentes campos do conhecimento, o que facilita extrapolar a informação apreendida a outra situação ou contexto diferente. Essa aprendizagem acontece quando um conceito implica em significados claros, precisos, diferenciados e transferíveis. Ausubel desenvolveu sua teoria da assimilação, centrada no conceito de aprendizagem com significado, estabelecendo que a aprendizagem ocorre mediante a assimilação de conhecimentos novos, conceitos, proposições que adquirem, portanto, um significado ao se incorporarem à estrutura cognitiva prévia dos indivíduos. (BELLUZZO, 2006, p. 83)

São representações, em diagrama, de relações entre conceitos ou entre palavras que substituem os conceitos, onde o autor pode utilizar a sua própria representação, organizando hierarquicamente as ligações entre os conceitos que se relacionam aos problemas a serem resolvidos ou a pesquisas que serão realizadas. (NOVAK; GOWIN, 1999)

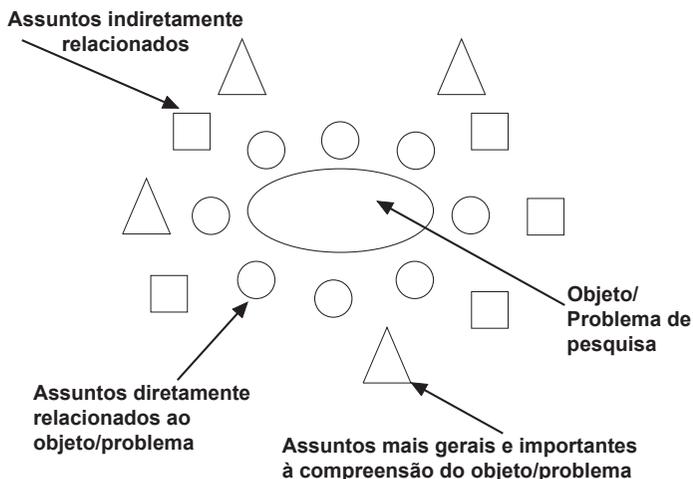
Amparada nesta abordagem da aprendizagem significativa, Belluzzo (2007) propõe o uso de mapas conceituais para representar as informações apreendidas a partir de conhecimentos pré-existentes na estrutura cognitiva de quem aprende (e que tenha significado para ele). O mapa conceitual é construído a partir de um tema específico onde devem ser selecionados termos importantes que se destaquem naquele tema. De acordo com o diagrama proposto por Belluzzo o mapa conceitual seria construído com base de uma problemática levantada com uma finalidade específica para permitir a compreensão e disseminação da informação visando à construção e compartilhamento do conhecimento.

A autora explica que dentro de uma elipse no centro do diagrama deve ser descrito o objeto/problema de pesquisa. Em quadrados devem ser



descritos os conceitos para representar os assuntos indiretamente relacionados e nos círculos os assuntos diretamente relacionados. Devem ser usados os triângulos para assuntos mais gerais e importantes para compreensão do objeto/problema conforme imagem a seguir:

Figura 3 – Diagrama de Belluzzo (2007)



Fonte: Belluzzo (2007).

A construção do diagrama possibilita definir e reconhecer as necessidades de informação, organizando de forma hierárquica o foco central e conceitos envolvidos, sintetiza as informações contidas em um texto ou vários que dizem respeito acerca de um tema específico favorecendo a compreensão do tema e suas delimitações.

Spudeit, Viapiana e Prates (2012, p. 50) apresentam uma experiência usando os mapas conceituais como facilitadores para o desenvolvimento da competência em informação em bibliotecas, pois ajudam o aluno “a fixar de maneira mais objetiva o foco da sua busca, facilitando para que este não se disperse entre tantos caminhos que cercam as áreas do conhecimento”.

Frente a tantos suportes e fontes diversas, o aluno muitas vezes não sabe identificar sua real necessidade de informação e quando consegue defini-la tem dificuldades em sistematizar tudo que leu a respeito daquele assunto.

É neste momento que o bibliotecário pode auxiliar o aluno a montar o mapa conceitual para organizar o que ele sabe do assunto que precisa e o as lacunas que faltam para identificar a necessidade. Depois pode elaborar um segundo mapa elencando as fontes de informação que encontrou sobre um assunto nos mais diversos suportes e meios que a biblioteca oferece. Após a leitura dos materiais encontrados, num terceiro mapa conceitual, o bibliotecário pode ajudar o aluno a sistematizar tudo que leu para atender aquela necessidade específica e a partir daí fazer as relações entre os conceitos para que seja possível o próprio aluno conceber seu conhecimento acerca daquilo que foi buscar na biblioteca.

Para facilitar a organização desses mapas e representação das informações, Spudeit, Viapiana e Prates (2012) apresentam diferentes tipos de mapas, como o mapa conceitual aranha, tipo fluxograma, sistema e hierárquico, podendo ser elaborados num papel com canetas ou usar *softwares* como Cmap Tools, MindMan, Activity Map, X Mind, entre outros.

DESIGN THINKING

Em 2012, a IDEO, uma empresa de consultoria global do Vale do Silício muito premiada no mundo no quesito inovação focada em *design thinking*, lançou o livro *Design Thinking for Educators*.¹ Essa obra tem o objetivo de ajudar professores no uso de *design thinking* com uma abordagem centrada no ser humano para inovação que integra as necessidades individuais, as possibilidades tecnológicas e os requisitos para o sucesso.

Por isso, o *design thinking* tem se tornado popular em diversas áreas como arquitetura, engenharia, publicidade, projetos, comunicação e *marketing*, educação, nas empresas, entre outras diversas aplicações porque além de ser centrada nas pessoas busca um processo colaborativo para soluções de problemas de forma criativa onde podem ser usadas diferentes metodologias.

De acordo com Pinheiro e Alt (2011), o *design thinking* se relaciona a uma abordagem e não uma metodologia, se propõe a ser uma ferramenta

1 Disponível gratuitamente em: <http://www.dtparaeducadores.org.br/>.



de gestão que adequou técnicas dos designers na resolução de problemas e na busca de inovação.

Os autores esclarecem que não é um passo a passo e nem uma receita de bolo porque é composto por diferentes etapas que são estruturadas de forma não linear permitindo mudanças e contextualizações de acordo com os objetivos e demandas daquele que for usar, daí sua característica de ser multidisciplinar.

Cross (2011) explica que o principal preceito do *design thinking* é abordar os problemas de diversos ângulos e perspectivas diferenciadas por meio de um trabalho colaborativo envolvendo equipes multidisciplinares na busca de soluções inovadoras sob um novo prisma colocando as pessoas como foco do desenvolvimento.

Dentro deste bojo, que o *design thinking* se aproxima muito das novas concepções relacionadas à educação contemporânea que visa colocar o aluno como sujeito ativo e protagonista de sua aprendizagem como centro do processo de ensino. Assim como ocorre dentro do processo de *design thinking* em que nada se cria sozinho, mas sim de forma integrada com diferentes concepções, olhares e conhecimentos, também deve ocorrer dentro do processo de ensino e aprendizagem. Fascioni (2012) explica que é uma questão de contar com competências multidisciplinares na equipe e, certamente, é importante a presença de um designer para orientar a materialização da ideia criada e construir o projeto final.

A IDEO é uma das empresas que tem investido e disseminado muito o uso do *design thinking* dentro da educação para auxiliar os professores na condução e mediação de diferentes situações dentro do ambiente escolar. No site do IDEO² é possível ter acesso a vários materiais explicativos, casos, depoimentos, pesquisas, entre outras fontes de informação que podem ajudar os professores a pensarem a educação de uma forma diferente baseada no *design thinking*.

O *design thinking* busca uma abordagem de problemas que visa encontrar uma solução coletiva satisfatória indo ao encontro do que pensadores e pesquisadores teóricos da educação defendem como ação colaborativa,

2 Disponível em: <http://www.ideo.com/>.

a participação ativa dos alunos, a aprendizagem, as possibilidades de adaptação aos diferentes ambientes e a importância que o aluno ganha dentro da coletividade.

Com algumas similaridades baseadas na metodologia de projetos usada no contexto educacional, o *design thinking* também pode ser adotado pelos professores e outros educadores na construção e desenvolvimento de competências em informação. A IDEO (2012) baseia-se nas cinco etapas que envolvem a descoberta, interpretação, ideação, experimentação e a evolução.

Na descoberta, os estudantes são organizados em grupos e devem observar a situação para elencar os problemas que existem dentro das necessidades para que possam juntos encontrar as soluções. Nesse momento, o professor pode levantar várias questões referentes ao objeto que pretende abordar naquele tópico da aula por exemplo.

Na segunda etapa de interpretação, com base em suas experiências e percepções, o grupo deve buscar inspirações, referenciais, ideias, *insights*, para a próxima etapa. Nessa etapa é importante registrar observações, pensamentos e compartilhar suas histórias para enriquecer essa troca de percepções.

A terceira etapa se chama ideação e envolve a geração e sistematização das ideias e pontos de vistas levantados na fase anterior, seja por meio de desenhos ou palavras. Aqui podem-se usar técnicas relacionadas aos mapas conceituais e *brainstormings* pelo grupo para buscar outras ideias e conceitos também para preparar um plano de ação. Nessa fase quanto mais melhor, não há limites e é importante deixar fruir as ideias, independente da quantidade.

Na quarta etapa ocorre a experimentação em que os alunos podem literalmente testar e praticar aquilo que pensaram para resolver o problema, ou seja, é quando se dá vida as ideias para torná-la tangíveis e serem analisadas por outras pessoas para aperfeiçoá-las e refiná-las. Podem-se usar diferentes tecnologias educacionais, objetos digitais, diagramas, maquetes, aplicativos, entre outros nesta etapa.

Na última etapa chamada evolução, os alunos já têm condições de criar o conceito inicial com base naquilo que foi testado na etapa anterior



e aprimorar o projeto observando a evolução ao passar do tempo para planejar os próximos passos a fim de acompanhar e avaliar para que o aprendizado seja permanente. Nessa etapa se valoriza o erro como forma de aprendizagem, pois muitas vezes é necessário errar para aprender.

Percebe-se que se trata de uma abordagem que pode ser usada por professores e bibliotecários no desenvolvimento de competências em informação propondo uma aprendizagem significativa a partir da investigação. Dentro deste escopo, os alunos não são mais vistos como meros receptores de informação, mas sim formuladores e questionadores das informações que recebem e o que aprendem para que seja possível a construção de novos conhecimentos, mas de uma forma mais consciente, participativa, crítica e inovadora.

Em um programa que busque desenvolver a competência em informação em alunos usando o *design thinking*, pode-se pensar em propor situações-problemas aos alunos para que eles usem os diferentes espaços educativos dentro da escola – como laboratórios, biblioteca, sala de aula, sala de multimídia, etc. – e também os vários suportes e fontes de informação disponíveis onde em um trabalho conjunto os professores e bibliotecários fariam a mediação de todo esse processo para que os alunos sejam os protagonistas e responsáveis pelo seu processo de aprendizagem.

Em escolas americanas, o *design thinking* já é usado permitindo que diferentes problemáticas atuais sejam abordadas como poluição, desmatamentos, pobreza, entre outros sob o ponto de vida multidisciplinar. Os alunos se motivam e se envolvem, pois fazem parte do processo ao invés de apenas ouvir a aula expositiva do professor e torna o bibliotecário um importante parceiro deste processo, pois auxiliará na mediação.

Com tantas informações disponíveis atualmente, os alunos tem muita dificuldade em buscar, selecionar e avaliar para usá-las. Dessa forma, o *design thinking* pode ajudar muito nesta tarefa beneficiando e impactando diretamente no aprendizado, corroborando para apoiar no desenvolvimento das chamadas competências para o século XXI defendidas pela Unesco em que se baseia nos quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender

a fazer, aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer. (DELORS et al., 2010)

Ao usar o *design thinking* para desenvolver competências em informação, os bibliotecários e professores podem pensar juntos em problemáticas que visem conhecer as fontes e recursos de informação, mas também compreender e disseminar a informação visando à construção e compartilhamento do conhecimento por meio das etapas do *design thinking*.

WEBQUEST

O conceito foi criado em 1995 por Bernie Dodge, professor estadual da Califórnia (EUA) tendo como proposta metodológica o uso da internet de forma criativa. A WebQuest deve ser usada na prática pedagógica para que o professor se aproprie dessa tecnologia digital para apresentar orientações para o desenvolvimento de uma atividade de pesquisa escolar aos alunos.

Entre as vantagens do uso da WebQuest, o Ministério da Educação (BRASIL, [2010?]) apresenta:

- favorece as habilidades do conhecer (o aprender a aprender);
- oportuniza para que os professores de forma concreta se vejam como autores da sua obra e atuem como tal (acessar, entender e transformar);
- favorece o trabalho de autoria dos professores;
- incentiva a criatividade dos professores e dos alunos que realizarão investigações com criatividade;
- favorece o compartilhamento dos saberes pedagógicos, pois é uma ferramenta aberta de cooperação e intercâmbio docente de acesso livre e gratuito.

No site,³ é possível visualizar alguns exemplos de WebQuests de diferentes assuntos e disciplinas, e perceber que esses assuntos também podem ser trabalhados por diferentes professores de forma interdisciplinar.

3 Disponível em: <<http://www.webquestfacil.com.br/>>



Silva (2012) apresenta alguns exemplos de WebQuests usadas em diferentes disciplinas e conteúdos que podem ser usados pelos professores e resalta que a elaboração de uma WebQuest é trabalhosa para o professor, mas é importante para conseguir os resultados de qualidade na atividade em que o aluno vai construir.

Para desenvolver uma WebQuest é necessário ter uma plataforma em um ambiente virtual que permita ao professor publicar. Podem-se usar portais de publicação de páginas na *web* ou mesmo um *blog* direcionado para essa finalidade.

Silva (2012) apresenta a WebQuest criada no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) para alunos e professores de cursos técnicos e tecnólogos da instituição. O ambiente chamado WQS Senac foi desenvolvido pelos alunos sob orientação de um professor da área de tecnologia e disponibilizado no *site* da instituição baseado no Jomla. O acesso era restrito ao professor mediante *login* e senha para que ele consiga criar a WebQuest. As visualizações das WebQuest são disponíveis para qualquer aluno ou interessado.

A proposta de atividade apresentada em uma WebQuest possibilita maior clareza do que deve ser feito pelo aluno, além de exigir que o professor faça uma pesquisa prévia para poder sistematizar na WebQuest o que deve ser feito pelo aluno. Isso evita aquelas dúvidas quando o professor passa em sala somente o assunto a ser pesquisado sem maiores fontes ou informações causando muitas vezes problemas relacionados às próprias necessidades de informação do aluno. Pela WebQuest o aluno percebe o caminho deve seguir para atingir o resultado que o professor espera.

Segundo Dodge (1997), as WebQuests podem ser curtas ou longas. As curtas levam de uma a três aulas para serem concluídas e tem como objetivo integrar os conhecimentos acerca de um assunto. A longa pode levar até um mês para ser realizada e objetiva refinar conhecimentos.

O Ministério da Educação apresenta no site <http://webeduc.mec.gov.br/webquest/> vários exemplos de WebQuests disponíveis em diferentes plataformas e instituições. A Escola do Futuro da Universidade de São Paulo

(USP)⁴ também apresenta informações sobre as WebQuests desenvolvidas e um banco de dados com dezenas já prontas para serem usadas com diferentes abordagens e conteúdos.

A WebQuest pode ser perfeitamente usada pelos professores e desenvolvida em parceria com bibliotecários para proporcionar o desenvolvimento de competências em informação. Com base na estrutura da WebQuest é possível estimular a pesquisa e o pensamento crítico.

Desta forma, a WebQuest se baseia em sete etapas:

1. introdução: o professor deve apresentar os principais conceitos que nortearão a pesquisa para elaboração e contextualização da problemática do trabalho além de criar *hiperlinks* com materiais, fontes e recursos complementares;
2. tarefa: trata-se do enunciado com as explicações do que o aluno deve produzir. O enunciado da tarefa segundo Dodge (1997) deve atrair e desafiar o aluno para que este busque diferentes fontes e faça as conexões necessárias para desempenhar a tarefa;
3. processo: também chamado de metodologia onde o professor deve explicitar como a atividade deverá ser realizada;
4. fontes de informação: todos os materiais em diferentes mídias e suportes em textos, imagens, áudios, entre outros podem ser sugeridos pelo professor explorando ao máximo a hipertextualidade, mas também deixando lacunas para que o aluno busque outros referenciais para complementar a tarefa;
5. avaliação: apresentar indicadores de avaliação é muito importante sempre e numa atividade direcionada usando o WebQuest deve estar bem detalhado os requisitos necessários em que o aluno será avaliado.

4 Disponível em <http://futuro.usp.br/portal/Pesquisa/Projetos.view.ef?id=48>



6. conclusão: cabe ao professor pontuar questões importantes sobre a atividade a ser desenvolvida e o objetivo da mesma para a aprendizagem do aluno;
7. créditos: além de agradecimentos, pode-se colocar as autorias da WebQuest e referenciais usados pelo professor.

Além dessas seções acima que compõem o roteiro de uma WebQuest, pode ter no mesmo ambiente acesso a videoconferências, *chats*, fóruns, correio eletrônico e uso de outros recursos para produção de escritas colaborativas, tais como *wiki*, *blogs*, entre outros recursos que possibilitam a troca, compartilhamento e socialização das dúvidas e os conhecimentos gerados ao longo de todo processo incentivando a criatividade, desenvolvimento de habilidades cognitivas, promovendo aprendizagem significativa e cooperativa e favorecendo o compartilhamento de informações.

Os professores e bibliotecários podem usar as WebQuests para promover atividades que busquem o conhecimento em fontes e recursos de informação além de facilitar a compreensão e disseminação da informação visando à construção e compartilhamento do conhecimento por meio da WebQuest.

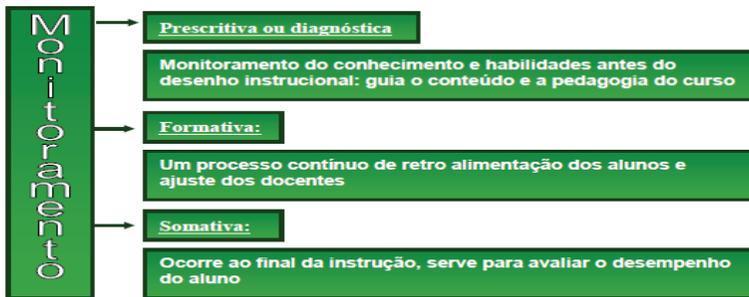
ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INFORMACIONAIS

Conforme apresentado até aqui, existem vários programas, metodologias, diretrizes, recomendações para as equipes implantarem programas com ações sistematizadas para promover aos indivíduos a construção de competências informacionais. Entretanto, poucas citam indicadores de avaliação para verificar se as metas e propostas destacadas em seus programas estão sendo atingidas.

Nas diretrizes da IFLA, no nono capítulo são apresentadas considerações sobre o monitoramento da aprendizagem visando a observação/acompanhamento dos aprendizes durante o seu processo de aprendizagem

porque sob um caráter formativo e somativo é possível enriquece o crescimento dos alunos, melhora a formação e modificar ao longo do processo para que os objetivos sejam plenamente atingidos conforme imagem a seguir.

Figura 4 – Monitoramento/Acompanhamento



Fonte: IFLA (2007, p. 44).

Para fazer esse monitoramento, a IFLA propõe diferentes métodos para apoiar os alunos durante o seu processo de aprendizagem de habilidades em informação como listas de verificação, rubricas, diálogos, portfólios, relatórios, exames tradicionais.

Sob a luz de vários autores, Pereira (2015) também apresenta alguns métodos de avaliação que podem ser usados como a entrevista, painéis, diários, *quiz*, autoavaliação, simulação, observação, ensaios, questionários de múltiplas escolhas, relatórios e enfatiza o uso de portfólios como sendo um instrumento bem completo para acompanhar os alunos no desenvolvimento das competências informacionais e efetuar uma avaliação formativa. Também pode-se usar a triangulação que consiste no uso de vários métodos de avaliação reunindo dados para sedimentar a avaliação.

Além disso, podem-se citar outras estratégias de avaliação destacadas por Anastasiou e Alves (2012) como o estudo de texto, portfólio, tempestade cerebral, mapas conceituais, solução de problemas, phillips 66, estudo de caso, júri simulado, entre outras que as autoras citam.

O uso do estudo de texto é uma estratégia que ajuda a explorar as ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto ou busca em outras



fontes de informação sobre um determinado conjunto de ideias que se deseja explorar. Ajudará o aluno a obter e organizar os dados, interpretar, analisar, inferir, reelaborar e criar um resumo com suas palavras a partir de sua compreensão acerca do assunto. A avaliação poderá ser por meio de produção escrita ou oral.

A elaboração de portfólios também é uma rica forma para propor uma atividade e avaliar o aluno porque permite um acompanhamento gradual e formativo ao longo do processo. O portfólio permite que o aluno faça o registro, análise, seleção e reflexão de suas produções com base em diferentes fontes e recursos de informação de uma forma mais significativa.

Por ser uma construção em blocos ou módulos, pode ser dividida por temas ao longo do ano letivo ou semestres permitindo que sejam combinados recursos de textos, imagens, áudios, entre outros. Entre os indicadores de avaliação pode-se citar a clareza e coerência das ideias apresentadas, o uso da variedade e qualidade das fontes e recursos, objetividade e coesão. Permite a equipe acompanhar todo o processo desde a construção, reconstrução e finalização apontando melhorias e sugestões para que cada aluno aprimore suas ideias, mas seja o protagonista da construção do seu conhecimento e se sinta responsável por sua aprendizagem.

A tempestade cerebral é outra estratégia que pode ser usada na forma escrita ou oral para avaliação de atividades voltadas para desenvolvimento de competências informacionais quando empregadas de forma isolada para identificar o conhecimento de um aluno sobre um assunto ou mesmo sua necessidade de informação acerca de uma temática pré-definida. Como também pode se usar a tempestade cerebral como meio para outra atividade, como por exemplo, a elaboração de mapas conceituais a partir das ideias apresentadas. A tempestade cerebral permite estimular a imaginação e criatividade para gerar novas ideias de uma forma natural onde não pode existir juízo de valor sobre ideias certas ou erradas. Como indicadores de avaliação pode-se usar a observação das habilidades desenvolvidas para apresentar as ideias, concisão, pertinência e aplicabilidade.

Os mapas conceituais também podem ser usados isoladamente ou em conjunto com outras estratégias porque consistem na construção de

um diagrama ou esquema que relaciona conceitos mostrando as relações hierárquicas entre eles acerca de um assunto. Por exemplo, para verificar se o aluno desenvolveu a habilidade comparar e analisar um determinado conjunto de ideias pode-se sugerir que faça algumas leituras para elaborar um mapa conceitual relacionando os conceitos para fazer posteriormente uma análise crítica.

O mapa conceitual pode ser feito individualmente ou em grupo e permite que o aluno faça conexões e amplie seu quadro conceitual ao desenvolver a interpretação, classificação, organização de informações. Entre os indicadores de avaliação pode-se citar a representatividade do conteúdo, riqueza das ideias, criatividade na organização, relação justificada de conceitos.

Entre as habilidades que exigem comparar e analisar as informações, uma das possibilidades que pode ser usada é a de solução de problemas pois exigirá um pensamento reflexivo, crítico e criativo. Pode-se simular um caso para ser solucionado para o aluno encontrar estratégias para resolver o problema a partir da criação de hipóteses e análise dos dados. Isso exigirá a análise e comparação de diferentes fontes. Como critérios de avaliação pode-se observar a apresentação das ideias quanto a concisão, aplicabilidade e pertinência. A estratégia de resolução de problemas, segundo Anastasiou e Alves (2012, p. 93), “contempla as categorias presentes nos processos de construção do conhecimento quando estimula ou amplia a significação dos elementos apreendidos em relação à realidade”.

Para desenvolver a mesma habilidade citada anteriormente também pode-se usar a estratégia phillips 66, que consiste em uma análise sobre tema ou problema além de obtenção de informação rápida sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas. A atividade deve ser feita em grupo onde deve ter seis membros que terão seis minutos para discutir o tema e resolver o problema para buscar uma solução, a partir disso o grupo tem eu explicar e socializar a síntese em seis minutos para a turma. A objetividade é bastante estimulada e podem ser verificados aspectos atitudinais que envolvem controle do tempo, trabalho sob pressão, divergência de ideias, entre outros. Como critérios de avaliação, de acordo com Anastasiou e Alves (2012) pode-se verificar o envolvimento dos membros do grupo, a participação



e os papéis estabelecidos, a pertinência das questões e/ou síntese elaborada, o processo de autoavaliação dos participantes.

Para construir estratégias de busca ou mesmo localizar e acessar informações o estudo de caso pode ser aplicado pois permite uma análise minuciosa e objetiva de uma situação real que precisa ser investigada e desafiadora. O bibliotecário junto com o professor pode expor um caso a ser resolvido e um roteiro para o trabalho. Antes de debater soluções e fazer a análise do caso, o professor pode ajudar os alunos na construção de estratégias para a pesquisa para depois localizar e acessar as informações em diferentes fontes. Como indicadores de avaliação pode-se citar a escola dos termos usados, as fontes escolhidas, a riqueza na argumentação tais como profundidade e variedade, coerência na prescrição, síntese e aplicação dos conhecimentos.

O júri simulado é outra estratégia bem completa que pode ser usada para se avaliar atividades que pretendem desenvolver competências informacionais. Exige levantamento de hipóteses, interpretação, crítica, comparação, análise, defesa de ideias, argumentação, julgamento, tomada de decisão. Consiste na apresentação de um problema para simulação de um júri composto por juiz, escrivão, promotores, defesa, conselho de sentença e demais participantes que comporão o plenário. O trabalho exigirá dos participantes a busca, seleção, análise, síntese de informações para montar a acusação, defesa e tomada de decisão final que deve ser construída com base em uma boa e consistente argumentação. Como indicadores de avaliação pode-se usar a apresentação concisa, clara e lógica das ideias, profundidade e extensão dos dados levantados e a argumentação fundamentada dos diferentes “personagens” do júri.

Além desses, existem várias outras formas de acompanhar e avaliar as atividades propostas nos programas de desenvolvimento de competências informacionais. O importante é que a equipe sistematize os objetivos de cada atividade, escolha uma metodologia e elenque critérios para promover a avaliação processual e formativa.

CONSIDERAÇÕES

Neste texto buscou-se apresentar alguns programas para desenvolvimento da competência em informação retratando a implementação, metodologias e avaliação enfatizando a importância desses programas serem criados e desenvolvidos por equipes interdisciplinares com base em duas premissas que consistiam no conhecimento em fontes e recursos de informação e na compreensão e disseminação da informação visando à construção e compartilhamento do conhecimento.

Não se pretende esgotar a gama de ações e programas que existem ou que ainda podem ser implementados, mas sim apresentar diferentes abordagens, metodologias, diretrizes para que seja possível a aplicação prática em variados ambientes de informação.

Para efetivar a construção desses programas foram apresentadas algumas diretrizes das principais associações e entidades como AASL/AECT, SCOUNL, ACRL, CAUL, IFLA e Unesco, bem como trouxe alguns modelos para implementar os programas como o *Information Search Process*, BIG6, *The Research Cycle*, PLUS, entre outros.

Destaca-se nesta fase de elaboração dos programas e alinhamento das metodologias a importância das equipes, recursos tecnológicos e ferramentas para facilitar o desenvolvimento de competência informacionais.

Nas escolas, universidades e empresas é importante que as equipes sejam formadas por profissionais da biblioteconomia e da educação, tais como profissionais com formação em licenciatura e bacharelado em biblioteconomia, técnicos em biblioteconomia, profissionais da área gerencial e tecnológica para que sejam desenvolvidos programas de acordo com as necessidades dos funcionários na busca, uso, acesso, seleção, avaliação, recuperação, análise, disseminação, registro e preservação das informações que servirão para tomada de decisão estratégica e inovação.

Para auxiliar as equipes, existem vários recursos tecnológicos e ferramentas que facilitam o desenvolvimento de competência informacionais como o diagrama de Belluzzo baseado nos mapas conceituais, *design thinking*, WebQuest, entre outros que podem ser usados.



O acompanhamento e avaliação dos programas de desenvolvimento de competências informacionais também é outra importante etapa destacada no texto pois permitirá que os programas atinjam seus objetivos propostos. Foram apresentados alguns métodos de avaliação entrevistas, painéis, diários, *quiz*, autoavaliação, simulação, observação, ensaios, questionários de múltiplas escolhas, relatórios, portfólios, estudo de texto, tempestade cerebral, mapas conceituais, solução de problemas, phillips 66, estudo de caso, júri simulado, entre outras existentes.

É importante salientar que ninguém nunca terá desenvolvido plenamente todas as habilidades e conhecimentos que o tornam competente em informação. Trata-se de um processo contínuo e cíclico que exige o exercício permanente do aprender a aprender ao longo da vida para que a educação seja libertadora, como Paulo Freire defendia, e acabe com a opressão causada pela baixa qualidade da educação, por falta de informação ou pela ausência de pessoas com consciência crítica que consigam refletir sobre tudo que ocorre em sua vida sob uma perspectiva imparcial, global e democrática.

Na atual sociedade da informação existem várias competências que precisam ser desenvolvidas pelos indivíduos sendo que a competência informacional baliza todas porque permite a aprendizagem contínua habilitando as pessoas a aprender a aprender com autonomia para participar desta sociedade. No Relatório da Unesco elaborado pela equipe de Jacques Delors, em 1999, que trata sobre a educação para o século XXI, destaca-se quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver juntos e aprender a ser que são sustentadas pela competência informacional que proporcionará o desenvolvimento dessas habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias para as pessoas no século XXI.

Pessoas competentes em informação são aquelas capazes de encontrar a informação para resolver problemas, sabem se expressar oralmente e também na escrita, reconhecem a importância da informação precisa e suas necessidades de informação, sabem formular questões baseadas nessas necessidades, conseguem identificar as fontes potenciais de informação, desenvolvem estratégias de busca e sabem acessar as fontes de informação impressas, eletrônicas ou em meios digitais. Também são capazes de ava-

liar a informação conforme sua pertinência, organizam a informação para poder transformar em conhecimento e aplicá-la na resolução de problemas garantindo um futuro melhor para o meio em que vive.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS- AASL. *Information Literacy Standarts for Student learning*. 1998. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/standards/using/standardsintro.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2016.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION-ALA. *Information literacy competency standards for higher education*. 2000. Disponível em <<http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2016.
- ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES-ACRL. *Information literacy competency standards for higher education*. 2000. Disponível em: <<http://www.ala.otg/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>>. Acesso em: 1 set. 2016.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 10. ed. Joinville: Univille, 2012.
- AUSTRALIAN AND NEW ZEALAND INSTITUTE FOR INFORMATION LITERACY. *Australian and New Zealand Information Literacy Framework principles, standards and practice*. 2nd. Adelaide, 2004. Disponível em: <<http://www.caul.edu.au/content/upload/files/infoliteracy/InfoLiteracyFramework.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.
- AUSUBEL, D. *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, 1968.
- BELLUZZO, R. C. B. *Competência em informação*. Florianópolis: UDESC, 2011. Apostila do curso. Não publicado.
- BELLUZZO, R. C. B. O uso de mapas conceituais e mentais como tecnologia de apoio à gestão da informação e da comunicação: uma área interdisciplinar da competência em informação. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e*



- Documentação*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 78-89, dez. 2006. Disponível em: <<http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/19/7>>. Acesso em: 1 set. 2016.
- BELLUZZO, R. C. B. *Construção de mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação*. 2. ed. Baurú: Cá entre Nós, 2007.
- BELLUZZO, R.; FERES, G. (Org). *Competência em informação: de reflexões às lições aprendidas*. São Paulo: FEBAB, 2013. Disponível em: <http://issuu.com/necfci-unb/docs/compet__ncia_em_informa____o__de_re>. Acesso em: 8 set. 2016.
- BENITO MORALES, F. *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información: guía para docentes, bibliotecarios y archiveros*. Murcia: KR, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Recursos da Internet para Educação*. Brasília, DF, [2010?]. Disponível em: <<http://webeduc.mec.gov.br/webquest/>>. Acesso em: 10 maio 2016.
- CROSS, N. *Design thinking: understanding how designers think and work*. New York: Oxford, 2011.
- DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.
- DODGE, B. *Some thoughts about webquests*. San Diego State, 1997. Disponível em: <http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html>. Acesso em: 8 jun. 2016.
- DUDZIAK, E. A. Information Literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/view/123/104>>. Acesso em: 4 abr. 2016.
- DURBAN ROCA, G.; CID PROLONGO, A.; GARCIA GUERRERO, J. *Programas para el desarrollo de la competencia informacional articulados desde la biblioteca escolar*. Sevilla: Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, 2012.
- ERDELEZ, S.; BÁSICO, J.; LEVITOV, D. D. Potential for inclusion of information encountering within information literacy models. *Information*

Researc, [S.l.], v. 16, n. 3, set. 2011. Disponível em: <<http://www.informationr.net/ir/16-3/paper489.html>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

EISENBERG, M.; BERKOWITZ, B. *El Modelo Big6™*: para la solución de Problemas de Información. *Eduteka*, 2000. Disponível em <<http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=1&idSubX=165&ida=37&art=1>> Acesso em: 10 ago. 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDACIÓN GABRIEL PIEDRAHITA URIBE. *Modelo y metodología gavilán: una propuesta para el desarrollo de la competencia para manejar información (CMI)*. Colombia, [2004]. Disponível em: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-106777_archivo.pdf>. Acesso em: 1 set. 2016.

GASQUE, K. C. G. D. Competência em Informação: conceitos, características e desafios. *AtoZ*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 5-9, ago. 2013.

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

HERRING, J. *Herring's PLUS model*. 1996. Disponível em: <<http://farrer.csu.edu.au/PLUS/index.html>>. Acesso em: 9 set. 2016.

IDEO. *Design thinking for educators*. 2012. Disponível em: <<http://www.dtparaeducadores.org.br/>>. Acesso em: 1 ago. 2016.

IFLA. *Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente*. Veracruz, 2007. Disponível em: <<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pt.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

IFLA; UNESCO. *Faróis da Sociedade da Informação: Declaração de Alexandria sobre Competência Informacional e Aprendizado ao Longo da Vida*. Alexandria, 2005. Disponível em: <<http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-pt.html>>. Acesso em: 1 set. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGIAS EDUCATIVAS Y DE FORMACION DEL PROFESORADO. *El modelo Gavilán: competencia para Manejar Información*. Disponível em: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/59/cd/modulo_4/el_modelo_gaviln_competencia_para_manejar_informacin.html>. Acesso em: 1 set. 2016.



KUHLTHAU, C. C. *Information search process*. 1993. Disponível em: <https://comminfo.rutgers.edu/~kuhlthau/information_search_process.htm>.

Acesso em: 1 jun. 2016.

LIMA, P. O que é design thinking: entrevista com Lígia Fascioni. *Ideia de Marketing*. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.ideiademarketing.com.br/2012/02/06/o-que-e-design-thinking-entrevista-com-ligia-fascioni/>>.

Acesso em: 6 ago. 2016.

MCKENZIE, J. *The research cycle*. 2000. Disponível em: <<http://www.fno.org/dec99/rcycle.html>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

MOREIRA, M. A.; MASINIO, E. A. *Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2006.

NOVAK, J. D. *A theory of education*. Ithaca: Cornell, 1977.

NOVAK, J. D.; GOWIN, B. *Aprender a aprender*. 2. ed. Lisboa: Plátano, 1999.

PEREIRA, R. *Desenvolvendo a competência em informação: resultados da prática no ensino fundamental*. Rio de Janeiro: Interciência, 2015.

PINHEIRO, T.; ALT, L. *Design thinking Brasil*. São Paulo: Elsevier, 2011.

SCONUL. *The seven pillars of higher education*. London, 2001.

SCONUL. *The SCONUL seven pillars of Information Literacy: Core Model*. 2011. Disponível em: <<http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2016.

SILVA, E. L. Uso de Webquest na educação superior: balanço de dois anos de pesquisa. In: SILVA, E. (Org.). *Mídia-educação: tecnologias digitais na prática do professor*. Curitiba: CRV, 2012. p. 127-142.

SIQUEIRA, I. C. P.; SIQUEIRA, J. C. Information literacy: uma abordagem terminológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13., 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

SPUDEIT, D.; VIAPIANA, N.; PRATES, E. A utilização de mapas conceituais como instrumentos no desenvolvimento de competências em informação. In: SILVA, E. (Org.) *Mídia-educação: tecnologias digitais na prática do professor*. Curitiba: CRV, 2012. p. 35-60.

UNESCO. *Towards information literacy indicators*. Paris, 2008. Disponível em : <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wp08_InfoLit_en.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Biblioteconomia*. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/eb/ProjetoPedagogicodoCursodeLicenciaturaemBiblioteconomia.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2016.

URIBE TIRADO, A. 75 lições aprendidas de programas de competência em informação em universidades da ibero-america: 2009-2013. *REBECIN*, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 4-18, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.abecin.org.br/revista/index.php/rebecin/article/view/16/pdf_9>. Acesso em: 1 set. 2016.

**DA EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS
À COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO:
PERSPECTIVAS CONCEITUAIS**

*Marta Leandro da Mata
Helen de Castro Silva Casarin
Miguel Ángel Marza*

INTRODUÇÃO

A visibilidade da função educativa da biblioteca ocorreu junto ao aparecimento do serviço de referência, com a função de auxiliar os usuários na recuperação da informação, sendo ampliada com a introdução da educação de usuários. Esta última apresenta uma característica proativa, configurada por meio de ações planejadas de uso da biblioteca e de seus recursos. (CAMPELLO, 2003)



A educação de usuários é considerada como a precursora da competência informacional, tendo como preocupação o uso dos sistemas de informação, seus serviços e produtos pelos usuários, conforme Dudziak (2001, p. 58), essa “[...] tem sua origem e ênfase na biblioteca”. Já a competência informacional abrange as fontes de informação disponíveis em diversos suportes e armazenadas em variados ambientes, e leva em conta habilidades e atitudes que os indivíduos podem desenvolver no que se refere ao uso da informação, agregando valores à sua formação e ao seu aprendizado.

A competência informacional possibilita uma nova perspectiva de aprendizagem relacionada ao universo informacional e seus processos, e ao papel educativo das bibliotecas nos diversos níveis de ensino. De acordo com a Declaração de Toledo (2006), bibliotecas e bibliotecários podem contribuir na manutenção e melhoria dos níveis educativos de toda a população devido a suas instalações, recursos e serviços, bem como pelas atividades de formação.

Nesse sentido, programas de competência informacional tornam-se essenciais nas instituições de ensino, visto que são apresentados como uma nova proposta de modelo educacional, formal e informal, que pode ser manifestada através de um conjunto de “boas práticas”. A competência informacional possibilita aos estudantes a construção de uma aprendizagem permanente visando à capacitação do sujeito quanto ao planejamento de estratégias para a construção do seu saber, a tomada de decisão para avaliação em uma nova competência leitora-escritora e a inclusão social para o desenvolvimento de um espírito solidário, de modo a propiciar um comportamento sob parâmetros deontológicos sólidos e a supressão dos riscos da brecha digital e da ruptura social. (MARZAL, 2009)

Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo compreender a diferença entre a educação de usuários e a competência informacional, levando-se em consideração que a primeira contribuiu, sobremaneira, no fomento às discussões em torno da função pedagógica da biblioteca, bem como possibilitou o inserção e o aprofundamento do debate em torno da segunda. Também buscou-se realizar um reflexão acerca de perspectivas conceituais da competência informacional, apreendidas por meio da literatura da área,

englobando a perspectiva descritiva (conjunto de competências), perspectiva voltada ao processo de ensino-aprendizagem e a perspectiva disciplinar.

A EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS EM BIBLIOTECAS

As atividades educacionais referentes ao uso dos recursos da biblioteca receberam diversas denominações, a saber: orientação bibliográfica, pesquisa bibliográfica, instrução/treinamento sobre o uso da biblioteca, treinamento e/ou instrução de usuários, formação de usuários e educação de usuários. De acordo com Ota (1990), cada termo carrega consigo valores específicos, mas estas expressões, em muitos casos, foram usadas como formas substitutivas quando, na realidade, significam coisas diferentes. Caregnato (2000) acredita que a adoção de um ou de outro termo expressa a afiliação acadêmica e a evolução da compreensão dos fenômenos associados ao ensino/aprendizagem.

Na visão de Córdoba González (1998), há três concepções de práticas relacionadas com a formação de usuários.¹ A primeira é a instrução, que tem objetivo utilitário, visando a que os usuários conheçam os recursos de uma unidade de informação para que sejam utilizados corretamente. A segunda está relacionada com a formação de usuários e divulgação de serviços e produtos oferecidos pelas unidades de informação por meio de materiais explicativos. A terceira, a educação de usuários, é a que possui um objetivo integral, permanente e profundo. O autor compreende que, por meio dessa última, é possível aos usuários adquirir consciência do valor da informação para atividades especializadas, adotar atitudes positivas para buscar informação e motivação para utilizar recursos informativos.

Belluzzo e Macedo (1990) fizeram a distinção entre alguns destes termos. Segundo as autoras:

1 No contexto espanhol, o termo “formação de usuários” é mais utilizado, já no brasileiro é “educação de usuários”.



- formação de usuários: compreende a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento de atitudes e habilidades voltadas para os diferentes tipos de usuários da biblioteca;
- treinamento de usuários: ocorre quando existem ações e/ou estratégias de natureza repetitiva, com o intuito de desenvolver determinadas habilidades nos usuários;
- orientação de usuários: tem como ação principal o esclarecimento do usuário acerca da biblioteca e de seu *layout*, dos serviços oferecidos e de seus espaços ambientais, isto é, a importância da organização de seus serviços disponíveis.

Quanto à educação de usuários, Belluzzo (1989, p. 38) a definiu como um “[...] processo pelo qual o usuário interioriza comportamentos adequados com relação ao uso da biblioteca e desenvolve habilidades de interação permanente com os sistemas de informação”. O objetivo primordial das programações de educação de usuários recai na ação de propiciar a interação com o sistema de informação, esperando-se a aquisição de hábitos adequados na obtenção da informação e de postura científica de um trabalho de pesquisa. (BELLUZZO; MACEDO, 1990)

Para Cunha (1986), a educação de usuários engloba o reconhecimento de fontes de informação para preenchimento de suas necessidades, habilidade para usar com eficiência o potencial da informação de uma unidade de informação e noções para preparar e redigir um documento científico ou técnico, propiciando a comunicação geração de novo conhecimento.

O tema ganhou relevância para os bibliotecários quando se percebeu que o ensino fundamental e médio não propiciava uma formação adequada para a realização de pesquisas bibliográficas. Esse fator foi observado através da dificuldade dos estudantes de graduação e pós-graduação quanto à realização de atividades de pesquisa na biblioteca. (BELLUZZO, 1989)

A maior parte dos programas de educação de usuários foi realizada em bibliotecas universitárias, locais que possuíam melhor estrutura física, mais recursos materiais e profissionais capacitados, bem como em função da necessidade de preparação dos usuários para a realização de trabalhos

disciplinares e pesquisas. Nas etapas anteriores de escolaridade, ou seja, ensino fundamental e médio, nem sempre os estudantes tinham acesso às bibliotecas escolares e, quando estas existiam, eram precárias.² Córdoba González (1998) aponta que os bibliotecários vão atender um usuário que, geralmente, utilizou poucas vezes os instrumentos de busca que existem em uma biblioteca.

Nesse sentido, Santiago (2010, p. 47) menciona que:

[...] é oportuno lembrar sempre da necessidade de se oferecer ao usuário algum tipo de treinamento, tendo em vista a subutilização das bibliotecas e de seus recursos que é motivada pelo despreparo e pouca experiência quanto ao uso da informação, pela falta de hábito em frequentá-la e pelo desconhecimento dos serviços que ela oferece.

O desenvolvimento de um programa de educação de usuários exigia um estudo das necessidades da comunidade usuária e identificação dos seus interesses, a realização de um planejamento, maior interação entre professor e bibliotecários e o uso de parâmetros para a implementação de programas com quatro fases: finalidades, objetivos, atividades educacionais e avaliação. (OTA, 1990)

Os profissionais da informação dedicavam-se a demonstrar os benefícios da informação a partir do apoio oferecido ao estudante para explorar as fontes de informação e utilizar adequadamente a tecnologia que possuíam ao seu alcance. (CÓRDOBA GONZÁLEZ, 1998)

De um modo geral, o surgimento das atividades educacionais nas bibliotecas esteve fortemente influenciado pela falta de preparação dos usuários para a utilização dos recursos existentes na biblioteca, com vistas ao desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e pesquisas científicas. E o seu desenvolvimento esteve ligado ao interesse, à visibilidade e à relevância dada a esse tipo de serviço pela classe bibliotecária, que percebeu que poderia contribuir com a aprendizagem dos estudantes de forma mais ativa, ensinando como poderia ser feito o uso da biblioteca e de suas informações.

2 Essa situação permanece até os dias de hoje.



Nesse contexto, a educação de usuários é considerada a precursora da competência informacional, pois possuem alguns pontos em comum, ainda que no primeiro caso as atividades se restringissem ao ambiente da biblioteca e às atividades desenvolvidas não visassem ao desenvolvimento de tarefas complexas.

A maioria dos bibliotecários formou uma visão do fenômeno da competência informacional como sendo uma nova roupagem para a tradicional educação de usuários ou instrução bibliográfica tradicionalmente realizada pelas bibliotecas. (BAWDEN, 2002) Neste sentido, Marzal (2009) acrescenta que o desenvolvimento da competência informacional contou com um inconveniente perceptivo de profissionais da área, que passaram a entendê-la como uma nova denominação para a formação de usuários, sendo que, na realidade, refere-se a esferas distintas.

Gómez Hernández (2009) faz uma diferenciação da competência informacional em relação à educação de usuários argumentando que a competência informacional não se limita à preparação de usuários para usar uma instituição ou seus serviços, nem os sujeita a se adaptarem aos seus critérios técnicos e administrativos e não se restringe à instrução bibliográfica, às habilidades de busca e à localização da informação. Seu objetivo é incluir competências que não são trabalhadas normalmente na formação de usuários, tais como avaliação de recursos, compreensão, utilização e comunicação da informação. Para o uso da informação na tomada de decisão ou geração de conhecimento é necessário usar habilidades cognitivas e questões éticas.

Na percepção de Benito Morales (2006), no que se refere à formação de usuários e a competência informacional, ambas são distintas por três motivos, a saber: planejamento, finalidade do processo e o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Acerca do planejamento, o autor entende que ocorreu uma evolução da tradicional instrução bibliográfica, que se centrava em ensinar os espaços, explicar as normas e descrever várias dicas para localizar documentos que poderiam ser de interesse do usuário nas bibliotecas. No caso da competência informacional, deve haver um prévio planejamento instrutivo que considere as necessidades específicas dos usuários e suas características

(nível cultural e idade), devem ser estabelecidos objetivos de aprendizagem, oferecidas atividades diversas com níveis de dificuldade progressivos, bem como haver uma avaliação para verificar os resultados de aprendizagem dos alunos e a eficácia das práticas realizadas.

A finalidade do processo diz respeito ao objetivo a ser alcançado com a competência informacional, que, na visão do autor, é que o usuário converta-se em um aprendiz independente e autônomo em gestão de problemas de informação, não somente nos espaços da biblioteca, mas através de qualquer meio ou recurso tecnológico.

E, por último, o desenvolvimento da habilidade cognitiva, a fim de que o usuário consiga planejar e supervisionar seu trabalho intelectual, melhorar a compreensão de textos e promover um pensamento crítico e criativo.

Compreende-se que a competência informacional aborda aspectos mais amplos que a tradicional educação de usuários oferecida anteriormente pelas bibliotecas, conforme elementos apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Diferenças entre a educação de usuários e a competência informacional

Educação de usuários	Competência informacional
<ul style="list-style-type: none"> • Estudo necessidades da comunidade usuária e identificação dos seus interesses; • Programas de educação de usuários (finalidade, objetivos, atividades educacionais e avaliação); • Integração entre docentes e bibliotecários • Conteúdos voltados para o sistema de funcionamento da biblioteca, seus recursos e serviços; 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo do comportamento informacional de determinados grupos para identificar interesses, necessidades e dificuldades quanto ao uso da informação; • Programas de competência informacional: missão, objetivos do programa e de aprendizagem dos alunos; recursos humanos, recursos físicos e financeiros; avaliação do programa no todo e da aprendizagem dos alunos; • Uso de diretrizes que orientam as atividades dos bibliotecários em relação aos programas, como, por exemplo, a ACRL (2000); • Currículo integrado com conteúdos de competência informacional; • Integração entre docentes, bibliotecários e demais setores da instituição;



<ul style="list-style-type: none">• Atividades relacionadas às pesquisas escolares/acadêmicas/científicas;• Desenvolvimento de habilidades para interação com o ambiente, de busca e de localização de fontes de informação.	<ul style="list-style-type: none">• Conteúdos de aprendizagem acerca do complexo sistema de organização de informações em variados tipos de fontes e ambientes (a biblioteca é considerada mais uma das alternativas);• Atividades com níveis de dificuldade progressivos, com tarefas complexas, de habilidades cognitivas e éticas;• Aprender a selecionar, buscar, avaliar recursos, compreender, utilizar e comunicar a informação;• Desenvolvimento de escrita e leitura digital;• Segue preceitos visando o aprender a aprender.
---	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

Feitas as considerações sobre a relação entre competência em informação e as atividades de orientação, educação e treinamento, serão apresentadas, a seguir, diferentes abordagens do conceito de competência informacional.

PERSPECTIVAS CONCEITUAIS EM TORNO DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL

A competência informacional (*information literacy*) foi mencionada pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1974, pelo bibliotecário americano Paul Zurkowski, em um relatório intitulado *The Information Service Environment Relationships and Priorities*. Mencionava-se que as pessoas instruídas na aplicação dos recursos informacionais em ambientes de trabalho poderiam ser denominadas competentes em informação, já que elas aprendem técnicas para utilizar uma ampla gama de recursos informacionais visando à resolução de problemas. (ZURKOWSKI, 1974)

A partir desse contexto, foram produzidos documentos que abordavam a competência informacional em diferentes perspectivas.³ No que se refere ao seu conceito, acredita-se que o estado incipiente dos estudos acerca da temática e a falta de uma definição precisa têm levado os autores a descrevê-la (CAMPELLO; ABREU, 2005), isto é, caracterizá-la como um conjunto de habilidades.

De acordo com Marzal (2009, p. 143), o conceito de competência informacional “[...] é complexo em sua definição [incluindo sua terminologia], por causa dos diferentes atores em distintas épocas e prismas de definição ao longo do tempo, elemento primordial para assegurar sua aplicação eficaz na educação”.

Na percepção de Vitorino e Piantola (2011), existem quatro dimensões da competência informacional, que são as seguintes:

- técnica, que se refere à aquisição das habilidades e dos instrumentos para encontrar, avaliar e utilizar de modo apropriado a informação de que se necessita;
- estética, no que tange à capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar e ressignificar a informação;
- ética, uso da informação de maneira responsável sob a perspectiva da realização do bem comum, relacionada com a questão da apropriação e uso da informação;
- política, que se refere à cidadania, participação dos indivíduos nas decisões e nas transformações referentes à vida social.

Neste trabalho, compreende-se que a partir de conceitos atribuídos à competência informacional na literatura da área três perspectivas conceituais da competência informacional, sendo essas:

- perspectiva descritiva, com um conjunto de habilidades (aquisição de comportamentos informacionais);

3 O foco da presente pesquisa não é fazer um estudo acerca do histórico conceitual da competência informacional, por isso, recomenda-se a leitura do artigo de Dudziak (2003), cujo título é “Information literacy: princípios, filosofia e prática”.



- perspectiva disciplinar (como uma área disciplinar); e
- perspectiva voltada para o processo de ensino-aprendizagem.

PERSPECTIVA DESCRITIVA: CONJUNTO DE HABILIDADES

No sentido de conjunto de habilidades ou “dimensão técnica”, conforme Vitorino e Piantola (2001) encontra-se a conceituação atribuída pela American Library Association (ALA):

Para ser competente em informação, uma pessoa deve reconhecer quando uma informação é necessária, e deve ter a habilidade de localizar, avaliar e utilizar efetivamente a informação. [...] as pessoas competentes em informação são aqueles que aprendem a aprender. Elas sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação e como usá-la de forma que outras pessoas aprendam a partir dela. (ALA, 1989, tradução nossa)

Essa acepção é mundialmente conhecida, pois descreve as habilidades que os indivíduos devem adquirir para lidar com o universo informacional.

Para Abell e colaboradores (2004), a competência informacional pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes ligadas aos processos informacionais, como, por exemplo: definir as necessidades informacionais, acessar, buscar, interpretar, utilizar e comunicar a informação de maneira ética. Estes processos informacionais estão interligados, dependentes da avaliação, da reflexão e do raciocínio crítico para a concreta utilização da informação. O uso das tecnologias de informação e comunicação está incorporado em seu conceito e, neste, a fluência na utilização desses processos. (BUNDY, 2004)

Baseando-se em Abell e colaboradores (2004), procurou-se detalhar o que esse conjunto de habilidades supõe:

- compreender a necessidade informacional: é ser capaz de saber porque e de qual informação precisa; qual, quanta e que tipo de informação requer, bem como as limitações para consegui-la (como tempo, acesso, formato, atualidade, dentre outras); reconhecer que a informação está disponível em uma ampla gama de formato em várias localizações

geográficas e virtuais. Sob este aspecto, a habilidade de articular uma pergunta e respondê-la é importante;

- compreender a disponibilidade: ser capaz de identificar que recursos estão disponíveis para sua exploração, onde estão disponíveis, como acessá-los, o mérito de cada recurso, e o quanto é apropriado utilizá-lo (ABELL et al., 2004, p. 80);
- compreender como encontrar informação: refere-se à habilidade de buscar os recursos adequados com eficácia e identificar a informação relevante. A busca pode ser realizada em diversos meios, utilizando-se de índices no final dos livros, de revistas de resumo e de índices, de listas de discussão na internet, de operadores booleanos e de truncamento, por meio dos campos de dados, etc.;
- compreender a necessidade de avaliar os resultados: avaliar a informação pela sua autenticidade, correção, atualidade e valor. Também devem ser avaliados os meios pelos quais se obtiveram os resultados para poder assegurar que o planejamento realizado não produz resultados equivocados e incompletos. Nesse sentido, está incluída uma série de fatores para avaliar a informação, tais como: autoria, propósito, atualidade, consistência, facilidade de navegação, acesso, uso, entre outros;
- compreender como trabalhar com os resultados e como explorá-los: analisar e trabalhar com a informação para oferecer resultados de pesquisa corretos e apresentáveis ou para desenvolver um novo conhecimento e compreensão. Isto inclui compreender, comparar, combinar, anotar e aplicar (usar) a informação encontrada, e também reconhecer quando há necessidade de uma nova busca por mais informação;
- compreender a ética e a responsabilidade na utilização: diz respeito ao porquê de a informação carecer de uma utilização responsável e ética (profissional, econômica e pessoal). Respeitar a confidencialidade e reconhecer o trabalho de outras pessoas. Podem-se mencionar as questões referentes ao plágio, propriedade intelectual, etc.;



- compreender como se comunica e se compartilha a informação: a habilidade de comunicar/compartilhar a informação de uma maneira ou formato adequado ao público que se dirige e conforme a situação;
- compreender como administrar a informação: refere-se à aplicação de métodos para o armazenamento e administração da informação adquirida, bem como de uma reflexão sobre todo o processo de busca das fontes encontradas, de forma a aprender a utilizar a informação.

Segundo Marzal (2009), a competência informacional propõe-se a incitar nos indivíduos conhecimentos e habilidades na gestão da informação, no uso e aplicação de conteúdos, na edição e compreensão do conhecimento obtido.

Para Dudziak (2003, p. 28), a competência informacional pode ser entendida como

[...] o processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida.

A autora aponta que os componentes que sustentam o conceito de competência informacional são o processo investigativo, o aprendizado ativo, o aprendizado independente, o pensamento crítico, o aprender a aprender e o aprendizado ao longo da vida.

Cabe ressaltar brevemente a questão da terminologia e da conceituação no contexto brasileiro, visto que há divergências quanto aos termos utilizados para *information literacy*, sendo que os mais mencionados são: competência informacional, competência em informação, letramento informacional, literacia, fluência informacional, habilidades informacionais. Entretanto, no que se refere à conceituação, constata-se que a maior parte da literatura apresenta conceitos descritivos.

Acerca da terminologia e da conceituação, Gasque (2012, p. 29), acredita que “embora se reconheça a relação entre esses conceitos, eles não deveriam ser empregados como sinônimos por representarem ideias, ações e eventos

distintos.” Concorde-se que cada termo foi utilizado em contextos diferentes com conotações específicas, agregando-se valores no decorrer do tempo.

No entanto, essa é uma questão muito ampla que já vem sendo discutida em alguns estudos, como, por exemplo, Gasque (2010, 2013), que apresenta uma diferenciação, sob a sua ótica, entre letramento informacional, alfabetização informacional, competência informacional e habilidades informacionais. Essas questões suscitam o debate em torno da temática.⁴ A seguir, apresenta-se a perspectiva disciplinar.

PERSPECTIVA VOLTADA PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Uribe Tirado (2009), pesquisador colombiano, fez uma macrodefinição da competência informacional, visto que há uma multiplicidade de definições e descrições geradas desde o seu surgimento, analisando as 20 definições mais utilizadas, de modo a extrair tendências e inter-relações entre os conceitos, com o objetivo de servir de guia para a elaboração de atividades, a saber:

A competência informacional é o processo de ensino-aprendizagem que busca que um indivíduo e seu coletivo, devido ao apoio profissional e de uma instituição educativa ou uma biblioteca, empregando diferentes estratégias de ensino e ambientes de aprendizagem (modalidade presencial, ‘virtual’ ou mixta – blend learning), alcance as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) digitais, comunicacionais e informacionais, de forma que lhes permitam, depois de identificar suas necessidades informacionais, utilizando diferentes formatos, meios e recursos físicos, eletrônicos ou digitais, poder localizar, selecionar, recuperar, organizar, avaliar, produzir, compartilhar e divulgar (comportamento informacional) adequada e eficientemente essa informação, com uma posição crítica e ética, a partir de suas potencialidades (cognitivas, práticas e afetivas) e conhecimentos

4 Neste estudo optou-se pela utilização do termo competência informacional devido a sua consolidação através do tempo na literatura brasileira. Também resolveu-se por não distinguir o significado de cada um dos termos utilizados para tradução de *information literacy*. Tem-se a visão de que, embora os trabalhos apresentados até o presente momento tenham empregado várias traduções, manteve-se a mesma compreensão de seu significado.



prévios (outras competências), e alcançar uma interação apropriada com outros indivíduos e grupos (prática cultural/ inclusão social), de acordo com os diferentes papéis e contextos que assume (níveis de ensino, pesquisa, desempenho de trabalho ou profissional) e, finalmente, com todo esse processo, alcançar e compartilhar novos conhecimentos e ter as bases para o aprendizado ao longo da vida para benefício pessoal, organizacional, comunitário e social para as demandas da sociedade da informação⁵. (URIBE TIRADO, 2009, p. 14, tradução nossa)

Essa definição emprega a competência informacional como um processo de ensino-aprendizagem acerca do universo informacional e seus processos, tendo caráter funcional e prático da competência informacional, permitindo entender o processo de planejamento e implementação de programas desta natureza nas instituições de ensino. Contém todos os elementos para sua execução, faz referência ao processo de ensino-aprendizagem, às estratégias didáticas, aos locais de aplicação, às ferramentas e às potencialidades que se espera que os indivíduos alcancem, bem como a responsabilidade social. Para analisar o conceito de competência informacional proposto pelo autor, utilizou-se um conjunto de aspectos constitutivos de configuração textual, baseado em Mortatti (2001), com os questionamentos: “o que é?”, “por quê?”, “onde?”, “quando?”, “como?” e “quem?”, a saber:

- o que é? Um processo de ensino-aprendizagem visando à construção de competências digitais, comunicacionais e informacionais;

5 “El proceso de enseñanza-aprendizaje que busca que un individuo y colectivo, gracias al acompañamiento profesional y de una institución educativa o bibliotecológica, empleando diferentes estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje (modalidad presencial, ‘virtual’ o mixta -blend 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), y lograr una interacción apropiada con otros individuos y colectivos (práctica cultural-inclusión social), según los diferentes papeles 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 para beneficio personal, organizacional, comunitario y social ante las exigencias de la actual sociedad de la información.”

- por quê? Para alcançar e compartilhar novos conhecimentos, ter as bases para o aprendizado ao longo da vida visando ao benefício pessoal, organizacional, comunitário e social conforme as demandas da sociedade da informação;
- onde? Em uma instituição educacional ou em bibliotecas;
- quando? Durante os ciclos de ensino;
- como? Trabalhando com diversas fontes de informação em diferentes meios, recursos físicos, eletrônicos ou digitais, por meio de ambientes de aprendizagem presenciais e/ou portais de educação à distância, com vistas a empregar estratégias didáticas diversificadas;
- quem? Indivíduos e/ou coletivos.

Participando desta percepção de processo de aprendizagem, Gasque (2012, p. 46) conceitua a competência informacional, apontando também o desenvolvimento de habilidades informacionais, a saber:

[...] o letramento informacional é um processo de aprendizagem que favorece o aprender a aprender, visto que engloba conceitos, procedimentos e atitudes que permitam ao indivíduo identificar a necessidade de informação e delimitá-la, buscar e utilizar informações em vários canais e fontes de informação, bem como estruturar e comunicar a informação, considerando seus aspectos éticos, econômicos e sociais.

A competência informacional envolve ainda outros princípios, como o aprender a aprender, que possibilita o aprendizado ao longo da vida, um dos preceitos do século XXI, indicado no relatório Delors (1998) e por muitos educadores preocupados com a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos.

Neste sentido, a competência informacional pode contribuir, sobremaneira, no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando os alunos a adquirirem habilidades no processo de uso da informação por meio de programas de competência informacional, integrados aos currículos, havendo uma integração com professores e demais colaboradores do ambiente educacional.



PERSPECTIVA DISCIPLINAR

Para Johnston e Webber (2007), a maioria dos documentos que tratam da competência informacional vem caracterizando-a como um conjunto de capacidades pessoais, todavia, consideram-na como uma disciplina funcional e emergente, tendo-se em vista seu contexto pessoal, social e dinâmico. Para esses autores, a competência em informação é uma atividade socializada, que possui uma série de padrões e diretrizes.

Compreende-se a competência informacional como

[...] a adoção de um comportamento informacional adequado para a identificação, através de qualquer canal ou meio, de uma informação que corresponda às suas necessidades informacionais, conduzindo ao uso inteligente e ético da informação na sociedade. (JOHNSTON; WEBBER, 2007, p. 495, tradução nossa)

Precisamente, esta definição significa:

- o “comportamento informacional adequado” significa que a pessoa que desenvolveu a competência informacional está consciente de seus hábitos e é capaz de adequá-los de acordo com a natureza de sua necessidade;
- quando faz referência a “qualquer canal ou meio”, reconhece-se que as pessoas necessitam de diferentes tipos de fontes de informação, ou seja, em cada situação há um tipo de informação mais adequada, podendo advir de pessoas, livros, dados numéricos, dentre outras fontes;
- em relação ao “uso inteligente e ético da informação”, entende-se que as pessoas devem estar conscientes da forma como a informação pode ser cultural ou politicamente significativa, assim como o entendimento dos problemas éticos e legais em torno dela. (WEBER, 2006)

Destaca-se a discussão no contexto espanhol, em que o termo *information literacy* foi traduzido para *alfabetización informacional*, com a abreviação “ALFIN”. Os professores e/ou pesquisadores preferem adotar a terminologia “alfabetização informacional” para a investigação, posicionando-a como uma área disciplinar que tem como objeto de estudo a competência informacional. Esta última é a terminologia utilizada no ambien-

te profissional, em programas oferecidos pelas bibliotecas e bibliotecários. Observa-se que há um consenso sobre esta questão.

De acordo com Gómez Hernández (2009), a alfabetização informacional é utilizada para se referir às competências, aptidões, conhecimentos e valores necessários para acessar, usar e comunicar a informação em quaisquer formatos, com fins de estudo, pesquisa ou exercício profissional. Portanto, é possível entendê-la como o conhecimento e a capacidade de usar, de modo reflexivo e intencional, o conjunto de conceitos, procedimentos e atitudes envolvidos no processo de obter, avaliar, usar e comunicar a informação através de meios convencionais e eletrônicos.

Do ponto de vista profissional, discorre-se sobre a alfabetização informacional para denominar os serviços planejados pela biblioteca com a finalidade de facilitar que os usuários adquiram essas capacidades mencionadas. Em questões teóricas e investigativas, designa-se uma área disciplinar cujo objeto seria o desenvolvimento de padrões, modelos pedagógicos, critérios de avaliação e estratégias políticas para a melhoria das competências informacionais dos cidadãos. (GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2009)

Além de compartilhar da mesma percepção de Gómez Hernández (2009) em relação à área disciplinar da alfabetização informacional, para Marzal (2008, p. 49), é considerada

[...] um universo de competências bem integrado e estruturado que transforma o educando em um ser hábil e inteligente na gestão de conteúdos para o conhecimento, na avaliação de conteúdos para o saber, bem como para a leitura digital e a escrita hipermídia.

Na visão deste autor, este universo de competências destina-se a cada usuário-educando de modo absolutamente individual: o indivíduo é o centro do processo de aprendizagem e sujeito ativo de sua educação, de forma a utilizar as ferramentas intelectuais necessárias para construir seu conhecimento ao longo da vida.



CONSIDERAÇÕES

A partir das atividades voltadas para a educação de usuários os bibliotecários passaram a ter uma preocupação maior com a função pedagógica da biblioteca, abrindo espaços para a implementação de programas de competência informacional. Essa, por sua vez, vem sendo bastante debatida desde o seu surgimento, com o amadurecimento do tema por meio de estudos teóricos e aplicados, bem como de sua implementação de programas por diversos profissionais.

Nos eventos de profissionais da área de ciência da informação, tem-se oferecido palestras, oficinas e minicursos a respeito do tema, bem como tem ocorrido o crescimento do número de trabalhos que tratam dessa questão, possibilitando uma maior divulgação da competência em informação entre os profissionais bibliotecários. A partir dessas iniciativas, oferece-se horizontes para uma possível implementação de programas nas instituições.

No que se refere às perspectivas conceituais da competência informacional, constatou-se que a descritiva é a mais comumente usada, de forma a caracterizá-la como um conjunto de habilidades a ser desenvolvida pelos indivíduos. Na segunda perspectiva, pode ser compreendida com um processo de ensino-aprendizagem no que tange ao universo informacional e seus processos, isto é, podem ser implementados programas desta natureza nas instituições de ensino e/ou em outros ambientes, que podem fazer parte do ensino, de modo formal ou informal, vinculados às disciplinas curriculares.

Na perspectiva disciplinar, a competência informacional é considerada como uma área do conhecimento, destinada à pesquisa, ao desenvolvimento metodologias específicas de análise, padrões e modelos pedagógicos, ou seja, uma área dedicada ao seu aprofundamento teórico e investigativo.

Em última análise, compreende-se que a competência informacional ocorre por meio de um processo de ensino-aprendizagem, propiciando a formação de conhecimentos, habilidades e atitudes acerca do universo informacional nos indivíduos, com o desenvolvimento sistemático de atividades, contando com a integração entre profissionais de diversas áreas do conhecimento, principalmente biblioteconomia e educação.

A partir da apropriação de tais conhecimentos, o indivíduo pode aplicá-los no contexto em que está inserido, desde realizar tarefas simples até as mais complexas, como a busca de informações para a resolução de problemas pessoais, o desenvolvimento de trabalhos escolares/acadêmicos, a avaliação de informações para verificar sua autenticidade e confiabilidade em referência a várias situações, enfim, torna-o capaz de utilizar-se da informação para agir no meio em que está inserido de forma ética.

Nesse sentido, a competência engloba as três perspectivas apontadas no presente trabalho, visto que essas concepções são necessárias e complementares, na descritiva o foco é o usuário; na perspectiva disciplinar aponta-se a ênfase como área de estudo, com argumentações teóricas e aplicadas e, por fim, como processo de ensino, pelas quais possibilita a realização de programas e a integração aos currículos.

REFERÊNCIAS

- ABELL, A. et al. Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK). *Boletín de Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, Málaga, n. 77, p. 79-84, dez. 2004.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION - ALA. *Presidential Committee on Information Literacy: final report*. Washington, 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm#importance>>. Acesso em: 13 jun. 2014.
- BAWDEN, D. Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de documentación*, Murcia, n. 5. p. 361-408, 2002.
- BELLUZZO, R. C. B. *Educação de usuários de bibliotecas universitárias: da conceituação e sistematização ao estabelecimento de diretrizes*. 1989. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- BELLUZZO, R. C. B.; MACEDO, N. D. de. Da educação de usuários ao treinamento do bibliotecário. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 23, n. 1/4, p. 78-111, jan./ dez. 1990.



- BENITO MORALES, F. Qué es la alfabetización informacional? *Pinakes: La Revista de las Bibliotecas escolares de Extremadura*, Mérida, ano 4, n. 3, p. 11-14, 2006.
- BUNDY, A. *Australian and New Zealand information literacy framework: principles, standards and practice*. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004. Disponível em: <<http://www.caul.edu.au/infoliteracy/InfoLiteracyFramework.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2014.
- CAMPELLO, B. dos S. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003.
- CAMPELLO, B. dos S.; ABREU, V. L. F. G. Competência Informacional e formação do bibliotecário. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 178-193, jul./dez. 2005.
- CAREGNATO, S. E. O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das universidades no contexto da informação digital em rede. *Revista de Biblioteconomia e Documentação*, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, 2000.
- CÓRDOBA GONZÁLEZ, S. La formación de usuarios con metodos participativos para estudiantes universitários. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 27, n. 1, p. 61-65, 1998.
- CUNHA, M. B. da. Biblioteca universitária e educação de usuários. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, DF, v. 14, n. 2, p. 175-188, jul./dez. 1986.
- DECLARAÇÃO de Toledo sobre Alfabetização Informacional. In: SEMINÁRIO DE TRABALHO “BIBLIOTECA, APRENDIZAJE Y CIUDADANÍA: LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL”, 2006, Toledo. *Anais...* Toledo: 2006. Disponível em: <<http://www.Webcitation.org/5NrAiGhSS>>. Acesso em: 14 ago. 2012.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.
- DUDZIAK, E. A. *A Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas*. 2001. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

- DUDZIAK, E. A. Information Literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003.
- GASQUE, K. C. G. D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 39, n. 3, p. 83-92, set./ dez. 2010.
- GASQUE, K. C. G. D. Competência em informação: conceitos, características e desafios. *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento*, Curitiba, v. 2, n. 1, 2013. Disponível em: <www.atoz.ufpr.br/index.php/atoz/rt/printerFriendly/44/126>. Acesso em: 3 de mar. 2013.
- GASQUE, K. C. G. D. *Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem*. Brasília: FCI/ UnB, 2012.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, J. A. Aprender a enseñar competencias informacionales a los usuarios: avances en la formación profesional en España. *Anuário ThinKePI*, [Barcelona], p. 106-113, 2009.
- 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.
- MARZAL, M. Á. La alfabetización en información como dimensión de un nuevo modelo educativo: la innovación docente desde la documentación y los CRAI. *RIED*, Madrid, v. 11, n. 2, p. 41-66, 2008.
- MARZAL, M. Á. Evolución conceptual de alfabetización em información desde la alfabetización en su perspectiva educativa y bibliotecaria. *Investigación Bibliotecológica*, México, v. 23, n. 47, p. 129-160, jan./abr. 2009.
- MORTATTI, M. do R. L. Leitura crítica da literatura infantil. *Itinerarios*, Araraquara, v. 17/18, p. 179-188, 2001.
- OTA, M. E. de C. Educação de usuários em bibliotecas universitárias brasileiras: revisão de literatura nacional. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 23, n. 1/4, p. 58-77, jan./dez. 1990.
- SANTIAGO, S. M. N. *Um olhar para a educação de usuários do sistema integrado de bibliotecas da Universidade Federal de Pernambuco*. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D. Dimensões da competência informacional (2). *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 40, n. 1, p. 99-110, jan./abr. 2011.

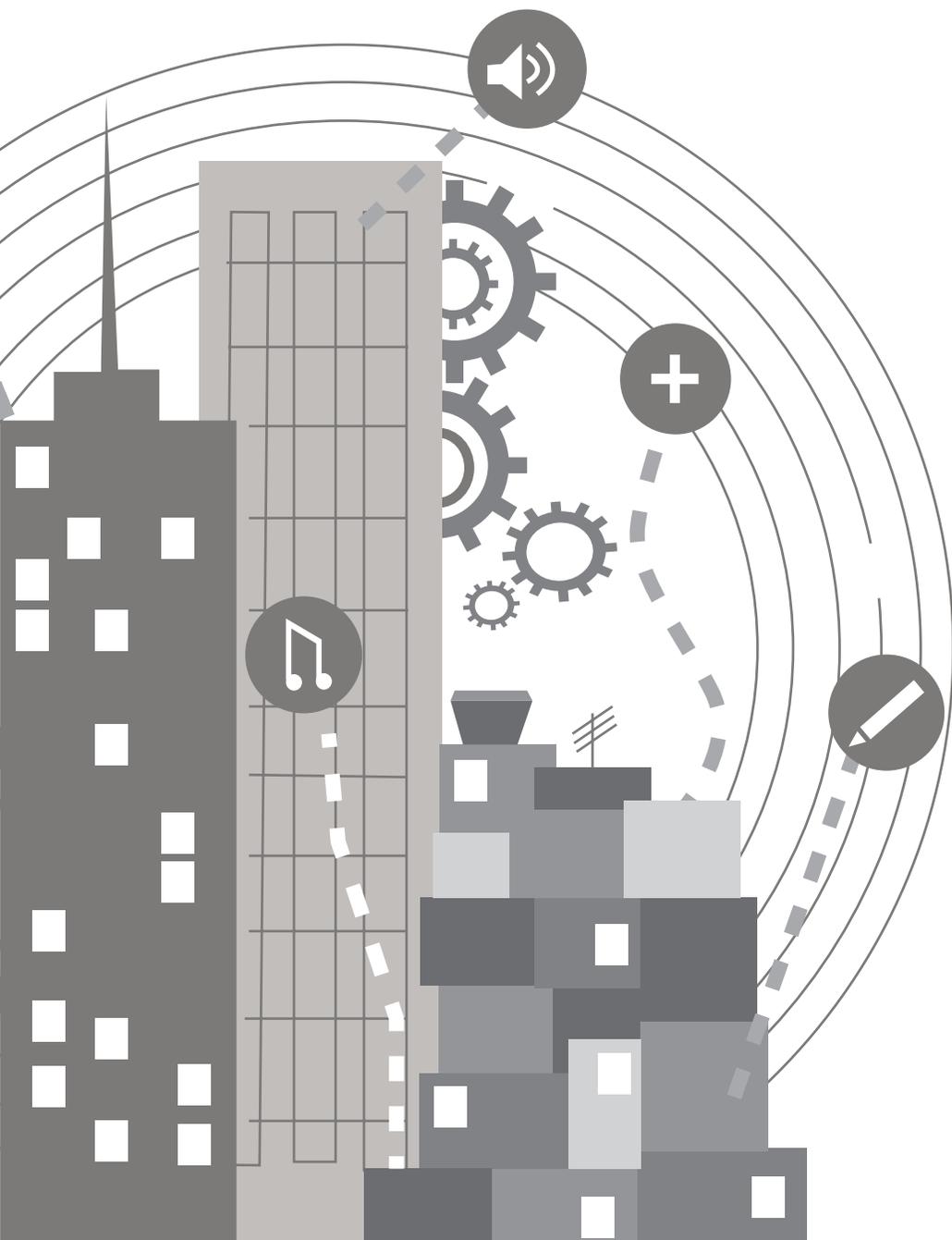
URIBE TIRADO, A. Interrelaciones entre veinte definiciones-descripciones del concepto de alfabetización informacional: propuesta de macro-definición. *Acimed*, Havana, v. 2, n. 4, p. 1-22, 2009.

WEBER, S. Information Literacy in higher education. In: STOPAR, K.; RABZELJL, Z. (Ed.). *Information Literacy between theory and practice: the role of academic and special libraries: Proceedings*. Ljubljana: ZBDS, 2006. p. 9-20.

ZURKOWSKI, P. G. *The information service environment relationship and priorities*. Washington, D.C: National Commission on Libraries and Information Science, 1974.

PARTE 3

PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS



**INTEGRAÇÃO CURRICULAR
DE LITERACIA DA INFORMAÇÃO EM
CONTEXTO UNIVERSITÁRIO:
A DISCIPLINA DE TÉCNICAS DE BUSCA
E USO DA INFORMAÇÃO
NA UNIVERSIDAD CARLOS III
DE MADRID EM ESPANHA**

*Fernanda Maria Melo Alves
Aida Varela Varela*

INTRODUÇÃO

A informação é um direito humano consagrado na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (NAÇÕES UNIDAS, 1948) e na maioria das constituições de numerosos países, mas ainda não se tornou realidade nas práticas sociais efectivas. Este direito



é confirmado nas Declarações de Praga (UNESCO, 2003) e de Alexandria (UNESCO, 2005), que justificam as actividades de Literacia de Informação (LI), baseadas nos direitos humanos e advogam a sua adaptação às necessidades e actividades humanas, cada vez mais complexas, com o aumento exponencial da informação e as potencialidades para o seu armazenamento e recuperação em contexto digital.

Em todo o mundo, surgem mudanças significativas na educação, resultantes de políticas educativas, a partir da intervenção da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), União Europeia (UE) e autoridades de numerosas instituições educativas, que defendem a necessidade da Educação Permanente e da Aprendizagem ao Longo da Vida e de novos modelos de ensino/aprendizagem e, em especial, a aquisição de vários tipos de competências, que permitam aos cidadãos fazer face aos constantes desafios da vida pessoal e profissional.

Os estudantes que entram no ensino superior, oriundos de países com fácil acesso à internet e a outras tecnologias digitais, os nativos digitais, estão dotados de habilidades inatas digitais, e diferenciam-se das gerações anteriores, a formada pelas pessoas que aprenderam a usar as tecnologias digitais ao longo das suas vidas adultas, os imigrantes digitais, pais e professores (PRENSKY, 2001), habituados a adquirir informação através dos livros, bibliotecas e catálogos, e também da geração dos que nunca aprenderam a usá-las.

As necessidades de informação apresentam-se aos estudantes em diferentes situações da vida quotidiana, tais como, alcançar sucesso académico, procurar emprego, gerir eficazmente as suas tarefas no local de trabalho e aprender ao longo da vida para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. A grande maioria dos estudantes usa habitualmente os motores de busca, mas não sabe maximizar o uso dos recursos das bibliotecas universitárias e centros de recursos de aprendizagem e investigação, alguns deles muito dispendiosos, disponíveis em diferentes formatos (catálogos, bases de dados, revistas electrónicas de texto completo, repositórios insti-

tucionais, etc.), pelo que precisa de formação adequada sobre como usá-los, de forma rentável, para obter informação e adquirir conhecimento.

Analisando dados da Europa, da Ásia, da América do Norte, da Austrália e da África do Sul, Jones e Shao (2011) aconselham evitar generalizações precipitadas sobre as características da geração Google, os nativos digitais, por existirem algumas diferenças, variáveis-chave no acesso à informação. No entanto, reconhecem uma mudança cultural, com consequências para o contexto educativo, e a necessidade de analisar crítica e reflexivamente o significado das atitudes, usos e práticas informacionais desta geração.

Na mesma perspetiva, Palfrey e Gasser (2008) sugerem que a navegação pelo mundo digital poderá ser usada em práticas educativas, através de uma relação de parceria entre nativos e imigrantes digitais e que, para que ações e propostas se tornem eficazes, educadores e pais devem estar mais familiarizados com o espaço digital, entender o comportamento dos estudantes neste contexto e contribuir para o progresso de competências que desenvolvam sentido crítico.

LITERACIA DA INFORMAÇÃO: EVOLUÇÃO DO CONCEITO E DA DEFINIÇÃO

Desde que Paul Zurkowski (1974) usou o termo “literacia de informação” pela primeira vez, a produção documental e bibliográfica mostra que o conceito se expandiu e está integrado num contexto de desenvolvimento técnico e científico em constante evolução. Várias organizações, teóricos, docentes e bibliotecários contribuíram com reflexões sobre o significado, atributos, campo e implicações da LI e propuseram-se conceitos, definições, modelos, normas e declarações, que influenciaram a sua prática e o seu desenvolvimento.

Uma das definições de LI frequentemente citadas é a da American Library Association (ALA), uma referência clássica que serviu de base para outras definições e desenvolvimentos, que considera que um indivíduo com competências informativas (*information skills*) deve ser capaz de reconhecer



quando a informação é necessária e ter capacidades para a localizar, avaliar e usar, de forma eficaz. (ALA, 1989) Ao longo de quatro décadas, as diferentes perspectivas possibilitaram que esse conceito evoluísse e se tornasse polissêmico.

Na intenção de facilitar o desenvolvimento da LI, a Unesco propõe uma noção unificada, que incorpora elementos de propostas anteriores, denominada *Media and Information Literacy (MIL)*. Os documentos *Media and Information Literacy* (UNESCO, 2008) e *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* (UNESCO, 2011) promovem a igualdade de acesso à informação e ao conhecimento, aos meios de comunicação e aos sistemas de informação livres, independentes e pluralistas, através de:

- a literacia da informação – mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com o universo informacional, capacidade de leitura e escrita, busca e uso da informação, organização e manipulação de dados para a produção de novas informações e conhecimentos, sua disseminação e preservação visando o seu reuso futuro;
- A literacia mediática – convergência de conhecimentos, habilidades e atitudes em relação ao uso e compreensão dos meios e processos de comunicação de massa, que ocorrem em estados avançados de desenvolvimento da sociedade.

No que respeita aos estudos conceptuais, destacamos as análises de Behrens (1994), Webber e Johnston (2000), Bawden (2002), Byrne (2005), Gibson (2008), Marzal (2009), Le Deuff (2009), Pinto, Córdón e Gómez (2010), Limberg, Sundin e Talja (2012), que definem as principais linhas de investigação e sua evolução, levadas a cabo em diferentes contextos geográficos.

Outros autores referem-se à necessidade da expansão do conceito, adaptado às mudanças das tecnologias emergentes, e de fazer avançar o pensamento crítico e a formação dos estudantes para a produção, conexão e distribuição de informação como aprendizes independentes e colaborativos, focalizada na aprendizagem social e compartilhada através de ferramentas inovadoras, necessárias para a vida e para o mercado de trabalho do século XXI. (MACKEY; JACOBSON, 2013; MONGE; FRISICARO-PAWLOWSKI, 2014)

Não se pretende realizar uma análise exaustiva da evolução do conceito, da definição e da terminologia usadas no campo da LI, efetuada regularmente por vários especialistas e organizações. Como afirma Dudziak (2010), esses estudos proporcionam uma visão de conjunto e demonstram a importância universal desta área científica emergente. Apenas destacamos alguns aspetos que facilitam o enquadramento do nosso objetivo, a apresentação de um exemplo de integração curricular de LI em contexto universitário, realizado na Universidad Carlos III de Madrid, e que, por estar já consolidado, pode ser útil na preparação de experiências semelhantes.

LITERACIA DA INFORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DE ASSOCIAÇÕES E ESPECIALISTAS

Várias associações têm vindo a proporcionar normas (carácter teórico) e modelos (carácter prático), bem como outro tipo de recursos, para o desenvolvimento de actividades de LI no ensino superior, a maioria oriunda dos Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia.

O *Information Literacy Competency Standards for Higher Education: Standards, Performance Indicators, and Outcomes* (ALA, 2000) apresenta uma norma, composta por cinco competências que um estudante necessita para realizar as suas actividades pessoais, académicas e sociais:

1. identificar a informação;
2. aceder de um modo eficaz e eficiente;
3. avaliar de forma crítica e incorporar a informação na sua base de conhecimentos;
4. compreender as questões económicas, legais e sociais que envolvem o uso da informação;
5. utilizá-la de um modo ético e legal.

O modelo proposto pela mesma organização no *Objectives for Information Literacy Instruction: A Model Statement for Academic Librarians* (ALA, 2001) acrescenta às 5 competências já indicadas, 22 indicadores de rendimento e 87 resultados observáveis. Pela sua utilidade, tanto a norma como



o modelo transformaram-se rapidamente numa referência mundial. Na intenção de actualizar as duas propostas, ambas se encontram em processo de revisão e adaptação, tal como indica o relatório *Information Literacy Competecy Standards Revision Task Force*. (ALA 2013)

Por outro lado, consciente da necessidade de apoiar os formadores e as bibliotecas na promoção de atividades de LI no contexto académico, a ALA/ACRL publicou ainda os seguintes documentos complementares:

- *Objectives for Information Literacy Instruction: A Model Statement for Academic Librarians* (2001);
- *Guidelines for instruction programs in Academic libraries* (2003);
- *Best Practices and Assessment of Information Literacy Programs* (2003);
- *Standards for Proficiencies for Instruction Librarians and Coordinators* (2008);
- *Intersections of Scholarly Communication and Information Literacy: Creating Strategic Collaborations for a Changing Academic Environment* (2013).

Outra organização que tem contribuído nesta área é a Society of College, National and University Libraries (SCONUL), que reúne bibliotecas do Reino Unido e da Irlanda, que elaborou *The Seven Pillars of Information Literacy - Core Model For Higher Education: a SCONUL Position Paper* (SCONUL, 1999), um modelo de desenvolvimento de habilidades e competências (capacidades) e de atitudes e comportamentos (compreensão), em inglês *skills and competencies (ability) and attitudes and behaviours (understanding)*, para a educação superior, composto de sete etapas/pilares:

1. reconhecer necessidades de informação;
2. identificar formas de as resolver;
3. saber localizar;
4. conseguir localizar e acessar;
5. comparar e avaliar eficazmente;
6. organizar, aplicar e comunicar de forma eficaz;
7. ser capaz de sintetizar e criar novo conhecimento.

Tal como se pode observar, o processo de aprendizagem desenvolve-se de forma progressiva e cada vez mais complexa. Como o modelo é de fácil adaptação, tem sido usado em diferentes instituições educativas no Reino Unido, na Irlanda (SCONUL, 2004) e noutros países anglófonos africanos e asiáticos.

Tendo em conta as mudanças efetuadas nos últimos anos, o Working Group on Information Literacy/SCONUL, atualizou e expandiu o seu modelo, numa publicação chamada *Seven Pillars of Information Literacy Core Model For Higher Education* (SCONUL, 2011a), e considerou-o genérico para o ensino superior, e, nesse sentido, adequado a vários tipos de estudantes. Simultaneamente, apresentou outra versão do mesmo modelo, destinada a outras comunidades de ensino-aprendizagem, os docentes e os bibliotecários do ensino superior, descrita no *Seven Pillars of Information Literacy: A Research Lens for Higher Education*. (SCONUL, 2011b)

Ambos modelos são flexíveis e adaptáveis e têm sido aplicados com facilidade em diferentes instituições educativas. As mudanças estruturais do modelo SCONUL complementam a recomendação de Bruce, Hughes e Somerville (2012) no sentido de demarcar as habilidades funcionais de níveis mais elevados de aprendizagem de LI.

O Council of Australian University Librarians (CAUL) também se evidencia no desenvolvimento de actividades de LI no ensino superior, tendo definido padrões na monografia *Information Literacy Standards* (2001). Os mesmos padrões foram reeditados em 2004 por uma coligação, a Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIL), numa publicação denominada *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice*. (BUNDY, 2004)

Para responder às preocupações sobre a avaliação das competências informativas dos estudantes, o CAUL proporcionou um instrumento útil, denominado *Information Skills Survey for Assessment of Information Literacy in Higher Education* (CATTS, 2003) e para facilitar a sua aplicação publicou dois manuais práticos, *Best Practice Characteristics for Developing Information Literacy in Australian Universities: A Guideline* (CAUL, 2004) e o *Information Skills Survey-Technical Manual* (CATTS, 2005), utilizados em várias instituições de ensino superior.



Além da colaboração de algumas organizações no desenvolvimento da LI, vamos referir ainda uma participação individual. O modelo de Christine Bruce (1997), apresentado no artigo “Seven Faces of Information Literacy in Higher Education”, resultante dos seus trabalhos de investigação empírica realizados na Austrália, está baseado numa perspectiva fenomenográfica e conceptualiza a literacia da informação em sete categorias (*faces*), encaidadas e interdependentes, que se manifestam na concepção de:

1. as tecnologias da informação;
2. as fontes de informação;
3. os processos de informação;
4. o controlo de informação;
5. a construção do conhecimento;
6. a extensão do conhecimento;
7. a concepção do saber.

Apesar de este modelo ter influenciado vários países, em 2006, a autora, juntamente com Sylvia Edwards e Mandy Lupton apresentam o modelo reestruturado, evolução do anterior, baseado em seis contextos (*frames*) educativos:

1. o conteúdo;
2. as competências;
3. o aprender a aprender;
4. o interesse pessoal;
5. o impacto social;
6. a interrelação.

No seu conjunto, ajudam a aprender a discernir diferentes formas de experimentar a busca de informação. (BRUCE; EDWARDS; LUPTON, 2006, 2007)

A formação no uso da informação é uma vantagem no ensino superior (BERNHARD, 2002), razão pela qual considera e reconhecem que os estudantes serão, mais tarde, avaliados como profissionais em função dos seus conhecimentos e do valor acrescentado que podem gerir, pelo que

os sistemas de educação devem proporcionar-lhes a aprendizagem de habilidades e competências para resolver problemas (PINTO; URIBE TIRADO, 2011) e os bibliotecários-formadores devem adquirir competências didático-pedagógicas para participar no processo de ensino de LI. (CARIDAD-SEBASTIÁN; MARTÍNEZ-CARDANA, 2013)

Horton (2007) considera que os modelos de aplicação de LI existentes coincidem em vários aspetos, têm etapas ou níveis no processo progressivo e sequencial de aquisição das competências, procuram dar resposta a necessidades concretas, propõem estratégias para construir um enfoque próprio para a resolução de problemas, desenvolvem o pensamento crítico, reforçam a autonomia e tornam os cidadãos ativos da sua própria aprendizagem. No entanto, Le Deuff (2009) recomenda que como alguns modelos podem ser um pouco lineares, deve-se evitar o risco de serem aplicados sem adaptação a um contexto específico.

Por outro lado, as recentes revisões dos modelos fornecem orientações inovadoras para promover e incorporar a LI, mostram alterações tecnológicas emergentes e modos de publicação, mas também incorporam novas abordagens educativas para resolver as deficiências de modelos anteriores. Os autores dos modelos compreendem a LI integrada na experiência informativa, incorporam a aprendizagem multidimensional e apelam ao estudante a reflexão sobre as suas experiências e percepções informacionais. (MARTIN, 2013)

Em função dos aspectos que acabamos de rever, a LI está em contínua evolução e, como tal, exige avaliação e melhoria constantes para atender às necessidades de informação do mundo em constante mutação.

ENSINO SUPERIOR NA EUROPA: O PROCESSO DE BOLONHA E AS NOVAS COMPETÊNCIAS

As instituições de ensino superior são responsáveis pela formação de estudantes, docentes e investigadores, na qual se enfatiza a aprendizagem de como adquirir, estruturar e organizar o novo conhecimento, baseada



num conjunto de competências, habilidades e destrezas para a resolução de problemas.

Em 1999, iniciou um novo processo educativo para a convergência dos sistemas de Ensino Superior europeus, através da assinatura da *Declaração de Bolonha*. (EUROPEAN UNION, 1999) O Processo de Bolonha preconiza a criação do Espaço Europeu de educação superior (EEES) com os seguintes objetivos estratégicos:

- o reconhecimento e comparabilidade de certificados;
- a transparência nos sistemas de educação e nas qualificações;
- a qualidade do sistema de educação superior;
- o fortalecimento da coesão europeia;
- a transparência na gestão;
- a divulgação da dimensão europeia;
- a preocupação com as necessidades do mercado de trabalho único.

O EEES pretende ser competitivo e atraente para estudantes, docentes e países terceiros, e abarca numerosas adaptações curriculares, tecnológicas e financeiras.

O novo ensino superior passa a centrar-se no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e os diplomas do ensino superior devem especificar claramente não só o conhecimento adquirido, mas ainda as competências e habilidades que moldam os objetivos educacionais do currículo, promovendo a ideia da aprendizagem ao longo da vida. Este critério que aponta para um trabalho mais pessoal, atividades sem permanência física nas instalações educativas, etc., só será possível, utilizando todas as possibilidades oferecidas pela internet e pelas TIC.

Por outro lado, o EEES também implica a adoção de novos métodos de ensino, tais como a avaliação contínua, através do seguimento diário de trabalho do estudante, usando internet, tutoria pessoal e outros métodos, e a formação prática, com forte intervenção do estudante. No entanto, cada

Estado-Membro é responsável pela organização do seu sistema educativo e pelos conteúdos curriculares.

Apesar das resistências e críticas ao Processo de Bolonha, centradas na comercialização de universidade pública, na submissão do ensino superior às necessidades do mercado e às exigências das empresas e na subordinação dos fundos públicos ao benefício privado (LIMA; AZEVEDO; CATANIL, 2008), o processo foi-se consolidando paulatinamente em todo o espaço europeu e serviu de inspiração noutras áreas geográficas para implantar iniciativas semelhantes, adaptadas aos respetivos contextos.

As orientações da Unesco seguem na mesma direcção do Plano de Bolonha. A sua Division of Higher Education Section for Reform, Innovation and Quality Assurance (RIQ) divulgou as *UNESCO/OECD Guideline on Quality Provision In Cross-Border Higher Education, Drafting* (2005), orientações destinadas a melhorar a qualidade do ensino superior no mundo, que recomendam um aumento da mobilidade de pessoas, programas e instituições através das fronteiras nacionais e a participação do setor privado na prestação de ensino superior.

Paralelamente, foi lançado em 2000, o Projecto Tuning Educational Structures in Europe, com o objetivo de oferecer uma metodologia para desenhar, desenvolver, implementar e avaliar programas de estudo para cada um dos ciclos de estudo do Processo de Bolonha. Abarca várias universidades europeias aderentes ao Processo de Bolonha, incluindo a Ucrânia e a República Federal da Rússia, e é coordenado pelas Universidades de Deusto em Espanha e de Groningen na Holanda. O projeto desenvolve-se a partir de cinco áreas de acção:

1. as competências genéricas;
2. a especialização temática específica;
3. o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS), como um sistema de acumulação;
4. a abordagem de ensino, aprendizagem e avaliação;
5. a qualidade.



O Projeto Tuning distingue competências genéricas e específicas de cada área de estudo, sendo genéricas, as que identificam os elementos que podem ser comuns a qualquer nível educativo (capacidade de aprender, de desenhar projetos, etc.) e específicas, as que devem estar relacionados com cada área temática, com a natureza específica de um campo de estudo. O projeto identificou 30 competências genéricas, distribuídas em três categorias:

- As habilidades instrumentais, que se identificam com capacidades de carácter cognitivo, metodológico, tecnológico e linguístico que permitem um desenvolvimento básico no estudante do ensino superior, com uma função instrumental, subdivididas em:
 - As cognitivas, como a capacidade de compreender e usar ideias e pensamentos;
 - As metodológicas, como a capacidade de organizar o tempo e estratégias para aprender, tomar decisões ou resolver problemas;
 - As linguísticas, como comunicação oral e escrita ou conhecimento de uma segunda língua;
 - As tecnológicas, relacionados com a utilização de tecnologias.
- As habilidades interpessoais, relacionadas com a capacidade de usar habilidades de comunicação e crítica, que fazem as pessoas a conseguir uma boa interação com os outros. Subdividem-se em:
 - Individuais: sobre a capacidade de expressar sentimentos, habilidades críticas e autocrítica;
 - Sociais: relacionado com a capacidade de trabalhar em equipa, ou a expressão de compromisso social ou ético. Facilitam os processos de interação social e cooperação.
- As competências sistémicas, que permitem aproximar-se da realidade na sua complexidade de relações, como um todo, e não como um conjunto de fatos isolados. Supõem uma combinação da compreensão,

sensibilidade e conhecimento que permitem que uma pessoa possa ver como as partes de um todo se relacionam e se reúnem. E incluem a capacidade de planificar as mudanças que possam fazer melhorias nos sistemas. É importante observar que as competências sistêmicas exigem como base a aquisição prévia de habilidades instrumentais e interpessoais.

O Projeto Tuning serve de plataforma de desenvolvimento para um quadro de qualificações comparáveis e compatíveis entre si, descritas em termos de volume de trabalho, nível, resultados de aprendizagem, competências e perfil, contribuindo assim de forma decisiva para a elaboração do quadro europeu de qualificações, que em seguida apresentamos. Por outro lado, é uma abordagem que foi testada com êxito em diversos contextos e continentes. Em 2003, iniciou-se o projeto Tuning América Latina, que inclui 18 países da América Central e do Sul, financiado pela Comissão Europeia no âmbito do Projecto Alfa.

Para facilitar a equivalência de qualificações e a integração dos profissionais em qualquer dos países que integram o EEES, aprovou-se o Quadro Europeu de Qualificações (QE) para a Aprendizagem ao Longo da Vida (EU, 2008), um sistema de referência comum europeu, composto por três categorias:

1. o conhecimento (teórico e/ou prático);
2. as competências (cognitivas e práticas);
3. a concorrência (responsabilidade e autonomia).

Por seu lado, estas categorias estão distribuídos por oito níveis, sendo cada um composto por um conjunto de indicadores, que englobam toda a gama de qualificações, desde a escolaridade obrigatória até ao mais elevado nível de formação e educação profissional ou académico. Além disso, esse sistema é totalmente compatível com o quadro de qualificações para o ensino superior desenvolvido em conformidade com o Processo de Bolonha.

LITERACIA DA INFORMAÇÃO EM ESPANHA:
INTEGRAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Em Espanha, tal como noutros países europeus, as universidades foram-se adaptando progressivamente ao novo EEES, através de planos de estudo, que se adequaram melhor às necessidades de formação e empregabilidade dos seus estudantes.

Diferentes estratégias e modelos de ensino de LI têm sido aplicados na formação de estudantes no ensino superior espanhol. Manuel Área Moreira (2007), no documento elaborado para a Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)/ Rede de Bibliotecas Universitarias Españolas (REBIUN), denominado *La adquisición de competencias en información: una materia necesaria en la formación universitaria*, menciona quatro possibilidades de integração:

- uma disciplina nova comum a todos os cursos da universidade;
- várias disciplinas ou seminários de escolha livre correspondentes a créditos académicos;
- vários conteúdos específicos de LI distribuídos transversalmente em diferentes disciplinas do mesmo curso;
- vários cursos pontuais sobre aspectos específicos de LI.

Nenhum dos modelos é melhor do que outro, porque o contexto de cada instituição educativa difere do das outras. Por outro lado, para que a integração de LI em contexto universitário seja bem-sucedida, é necessária a intervenção de órgãos académicos mais altos (GRAFSTEIN, 2002), dentro de um plano alargado (MACDONALD; RATHERMACHER; BURKHARDT, 2000), e o seu desenvolvimento deve fazer parte de uma política de toda a instituição, para apoiar a implementação de iniciativas e de novas estratégias de ensino. (THE BIG. ..., 2002)

Para facilitar a sua integração, elaborou-se o modelo Competências Informacionais e Competências Informáticas (CI2), destinado a incorpo-

rar as competências genéricas nas universidades espanholas e, em especial, as competências informacionais em contexto digital, em articulação com a implementação dos Centros de Recursos de Aprendizagem e Informação (CRAI), onde o estudante tem a oportunidade de ser um ator de novas dinâmicas de aprendizagem no uso das TIC e da informação digital.

A proposta integra-se no EEES, a que nos vimos referindo, processo educativo que permitiu a concepção de novas graduações nas universidades, através de nova legislação, o Real Decreto 1393/2007 e o Real Decreto 861/2010, que introduzem oficialmente o conceito de competência. A proposta CI2 ajuda estratégica e operacionalmente o desenvolvimento de competências genéricas necessárias para uma utilização otimizada dos recursos tecnológicos e informacionais no processo de aprendizagem e desenvolvimento no ensino superior. (COMISIÓN MIXTA CRUE-TIC Y REBIUN, 2012)

O documento base, denominado *Las competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado* (COMISIÓN MIXTA CRUE TIC Y REBIUN, 2009), explica que o modelo CI2 se desenvolve num processo de planificação estratégica, fundamental para que as competências de informação estejam articuladas com a visão da instituição e, portanto, incluída nos seus processos de avaliação para medir o progresso do cumprimento de metas e objectivos, estabelecendo-se assim, um processo permanente de planificação e melhoria.

No mesmo documento, de acordo com as orientações da European Computer Driving Licence (EDCL), definem-se as competências informáticas como o conjunto de conhecimentos, habilidades, disposições e condutas que permitem aos indivíduos saber como funcionam as TIC, para que servem e como eles podem utilizar para atingir objectivos específicos.

Com base nas disposições das normas ACRL, que considera que a competência informacional não é exclusivo de qualquer disciplina, mas que pode se desenvolver em todos os ambientes de aprendizagem e em todos os níveis de ensino, as competências informacionais são definidas como o conjunto de conhecimentos, habilidades, disposições e condutas que permitem



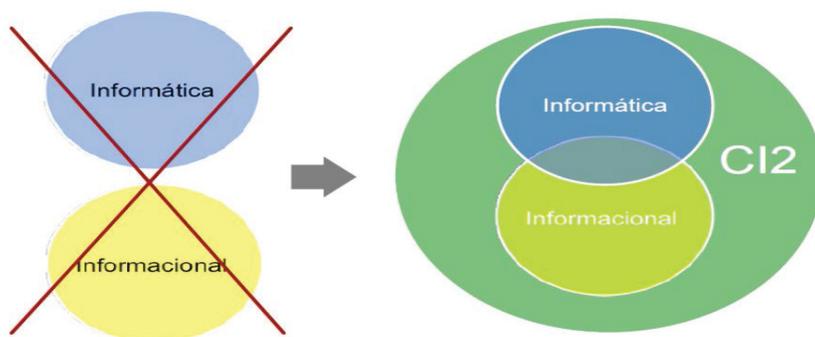
aos indivíduos a reconhecer quando precisam de informações, onde encontrá-la, como avaliar a sua idoneidade e dar-lhe o uso adequado de acordo com o problema que enfrentam.

O modelo CI2 mostra as competências que o estudante deve desenvolver:

- em relação ao computador e os seus periféricos: compreende as partes mais comuns da máquina; identifica e compreende os componentes de um computador pessoal; e trabalha com os periféricos, cada vez mais complexos, e com mais funcionalidades;
- em relação aos programas: sabe instalar e configurar as aplicações mais comuns: aplicativos, navegadores, clientes de correio eletrônico, antivírus, etc.; e conhece os principais programas a serem utilizados em cada área temática;
- em relação à rede: acessa a rede; conhece os recursos disponíveis na internet; navega de forma eficaz; e conhece os benefícios e os riscos da *web*;
- em relação à informação:
 - busca as informações;
 - analisa e seleciona a informação, de forma eficiente;
 - organiza a informação corretamente;
 - utiliza e comunica a informação de forma eficaz, ética e legal, com o fim de construir conhecimento.

Pela enumeração e descrição pode-se observar que os dois tipos de competências estão integrados Figura 1, sendo as três primeiras exclusivamente relacionadas com a informática, e a quarta com o processo informacional.

Figura 1 – Competencias informáticas e informacionales (CI2)



Fonte: Lloréns Largo (2012).

No seu plano estratégico para 2020, a REBIUN (2014) afirma-se como uma organização comprometida com a mudança e com as TIC, que visa cumprir a sua missão de apoiar as bibliotecas académicas e científicas e aos respectivos utilizadores. Especificamente na linha estratégica n.º 2 foca o seu objetivo em apoiar o ensino, a aprendizagem e a investigação através da integração das CI2 nos estudos universitários como uma estratégia para alcançar habilidades válidas para toda a vida. Neste contexto, a biblioteca é o agente dinamizador da inovação e a responsável por aumentar o uso e acesso aos recursos de informativos a partir de diferentes plataformas educativas virtuais da universidade, que tem como objetivo desenvolver o modelo CRAI. O lado positivo do desenvolvimento das CI2 resulta dos esforços conjuntos das universidades através da CRUE e do grupo de trabalho da REBIUN encarregado para esta área, um esforço dum colectivo que faz da revisão de boas práticas e da planificação estratégica a sua fórmula para a elaboração e desenvolvimento de modelos que se traduzem em programas educativos.

Almeida e Hernández-Pérez (2013) reuniram as diferentes estratégias para a inclusão da LI realizadas nas universidades espanholas e respectivas bibliotecas:



- disciplina transversal obrigatória para todos os estudantes de graduação (HERNANDEZ-PEREZ et al., 2011; PACIOS LOZANO; AGUILERA, 2010);
- curso básico integrado em disciplinas obrigatórias, definido institucionalmente em cada plano de estudos de graduação (FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, 2010);
- curso básico integrado em disciplinas de forma gradual, através de um projeto de trabalho conjunto (UniCi2) entre algumas universidades. Formação para estudantes do primeiro ano de graduação, integrada numa disciplina obrigatória (REY ERBEZ FINCH; RODRIGUEZ, 2012; ERBEZ HERNANDEZ; HERNANDEZ RODRIGUEZ, 2012);
- curso com reconhecimento de créditos de escolha livre (CORRIDA DE MARK MARTIN CANTOS; SERRAT-BRUSTENGA, 2012; FERNANDEZ GONZALEZ-VILLAVICENCIO, 2012; HERNANDEZ HERNANDEZ ERBEZ; RODRIGUEZ, 2012);
- sessões integradas institucionalmente em disciplinas de orientação ao estudo (CANÇÕES; TRENCH, 2012);
- sessões ou seminários, como parte de disciplinas básicas ou obrigatórias, integradas através da colaboração entre bibliotecários e professores. (ARÉVALO BAEZA, DOMINGUEZ AROCA, CHURCH & SÁNCHEZ, 2011; HERNÁNDEZ BEJARANO, 2011; HERNÁNDEZ HERNANDEZ; ERBEZ RODRIGUEZ, 2012)

LITERACIA DA INFORMAÇÃO NA UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID: A DISCIPLINA DE TÉCNICAS DE BUSCA E USO DA INFORMAÇÃO

Nesta perspectiva, a Universidad Carlos III de Madrid (UC3M) foi pioneira na adaptação ao novo EEES, implementada a partir do ano lectivo de 2008/2009, tendo em conta as várias mudanças necessárias à sua concre-

tização, em especial, as que visam implementar uma nova metodologia de ensino. A partir desta perspectiva, o estudante assume um papel especial, centrado na aprendizagem de competências e habilidades para a resolução de problemas específicos, no qual os professores estão envolvidos de forma ativa. (BARRANQUERO-CARRETERO; GARCÍA-SANTANARÍA, 2013)

De acordo com a informação registada na *web* institucional, a UC3M foi criada em 1989. Desde o seu início, vocacionou-se como uma universidade pública inovadora, de dimensões reduzidas, de qualidade e priorizando uma orientação investigadora. A sua missão é contribuir para a melhoria da sociedade através da qualidade do ensino e da investigação avançada, de acordo com as rigorosas normas internacionais. A instituição pretende alcançar níveis de excelência em todas as suas actividades, com o objectivo de se tornar uma das melhores universidades europeias. Promove o desenvolvimento dos indivíduos que a compõem no âmbito do serviço público de ensino superior e as suas actividades são guiadas pelos valores de mérito, capacidade, eficiência, transparência, equidade, igualdade e respeito ao meio ambiente.

A adaptação ao EEES brindou a ocasião à UC3M de introduzir a LI nos novos currículos universitários, de forma diferente da realizada por outras instituições de ensino superior espanholas, como se pode observar nas comunicações apresentadas nos eventos organizados pela Rede de Bibliotecas Universitarias Españolas (REBIUN), uma comissão sectorial da Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), e na plataforma Portal de Alfabetización Informacional en España (ALFARED) do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, que reúne experiências e recursos de LI.

Neste contexto, Hernández-Perez e colaboradores (2009) explicam que para obter o diploma de graduação, o estudante tem de alcançar 240 créditos da European Credit Transfer System (ECTS). Na UC3M, as disciplinas dos planos de estudo são de distintos tipos: obrigatórias, optativas, de formação básica e trabalho final de graduação. As disciplinas de formação básica devem ter, pelo menos, 60 créditos, 36 integrados na área do conhecimento do respectivo curso e os restantes de opção mais alargada.



Decidiu-se usar 18 dos créditos para lançar uma formação transversal, comum a todos os cursos do primeiro ano, sendo 6 créditos para inglês, 6 créditos para atividades ou cursos humanidades e outros 6 créditos para competências em informação e expressão oral e escrita. Estes 6 últimos créditos estão estruturados em duas disciplinas diferentes, de 3 créditos cada: Técnicas de Expressão Oral e Escrita e Técnicas de Busca e Uso da Informação (TBUI).

Seguimos Pacios Lozano e Aguilera (2010) na descrição desta disciplina. O ensino é da responsabilidade do Departamento de Documentación e Información, integrado na Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación, com a participação de profissionais da biblioteca, que organizam as visitas guiadas às várias bibliotecas institucionais e lecionam duas das 14 aulas da disciplina sobre fontes de informação especializadas.

O objetivo da disciplina TBUI é proporcionar aos estudantes os recursos e as habilidades necessárias para desenvolver a aprendizagem de forma autónoma e ao longo de sua vida, não só nos seus estudos na universidade, mas também na prática profissional futura, uma das abordagens básicas orientadoras do EEES. As competências que o estudante deve adquirir durante esse curso vão torná-lo capaz de:

- reconhecer, identificar e formalizar as suas necessidades de informação;
- conhecer as principais fontes de informação geral e especializada na sua área de estudos e saber diferenciar o valor e as características da informação dependendo do tipo de documento selecionado (manuais, revistas, obras de referência, etc.);
- desenhar e distinguir as principais estratégias para a busca e obtenção de informações em qualquer fonte;
- otimizar a busca: reduzir o tempo gasto e a recolha e apresentação de resultados;
- avaliar criticamente estes últimos a fim de obter a retroalimentação que permita, se necessário, melhorar a busca;
- organizar e apresentar informações de forma clara, precisa e legível, o que pressupõe sintetizar e apresentar os resultados e dados obtidos em diferentes formatos e suportes, e com várias ferramentas gráficas;

- citar as fontes de informação e documentos utilizados, usando programas de gestão de referências, e compreender a sua importância para as suas futuras actividades e as de seus colegas;
- saber e ter em conta a legislação nacional sobre em propriedade intelectual, e as principais diretrizes a seguir para evitar o plágio em trabalhos académicos e de investigação.

De acordo com os resultados de aprendizagem desejados, o programa da disciplina está estruturado nos quatro temas a seguir.

- Onde encontrar informações confiáveis:
 - dados, informação e conhecimento. Competências em informação;
 - fontes de informação: tipologia e localização.
- Uso ético da informação: citação e bibliografia:
 - ética e propriedade intelectual. O trabalho académico sem plágio;
 - criar citações e referências bibliográficas;
 - programas informáticos de gestão de citações e bibliografia.
- Recuperação de informações em contextos electrónicos: recursos gerais:
 - conceitos básicos. Processos na busca de informação eletrónica;
 - bases de dados multidisciplinares. Ferramentas de busca na internet;
 - avaliação dos recursos informativos.
- Recuperação de informações em contextos electrónicos: recursos especializados:
 - portais e bases de dados especializadas. Selecção de recursos na Rede;
 - novos espaços de interação com o conhecimento.



A carga horária da disciplina de TBUI é de três créditos ECTS e é lecionado durante sete semanas. O horário é de três horas semanais de assistência e trabalho na aula, e de sete horas de trabalho pessoal do estudante. De modo a acompanhar os novos cursos, integrados na internacionalização da universidade, começou-se a lecionar a disciplina de TBUI em inglês para os grupos que frequentam os cursos bilíngues e os que são totalmente lecionados em inglês.

A avaliação é contínua, pautadas pelos mesmos critérios das outras disciplinas, e que dá especial importância ao uso de salas de informática para o acesso às fontes de informação e o uso de várias ferramentas de gestão da informação. Os exercícios práticos realizados durante o período lectivo têm um peso na nota final de 60% e os 40% restantes são obtidos no exame final. O exame final tem uma única chamada, não permite chamada extraordinária, e caso o estudante não aprove a disciplina, tem que se inscrever outra vez no ano académico seguinte. (HERNÁNDEZ-PÉREZ et al., 2009)

Desde o ano académico de 2011-2012, as aulas têm sido lecionadas, sempre que possível, nas aulas de informática com computadores individuais para todos os estudantes e outras ferramentas pedagógicas. As explicações teóricas alternam-se com as práticas, baseadas em problemas que os alunos devem resolver, de modo a contextualizar a formação com exemplos de aplicação a outras disciplinas que integram o curso. (AGUILERA et al., 2010)

Para reforçar a dimensão prática das aulas, cada grupo tem um máximo de 40 alunos e as antigas salas de aula adaptaram infraestruturas modernas, computador e projetor. Uma ferramenta fundamental no desenvolvimento desta metodologia é a plataforma de ensino a distância, chamado Aula Global 2, espaço de comunicação entre docentes, estudantes e bibliotecários, que utiliza o *software* livre Moodle, e onde estão disponíveis os materiais e ferramentas educativas, que os bibliotecários produzem e disponibilizam. Para facilitar a visão global da disciplina TBUI, mostramos o cronograma de actividades actualizado (Anexo 1).

À medida que se foi lecionando a disciplina, tem-se dado maior ênfase na importância do uso ético da informação. É essencial sensibilizar os

estudantes contra o plágio, explicando que o uso de informações não é livre e pode estar sujeito a restrições éticas e legais, bem como ensiná-los a selecionar e avaliar os recursos de informação e usar corretamente as normas de citação de comunicação científica. Neste sentido, a UC3M adquiriu Turnitin, uma ferramenta que permite verificar a originalidade do trabalho tornando claros os perigos de plágio e ajudando os alunos e professores a identificar e corrigir problemas. (HERNÁNDEZ-PEREZ et al., 2011)

Em relação aos resultados académicos obtidos com a leccionação da disciplina de TBUI, durante quatro anos académicos, consideram-se positivos alguns aspectos: o número de participantes, a número de aprovações por parte dos estudantes, a avaliação feita pelos estudantes através do questionário de avaliação e o impacto no uso de recursos electrónicos, com um aumento significativo do número de acessos. (HERNÁNDEZ-PEREZ et al., 2011)

Taladriz Mas (2004) reconhece que a colaboração da biblioteca com os docentes para a leccionação da disciplina TBUI, enquadra-se na adaptação ao EEES, que se transformou a biblioteca tradicional universitária em Centro de Recursos para a Aprendizagem e Pesquisa, ponto de encontro para a comunidade universitária para a troca de informações, e desenvolver competências de informação, lugar que articula a tecnologia com os recursos tradicionais, cujos serviços de biblioteca foram redefinidos para resolver o impacto do contexto electrónico e as novas necessidades do utilizador.

Fazendo um balanço sobre esta experiência, inicialmente cheia de obstáculos que se foram enfrentando gradualmente, Macías González (2010) identifica as mudanças efetuadas na biblioteca:

- um aumento crescente de visitas à biblioteca, assim como do tempo de permanência;
- um aumento da consulta de recursos electrónicos;
- um aumento do número de perguntas de informação básica e especializada;
- um aumento da utilização de salas de estudo em grupo e do equipamento informático.



Quanto aos novos desafios que a organização encara, o mesmo autor indica:

- melhorar os serviços e colecções;
- melhorar os conteúdos de aprendizagem;
- adaptar-se às necessidades do professor e do estudante;
- adquirir/melhorar competências dos formadores.

E acrescenta que a colaboração entre o Departamento de Biblioteconomia y Documentación e a biblioteca está consolidado e permite que:

- os docentes conheçam em profundidade os recursos de informação e os serviços que a biblioteca oferece;
- os bibliotecários conhecem melhor as necessidades dos docentes e dos estudantes e melhorar os serviços ao utilizador e os seus processos de trabalho;
- a boa acolhida da disciplina sugere que os estudantes compreendam a importância de usar e gerir bem a informação, tanto para a sua vida académica como para a sua futura vida laboral.

Por outro lado, Vianello e Aguilera (2009) resumiram as oportunidades potenciadas pela disciplina de TBUI:

- colaborar entre docentes e os bibliotecários;
- conhecer melhor as necessidades dos docentes e dos estudantes;
- adaptar as infraestruturas das universidades e especialmente às necessidades dos novos planos de estudo;
- adequar os serviços e as colecções das bibliotecas às necessidades dos utilizadores;
- melhorar os processos internos de trabalho;
- adquirir e melhorar competências de comunicação, organização e desenvolvimento de conteúdos.

A aprendizagem adquirida, os recursos educativos usados e as experiências resultantes da leccionação da disciplina de TBUI permitiram a elaboração de um manual muito útil, intitulado *Técnicas de búsqueda y uso de la información* (PACIOS LOZANO, 2013), um recurso para apoiar a docência e o estudo desta disciplina emergente.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, R. et al. Enseñando a buscar y a utilizar información estadística: una colaboración conjunta entre docentes y personal de biblioteca. In: WORLD LIBRARY AND INFORMATION CONGRESS: IFLA GENERAL CONFERENCE AND ASSEMBLY, 76., 2010, Gothenburg. *Anais...* Gothenburg: IFLA, 2010. Disponível em: <<http://conference.ifla.org/past-wlic/2010/86-aguilera-es.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

ALMEIDA, G. M. DA G.; HERNÁNDEZ-PÉREZ, T. La integración curricular de la Alfabetización Informacional (ALFIN) en las universidades españolas: experiencias de tres modelos distintos. In: ENCONTRO IBÉRICO EDICIC, 6., 2013, Porto. *Anais...* Porto: EDICIC, 2013. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/23191/>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION-ALA. *Presidential Committee on Information Literacy: final report*. Washington, 1989. Disponível em: <http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/ACRL/Publications/White_Papers_and_Reports/Presidential_Committee_on_Information_Literacy.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION-ALA. *Information literacy competency Standards Revision Task Force Interim Report*. 2013. Disponível em: <<http://connect.ala.org/node/213758>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION-ALA. *Information literacy competency standards for higher education*. Chicago, 2000. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION-ALA. *Objectives for Information Literacy Instruction: A Model Statement for Academic Librarians*. 2001.



Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/standards/objectivesinformation>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION-ALA. *Guidelines for instruction programs in Academic libraries*. 2003. Disponível em:

<<http://www.ala.org/acrl/standards/guidelinesinstruction>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION-ALA. *The standards for proficiencies for instruction librarians and coordinators*. 2008. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/profstandards.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION-ALA. 2003. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/aboutacrl/directoryofleadership/sections/is/iswebsite/projpubs/bestpracticesdescription>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

BARRANQUERO CARRETERO, A.; GARCÍA SANTAMARÍA, J. V. *Ámbitos, Revista Internacional de Comunicación*, Sevilla, n.23, 2013. Disponível em: <<http://ambitoscomunicacion.com/2013/la-ensenanza-bilingue-del-periodismo-en-espana-aplicada-a-un-caso-de-innovacion-pedagogica-en-la-asignatura-de-estructura-de-la-informacion/>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

BAWDEN, D. Revisión de los conceptos de alfabetización Informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, Murcia, n. 5, p. 361-408, 2002. Disponível em: <<http://revistas.um.es/index.php/analesdoc/article/viewFile/2261/2251>>. Acesso em: 20 set. 2015.

BEHRENS, S. J. A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College & Research Libraries*, Chicago, v. 55, n. 4, p. 309-323, 1994. Disponível em: <<https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/41773>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BERNHARD, P. La formación en el uso de la información: una ventaja en la enseñanza superior. Situación actual. *Anales de Documentación*, Murcia, n. 5, p. 409-435, jan. 2002. Disponível em: <<http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2271/2261>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BRUCE, C. *Seven faces of information literacy*. Adelaide: AUSLIB Press, Adelaide, South Australia, 1997. Disponível em: <<http://www.christinebruce.com.au/informed-learning/seven-faces-of-information-literacy-in-higher-education/>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

- (THE) BIG blue: Information Skills are integrated into the Curriculum. Information Skills Toolkit, [2002]. Disponível em: <<http://www.leeds.ac.uk/bigblue/toolkitintegrate.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2015.
- BRUCE, C; EDWARDS, S. L.; LUPTON, M. Six Frames for Information literacy Education. *Italics*, [S.l.], v. 5, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://eprints.qut.edu.au/5011/1/5011.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.
- BRUCE, C.; EDWARDS, S.; LUPTON, M. Six Frames for Information literacy Education: a conceptual framework for interpreting relationship between theory and practices. In: ANDRETTA, S. (Ed.). *Change and challenge: Information Literacy for the 21st Century*. Blackwood: Auslib Press, 2007. p. 37-58.
- BRUCE, C.; HUGHES, H.; SOMERVILLE, M. M. Supporting informed learners in the twenty-first century. *Library Trends*, Champaign, v. 60, n. 3, p. 522-545, 2012.
- BUNDY, A. *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice*. 2nd. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004. Disponível em: <<http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.
- BYRNE, A. La alfabetización informacional desde una perspectiva global: el desastre agudiza nuestras mentes. *Anales de Documentación*, Murcia, n.8, p.7-20, 2005. Disponível em: <<http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1571>>. Acesso em: 24 jun. 2015.
- CARIDAD-SEBASTIÁN, M.; MARTÍNEZ-CARDANA, S. El bibliotecario integrado en el aprendizaje universitario. *El profesional de la información*, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 149-154, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2013/marzo/09.html>>. Acesso em: 28 jul. 2015.
- CATTS, R. *Information skills survey: technical manual*. 1st. Canberra: CAUL, 2005. Disponível em: <<http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/ISSTechnicalManual2005.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.
- COUNCIL OF AUSTRALIAN UNIVERSITY LIBRARIANS-CAUL. *Information literacy standards*. Camberra, 2001. Disponível em: <http://ilp.anu.edu.au/Infolit_standards_2001.html>. Acesso em: 28 jul. 2015.



COUNCIL OF AUSTRALIAN UNIVERSITY LIBRARIANS -CAUL. *Best practice characteristics for developing information Literacy in Australian Universities:a guideline*. 2004. Disponível em: <<http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyBestPractice.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

COMISIÓN MISTA CRUE-TIC Y REBIUN. *Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado*. abr. 2009. Disponível em: <<http://www.ci2.es/documentacion>>. Acesso em: 1 set. 2015.

CRUE. *REBIUM*. Disponível em:<<http://www.rebiun.org/Paginas/Inicio.aspx>>. Acesso em: 1 set. 2015.

DUDZIAK, E. A. Competência informacional: análise evolucionária das tendências e pesquisa e produtividade científica em âmbito mundial. *Informação e Informação*, Londrina, v. 15, n. 2, p. 1-22, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/viewFile/7045/6994>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

EUROPEAN UNION. *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. 1999. Disponível em:<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

GIBSON, D. L. The history of information literacy. In: BLAKESLEY, L.; COX, C.N. (Ed.). *information literacy handbook*. Chicago: ALA, ACRL, 2008. Disponível em: <<http://www.uri.edu/artsci/lsc/Faculty/gilton/InformationLiteracyInstruction-AHistoryinContext.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

GRAFSTEIN, A. A discipline-based approach to information literacy. *Journal of Academic Librarianship*, Ann Arbor, v. 28, n. 4, p. 187-204, 2002. Disponível em: <https://westmont.edu/_offices/provost/documents/Senate/Full/2009-2010/Discipline-Based%20Approach%20to%20Information%20Literacy.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2015.

HERNÁNDEZ-PÉREZ, T. et al. La formación en alfabetización en información en las aulas universitarias: el caso de la UC3M. *Scire: representación y organización del conocimiento*, Zaragoza, v. 17, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://ibersid.eu/ojs/index.php/scire/article/view/3927>>. Acesso em: 10 set. 2015.

HERNÁNDEZ-PÉREZ, T. et al. Técnicas de búsqueda y uso de la información: nueva asignatura en los planes de grado de la UC3M. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE BRECHA DIGITAL E INCLUSIÓN SOCIAL, 2., 2009, Madri. *Anais...* Madri: Universidad Carlos III de Madrid. Instituto de Documentación y Gestión de la Información Agustín Millares, 2009. Disponível em: <<http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/8180>>. Acesso em: 10 set. 2015.

HORTON JUNIOR, F. W. *Understanding Information Literacy: a primer*. UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

JONES, C.; SHAO, B. *The net generation and digital natives: implications for higher education*. Milton Keynes: Open University/Higher Education Academy, 2011. Disponível em: <<http://oro.open.ac.uk/30014/>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

LE DEUFF, O. *La culture de l'information enreformation*. Rennes: Université Européenne de Bretagne, 2009. Disponível em: <<http://tel.archivesouvertes.fr/docs/00/42/19/28/PDF/theseLeDeuff.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANII, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação: revista da avaliação da educação superior*, Campinas, v. 13, n. 1, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 jul. 2015.

LIMBERG, L.; SUNDIM, O.; TALJA, S. Three Theoretical Perspectives on Information Literacy. *Human IT*, Boras, v. 11, n. 2, p. 91-128, 2012. Disponível em: <<http://etjanst.hb.se/bhs/ith/2-11/llosst.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

LLORENS LARGO, F. *Visión estratégica de las CI2 en las universidades españolas en las Universidades Españolas*. Disponível em: <http://biblioteca.unirioja.es/crai2012/documentos/CRAI_2012_faraon.pdf> Acesso em: 20 ago. 2015.

MACÍAS GONZÁLEZ, J. Nueva asignatura transversal “Técnicas de búsqueda y uso de la información (TBUI)”: colaboración e influencia sobre los servicios de la influencia sobre los servicios de la Biblioteca de la U. Carlos III. In: JORNADA SOBRE BUENAS PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO DE LAS



BIBLIOTECAS, 1., 2010, Madri. *Anais...* Madri: Consorcio Madroño, 2010. Disponível em: <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/8074/asignatura_macias_madrono_2010.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 ago. 2015.

MACDONALD, M. C.; RATHERMACHER, A.J.; BURKHARDT, J. M. Challenges in building an incremental, multi-year information literacy plan. *Reference Services Review*, Ann Arbor, v. 28, n. 3, p. 240-247, 2000. Disponível em: <http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=lib_ts_pubs>. Acesso em: 28 jul. 2015.

MACKEY, T. P.; JACOBSON, T. E. Proposing a metaliteracy model to redefine information literacy. *Communications in Information Literacy*, [S.l.], v. 7, n. 2, 2013. Disponível em: <[http://www.comminfolit.org/index.php?journal=cil&page=article&op=view&path\[\]=v7i2p84&path\[\]=165](http://www.comminfolit.org/index.php?journal=cil&page=article&op=view&path[]=v7i2p84&path[]=165)>. Acesso em: 28 jun. 2015.

MARTIN, J. Refreshing information literacy: learning from recent British information literacy models. *Communication in information literacy*, [S.l.], v. 7, n. 2, 2013. Disponível em: <[http://www.comminfolit.org/index.php?journal=cil&page=article&op=view&path\[\]=v7i2p114&path\[\]=169](http://www.comminfolit.org/index.php?journal=cil&page=article&op=view&path[]=v7i2p114&path[]=169)>. Acesso em: 28 jul. 2015.

MARZAL, M. Á. Evolución conceptual de la alfabetización en información a partir de la alfabetización múltiple en su perspectiva educativa y bibliotecaria. *Investigación Bibliotecológica*, México, v. 23, n. 47, p. 129-160, 2009. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3216649>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

MONGE, R; FRISICARO-PAWLOWSKI, E. Redefining Information Literacy to Prepare Students for the 21st Century Workforce. *Innovative Higher Education*, New York, v. 39, n. 1, p. 59-73, 2014. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007/s10755-013-9260-5>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

MOREIRA, M. A. *Adquisición de competencias en información: una materia necesaria en la formación universitaria*. 2007. Disponível em: <http://www.rebiun.org/documentos/Documents/IPE_LINEA1_07-11/IPE_Linea1_Adquisicionencompetencias_DocumentoCompleto_2007.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

- PACIOS LOZANO, A. R. *Técnicas de búsqueda y uso de la información*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2013.
- PACIOS LOZANO, A. R. ; AGUILERA, R. *Técnicas de búsqueda y uso de la información: una experiencia conjunta entre docentes y bibliotecarios de alfabetización en información en la UC3M*, 2010. Disponível em: <<http://www.alfared.org/sites/www.alfared.org/files/u49/11-UC3Madrid.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.
- PALFREY, J.; GASSER, U. *Born digital: understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books, 2008. Disponível em: <http://pages.uoregon.edu/koopman/courses_readings/phil123-net/identity/palfreygasser_born-digital.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2015.
- PINTO, M.; CORDÓN, J. A.; GÓMEZ, R. Thirty years of information literacy (1977-2007): a terminological, conceptual and statistical analysis. *Journal of Librarianship and Information Science*, London, v. 42, n. 1, p. 3-19, 2010. Disponível em: <<http://lis.sagepub.com/content/42/1/3.short>>. Acesso em: 28 abr. 2015.
- PINTO, M.; URIBE TIRADO, A. Formación del bibliotecário como alfabetizador informacional. *Anuario Think EPI*, [S.l.], n. 1, 2011, p. 13-21. Disponível em: <<http://www.thinkepi.net/anuario-thinkepi/anuario-thinkepi-2011>>. Acesso em: 28 jul. 2015.
- PROJECTO TUNING. 2009. Disponível em: <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_guia_ge3s/proj_tuning/>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, Bradford, v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2015.
- TALADRIZ MAS, M. *Estrategias bibliotecarias para el fomento de la aprendizaje*. 2004. Disponível em: <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/8134/estrategias_taladriz_baab_2004_ps.pdf?sequence=3>. Acesso em: 28 jul. 2015.
- SCONUL. *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy: core model for higher education*. 2011a. Disponível em: <<http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.



SCONUL. *Information Skills in Higher Education: a SCONUL Position Paper*. 1999. Disponível em: <http://www.sconul.ac.uk/activities/inf_lit/papers/Seven_pillars.html>. Acesso em: 28 jul. 2015.

SCONUL. *Seven Pillars of Information Literacy a Research Lens for Higher Education*, 2011b. Disponível em: <<http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/researchlens.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

SCONUL. *Learning Outcomes and Information Literacy*. 2004. Disponível em: <<http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/outcomes.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

UNITED NATIONS. *The Universal Declaration of Human Rights*. Disponível em: <<http://www.un.org/en/documents/udhr/>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

UNESCO. *The Prague declaration: towards an information literate society*. Prague, 2003. Disponível em: <<http://portal.unesco.org/ci/en/files/19636/11228863531PragueDeclaration.pdf/PragueDeclaration.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

UNESCO. *Beacons of the information society: the Alexandria Proclamation on the information literacy and lifelong learning*. 2005. Disponível em: <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=20891&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.htm>. Acesso em: 28 jun. 2015.

UNESCO. *Media and information literacy*. 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

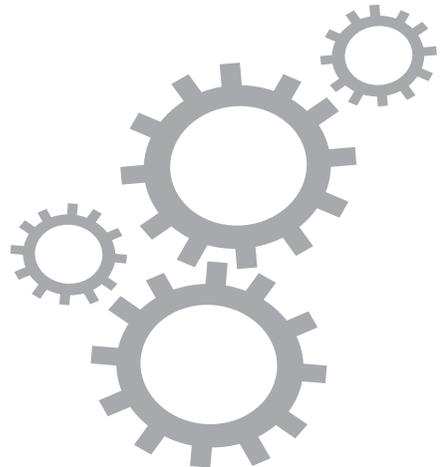
UNESCO. *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Paris, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2015.

UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID. *Cronograma de técnicas de búsqueda y uso de la información*. Disponível em: <http://www3.uc3m.es/reina/CRONOGRAMAS/Idioma_1/2015/206.14359.pdf>. Acesso em: 2 set. 2015.

WEBBER, S.; JOHNSTON, B. Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. *Journal of Information Science*, Cambridge, v. 26, p. 381-397, 2000.

ZURKOWSKI, P. G. *The information service environment relationships and priorities: related paper* no. 5. Washington, DC: National Program for Library and Information Services, 1974. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/PDFS/ED100391.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

ANEXO



DENOMINACIÓN ASIGNATURA: TÉCNICAS DE BÚSQUEDA Y USO DE LA INFORMACIÓN		CURSO: 1º	CUATRIMESTRE: 2º
GRADO: Ciencias Políticas			

CRONOGRAMA DE LA ASIGNATURA *					
SE- MA- NA	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO DE LA SESIÓN	Indicar espacio necesario distinto aula (aula inform, audiovisual etc..)	TRABAJO DEL ALUMNO DURANTE LA SEMANA		
			DESCRIPCIÓN	HORAS PRESENCIALES	
1	<p>Presentación de la asignatura y de los materiales</p> <p>Explicación de los trabajos prácticos -</p> <p>Tema 1: Dónde encontrar información fiable</p> <ul style="list-style-type: none"> - Datos, información y conocimiento - Competencias en información <p>Presentación del material informativo de los servicios de la biblioteca</p>	Aula Informática	<p>Vista guiada a la biblioteca</p> <p>Estudio del material Tema 1</p> <p>Presentación lectura obligatoria 1</p> <p>Formación de grupos para el trabajo en equipo</p>	1	7
2	<p>Tema 1: Dónde encontrar información fiable</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fuentes de información: tipología y localización - Evaluación Fuentes de información 	Aula Informática	<p>Estudio material Tema 1</p> <p>Realización del cuestionario autoevaluación Biblioteca</p> <p>Realización práctica 1</p>	1	
3	<p>Tema 2: Uso ético de la información: Citación y Bibliografía</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ética y propiedad intelectual - El trabajo académico sin plagio - Crear citas y referencias bibliográficas 	Aula Informática	<p>Estudio material Tema 2</p> <p>Lecturas complementarias al tema</p> <p>Realización de cuestionario autoevaluación Tema 1</p>	1	7
4	<p>Tema 2: Uso ético de la información: Citación y Bibliografía</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cómo presentar y ordenar las referencias bibliográficas - Programas informáticos para la gestión de citas y bibliografía 	Aula Informática	<p>Estudio materiales Tema 2</p>	1	

CRONOGRAMA DE LA ASIGNATURA *



SE MA- NA	SE- SION	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO DE LA SESIÓN	Indicar espacio necesario distinto aula (aula inform., audiovisual etc.)	TRABAJO DEL ALUMNO DURANTE LA SEMANA	
				DESCRIPCIÓN	HORAS PRESEN CIALES
3	5	Tema 3: Recuperación de información en entornos electrónicos: Recursos generales - Conceptos generales - Procesos en la búsqueda de información electrónica	Aula informática	Lecturas complementarias al tema Estudio material tema 3 Realización cuestionario de autoevaluación Tema 2	1,5
3	6	Tema 3: Recuperación de información en entornos electrónicos: Recursos generales - Bases de datos multidisciplinares	Aula informática	Realización y entrega de ejercicios prácticos Estudio materiales tema 3 Desarrollo del trabajo en Grupo	1,5
4	7	Tema 3: Recuperación de información en entornos electrónicos: Recursos generales - Herramientas de búsqueda en Internet	Aula informática	Lecturas complementarias al tema Estudio materiales tema 3	1,5
4	8	Sesión Biblioteca: Bases de datos especializadas	Aula informática	Realización y entrega de ejercicios prácticos Desarrollo del trabajo en Grupo	1,5
5	9	Tema 4: Recuperación de información en entornos electrónicos: Recursos especializados - Portales y bases de datos especializadas	Aula informática	Lectura de material complementario Realización de cuestionario autoevaluación Tema 3 Estudio material tema 4	1,5
5	10	Sesión Práctica: Bases de datos especializadas	Aula informática	Realización y entrega de ejercicios prácticos Biblioteca Desarrollo del trabajo en Grupo	1,5

CRONOGRAMA DE LA ASIGNATURA		TRABAJO DEL ALUMNO DURANTE LA SEMANA	
SE- MA- NA	SE- SION	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO DE LA SESIÓN	HORAS PRESEN CIALES

			CIALES			
6	11	Tema 4: Recuperación de información en entornos electrónicos: Recursos especializados - Selección de recursos en la Red	Aula informática	Lecturas complementarias al tema Estudio material tema 4	1,5	7
6	12	Tema 4: Recuperación de información en entornos electrónicos: Recursos especializados - Nuevos espacios de interacción con el conocimiento	Aula informática	Realización y entrega de ejercicios prácticos Estudio material tema 4	1,5	
7	13	Repaso y resolución de dudas	Aula informática	Preparación del trabajo final y evaluación Realización de cuestionario autoevaluación Tema 4	1,5	12
7	14	Realización de la prueba final de la asignatura	Aula informática		1,5	
SUBTOTAL					21-54	
TOTAL					75	

**LOS FACTORES CONDICIONANTES PARA
LA FUNCIÓN EDUCATIVA COMPETENCIAL
DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES:
UN CUESTIONARIO COMO ANÁLISIS DE
CONTEXTO. EL CASO DE COSTA
DE MARFIL**

*Miguel Ángel Marzal
Felicité AkouaKabran*

INTRODUCCIÓN

El fundamento de la Educación en África era la oralidad, las leyendas, los mitos, las adivinanzas, entre otros factores. En Costa de Marfil, la oralidad era el modo de comunicación y de información por excelencia y la palabra, por su carácter sagrado, no se usaba en vano. Este factor cambió por la llegada del colonizador en el siglo XIX, lo que implicó la creación de la escuela al estilo



europeo con nuevos modos de aprendizaje. En las escuelas, la escritura sustituyó a la oralidad, de modo que la biblioteca escolar pareció el lugar natural de fomento de la escritura, custodio de todo documento adecuado para favorecer el aprendizaje y asentar la nueva civilización, como un modo de dominio. (MAZAMA, 1998) Este inicial condicionante no obsta para que, asimilado el modelo educativo europeo, en África y Costa de Marfil la política educativa fomentase los hábitos lecto-escritores, lo que sitúa en el centro del escenario a las bibliotecas escolares.

Esta constatación no ha permitido un desarrollo firme de la biblioteca escolar. Este tipo de biblioteca, en todas partes, se ha enfrentado a una muy débil incorporación al sistema educativo y al sistema bibliotecario nacional, está falta de financiación y de personal específico y cualificado, ausencia de proyección sobre la comunidad educativa, desconocimiento profundo de sus potencialidades y funcionalidades, lo que se convierte en una rémora en aquellos países que precisan un salto cualitativo en su modelo socioeconómico hacia el desarrollo. En Costa de Marfil el problema se agrava por la falta de una cultura bibliotecaria. Hoy en día es imposible saber cuántas bibliotecas escolares existen en el país. Es frecuente que en el nivel de estudios primarios no exista biblioteca infantil, mientras en Secundaria la biblioteca suele ser la biblioteca nacional. Dependiendo de las universidades, existe una biblioteca central y una biblioteca en cada Unidad de Formación y de Investigación, si bien es común la poca o nula actualización de sus fondos.

Es objetivo de este trabajo presentar un análisis de los factores contextuales que lastran un desarrollo deseable de las bibliotecas escolares, más allá de las graves carencias antes apuntadas, incluso de la ausencia de una política de educación desde las bibliotecas educativas en Costa de Marfil.

LÍMITES PARA LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES EN COSTA DE MARFIL

Un factor limitante muy fuerte es la contradicción entre los modelos educativos tradicional y europeo. Sin embargo, este análisis inicial, ense-

guida se complementa por otros dos factores decisivos: los caracteres de la Educación y la Oralidad en Costa de Marfil.

LA EDUCACIÓN Y SUS PROPIEDADES

Hasta el siglo XV, existían en Costa de Marfil varios pueblos, con varios sistemas educativos por la diversidad de sus diferentes culturas, incluso dentro de un mismo pueblo. Esta educación tradicional reflejaba un sistema de organización social y estaba estrechamente vinculada a la vida diaria. Naturalmente, la diversidad de sistemas en educación tradicional se correspondía a prácticas pedagógicas diferentes: las pedagogías de la lucha, las pedagogías de la resistencia física y las pedagogías del habla. En todo caso, esta educación tradicional, presenta unas propiedades bien definidas:

- **Educación ubicua.** No existen lugares específicos para transmitir el conocimiento, todos son entornos propicios. La educación del niño se hace en el entorno familiar y lugares de actividades, como la casa y su patio para las chicas, el campo, espacios de pesca y caza para los chicos. Estos espacios educativos se complementaban con los lugares de tertulia pública y de reuniones, donde se educaba animadamente a niños y jóvenes mediante cuentos y adivinanzas;
- **Educación asíncrona.** La educación tradicional se confundía prácticamente con la vida social y cotidiana. El niño aprendía constantemente para impregnarse de la cultura de su comunidad, no era una *enseñanza*, con un currículo académico y diseño instructivo;
- **Educación colectiva.** “Lo que afecta al niño no es el caso de uno” dice un proverbio de Mali, la educación tiene un carácter colectivo. Además de la familia directa, la comunidad desempeña un papel importante en la educación del niño, se le considera un bien común. Era una *educación*, entendida como transmisión de conocimientos, actitudes, valores. Los resultados buscan la cohesión del grupo;
- **Educación integradora y vinculada a las necesidades de la comunidad.** El aprendizaje tiene como base una participación activa del niño en las



diferentes actividades, usos y costumbres de la comunidad desde una edad muy temprana;

- **Educación sacralizada.** La educación y la formación moral formaban parte de lo sagrado, basado en las creencias animistas y rodeado de prohibiciones que nunca se deben violar. Las relaciones del hombre con lo sagrado se canalizan: la *naturaleza*, por temor a las fuerzas naturales, que cada pueblo diviniza; los *rituales de integración* en sociedad, como forma de dedicación a la comunidad mediante el respeto, la solidaridad, la buena convivencia, la ayuda mutua y la hospitalidad, lo que prepara al individuo en una conducta colectiva e individual; el *mundo invisible*, pues los difuntos están en el entorno del pueblo, nunca se han ido y por eso existen intercambios entre los seres vivos y los muertos con ceremonias en honor a los ancestros;
- **Educación y senectud.** La vida del individuo se percibe como un perpetuo progreso. Cuanto más tiempo pasa, más saberes se adquieren y más respeto se recibe de los demás. Los ancianos detentan los secretos de la tradición y son responsables de su continuidad, por ello desempeñan el papel de juez, líder religioso, descifrador de sueños... En las sociedades con iniciación, los ancianos se encargan de enseñar los secretos de la tradición en lugares específicos, durante meses o años.

Con la colonización, la educación tradicional tiende a desaparecer en favor de la *educación moderna*. Se inicia la construcción de las primeras escuelas por Arthur Verdier, en 1887, como medio de difundir la educación y la lengua francesa, contando con la contribución de los misioneros. Comenzaba así un contexto de dualidad entre dos culturas y civilizaciones que habría de afectar a la mentalidad y la evolución documental de los países colonizados. (MUNGUÍA AGUILAR, 2010) La meta fundamental era enseñar el idioma a los niños, de modo que sólo existían escuelas primarias. En 1947, se construyeron las primeras escuelas secundarias. Tras la independencia, el gobierno de Costa de Marfil dio alta prioridad al desarrollo del sistema educativo. (MOURA, 1999) El sistema hoy integra la enseñanza primaria, secundaria y superior. Hay que añadir la educación preescolar

(3 a 5 años) que cuenta con tres secciones: la sección inicial, la sección media y la gran sección. En general estas escuelas se encuentran más en las ciudades.

La Enseñanza Primaria consta de seis cursos: dos Cursos Preparatorios (CP 1 y CP2), dos Cursos Elementales (CE1 y CE2) y dos Cursos Medios (CM 1 y CM2). En el último curso CM2, los alumnos deben aprobar el Certificado de Estudios Primarios Elementales (CEPE) que les permite acceder a la secundaria. La edad de acceso a la escuela primaria por ley es de seis años y no pasar de los quince años.

La Enseñanza Secundaria comprende dos ciclos: el primero consta de cuatro cursos (Sexto, Quinto, Cuarto y Tercero), en Tercero un examen cierra esta primera etapa, el BEPC (Certificado de Estudio del Primer Ciclo); el segundo ciclo, más específico, consta de tres cursos (Segunda, Primera y Terminal), según sus aptitudes el alumno elige serie A (predominio literario), serie C (predominio científico), series B, E, F y G con contenidos más técnicos, y serie H, de orientación artística.

La Enseñanza Superior, técnica y profesional, se imparte en universidades e institutos públicos, a los que se sumó, desde los años 90, un número creciente de centros privados, por el aumento considerable de los alumnos y la imposibilidad de construir nuevas universidades. El Estado impulsó la iniciativa privada, donde predomina más el aspecto financiero que el académico, lo que impacta negativamente sobre la calidad de la formación. Por ello, el Ministerio de Enseñanza Superior e Investigación decidió en 2006 la instauración de un censo anual de los mejores institutos y universidades privados. Esta clasificación debería ayudar a elegir y obligar a los centros a mejorar sus servicios. Los resultados de la clasificación se publican a principio del año académico, conforme a los criterios siguientes: las infraestructuras y los materiales de trabajo, la gestión pedagógica, la competitividad interna y externa y la regularidad del personal docente y administrativo. (DJANDUÉ, 2010) Este método se aplicó en la Enseñanza Secundaria, desde 2010, a través del Servicio Autónomo para la Promoción de la Enseñanza Privada (SAPEP).

LA BIBLIOTECA ESCOLAR: ENTRE LA PALABRA ESCRITA Y LA
HABLADA

LA ORALIDAD Y LECTURA EN LA SOCIEDAD MARFILEÑA

En África la palabra hablada tiene una importancia capital en todas las comunidades, su manejo, “el habla”, ha de hacerse con prudencia, porque toda palabra tiene consecuencias. Sin embargo, muchas investigaciones muestran la presencia de la escritura en África: los Manuscritos de Tombuctú del siglo XIII, guardados en el National Ahmed Baba Center for Documentation and Research de Tombuctú (Malí), demuestran que África tenía una larga tradición escrita y no sólo oral, si bien esta civilización no hizo de la escritura su fundamento: el signo gráfico rompe el ritmo, debilita la palabra volviéndola inerte, accesible, le quita lo secreto, lo escondido, arruinando así parcialmente su eficacia. La palabra es sagrada.

La oralidad en Costa de Marfil era un modo imprescindible de comunicación y difusión de la información, de forma que no existían edificios para documentos. Guardar las informaciones del pasado fue una tarea de gran importancia, reservada a los ancianos, memoria misma del pasado y fuente de sabiduría. Se asientan dos medios como fuentes de transmisión de la historia, la transmisión por el habla (tradición oral) y la transmisión por la memoria (experiencia vivida) por los ancianos. No obstante, existían “bibliotecas vivas” o “biológicas”, sustentadas por personas que, por herencia familiar, sus conocimientos o estatuto social, son autorizadas a guardar, transmitir y contar la historia.

Tradicionalmente, la oralidad ha tenido unos actores fundamentales para su funcionamiento: los griots, comunes en África Occidental (cada familia real tenía uno a su servicio), eran dueños de la palabra como parte de una casta llamada la “casta del verbo”, marcadamente endogámica, conservaban acontecimientos de su época y del pasado, por lo que se le consideraba “la memoria y el archivo social del pueblo”, con plena libertad para hablar, eran a la vez historiadores, genealogistas, cantantes y músicos, pero además han tenido una importante repercusión en la solidez de la cultura

oral (RUFER, 2011); el **pregonero**, que difundía las noticias en toda la aldea, llamando la atención de la gente con un tambor o una campana antes de dar en voz alta las noticias; el **portavoz del rey**, en la sociedad Akan el rey estaba sacralizado, nunca se equivocaba, por eso su palabra es sagrada y en actos públicos no usaba la palabra, sino solía hablar el portavoz, reconocido en todo el poblado por sus cualidades oratorias, se situaba a la derecha del monarca, su discurso se seguía en completo silencio, lleno de proverbios y en los juicios, tras escuchar a las partes, el rey habla por para dar la sentencia, siendo secretarios del tribunal, memoria jurisprudencial, guardianes de la historia.

La oralidad contaba además con las “**bibliotecas vivas**”, en lugares privilegiados como: los **mercados**, donde se intercambiaban productos y también información y sabiduría, donde la gente llegaba de todas partes para participar en el desarrollo de los acontecimientos y noticias, interpretándolas, asegurándose con ello su propagación; el “**árbol de la palabra**”, donde las asambleas solían realizarse, en la plaza pública, bajo un árbol, en el patio real, era lugar de encuentro y símbolo de la sabiduría, donde la comunidad resolvía conflictos, pero también servía para informar al pueblo de los principales eventos y proyectos, era el único lugar donde se enseñaba y se practicaba el “arte de hablar”, la oratoria. (CHEVRIER, 1986)

La oralidad, por fin, tenía unos **instrumentos** de impacto: el **cuento**, medio idóneo de difusión de los valores de la sociedad, su narración se realizaba cada noche después del trabajo, todo el pueblo asistía por su función de diversión, de formación y moralizadora, además el narrador debía tener como calidades la elocuencia, memoria, imaginación, humor, inteligencia, cultura, debía ser poeta, saber cantar y bailar; el **proverbio**, depósito de valores y comportamientos, solían ser el comienzo de los cuentos; el **mito**, íntimamente ligado a lo sobrenatural; la **leyenda**, medio para explicar al pueblo lo desconocido, el origen de una sociedad o su historia.

Otro factor muy importante en la oralidad era el lenguaje no verbal, entendido como cualquier medio de transmisión de la información que no emplea la palabra oral ni escrita. Existen muchos instrumentos no verbales, entre ellos, el lenguaje de tambores. Es un lenguaje reservado a un grupo



de iniciados, empleado frecuentemente por el grupo Akan, al este de Costa de Marfil: en la comunidad Agni se llama a “KeniânhKpli” a un tambor sagrado. El bailarín transmite con sus gestos un mensaje a la asamblea que sólo entienden los iniciados, complementado por el cuerpo mismo (la escarificación, el peinado, los adornos). Un fenómeno muy ilustrativo de la potencia de la oralidad es la “*titrologie*”, que consiste en leer los títulos de los periódicos delante de los quioscos, sin comprar el periódico, comentando los votantes de cada partido político los artículos.

BIBLIOTECA ESCOLAR EN COSTA DE MARFIL

Las bibliotecas en Costa de Marfil comienzan con la colonización francesa como medio de conocer la metrópoli y su “civilización”. Junto con este carácter “extranjero”, las bibliotecas escolares han tenido como fuerte obstáculo, su “oposición” a la oralidad, por lo que es imprescindible reconciliarse con ella. (ANDERSON, 2010) Al fundarse la AOF (África Occidental Francesa) en 1895, se crearon escuelas coloniales y con éstas bibliotecas desde 1904, como auxilio a los profesores, en primer lugar en Saint Louis, Dakar, Kayes (Senegal), Bingerville (Costa de Marfil), Porto Novo (Dahomey). Dos años más tarde se instalaron bibliotecas administrativas, y en 1910 una biblioteca pública de Bingerville (Costa de Marfil). En 1936, la creación del Instituto Fundamental de África Negra (IFAN) expresó el interés de las autoridades coloniales francesas en la investigación de sus colonias, por lo que construyeron bibliotecas científicas llamadas “centrifan”, también en Costa de Marfil (Abidjan).

Después de la independencia, la UNESCO, para ayudar a las naciones africanas en Educación, propuso la construcción de la primera escuela regional de bibliotecarios de África francófona y de una biblioteca pública piloto, similar a la de África anglófona, instalada en Nigeria (Ibadan y Enugu). Ningún país podía asumir ambas instituciones, de modo que Senegal acogió la escuela de bibliotecarios y Costa de Marfil la biblioteca pública piloto. Por entonces, el 90% de la población vivía de la agricultura, con un alto porcentaje de analfabetos, por lo que Costa de Marfil apostó por la biblioteca en la enseñanza, y así nació la biblioteca de la universidad en 1961,

la formación de los responsables de biblioteca y las donaciones de libros a las bibliotecas primarias y secundarias, pero persistió la falta de profesionales y la desigualdad en la distribución de los libros en las bibliotecas escolares, sobre todo en las zonas rurales. Por el Decreto 64-319, de 17 de agosto de 1964 nació la biblioteca pública piloto, llamada en Costa de Marfil biblioteca central, que muy pronto se enfrentó al problema de la financiación y falta de personal especializado. El 9 de enero de 1974, se inauguró el nuevo edificio de la biblioteca nacional gracias a la ayuda bilateral de Canadá. Se fraguaba un sistema nacional de bibliotecas, donde la Biblioteca Nacional se encargaba de dirigir las actividades de las bibliotecas escolares. Por dificultades económicas la Biblioteca Nacional no funcionó en la década de los 90, pero en 2008, con la ayuda de Japón, se abrió con la única misión de promover la literatura infantil. Tienen mayor impacto las bibliotecas privadas con uso público, como las bibliotecas de los centros culturales de Alemania, España, Estados Unidos y del Centro de Investigación y de Acción por la Paz (CERAP).

En principio, la acción política se decantó por el desarrollo de bibliotecas escolares en casi todos los colegios públicos del país, responsabilidad del Gobierno y pronto de las autoridades municipales. Se crearon bibliotecas municipales con el fin de inculcar el gusto a la lectura bajo la fórmula de bibliotecas móviles. Las bibliotecas de las escuelas secundarias, sin ley propia, siguieron el modelo de biblioteca escolar de Francia, por eso se llaman Centro de Documentación y de Información (CDI), que se caracteriza por el papel central de sistema de información para el aprendizaje, donde el bibliotecario tiene el papel de pedagogo.

La política educativa, sin embargo, siguió un camino peculiar bajo el principio de “La escuela para todos y el éxito para los mejores”. Esta política ha determinado la infraestructura bibliotecaria, por lo que surgieron las *bibliotecas de escuelas de “excelencia”*, un objetivo que tienen que alcanzar todas las escuelas del país. En estas bibliotecas, las colecciones están constituidas por materiales que responden a las necesidades de los alumnos y del currículo, se componen de materiales impresos y digitales, por ello en las escuelas de “excelencia” los bibliotecarios son profesionales. En las *clases de*



biblioteca los alumnos aprenden cómo leer un libro, elaborar ficha de lectura, hacer un dossier temático y de prensa, hacer una presentación escrita u oral, etc. A través de los talleres de escritura, el alumnado descubre lo que es el género literario, y estudia cómo localizar un texto en una corriente literaria con un espíritu crítico. Otras actividades son la *investigación documental*: búsqueda de informaciones que tienen que ver con temas de clase, la *animación cultural y literaria*, jornadas de encuentro con los escritores marfileños, conferencias, exposiciones de libros 2 veces al año.

DIAGNÓSTICO PARA EL DESARROLLO DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR

NECESIDAD DE UN ESTUDIO DE CAMPO. LA EVALUACIÓN Y SUS INSTRUMENTOS

La biblioteca escolar debe gestionar una colección documental conforme a las grandes áreas de conocimiento humano (no ser sólo un espejo de un currículo, porque las leyes y sistemas educativos cambian), ser soporte de actividades didácticas innovadoras, base del diseño curricular del centro, centro de acciones de extensión cultural, animación, dinamización y promoción lecto-escritora, espacio para adquisición de habilidades investigadoras, taller para una *educación en técnicas de documentación*, centro de incorporación de tecnologías de la información. (AASL, 2012) Esta importante función se sugería en la obra de F. L. Carroll y P. F. Beilke, publicado en 1979, *Guidelines for the planning and organization of School Library Media Centers*, trabajo complementado por Hannesdóttir en 1995, que situaba las bibliotecas escolares en la Sociedad de la Información. En 2000, IFLA/ UNESCO publicó *School Library Manifesto: The School Library in Teaching and Learning for All*, muy bien acogido y se está utilizando para promover las bibliotecas escolares, integradas en la Sociedad de la Información.

Las bibliotecas escolares adquieren una evidente relevancia en el contexto educativo y se consideran un factor decisivo de desarrollo sostenible mediante un modelo educativo basado en las competencias y que incorpore la Web, una oportunidad inapreciable en países en vías de desarrollo. (AASL, 2009) Para ello es imprescindible transformación de la biblioteca escolar en centro de recursos para el aprendizaje y la enseñanza (CREA), como medio de compartir recursos de información y educación. (MAKOTSI, 2004) Es una transformación muy complicada en países como Costa de Marfil, por los riesgos que pueda comportar la falta de financiación y personal cualificado. Es preciso definir una red de bibliotecas escolares para luego pensar en su transformación a CREA, sin embargo es un proceso que tiene antecedentes en otros países con éxito, países con dificultades, como en América Latina.

En este trabajo de campo la *evaluación* es el factor determinante, como proceso de mejora, relacionada con la *calidad*, que responde a una auténtica “cultura” en nuestra sociedad con principios, propiedades, métodos e instrumentos bien definidos y asentados (PEÑA-LÓPEZ, 2009), a partir de las recomendaciones de órganos internacionales como IFLA o UNESCO. La evaluación se proyecta en instrumentos de medición de impacto: los *cuestionarios* para la valoración, por procesar eficazmente las percepciones; los *indicadores* para procesar eficazmente factores estadísticos y así analizar un fenómeno y su evolución. El objetivo es un trabajo de campo para comprobar la situación de las bibliotecas escolares en Costa de Marfil, como inicio de un posible proyecto de transformación posterior.

EL CUESTIONARIO COMO INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO

El cuestionario representa un procedimiento relevante, porque proporciona una multitud de resultados en una encuesta, al acoger preguntas dirigidas a personas para que expresen su opinión, conocimiento o valoración relativa a un determinado objeto de estudio (DJANDUÉ, 2010), permite explorar valoraciones y percepciones sobre un fenómeno. El cuestionario que presentamos sigue un procedimiento para garantizar su efectividad.



El **método** ha sido de tipo descriptivo, orientado a especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice, esto es, mide, evalúa o recolecta datos sobre diversos conceptos y aspectos del fenómeno a investigar. (FISHE; JULIEN, 2009) En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se recolecta información sobre cada una de ellas, para así describir lo que se investiga y diagnosticar las tendencias. En el método han sido muy interesantes las pautas de K-N Chen (2007). Los **objetivos**: presentar el estado actual de las bibliotecas escolares en Costa de Marfil; comprobar el sitio de la biblioteca escolar dentro del sistema educativo marfileño y comprobar el nivel de profesionalidad en la gestión de las bibliotecas escolares.

La **muestra** se determinó en escuelas secundarias con biblioteca y se compone de responsables de bibliotecas, profesores y alumnos. Han respondido a los cuestionarios un total de 436 encuestados: 100 profesores (22,94%), 327 alumnos (75%), 9 responsables de bibliotecas (2,06%). La mayoría de los encuestados proceden de la capital económica de Costa de Marfil, Abidján, por ser fácil acceder a ellos. Se ha contactado con las autoridades adecuadas para informar sobre las bibliotecas escolares y por ellas sabemos que sólo tres escuelas tienen lo que se puede llamar bibliotecas escolares, una en Abidján (el liceo Sainte Marie) y dos están en Bingerville (liceo Mami Fitaï y la Escuela Militar Preparatoria Técnica), una ciudad cerca de Abidján (18 Km.). Todas estas escuelas son de “excelencia”. Recibieron también los cuestionarios otros encuestados en dos municipios de Abidján, Abobo y Yopougon. El resto de encuestados proceden de Sassandra, Kononfla, Bouaké, Yamoussoukro, Toumodi, Gagnoa, todas en un radio entre 200 y 300 km respecto a Abidján. No se ha incorporado el porcentaje por ciudades para presentar una visión global del proyecto.

La **tipificación del universo estadístico**, que ha permitido categorizar a los encuestados, con su valoración propia significativa en: *responsable de la biblioteca* con una función imprescindible dentro de la escuela, pues el éxito de la biblioteca escolar depende no sólo de la riqueza de obras que posee sino de la actitud y capacidad del bibliotecario, quien integra la biblioteca al programa de estudio de la escuela; *profesorado*, para comprobar

la biblioteca escolar como apoyo a la enseñanza y aprendizaje, lugar idóneo para el profesorado; *alumnado*, para quien la biblioteca escolar proporciona competencias en el aprendizaje a lo largo de su vida y contribuye a desarrollar su imaginación, impacto indeleble en su vida, para lo que se ha hecho especial hincapié en los alumnos de Secundaria de segundo ciclo, y ha sido útil el análisis de comportamientos informacionales de A. K. Shenton & N.V. Hay-Gibson (2011). El **modelo** de cuestionario ha sido una adaptación del modelo elaborado y aplicado por M. A. Marzal, J. Calzada y M.J. Díaz (2012).

DISEÑO DE CUESTIONARIO PARA BIBLIOTECAS ESCOLARES EN COSTA DE MARFIL

Se han elaborado tres cuestionarios distintos dirigidos a los responsables de biblioteca, el profesorado y el alumnado, para el que ha sido importante reflexionar sobre el “comportamiento informacional”. (CHUNG; NEUMAN, 2007) Los cuestionarios constan de preguntas cerradas que limitan la respuesta, son dicotómicas (SI/NO), pero en algunas preguntas se ha dado la posibilidad de elegir más de una respuesta. Además, hubo dos preguntas abiertas en el cuestionario de los bibliotecarios para que expresasen su visión ideal de la biblioteca escolar. Los cuestionarios se sometieron a la apreciación de un especialista.

Las preguntas del cuestionario se formularon para conocer la situación de las bibliotecas escolares, formulando hasta un máximo de 17 preguntas, para que fuese sencillo de cumplimentar. El número de preguntas era diferente según el grupo encuestado: para los responsables de bibliotecas eran quince preguntas cerradas y dos abiertas; para profesores y alumnos eran nueve preguntas cerradas. Al cumplimentar el cuestionario se comenzaba por una introducción informando sobre el trabajo y la importancia de la participación. El cuestionario se realizó entre los meses de marzo y mayo de 2012. No pudo obtenerse el apoyo formal de la Dirección Regional de la Educación Nacional Abidján I (DREN), por lo que su cumplimentación corrió a cargo de colegas profesores y bibliotecarios, mediante correo electrónico. Los bibliotecarios fueron los encargados de distribuir los cuestionarios a profesores y alumnos, así como de recogerlos y devolverlos. Los resultados



se trabajaron en porcentajes. El cuestionario está estructurado en categorías sobre la biblioteca, cada categoría con preguntas que guardan relación con ella:

- **Uso de la biblioteca.** Permite saber qué tipo de uso se hace de la biblioteca escolar a través de la frecuencia con la que los encuestados suelen ir, luego se pide una evaluación de la colección existente, finalmente se pregunta por su uso como recurso educativo para conocer el apoyo pedagógico que supone la biblioteca en la escuela;
- **Nivel de satisfacción de los usuarios.** Permite conocer el punto de vista del usuario respecto a cómo responde la biblioteca a sus necesidades. Permite evaluar la calidad general de los servicios que se ofrecen;
- **Gestión bibliotecaria.** Es imprescindible la eficacia del responsable, conocer su perfil ante los servicios que ofrece bajo su dirección la biblioteca, y conocer la organización de la biblioteca para proponer las estrategias adecuadas;
- **La biblioteca en la política educativa.** Pretende conocer la posición de la biblioteca escolar en la planificación de las autoridades del país y la importancia que conceden al desarrollo del alumno y la función que en él tiene las bibliotecas escolares;
- **El desarrollo de las destrezas.** Parece importante conocer las destrezas que la biblioteca procura al alumnado, y buscar desde la biblioteca estrategias para llamar su atención sobre el conjunto de las destrezas obtenidas en la escuela;
- **Relación biblioteca- exterior.** La biblioteca necesita colaborar con otras entidades para ampliar sus recursos, por consiguiente, atender mejor a sus usuarios. Sólo una pregunta abarca esta categoría: en ausencia de biblioteca pública, oportunidad de las instituciones privadas, sobre todo extranjeras, como apoyo físico y financiero;
- **El modelo ideal de biblioteca.** A través de su respuesta, el responsable de la biblioteca nos informará sobre su estatuto, las carencias existentes en la biblioteca y a partir de su visión sabremos lo que más necesitan las bibliotecas escolares.

Unido a las dificultades técnicas de la investigación, ésta se ha visto perturbada por la grave crisis política y socioeconómica del país.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este trabajo, nos hemos detenido en el análisis de las respuestas más significativas de profesores y alumnos, con un breve análisis de las respuestas más ajustadas al objetivo del trabajo de los responsables de biblioteca. El análisis no lo realizamos por el orden de las preguntas en el cuestionario, desorganizadas, sino por su adscripción a las categorías.

ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DE PROFESORES

USO DE LA BIBLIOTECA

Pregunta: 2. ¿Con qué frecuencia acude a la biblioteca de la escuela y usa sus recursos?

Tabla 1 – Frecuencia de uso de la biblioteca por profesores

RESPUESTAS	Nº DE PROFESORES	%
Todos los días	11	14%
Una vez la semana	22	28%
Nunca la uso	17	22%
Más de una vez la semana	7	9%
Una vez al mes	12	15%
Otros	9	12%
TOTAL	78	100%

La frecuencia de las visitas de los profesores es diversa. El grupo de profesores que acuden siempre a la biblioteca no es numeroso y es preocupante el porcentaje que nunca usa la biblioteca. Es una disfunción porque limitan sus capacidades didácticas e intelectivas y no pueden servir de modelo al



alumnado que forman. El motivo puede ser que su propia formación docente nunca contempló la biblioteca y además no hay documentos adecuados.

Pregunta 3: ¿Por qué razón la utiliza?

Tabla 2 – Razones del uso de biblioteca por profesores

RESPUESTAS	Nº DE PROFESORES	%
Para solicitar préstamo	30	25,43
Para preparar clases	33	27,97
Usar internet	14	11,86
Realizar clases con un grupo de alumnos	3	2,54
Leer o consultar los fondos (libros, revistas)	32	27,11
Otros (especifique):	5	4,24
N/C	1	0,85
TOTAL	118	100%

El profesorado en su mayoría acude a la biblioteca para preparar sus clases, para leer o consultar los fondos, y para solicitar préstamo, como principales razones. El uso de internet es más marginal, pero se evidencia que no consideran la biblioteca, en absoluto, como un espacio educativo ni un instrumento didáctico. Se percibe la biblioteca como punto de información variada, por ello es la pregunta que más profesores responden.

Pregunta 6: ¿Utiliza la biblioteca con su alumnado para complementar su labor docente?

Según el estudio, 35% del profesorado contesta que usa los recursos de la biblioteca con sus alumnos para complementar sus clases, más de la mitad, 61%, afirma no usar estos recursos, mientras 4 % del profesorado no contesta a la pregunta. Es un dato muy revelador sobre la importancia que tiene la biblioteca dentro de las escuelas. La respuesta nos informa que la colección documental de la biblioteca y sus contenidos no son reconocidos por las 2/3 partes de los docentes, como recurso para ampliar conocimientos y motivar a los alumnos, ni para renovar metodologías didácticas.

Pregunta 7: ¿Realiza en la biblioteca con sus alumnos actividades utilizando libros de referencia y de consulta (enciclopedias, diccionarios, monografías), revistas, periódicos?

Los resultados sirven para saber si el profesorado efectúa actividades de investigación con el alumnado. Los datos nos revelan que 23% realizan estas actividades, 1% no contesta, si bien un 76% contesta que no realizan actividades con el alumnado. Es un dato alarmante, no tanto por la deficiencia en conocer unas herramientas básicas de expresión, sino que además no se ejercita al alumnado en el rudimento del “método científico”, esto es, en canalizar la curiosidad intelectual hacia un aprendizaje autónomo y a lo largo de la vida.

Pregunta 8: ¿Recomienda al alumnado lecturas complementarias al libro de texto?

Conscientes de la importancia de la diversidad de soportes, el 85% del profesorado ha contestado afirmativamente en cuanto recomendar otras lecturas alternativas al libro de texto. La ampliación de las fuentes de conocimiento es imprescindible en el desarrollo intelectual de los alumnos, pero además es una de las vías más eficaces para ir introduciendo la biblioteca en el currículo académico, si no se entiende sólo como modo de ampliación de los conocimientos impartidos en clase, sino como forma de introducir una metodología didáctica activa y un modo de “diversificación curricular”, según los distintos ritmos de aprendizaje.

SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO

Pregunta 4: ¿Sus necesidades han sido resueltas en la biblioteca?

Tabla 3 – Grado de satisfacción del profesorado

RESPUESTAS	Nº DE PROFESORES	%
Siempre	18	23,08%
Mayoría de veces	27	34,62%
Pocas veces	23	29,49%
Nunca	5	6,41%
S/C	5	6,41%
TOTAL	78	100,00%



Un 57,7% del profesorado parece considerar útil la biblioteca, lo que supone que no es útil para el 42,3%. Un grado de satisfacción e insatisfacción tan próximo indica dos cosas: no hay una gestión de expectativas de su comunidad desde la biblioteca (vive de espaldas a ella), pero también muestra que los docentes no saben qué hacer en la biblioteca por tener una visión de simple almacén documental. Hay un importante trabajo.

Pregunta 5: ¿Los recursos disponibles son adecuados para el currículum de su área?

Tabla 4 – Adaptación de la colección a las necesidades del profesorado

RESPUESTAS	Nº DE PROFESORES	%
Siempre	7	8,97%
Mayoría de veces	29	37,18%
Pocas veces	24	30,77%
Nunca	9	11,54%
S/C	9	11,54%
TOTAL	78	100,00%

Esta pregunta está en estrecha relación con la anterior y los resultados son coherentes: si unimos las respuestas, siempre, mayoría de veces y un significativo S/C (son proclives a la biblioteca, por su función docente, pero no saben para qué pueden utilizarla), estaremos próximos al 57,7% que reconocía haber resuelto sus necesidades. El dato más notorio es el alto porcentaje S/C, que se une a un entusiasta porcentaje de siempre y mayoría de veces: probablemente los docentes están haciendo una simple relación con la existencia de libros de texto para sus materias y material muy complementario. La biblioteca, pues, se percibe como un posible (no necesario) y simple recurso de apoyo a lo que explican en clase.

NECESIDAD/TIC DE LOS PROFESORES

Pregunta 9: ¿Consulta con regularidad Internet para documentar su labor docente?

El uso de las TIC como recurso para complementar el trabajo docente es una práctica que hace con regularidad un 76% de los profesores. Esto indica la necesidad que tiene el profesorado en el uso de nuevos recursos docentes, y además es un estímulo para iniciar desde estos recursos una reformulación de las bibliotecas en las escuelas secundarias.

ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS A ALUMNOS

USO DE LA BIBLIOTECA

Pregunta 1: ¿Con qué frecuencia acudes a la biblioteca de la escuela y usas sus recursos?

Tabla 5 – Frecuencia de uso de la biblioteca por alumnos

RESPUESTAS	Nº DE ALUMNOS	%
Todos los días	0	0,00%
Una vez la semana	49	23,67%
Una vez al mes	49	23,67%
Más de una vez la semana	15	7,25%
No la utilizo	81	39,13%
Otros	12	5,80%
N/C	1	0,48%
TOTAL	207	100,00%

Los datos son definitivos: la mayoría del alumnado no acude a la biblioteca y si unimos la respuesta “una vez al mes” (lo que es un cómputo de recuerdo, sin exactitud de uso) y la constatación que ninguno va todos los días, se nos demuestra que la cultura bibliotecaria no existe. El alumnado ignora la importancia de la biblioteca en su formación escolar, simplemente porque sus docentes no la contemplan como recurso ni ejercitan su método como fuente de formación. Incumbe a la biblioteca acercarse al alumnado.

Pregunta 2: ¿Por qué razón la utilizas?



Tabla 6 – Razones del uso de la biblioteca por alumnos

RESPUESTAS	N° DE ALUMNOS	%
Para solicitar préstamo	72	28,46%
Para estudiar	31	12,25%
Usar internet	9	3,56%
Consultar los fondos (libros, revistas, etc.)	46	18,18%
No la utilizo	61	24,11%
Trabajos con compañeros/profesor	26	10,28%
Otros (especifique):	8	3,16%
TOTAL	253	100,00

Pregunta que responden más alumnos por percibirla como punto de información variado. Tres datos parecen reveladores: la primacía del préstamo, lo que nos indica la concepción de la biblioteca como centro auxiliar de libros de texto y material que se usa en clase; su uso como simple espacio alternativo de estudio y trabajo escolar (22,53%) al domicilio, mientras sólo un 18,18% la reconocen como una fuentes de información (consulta de fondos) y la búsqueda de la información a través del soporte físico. TIC e Internet se perciben como realidades ajenas a la escuela, por ello en las bibliotecas raramente se encuentra computadora con acceso a internet. Hay otro dato revelador: la proporción de alumnos que dicen que no acuden a la biblioteca (39,13%) es mayor a quienes afirman no utilizarla (24,11%), lo que no es una disfunción: hay alumnos que acuden a ella sólo por préstamo, por lo que no creen utilizarla, otra muestra de la inexistencia de un concepto de biblioteca escolar y sus potencialidades.

Pregunta 8: ¿Ya has realizado búsquedas con los recursos de la biblioteca?

Responden 207 alumnos. Un 52% ha realizado búsquedas usando los recursos de la biblioteca, un 40 % no lo han hecho y el 8% no contesta. El dato afirmativo debe corresponderse a quienes respondieron en la pregunta anterior “para solicitar préstamo”, “consultar fondos”, “trabajos con compañeros” y “usar internet” (60,48%): se evidencia que quienes encuentran utilidad a la biblioteca, lo hacen percibiéndola como recurso de información, pero casi la mitad del alumnado desconoce la realidad de la biblioteca.

SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO

Pregunta 3: ¿Tus necesidades han sido resueltas?

Tabla 7 – Grado de satisfacción de los alumnos

RESPUESTAS	Nº DE ALUMNOS	%
Siempre	20	9,66%
La mayoría de las veces	78	37,68%
Pocas veces	35	16,91%
Nunca	47	22,71%
S/C	12	5,80%
Otros	15	7,25%
TOTAL	207	100,00%

De nuevo una significativa respuesta dicotómica: 47,34% afirman siempre o la mayoría de las veces, mientras un 39,62% pocas veces o nunca. Las respuestas vienen a reproducir la satisfacción de quienes van a la biblioteca como fuente de información y aquellos que no la consideran para nada. Es un dato muy revelador para iniciar una campaña de desarrollo inicial bibliotecario: demostrar la eficacia informativa de la biblioteca como punto de información, pero no generalista, sino estructurado no para satisfacer curiosidades, sino para conocer.

Pregunta 6: ¿Consideras el horario de atención de la biblioteca suficiente?

Responden 207 alumnos. Un 51% lo consideran suficiente, un 39% no suficiente; un 10% no contesta. De nuevo la respuesta tiene una relación directa con la pregunta 8, si bien hay que anotar otro matiz: una parte representativa del alumnado no logra realizar sus trabajos con el horario de su biblioteca. Hay que señalar que en las escuelas secundarias no hay ninguna normativa sobre horarios.

Pregunta 9: ¿Consideras la biblioteca escolar una herramienta eficaz para facilitar tu proceso de enseñanza-aprendizaje?

Responden 207 alumnos y es el dato más esperanzador. Un 80% del alumnado considera la biblioteca como herramienta eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje; un 12%, piensa lo contrario; un 8%, no contesta.



Los resultados evidencian que el alumnado de Secundaria no ignora la importancia de la biblioteca en la etapa de su formación escolar, dato fundamental para iniciar campañas de extensión bibliotecaria para dar la oportunidad de saber el impacto que puede tener una buena biblioteca escolar en su vida.

GESTIÓN BIBLIOTECARIA

Pregunta 4: ¿La señalización de la biblioteca permite orientación fácil y uso autónomo?

Responden 207 alumnos. Una gran mayoría de alumnado, 72%, considera que la señalización está bien; un 18% piensa que no, un 10% no contesta. Es una pregunta y una respuesta falaz: el alumno identifica la útil señalización con el fácil acceso, lo que se asegura en bibliotecas poco organizadas (el acceso es directo, sin acción profesional) y escasas.

Pregunta 5: ¿Cómo te informa tu escuela sobre la biblioteca?

Tabla 8 - Difusión de la biblioteca en la escuela

RESPUESTAS	Nº DE ALUMNOS	%
Por los tabloneros de anuncios en el centro	60	28,71%
Por los boletines	1	0,48%
Por los profesores	26	12,44%
Yéndome a la biblioteca	91	43,54%
Otros	17	8,13%
N/C	14	6,70%
TOTAL	209	100,00%

Los datos son significativos, porque evidencian una absoluta falta de consideración de la biblioteca en la programación y planificación del centro escolar. Si bien la biblioteca se anuncia en tabloneros, se debe a considerarla un espacio más en la infraestructura del centro. Muy pocos profesores informan de ella y el descubrimiento de la biblioteca es por accidente en el reconocimiento de la escuela por el alumno. El carácter marginal de

los boletines demuestra que no hay profesionales ni política bibliotecaria en la escuela.

Pregunta 7: ¿Qué documentos usas más en la biblioteca?

Tabla 9 – Tipos documentales usados por los alumnos en biblioteca

RESPUESTAS	Nº DE ALUMNOS	%
Enciclopedias	30	12,66%
Diccionarios	62	26,16%
Libros	101	42,62%
Documento audiovisual	4	1,69%
Documento multimedia	5	2,11%
Documento electrónico	12	5,06%
N/C	23	9,70%
TOTAL	237	100,00

Dos son los datos relevantes: la primacía absoluta de los documentos impresos, por la precariedad de las bibliotecas y la marginalidad de las TIC; el predominio de uso de las obras de referencia y libros de texto, por ser un simple complemento de las actividades del aula, un simple auxilio en el trabajo escolar más simple. La biblioteca escolar en Costa de Marfil tiene un carácter tradicional.

ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS A LOS RESPONSABLES DE BIBLIOTECAS

En este caso, la muestra estadística es bastante más marginal, apenas pudieron responder nueve profesionales, bien por la dificultad de acceder a ellos, bien por su inexistencia en los centros escolares. Así pues, presentaremos una selección de sus respuestas, no desde la perspectiva cuantitativa (con sesgo estadístico), sino cualitativa, esto es, una enunciación de sus percepciones y valoraciones, tan subjetivas como valiosas.



Naturalmente se les formulaba preguntas sobre gestión bibliotecaria y uso de la biblioteca, especialmente sobre quién se encarga de la biblioteca (los profesionales de Biblioteconomía son mayoría, pero en absoluto es significativo, porque respondieron los centros con bibliotecario escolar), el horario de apertura de la biblioteca (está abierta en el período lectivo de clases), los servicios que más prestan en la biblioteca (atención a consulta en sala, préstamos, elaboración de boletines y novedades, atención a consultas de hemeroteca y acceso a Internet), el uso de la biblioteca por parte del centro (sobre todo para reuniones de profesores, si bien seguido de actividades culturales, de investigación y trabajos multimedia), el uso de la biblioteca por el bibliotecario (sobre todo promoción de la lectura, en menor grado actividades culturales y formación de usuarios). Dos preguntas pueden ser significativas:

La biblioteca en la política educativa, atendiendo a:

- *financiación*, las bibliotecas en Costa de Marfil, en su mayoría, 33,33%, funcionan por sus fondos propios, un 27,78 % con ayuda de instituciones internacionales, un 22,22% por las ONG. Estado y empresas privadas intervienen en un 5,56 %;
- *horas dedicadas a la biblioteca escolar*. Un 33,33% afirma que existen horas dedicadas a la biblioteca en el horario de los alumnos; mientras un 66,67% afirma lo contrario. El contenido del horario de cada clase lo establecen por las autoridades educativas, luego la administración de las escuelas establecen los horarios de cada clase. Incumbe al responsable de la escuela que aparezca en el horario un tiempo para la biblioteca. Los datos nos revelan que el Sí es mayoritario en las escuelas de “excelencia”.

Relación de la biblioteca con su entorno, o extensión bibliotecaria, particularmente con los centros culturales. El centro cultural con más intercambio es el Centro cultural alemán con un 45,45%; después vienen los intercambios con otras entidades (embajadas, instituciones internacionales etc.); luego el Centro cultural americano, 18,18%; seguido del Centro cultural francés con 9,09%.

Modelo ideal de biblioteca. En todas las respuestas, la biblioteca ideal es parecida a las bibliotecas de los centros culturales americano y francés. La biblioteca ideal sería la biblioteca que asocia el soporte físico con el soporte digital, dotada de herramientas informáticas, de fotocopias, fondo útil y actualizado con novelas de autores africanos, con mobiliario adaptado para una buena conservación del fondo, con mesas, sillas cómodas y suficientes, adaptadas para los usuarios, una biblioteca multimedia.

CONCLUSIONES

Costa de Marfil fue uno de los países primeros en África Occidental en poseer los cimientos de un sistema bibliotecario, sin embargo pronto quedó paralizado y desde luego muy endeble en cuanto a las bibliotecas escolares. Son muchos los factores que han contribuido a la debilidad de las bibliotecas escolares: unos son genéricos al África Occidental, como parte de una civilización, especialmente la pujanza y vigor de una oralidad, que no precisa la palabra escrita, el documento y su unidad de información (biblioteca) para ser soporte de una cultura; otros son propios de todo el modelo conocido de la biblioteca escolar en todo el mundo (no estar reconocida en un sistema bibliotecario nacional y no formar parte educativa de la escuela ni estar integrada en el currículo escolar), otros son específicos (una situación política muy volátil, una economía muy endeble).

Sin embargo, realizado el estudio de campo, en un análisis DAFO, ya hemos visto las Debilidades y Amenazas, pero también emergen las Fortalezas y debilidades. La oralidad puede ser un estímulo: la biblioteca escolar debe integrar esta “colección documental” especial y generar servicios y gestiones en torno a sus peculiaridades si se pretende que este tipo bibliotecario alcance la función fundamental que debe tener.

Un nuevo modelo bibliotecario, con una colección y unas herramientas que incorporen, soporten y enriquezcan los documentos orales y la comunidad escolar, en conjunto, entienda la biblioteca como “otro espacio oral”, experiencias muy productivas según apunta P.K.J. Tobin (P.K.J. Tobin,



2008); las TIC pueden permitir el desarrollo de unos *centros de recursos* que sirvan a un conjunto de bibliotecas escolares, de modo que lleguen los recursos educativos digitales, bien tratados, organizados y presentados para ser difundidos desde la biblioteca escolar de cada centro; la telefonía móvil y m-learning, desde las bibliotecas escolares son, un estímulo de primera magnitud para la proyección educativa de este tipo de bibliotecas, como portal de los contenidos móviles.

REFERENCIAS

- AMERICAN ASSOCIATION SCHOOL LIBRARIES-AASL. *Empowering learners: Guidelines for School Libraries Programs*. Chicago, 2009.
- AMERICAN ASSOCIATION SCHOOL LIBRARIES-AASL. *A 21st Century approach to School Librarian Evaluation*. Chicago, 2012.
- ANDERSON, J. A Malawian school library: culture, literacy and reader development. *Aslib Proceedings*, London, v. 62, n. 6, p. 570-584, 2010.
- CHEN, K. -N. Institutional evaluation and its influence on organizational learning. *Aslib Proceeding*, London, v. 59, n. 1, p. 5-25, 2007.
- CHEVRIER, J. *Essai sur les contes et récits traditionnels de l'Afrique noire: l'arbre à palabres*. París: Hatier, 1986.
- CHUNG, J. S.; NEUMAN, D. High school students information seeking and use for class projects. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, New York, v. 8, n. 10, p. 1503-1517, 2007.
- DJANDUÉ, B. D. *Enseñanza aprendizaje del E/LE en Costa de Marfil: el uso de la lengua meta en el curso inicial*. 2012. 484 f. Tesis (Doctoral) – Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Granada, Granada, 2012. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10481/21769>>. Acceso en: 24 abr. 2014.
- FISHER, K.E.; JULIEN, H. Information behaviour. *Annual Review of Information Science and Technology*, Medford, v. 43, p. 317-358, 2009.
- MAKOTSI, R. *Sharing resources-how library networks can help reach education goals*. London: Book Aid International, 2004. Disponible en:

<<http://www.bookaid.org/wp-content/uploads/2011/06/Sharing-Resources-how-library-networks-can-help-reach-education-goals.pdf>>. Acceso en: 24 abr. 2014

MARZAL, M.A; CALZADA, J.; DIAZ, M. J. Un método para la transformación de la biblioteca escolar en Centro de Recursos de Enseñanza y Aprendizaje (CREA): estudio de caso. *Transinformação*, Campinas, v. 24, n. 3, p. 165-178, 2012.

MAZAMA, A. The eurocentric discourse of writing: an exercise in self glorification. *Journal of Black Studies*, Beverly Hills, v. 29, n. 1, p. 3-16, 1998.

MOURA, J-M. *Litteratures francophones et théorie postcoloniale*. París: PUF, 1999.

MUNGUÍA AGUILAR, R. De la oralidad a la escritura. *Relingüística aplicada*, México D.F., v. 7, n. 2, 2010. Disponível em: <http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art02.htm>. Acesso em: 24 abr. 2014.

PEÑA-LÓPEZ, I. *Measuring digital development for policy-making: Models, stages, characteristics and causes*. 2009. 576 f. Thesis (Philosophiae Doctor) – Internet Interdisciplinary Institute, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, 2009. Disponible en: <http://ictlogy.net/articles/20090908_ismael_pena-lopez_-_measuring_digital_development_for_policy-making.pdf>. Acceso en: 24 abr. 2014

RUFER, M. La ciencia de narrar y el arte de historiar en África: oralidad y memoria épica en La Grande Geste du Mali, de WaKamissoko. *Europeans Review*, [S.l.] v. 5, p. 3-20, 2011.

SAGANOGO, B. Evolución de la Literatura africana de expresión francófona: de la oralidad a la escritura. *Estudios de África y Asia*, México, v. 43, n. 2, p. 487-499, 2008.

SHENTON, A.K.; HAY-GIBSON, N.V. Modelling the information behaviour of children and Young people. *Aslib Proceedings*, London, v. 63, n. 1, p. 75-75, 2011.

TOBIN, P.K.J. Once upon a time in Africa: a case study of storytelling for knowledge sharing. *Aslib Proceedings*, London, v. 60, n. 2, p. 130-142 2008.

HÁBITOS EN EL USO DE LA INFORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

*Enrique Muriel-Torrado.
Juan-Carlos Fernández-Molina*

INTRODUCCIÓN

Los jóvenes universitarios se han adaptado con rapidez a los numerosos cambios producidos por las tecnologías de la información: nuevas formas de consumir ocio, de lectura en soportes distintos al papel o de relacionarse con familiares y amigos han sido asumidas con naturalidad por una parte importante de la



población universitaria. Tanto es así que podríamos considerar que pertenecen a la generación denominada “nativos digitales” (PRENSKY, 2001), esto es, personas que han crecido expuestos de muchas maneras diferentes a la tecnología, que usan con frecuencia ordenadores, teléfonos móviles, redes sociales, wikis o blogs entre muchos otros. (CASSIDY et al., 2011) Se trata, por tanto, de personas que presumiblemente estarían alfabetizadas informacionalmente, por lo menos en parte, capaces de interactuar a través de la tecnología con empresas, compañeros, amigos o desconocidos, enviar o recibir mensajes, fotos o vídeos desde diferentes soportes, almacenarlos en el propio dispositivo o en servicios en la nube, etc. Siendo “nativos digitales” un término ampliamente conocido, no es sencillo reconocer en sentido estricto quién es un nativo digital y quién no, tal vez por la amplísima generalización que supone. Por ejemplo, en el ya clásico estudio del grupo CIBER (2008) se consideraba que esta generación incluía a los nacidos a partir de 1993. No obstante, es mayoritaria la idea de que lo relevante no es el año concreto en que nacieron, sino si realmente llevan una vida digital, es decir en constante interrelación con la tecnología. (PALFREY, 2007) Por tanto, este término, al igual que otros similares (*Google generation, born digital, iGeneration...*), trata de abarcar a toda la población de gente joven que usa la tecnología de forma avanzada, independientemente de que nacieran un año antes o después. (PALFREY; GASSER, 2011)

Aunque la expresión puede servir para contextualizar la situación, debemos tener presente la complejidad de una definición que pretende abarcar a un gran número de personas, pues no todos los grupos de jóvenes son iguales. Además, el hecho de relacionarse con la tecnología no implica necesariamente hacerlo bien, pues aún en nuestros días hay muchos estudiantes que realizan un uso intensivo pero no pasa de ser una mera utilización repetitiva de varios programas, páginas web o dispositivos electrónicos, sin ningún interés en aprender más sobre ellos o de qué otras formas pueden contribuir positivamente en su vida. Esto nos lleva a pensar que posiblemente uno de los factores más importantes en esta cuestión es la motivación que provoca que los estudiantes se relacionen con la tecnología. Aquéllos que optan sólo por emplearla únicamente para estar en contacto con amigos,

enviar correos o hacer algunas búsquedas por Internet, no tienen por qué tener una mejor predisposición que otros que no nacieron en la misma época pero que les interesa programar, que buscan personas para aprender idiomas o hacen cursos de formación, por ejemplo. De cualquier forma, se entiende la propuesta terminológica como un intento de reflejar una realidad que no siempre ocurre pero a veces sucede.

En lo que respecta a los estudiantes y su comportamiento con la tecnología existe una amplia bibliografía, desde trabajos centrados en estudiantes y bibliotecarios de enseñanza media (ABE; CUNHA, 2012), a otros con el foco puesto en los alumnos universitarios, el número de personas con acceso, el tiempo de conexión y la orientación de sus intereses, en función de si el objetivo principal es: el ocio y comprobar el correo electrónico (SÁNCHEZ ORTUÑO; SÁNCHEZ RUIZ; MEDINA ROMERO, 2000; SELWYN, 2008) o si lo es estudiar y hacer sus trabajos universitarios (MARZAL GARCÍA-QUISMONDO; CALZADA PRADO, 2003), mostrando en este caso que la mayor parte de los estudiantes acceden diariamente a Internet y que prefieren mayoritariamente utilizar los buscadores genéricos para localizar recursos de información. A resultados similares, aunque centrándose en estudiantes de postgrado, llegan Saiti y Prokopiadou (2008).

Esta mayor frecuencia de acceso a Internet y de uso de dispositivos digitales tiene su lógica consecuencia en los hábitos de uso de obras académicas, que también están cambiando a gran velocidad hacia los materiales en formato digital. Valga como ejemplo el caso de los *e-books*, cuyo uso en el Reino Unido ya hace varios años que se situó en el 64% (ESTELLE; MILLOY; WOODWARD, 2009), una cifra realmente alta si tenemos en cuenta que en esas fechas no era un producto de gran mercado. De hecho, en los últimos cinco años su demanda se ha incrementado y expandido enormemente, entre otros motivos por la introducción de los dispositivos de lectura, los lectores de libros electrónicos. (O'BRIEN; GASSER; PALFREY, 2012) No es extraño, por tanto, que haya un buen número de estudios sobre el libro electrónico, entre los que destacan los que se centran en comparar las preferencias entre el soporte digital o el papel (GREGORY, 2006), en la diferencia en la forma que tienen los estudiantes de buscar en libros impreso



y en los electrónicos (BERG; HOFFMANN; DAWSON, 2010) o en la actitud ante el formato digital. (CASSIDY et al., 2012)

Todos estos cambios en el sector tecnológico y la rápida adaptación a los mismos por parte de los estudiantes tienen la lógica repercusión en la universidad, institución cuya compleja estructura requiere más tiempo, además del consenso en la toma de decisiones de sus responsables, para evolucionar y acomodarse a la nueva realidad. A este respecto, conviene recordar que el acceso a Internet en la universidad comenzó abierto sólo a profesores e investigadores, y solo en una segunda etapa se empezó a permitir el acceso gratuito a los alumnos, hasta llegar a nuestros días donde existe, en líneas generales, una amplia cobertura de redes wifi dentro del campus, ordenadores disponibles para los alumnos en los recintos universitarios, cafeterías o locales comerciales con acceso gratuito para clientes, además de los teléfonos móviles de estudiantes y profesores desde los que pueden permanecer en todo momento conectados a la red.

Por estas mismas razones la adaptación de la biblioteca universitaria no es una tarea sencilla de realizar, y si a esto le sumamos la exigencia de unos usuarios acostumbrados a la inmediatez, podemos obtener como resultado un importante obstáculo para la utilización de sus servicios, pues ni las bibliotecas son siempre capaces de ofrecer aquello que el estudiante precisa de la manera que a éste le gustaría, ni tal vez los usuarios estén preparados para comprender las diferencias entre los servicios ofrecidos por la biblioteca y, por ejemplo, los buscadores genéricos de Internet. Como consecuencia, y aunque algunos estudios (RITTERBUSH, 2009) lo pongan en duda, se está produciendo un importante decrecimiento en la cifra de asistentes a la biblioteca, que ya no destaca como el lugar físico de estudio y búsqueda de información por excelencia.

Este trabajo pretende identificar las principales debilidades, tendencias y preferencias de los estudiantes universitarios en el uso de información, con el objetivo de intentar hacerles frente tanto mediante la adaptación a sus hábitos y necesidades, como a través de los adecuados planes de alfabetización informacional. Para ello elegimos como caso de estudio la Universidad de Extremadura, un centro que por su estructura y tamaño (alrededor

de 25.000 alumnos) puede considerarse representativo de la universidad española media.

METODOLOGÍA

Se diseñó una encuesta que pretendía averiguar, además de los hábitos de los alumnos en el uso de información y la formación recibida, sus conocimientos sobre derechos de autor y licencias *copyleft*. Se llevó a cabo mediante un cuestionario en papel durante el curso académico 2011-2012, y, dada la habitual baja tasa de respuesta de los cuestionarios online, se preparó para ser contestado de forma presencial. Para obtener un resultado lo más representativo de la realidad y siendo conscientes de la imposibilidad de entrevistar a toda la población estudiantil de la Universidad de Extremadura, se decidió trabajar con una confianza del 95,5 % y con un error del 5%. De esta manera, se obtuvo el siguiente resultado:

$$\begin{aligned} \text{El error } z_{\frac{\alpha}{2}} \sqrt{\frac{p(1-p)}{n}} \\ 2 \sqrt{\frac{(0,5)(0,5)}{n}} &= 0,05 \\ \sqrt{\frac{0,25}{n}} &= 0,025 \\ \frac{0,25}{n} &= 0,025^2 \\ \frac{0,25}{0,025^2} &= n \\ n &= 400 \end{aligned}$$

La muestra necesaria para cumplir con estas condiciones es, por tanto, de 400 alumnos. Por otra parte, y con el objeto de añadir un enfoque más heterogéneo y lograr una perspectiva lo más global posible del estado de



la cuestión, convenimos que la muestra fuera representativa de las diversas áreas científicas: ciencias, ingeniería, biomedicina y ciencias sociales. Para ello se dividió el total de encuestados entre 8 carreras diferentes, o lo que es lo mismo, buscamos las respuestas de 50 alumnos de 8 especialidades distintas: Administración y Dirección de Empresas, Biología, Comunicación Audiovisual, Enfermería, Fisioterapia, Ingeniería, Educación Infantil y Psicopedagogía. Se logró una tasa de respuesta del 100% de los cuestionarios entregados.

La encuesta consta de 31 preguntas, pero en este trabajo sólo se analizan los resultados de las relativas a los hábitos en el uso de información. En concreto, las centradas en el lugar preferido de estudio, la fuente de información que consideran más importante, las competencias específicas en las que han recibido algún tipo de formación a lo largo de su trayectoria educativa y los hábitos de uso de obras en papel y en formato digital.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Dada su relevancia en este estudio, conviene comenzar con el análisis de la edad de los entrevistados, que oscila entre los 18 años del más joven y los 43 años del estudiante más mayor. No obstante, la gran mayoría (aproximadamente el 75%), tienen entre 20 y 25 años, predominando en este grupo (25%) los que sólo tienen alrededor de 20 años. Se puede considerar, por tanto, que la mayor parte se encuentran dentro del rango de edad aproximada que se identifica con los nativos digitales.

Con la primera pregunta, cuyos resultados podemos ver en el gráfico 1, pretendíamos conocer si los estudiantes se inclinan hacia un mayor trabajo a distancia, desde su casa por ejemplo, o si por el contrario siguen prefiriendo asistir al recinto universitario (cuando no es obligatorio) para utilizar algunos de los recursos que ésta les ofrece: bibliotecas, salas de estudio, etcétera. Nuestra intención era saber cuál es el lugar principal, únicamente el más utilizado para estudiar; sin embargo, un 17% de los estudiantes no

respondieron correctamente a lo que indicaba el enunciado, contestando más de una opción, por lo que sus respuestas se consideran nulas.

Al margen de ello, casi 7 de cada 10 alumnos (69%) prefiere realizar sus trabajos/investigaciones desde casa. Es una cifra extraordinariamente similar al 69,8% de viviendas que existe en todo el país con acceso a internet, según la encuesta sobre equipamientos y uso de las TIC en los hogares españoles (INE, 2013). El siguiente lugar elegido es la biblioteca o sala de estudio de la universidad, con un 12%, muy por encima de otras bibliotecas (0%), otros lugares (1%) o una oficina o despacho (1%), probablemente porque la mayoría de ellos, excepto algunos becarios o colaboradores de algún profesor, no tendrán acceso a los mismos.

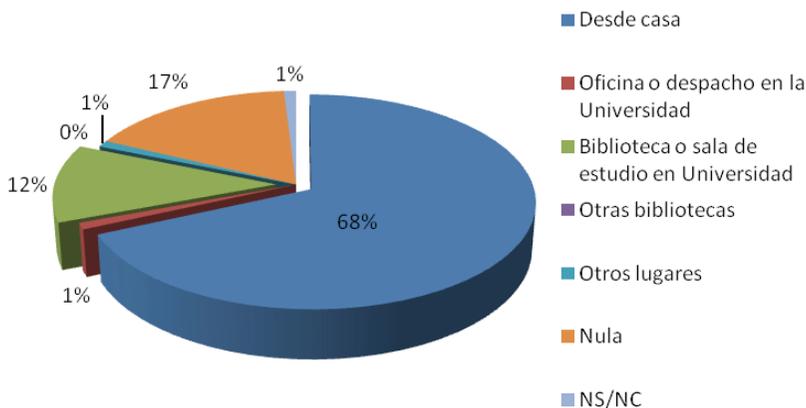
Destaca el bajo porcentaje de estudiantes que van a las bibliotecas para realizar sus trabajos o investigaciones, sólo 12 de cada 100, posiblemente por la comodidad de estar en casa o porque a través del acceso en línea que dispone la biblioteca en Internet pueden emplear los recursos de ésta desde cualquier lugar. Este hecho parece estar lejos del objetivo del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) donde las nuevas bibliotecas, evolucionan hacia los conocidos como CRAI (Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación). Estos centros son concebidos como el lugar de encuentro de la comunidad universitaria para intercambiar información, donde desarrollar las habilidades informacionales, un lugar de unión de la tecnología con los recursos tradicionales, donde se redefinen los servicios de la biblioteca para dar solución al impacto del entorno electrónico y las nuevas necesidades de los usuarios (TALADRIZ MAS, 1999) A la luz de los resultados, para lograr el ambicioso objetivo. de erigir a la biblioteca como el centro de la vida universitaria se van a tener que redoblar esfuerzos para lograr atraer hacia la biblioteca universitaria a esos alumnos que prefieren trabajar en casa. A este respecto, ya en el año 2001 algunas voces afirmaban que la misión histórica de las bibliotecas había concluido, pronosticando que los edificios desaparecerían gradualmente en los siguientes 100 años y asignándole al libro electrónico, una vez perfeccionado, el título de único heredero. (WISNER, 2001) Sin llegar a un escenario tan catastrofista, sí es cierto que la asistencia física a las bibliotecas universitarias parece ir decreciendo



a medida que aumenta la oferta de recursos electrónicos (GAYTON, 2007), por lo que una vez más la biblioteca tendrá que adaptarse a sus usuarios apostando por servicios que la hagan más atractiva y, por supuesto, también esforzándose en el espacio virtual del centro, porque no debemos olvidar que es una parte de la biblioteca.

Gráfico 1 – ¿Cuál es el lugar principal desde el que realiza sus trabajos/investigaciones?

Lugar principal de estudio



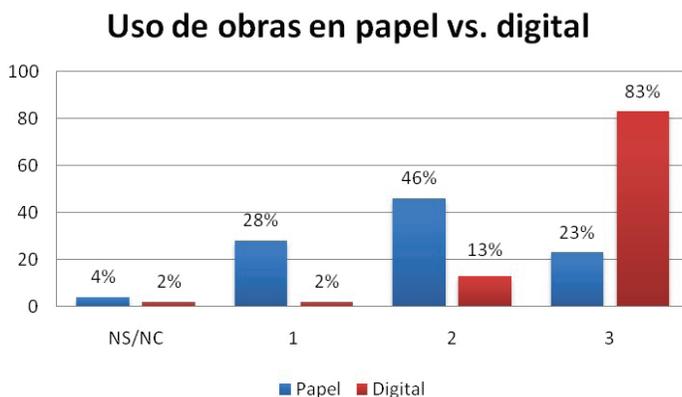
La siguiente pregunta se centra en cuál es el formato (analógico o digital) de la información (libros, revistas, etc.) que utilizan para sus trabajos e investigaciones y con qué frecuencia lo hacen, distinguiendo entre tres niveles: poco o muy poco, de vez en cuando, con mucha frecuencia. Los resultados los podemos ver en el gráfico 2. Así, los formatos analógicos registran una tendencia de uso moderada-baja, dado que el 28% contestó muy poco o poco y el 46% de vez en cuando. Sumando ambos tenemos que el 74% de los estudiantes emplea obras en papel con muy poca frecuencia, poca, o de vez en cuando. Tan sólo algo más de 2 de cada 10 (23%) alumnos utilizan el papel con mucha frecuencia. Esto revela la clara caída del uso del papel como el soporte por excelencia para la utilización de obras. Hace tan sólo unos años era prácticamente el único medio empleado para trabajar

con libros, artículos, etcétera, pero la tendencia de uso parece ir decayendo en beneficio del soporte electrónico.

En contrapartida, se aprecia con gran claridad que una amplísima mayoría, el 83% de los estudiantes, maneja obras digitales frecuentemente o con mucha frecuencia. Este gráfico muestra el avance de la tecnología en el ámbito educativo, que está sustituyendo al tradicional uso del papel en beneficio de los píxeles. Parece que las evidentes ventajas del uso de obras en formatos digitales, como su facilidad para el transporte y transmisión, la posibilidad de tener varias copias del mismo en distintos lugares sin perjudicar a otros usuarios o el acceso desde cualquier lugar están cambiando de forma drástica los usos de información por parte de los estudiantes universitarios.

Desde un punto de vista comparativo, se aprecia con claridad la fuerte diferencia entre las tendencias de uso de obras digitales y en papel, particularmente entre los valores 2 (de vez en cuando) y 3 (con mucha frecuencia). Un bajo porcentaje (1%) emplea obras digitales con muy poca o poca frecuencia, mientras que en papel llega al 28%. El uso intermedio, “de vez en cuando”, se produce el 13% con documentos digitales y más del triple, el 46%, en papel. Aquí radica la clave de lo que empieza a ser una gran diferencia, abriendo las puertas a lo digital, como se aprecia en el siguiente valor, “con mucha frecuencia”, siendo el 83% de los estudiantes los que utilizan las obras digitales de esta manera, en tanto que tan sólo el 23% de los que usan papel lo hacen con esta periodicidad

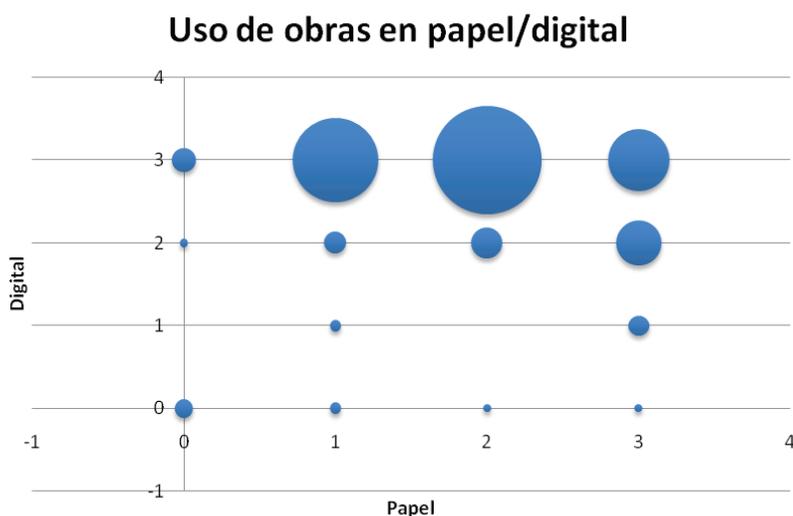
Gráfico 2 – Comparativa del uso de obras en papel y en formato digital





El análisis de la tendencia lo tenemos en el gráfico 3, en el que se representa, en el eje de abscisas (x), el uso del papel, y en el de ordenadas (y), las obras digitales. El diámetro del círculo está relacionado con el número de estudiantes que han dado esa valoración. Aquellos puntos ubicados sobre el eje x o y, representan aquellos resultados que han dejado una de las dos opciones sin responder. Se aprecia con gran nitidez la tendencia actual de uso de obras en papel y digital. Los puntos más grandes son aquellos que se sitúan sobre el valor 3 del eje y (uso de obras digitales), particularmente en los lugares donde convergen el valor 1 y 2 del papel. Queda muy claro que los valores 1-2 (papel 1; digital 2) y sobre todo 2-3 (papel 2; digital 3) son donde más alumnos coinciden, siendo el tercero en relevancia el valor 3-3. Hay que señalar que esta pregunta no se refería a ningún tipo de obra en concreto, sino a las que usan en general en el ejercicio de las actividades como estudiantes. A este respecto, no puede compararse con otros estudios que tratan de identificar si las preferencias de los alumnos se inclinan por libros digitales o en papel, con los que los estudiantes siguen teniendo sentimientos encontrados, aunque al parecer mantienen sus preferencias por el papel para este tipo de obras. (GREGORY, 2006)

Gráfico 3 – Tendencia de uso de obras en papel vs. formato digital



A continuación se preguntó cuál es la fuente de información digital principal para sus trabajos/investigaciones (Google, Wikipedia, catálogo, bases de datos, repositorios, bases de datos de resúmenes...). Dado que se quería saber cuál es la principal, sólo se permitía elegir una opción.

Entre los resultados que se muestran en el gráfico 4, destaca la previsible elección del buscador genérico como fuente más utilizada por los alumnos. Hasta un 60% de respuestas recoge el bloque azul correspondiente a Google, como fuente de información principal utilizada por la mayoría de los alumnos. Seguida muy de lejos por la Wikipedia con un reducido 3%, misma cifra que alcanzan las bases de datos de citas/resúmenes. El resto de opciones: bases de datos de citas o resúmenes, grandes bases de datos, revista-e, catálogo, repositorio u otros son elegidas por unos porcentajes mínimos de estudiantes. En este caso se registraron bastantes respuestas nulas, el 27%, probablemente porque los estudiantes no se fijaron en la advertencia que aparecía en el cuestionario sobre elegir una sola respuesta.

El predominio de Google como fuente principal, aunque preocupante, no es una novedad. En el estudio de la Fundación BBVA (2008) ya se recogía que el modo más utilizado para acceder a los sitios web es un buscador en el 61,8% de los casos, muy por encima de escribir la *url* en la barra de direcciones del navegador o acceder desde favoritos. Y es que la utilización de un motor de búsquedas, en el que Google es líder indiscutible, es tan habitual en el medio digital que lleva al usuario a emplearlo incluso para ver a páginas que ya conoce, por ello se preveía que fuera una de las fuentes más utilizada por los alumnos. La preferencia por el buscador parece ser similar en investigadores (HAGLUND; OLSSON, 2008), o entre estudiantes de posgrado (SHUIB; ABDULLAH; ISMAIL, 2010), donde los motores de búsqueda son la primera fuente de información en un 73,4% de las ocasiones. Pero no debemos olvidar que aunque sean genéricos son también una forma de acceso a una gran cantidad de información científica publicada en *Open Access* (OA). Una pregunta similar se recogió el estudio de la fundación ITHAKA (SCHONFELD; HOUSEWRIGHT, 2010), donde se emplazaba en un cuestionario a los estudiantes universitarios a revelar cuál era el punto de partida en sus investigaciones: más del 45% respondió “un recurso de



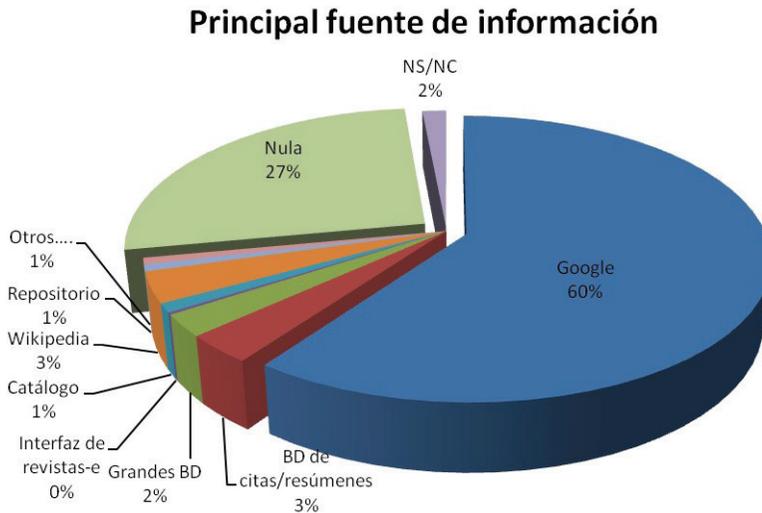
investigación electrónico específico”, algo más del 30% “un motor de búsqueda genérico”, menos del 20% señalaron el catálogo de la biblioteca y un porcentaje menor al 5% apuntaron que empleaban la biblioteca como edificio.

En lo que respecta al escaso uso del catálogo de la biblioteca, el 1% parece una cifra lógica, ya que si utilizan muy poco las grandes bases de datos con acceso a la última información sobre sus disciplinas, no existen indicios de que deban mostrar interés por el catálogo del centro. En un trabajo realizado en la Universidad de las Islas Baleares se observó que los alumnos utilizaban el catálogo de la biblioteca universitaria con muy baja frecuencia (COMAS et al. 2011), destacando que un 70,1% o bien no lo usó nunca o lo hizo menos de cinco veces durante el curso 2008-2009.

Llama poderosamente la atención que se utilice la Wikipedia por encima de las grandes bases de datos que tantos cientos de miles de euros cuesta en licencias anuales a la Universidad. Además, ha sido frecuente tema de controversia la fiabilidad de la Wikipedia como fuente de información, mientras que algunos autores como (WATERS, 2007) considera que esta enciclopedia colaborativa entremezcla datos comprobados con creencias populares y piensa que hay que tener muchas precaución, otros en cambio afirman que la exactitud de la Wikipedia respecto de la Enciclopedia Británica es muy próxima (GILES, 2005). Sin duda, la ventaja de la actualización casi inmediata de los eventos que ocurren en el mundo es un punto a favor de la enciclopedia colaborativa, pero no se debe olvidar que la información que aparece puede ser modificada con facilidad y los datos no están revisados por editores especialistas en cada materia.

Estas respuestas evidencian la delicada posición en la que quedan las bibliotecas, pues a la luz de los resultados, el papel de estos centros como intermediario de la información en la era digital parece transformarse en una simple puerta de entrada para que los usuarios puedan acceder desde cualquier lugar a los recursos electrónicos de la universidad, sin tan siquiera considerar la postura de la biblioteca como relevante, ya que no es una fuente principal de información o ayuda al estudio.

Gráfico 4 – Fuente de información electrónica principal



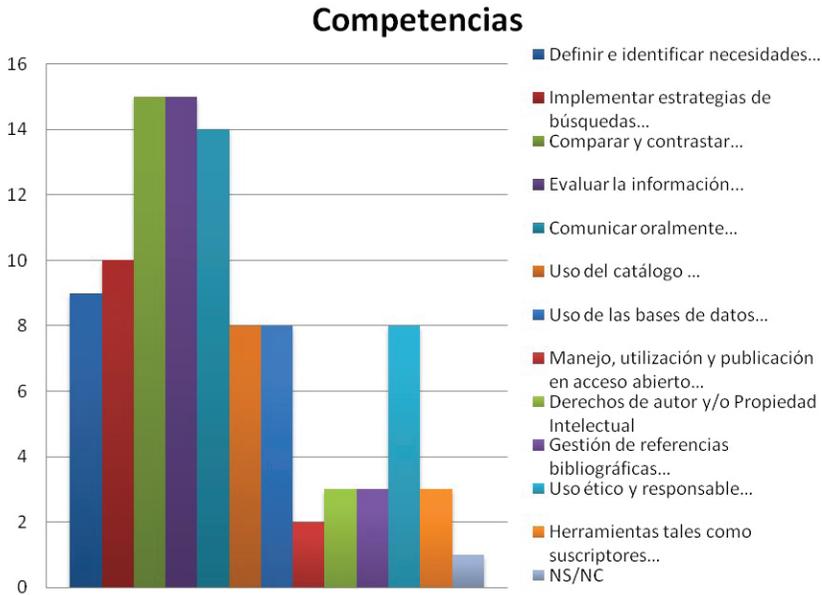
Finalmente, se indaga en la formación recibida durante su etapa universitaria en diversas competencias relacionadas con la búsqueda y uso de información. Se definieron una serie de competencias que son bastante comunes, están muy relacionadas con la actividad de los estudiantes y pueden ser impartidas por los profesionales de la información que trabajan en las bibliotecas.

Los resultados del gráfico 5 muestran que la comparación y la evaluación de información, con el 15% de las respuestas cada una, son las dos competencias más seleccionadas, seguidas de la comunicación oral de los trabajos (14%). Por debajo aparece un conjunto de valores intermedio: implementar estrategias de búsquedas presenta un 10%, definir e identificar necesidades de información un 9%, y están seguidas del uso de las bases de datos, uso del catálogo y uso ético y responsable de la información, las tres con un 8%. Tan sólo un reducido 3% ha reconocido haber recibido formación en gestión de referencias bibliográficas, herramientas como suscriptores y derechos de autor y propiedad intelectual. Únicamente la competencia relacionada con OA: Manejo, utilización y publicación en acceso abierto, ha tenido una cifra menor, el 2%. Estos datos revelan las necesidades formativas de los alum-



nos universitarios en cuestiones que afectan directamente a sus tareas como estudiantes.

Gráfico 5– Competencias en las que ha recibido información



CONCLUSIONES

Los cambios provocados por el desarrollo del entorno digital en los modos de aprendizaje y uso de recursos de información tienen su evidente correlación en los hábitos de los estudiantes universitarios y su utilización de la biblioteca. Así, en el caso de los estudiantes se aprecia una fuerte tendencia al alza del trabajo a distancia, en concreto desde casa, que va acompañado de una mayor frecuencia de uso de material digital, claramente preferido para sus tareas académicas por encima de los soportes en papel, de los que no reniegan, pero que usan con cada vez menos frecuencia. Por lo que se refiere a la biblioteca universitaria, nos encontramos con que dista mucho

de ser el lugar más empleado por los alumnos para realizar sus trabajos e investigaciones. De hecho, los porcentajes de alumnos que no emplean como fuente principal el catálogo ni los recursos electrónicos que conforman la colección de la biblioteca (revistas electrónicas, bases de datos, *e-books*...) son realmente alarmantes. En su lugar, los estudiantes parecen confiar casi exclusivamente en Google como recurso para conseguir información. De esta forma, el papel de la biblioteca como centro del conocimiento y lugar físico para investigar o realizar trabajos está cambiando: si como espacio no parece estar teniendo mucho influencia sobre los alumnos, aún menos como puerta al conocimiento. Si no quieren que la biblioteca universitaria quede como algo marginal y casi ajeno al aprendizaje de los alumnos, los bibliotecarios deberían tomar la iniciativa para conseguir que sus ricos recursos de información sean convenientemente aprovechados por los miembros más numerosos de su comunidad de usuarios, los estudiantes.

Buena parte de la culpa de estos problemas recae sobre la falta de competencia informacional de la mayor parte de los estudiantes universitarios. Se da la paradoja de que, aunque se trata de personas que se desenvuelven con soltura en el mundo digital y son usuarios habituales de todo tipo de aparatos y dispositivos electrónicos, carecen de una serie de competencias y habilidades básicas para la búsqueda, tratamiento, entendimiento y valoración de la información, lo que les impide aprovechar adecuadamente los recursos de información disponibles para satisfacer sus necesidades de información.

Una de las medidas ineludibles, por tanto, es potenciar los planes de alfabetización informacional de los alumnos, de manera que se les ayude a que adquieran las competencias necesarias. En este sentido, y para que esta formación sea más eficaz, se debería tomar nota de sus diferentes formas de trabajar e interactuar en Internet, con esa irrefrenable tendencia a olvidar lo impreso y centrarse casi exclusivamente en lo digital como piedra angular de esta formación. En esta misma línea, también habría que plantearse modificar la forma en la que los recursos de información de la biblioteca se ponen a disposición de los usuarios, dado que la actual parece poco apropiada para los usos y costumbres de esta generación, que



percibe los servicios bibliotecarios como algo demasiado complicado de usar. En este sentido, como advierte Zimerman (2012), la utilización de la opinión de los alumnos sobre el diseño de la web de la biblioteca o la creación de un buscador que permita ayudar a los usuarios a facilitar sus búsquedas de información, podrían ser también elementos a tener en cuenta para acercarse a los alumnos, pues a pesar de que puedan ser nativos digitales, también precisan superar la curva de aprendizaje de las herramientas que pone a su disposición la biblioteca.

REFERENCIAS

- ABE, V.; CUNHA, M. V. da. A busca de informação na Internet: um estudo do comportamento de bibliotecários e estudantes de ensino médio. *Transinformação*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 95-111, 2012. Disponible en: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/view/470>>.
- BERG, S. A.; HOFFMANN, K.; DAWSON, D. Not on the same page: undergraduates' information retrieval in electronic and print books. *The Journal of Academic Librarianship*, New York, v. 36, n. 6, p. 518-525, 2010.
- CASSIDY, E. D. et al. Higher education and emerging technologies: student usage, preferences, and lessons for library services. *Reference & User Services Quarterly*, Chicago, v. 50, n. 4, p. 38-391, 2011. Disponible en: <<http://blog.rusq.org/wp-content/uploads/2011/06/Cassidy-et-al.pdf>>.
- CASSIDY, E. D.; MARTINEZ, M.; SHEN, L. Not in love, or not in the know? graduate student and Faculty Use (and Non-Use) of E-Books. *The Journal of Academic Librarianship*, New York, v. 38, n. 6, p. 326-332, 2012.
- CIBER. *Information Behaviour of the Researcher of the Future*. 2008. Disponible en: <<http://www.citeulike.org/group/13506/article/7511984>>.
- COMAS, R. et al. La búsqueda de información con fines académicos entre el alumnado universitario. *Revista Española de Documentación Científica*, Madrid, v. 34, n. 1, p. 44-64, 2011.
- ESTELLE, L.; MILLOY, I. C.; WOODWARD, H. Understanding how Students and Faculty REALLY use E-Books: The UK National E-Books

Observatory. Milan, 2009. Disponible en: <http://elpub.scix.net/cgi-bin/works/AdvancedSearchForm&search=/Show?79_elpub2009>.

FUNDACIÓN BBVA. *Estudio Fundación BBVA: internet en España*. [Madrid], 2008. Disponible en: <http://www.fbbva.es/TLFU/dat/Estudio_Internet_2008.pdf>.

GAYTON, J. Academic libraries: “Social” or “communal?” The nature and future of academic libraries. *The Journal of Academic Librarianship*, New York, v. 34, n. 1, 2007. Disponible en: <<http://minds.wisconsin.edu/handle/1793/23259>>.

GILES, J. Internet encyclopaedias go head to head. *Nature*, London, v. 438, n. 7070, p. 900-901, 2005.

GREGORY, C. L. But I Want a Real Book: An Investigation of Undergraduates’ Usage and Attitudes toward Electronic Books. *Reference & User Services Quarterly*, Chicago, v. 47, n. 3, p. 266-273, 2006.

HAGLUND, L.; OLSSON, P. The Impact on University Libraries of Changes in Information Behavior Among Academic Researchers: a multiple case study. *The Journal of Academic Librarianship*, New York, v. 34, n. 1, p. 52-59, 2008.

INE. *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y comunicación en los hogares*. 2013. Disponible en: <<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t25/p450&file=inebase&L=0>>.

MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M. Á.; CALZADA PRADO, F. J. Un análisis de necesidades y hábitos informativos de estudiantes universitarios en internet. *Binaria: Revista de Comunicación, Cultura Y Tecnología*, Madrid, n. 3, 2003. Disponible en: <<http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/4632>>.

O’BRIEN, D. R., GASSER, U.; PALFREY, J. *E-books in libraries: a briefing document developed in preparation for a workshop on e-leanding in libraries*. 2012. Disponible en: <[http://cyber.law.harvard.edu/sites/cyber.law.harvard.edu/files/E-Books in Libraries %20O%27Brien, Gasser, Palfrey%29-1.pdf](http://cyber.law.harvard.edu/sites/cyber.law.harvard.edu/files/E-Books%20in%20Libraries%20O%27Brien,%20Gasser,%20Palfrey%29-1.pdf)>.

PALFREY, J. *Born Digital*. 2007. Disponible en: <<http://jpalfrey.andover.edu/2007/10/28/born-digital/>>.

PALFREY, J.; GASSER, U. Reclaiming an Awkward Term: What We Might Learn from Digital Natives. *ISJLP*, [S.l.], v. 6, n. 31, p. 33-55, 2011. Disponible en: <http://heinonlinebackup.com/hol-cgi-bin/get_pdf.cgi?handle=hein.journals/isjlp7§ion=5>.



- PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, [S.l.], v. 9, n. 5, p. 1-6 2001.
- RITTERBUSH, J. The Impact of new student housing on library usage: a case study. *The Journal of Academic Librarianship*, New York, v. 35, n. 4, p. 360-366, 2009.
- SAITI, A.; PROKOPIADOU, G. Post-graduate students and learning environments: users' perceptions regarding the choice of information sources. *The International Information & Library Review*, London, v. 40, n. 2, p. 94-103, 2008.
- SÁNCHEZ ORTUÑO, M.; SÁNCHEZ RUIZ, M. R.; MEDINA ROMERO, A. Patrones de uso de Internet en estudiantes universitarios. In: CONGRESO HISPANO-PORTUGUÉS DE PSICOLOGÍA: HACIA UNA PSICOLOGÍA INTEGRADORA, 1., 2000, Santiago de Compostela. *Anales...* Santiago de Compostela, 2000.
- SCHONFELD, R. C.; HOUSEWRIGHT, R. *Faculty survey 2009: key strategic insights for libraries, publishers, and societies*. New York: Ithaka S+R, 2010.
- SELWYN, N. An investigation of differences in undergraduates' academic use of the internet. *Active Learning in Higher Education*, London, v. 9, n. 1, p. 11-22, 2008.
- SHUIB, N. L. M.; ABDULLAH, N.; ISMAIL, M. H. B. The use of information retrieval tools: A study of computer science postgraduate students. In: INTERNATIONAL Conference on Science and Social Research, December 5 - 7. Kuala Lumpur: CSSR, 2010. p. 379-384. Disponible en: <http://ieeexplore.ieee.org/xpls/abs_all.jsp?arnumber=5773804>.
- TALADRIZ MAS, M. Estrategias bibliotecarias para el fomento del aprendizaje. *Boletín de la ANABAD*, Madrid, v. 54, n. 1/2, p. 273-280, 1999. Disponible en: <<http://www.anabad.org/archivo/docdow.php?id=202>>.
- WATERS, N. L. Why you can't cite Wikipedia in my class. *Communications of the ACM*, New York, v. 50, n. 9, p. 15-17, 2007.
- WISNER, W. H. Librarianship Enters the Twilight. *Library Journal*, New York, v. 126, n. 68, 2001.
- ZIMERMAN, M. Digital natives, searching behavior and the library. *New Library World*, Bradford, v. 113, n. 3/4, p. 174-201, 2012.

**COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO:
RELATÓRIO DE PESQUISA REALIZADA
COM OS DIRIGENTES DE BIBLIOTECAS
DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO
SUPERIOR DO SUL DO BRASIL**

Elizete Vieira Vitorino

INTRODUÇÃO

Em todo o mundo – e no Brasil não é diferente – as atenções estão voltadas à transformação social, à redução da pobreza, aos direitos humanos, à segurança, à paz e à ética. No contexto brasileiro tais esforços estão vinculados aos objetivos de desenvolvimento propostos pela Organização das Nações Unidas para



a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), os quais consistem na igualdade social e respeito aos direitos humanos coletivos e individuais, à necessidade de criarem-se mecanismos de participação e controle social, programas, projetos e ações que indicam um movimento de transformações positivas, o fortalecimento da cooperação na área da ética, na ciência e a promoção de princípios, práticas e normas éticas relevantes para o desenvolvimento do país, a fim de que a população brasileira possa aprender sobre os fundamentos conceituais dos princípios e dos valores da paz mundial. (UNESCO, 2011)

Nessa vertente, não faltam estatísticas e argumentos em prol da educação: as oportunidades desiguais na educação alimentam a pobreza, a fome, a mortalidade infantil e reduzem as possibilidades de crescimento dos países e é por isso que os governos dos países precisam agir com maior urgência nesta questão.

O desenvolvimento da competência em informação de indivíduos é um dos caminhos para minimizar as desigualdades sociais e oportunizar o acesso e uso adequado da informação, promovendo oportunidades semelhantes às comunidades. Estamos certos que dirigentes de bibliotecas universitárias ao serem competentes em informação e reconhecerem esse fenômeno estarão mais propensos a desenvolver esta metacompetência nos estudantes e professores universitários e, assim, colaborarem para as transformações científicas, econômicas e sociais da nação.

Sob esta perspectiva e contexto realizou-se esta pesquisa, cujos objetivos foram assim definidos: compreender as representações sociais e a construção social da realidade sobre competência em informação dos dirigentes de bibliotecas universitárias do estado de Santa Catarina, Região Sul do Brasil, bibliotecas essas vinculadas à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe) e elaborar um *corpus* teórico sobre competência em informação, segundo as dimensões técnica, estética, ética e política, bem como caracterizar tais dimensões sob o olhar dos dirigentes e propor um conjunto de princípios teóricos para o desenvolvimento da competência em informação destes profissionais como sujeitos de transformação.

Para compreender a realidade dos dirigentes de bibliotecas universitárias, foi necessário coletar as representações sociais destes por meio de entrevistas. Alguns podem questionar: mas somente 13 (treze) entrevistados? Sim, este número foi suficiente para compreendermos, num primeiro olhar, a realidade que almejávamos. Somos favoráveis ao que diz Moscovici (2003, p. 46), quando afirma que “pelo fato de querer incluir demais, inclui-se muito pouco: querer compreender tudo é perder tudo”. A intuição e também a experiência noutras pesquisas, sugere que é impossível cobrir um raio de conhecimento e de crenças tão amplo quando optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa, pois são heterogêneos e não podem ser definidos por algumas poucas características. Daí a necessidade de “qualificar” as representações sociais: estas devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o mundo vivido, a realidade complexa e em constante transformação. Isto será esclarecido nas seções que se seguem, as quais esclarecem a metodologia da pesquisa adotada, o discurso dos dirigentes e a análise dos dados.

METODOLOGIA DA PESQUISA

As representações sociais do mundo vivido dos dirigentes de bibliotecas vinculadas a Instituições de Educação Superior (IES) catarinenses sobre competência em informação foram obtidas por meio de um aparato metodológico, através do qual, os objetivos da pesquisa foram transformados em perguntas e estas em discursos individuais, que, num processo de análise e de síntese se configuraram no Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). De acordo com Berger e Luckmann (2005), entre as múltiplas realidades há uma que se apresenta como sendo a realidade por excelência. É a realidade da vida cotidiana. Sua posição privilegiada autoriza a dar-lhe a designação de realidade predominante. Nessa condição, nos interessou nesta pesquisa investigar o dirigente de biblioteca universitária em serviço, na sua realidade e prática cotidiana.



Para a coleta dos discursos, foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa, pois as bases teóricas da pesquisa qualitativa privilegiam a consciência do sujeito, entendendo a realidade social como uma construção humana. O ambiente e o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações têm um valor essencial para obter uma compreensão mais clara das atividades que as pessoas executam. A abordagem qualitativa possui como matéria-prima a linguagem e a prática (MINAYO; SANCHES, 1993): pode-se afirmar que a realidade social é qualitativa e os acontecimentos nos são dados como qualidades. A palavra expressa e a fala cotidiana nos discursos dos dirigentes constituíram a matéria-prima da pesquisa.

Na primeira fase da pesquisa foi realizada uma busca exaustiva na literatura brasileira e internacional especializada no período compreendido entre os anos de 1996 e 2006 (determinou-se 10 anos anteriores ao início da pesquisa), bem como nos marcos teóricos sobre o tema, nos principais veículos de comunicação científica da área de ciência da informação e nas áreas correlatas – filosofia, sociologia, educação e, nalguns casos, também na área de administração, quanto ao tema específico “competência”.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, estes reúnem os dirigentes de bibliotecas universitárias (a maioria destes com formação em biblioteconomia) vinculados a IES públicas e privadas do estado de Santa Catarina, localizadas na Região Sul do Brasil. As entrevistas foram marcadas por e-mail ou por telefone e ocorreram no ambiente de trabalho dos dirigentes. Para compreender a construção social da realidade dos sujeitos da pesquisa, foi utilizada a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que segundo Lefèvre e Lefèvre (2005) se constitui na manifestação do pensamento de um sujeito coletivo que expressa os traços do pensamento da coletividade na qual o sujeito individual está inserido. Os discursos foram coletados, transcritos e lidos na íntegra, para possibilitar a descrição da realidade.

PRINCIPAIS RESULTADOS DA PESQUISA

Tornar-se ou ser uma pessoa competente em informação não significa seguir normas ou ser avaliado por alguém, mas ser capaz de agir discursivamente em uma sociedade configurada e mediada pelo discurso (ANDERSEN, 2006): é o que trouxemos principalmente nesta seção. Além do discurso são apresentadas as definições sobre os temas envolvidos na noção de competência em informação. Alguns desses temas são mais abrangentes e outros, mais específicos. As definições buscam nortear a compreensão do contexto que envolve a competência em informação, bem como os elementos e as dimensões que a constituem.

QUANTO À NOÇÃO DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Os resultados da pesquisa mostraram que a filosofia, a sociologia e a educação são áreas que devem ser estudadas em associação à ciência da informação para a compreensão adequada da noção de competência em informação.

Ao caracterizar a filosofia como a “procura amorosa pela sabedoria”, Rios (2004) afirma que a filosofia é *histórica*, pois se transforma e se explica a partir de problemas específicos de cada contexto. Desejosa de sabedoria, a filosofia busca a completeza do saber, o que se revela no núcleo da reflexão filosófica: indica abrangência, profundidade e clareza, características da investigação sob este prisma. O que distingue o saber filosófico de outros saberes é a compreensão. A filosofia irá apropriar-se da realidade para ir além da explicação, da descrição, para buscar o sentido dessa realidade, ou seja, a relação do trabalho do homem com os seus produtos. E é isso que a conecta à ciência da informação e, por extensão à competência em informação.

Outra área que se conecta a competência em informação é a sociologia, pois ao investigar as relações e as formas de interação que ocorrem na vida em sociedade, possibilita o estudo dos grupos sociais (os dirigentes de bibliotecas universitárias, por exemplo), dos fatos sociais (a competência em informação, por exemplo), da divisão da sociedade em camadas,



da mobilidade social, dos processos de cooperação, da competição e do conflito na sociedade etc. (OLIVEIRA, 2003) A sociologia apresenta assim um duplo valor para a ciência da informação e, igualmente, para a competência em informação: pode ampliar o conhecimento que o dirigente tem de si mesmo e do seu grupo em sociedade.

Nesta “ecologia informacional” (SARACEVIC, 1996, p. 58), a educação, pode ser reconhecida como fator principal da invenção de oportunidades, ou seja, pode diminuir a ignorância dos excluídos (DEMO, 2001, p. 14-15) e, quando acontece de forma permanente ou continuada é uma estratégia pedagógica indispensável, pois somente com ela é possível a integração às mudanças incessantes do mundo do trabalho. Para Chauí (2003, p. 11) é preciso ponderar crítica e reflexivamente sobre essa ideia e isso significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito – ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada. A educação é inseparável da competência em informação, pois esta consiste num processo contínuo, reflexivo e crítico.

Este olhar “tridimensional” – filosofia, sociologia e educação – à competência em informação se faz necessário, pois estamos vivendo a era da complexidade, a qual dá origem a possíveis rupturas epistemológicas e a busca de “novos” paradigmas. (FRANCELIN, 2003) O próprio fenômeno da globalização toma dimensões nunca antes vista, significando a constituição progressiva de um espaço-mundo único, regido por mecanismos solidários e que funciona por intermédio de redes multiplamente interligadas que tendem a se sobrepor às diferenças culturais tradicionais. (BERTHELOT, 2005, p. 340)

Assim, o (DSC), relativo à reflexão “Eu sou competente em informação, pois...”, que representa o coletivo dos dirigentes entrevistados assim se concretizou:

Gerencio informações o dia todo, todos os dias, o tempo todo e disponibilizo as informações a quem necessita. Estou sempre pronto a disseminar a informação e a auxiliar o usuário a encontrar a informação, pois ajudo o meu usuário da melhor maneira, sempre dando um sentido àquela pesquisa e também nunca deixando sem uma resposta. Eu busco informação onde quer que ela esteja. Essa é a missão da nossa biblioteca: é informar. Essa é a nossa missão! Porque eu estudei pra isso, porque eu fiz um Curso de Biblioteconomia que trabalha a informação. Eu busquei o conhecimento, eu procuro estar atualizado na área de Biblioteconomia, sempre fazendo algum curso, porque eu acho que eu estou sempre buscando novas ferramentas, novas formas de atender à comunidade, buscando, de todas as maneiras, o que tem de novo, pois possuo habilidade para o que faço. Hoje, com a experiência, eu sei separar a visão do bibliotecário e a visão da pessoa que vem em busca da informação. Então eu acho que essa é uma habilidade que a gente só desenvolve com a experiência. Mas, ainda assim, sou competente em informação, principalmente, pois gosto do que eu faço.

Para Lloyd (2006), tornar-se competente em informação consiste em um processo holístico influenciado por relações sociais, físicas e textuais com a informação, as quais demandam uma série de práticas e atestam a complexidade e a variedade das fontes de informação dentro de um contexto. A competência em informação como uma metacompetência, se constitui como uma faculdade criadora, permitindo a aquisição de novas habilidades e novos conhecimentos. (LLOYD, 2003)

Tais habilidades e conhecimentos são construídos nas relações interpessoais, na realidade social e na experiência profissional. Há um “mix” de reflexões, de necessidades de formação contínua, de ação pedagógica e de sentimentos no discurso dos dirigentes entrevistados.

Podem ser percebidos no DSC, elementos da filosofia, da sociologia e da educação. A Figura 1 mostra essa “cumplicidade” e “dependência” desses temas em quaisquer contextos:



Figura 1 – O contexto da Competência em informação

	Sociologia	
Filosofia	COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO	Educação
	Ciência da Informação	

Fonte: Dados da Pesquisa.

QUANTO ÀS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Quando Rios (2006, p. 86) iniciou sua investigação sobre a noção de competência verificou que nela existiam quatro dimensões, articuladas entre si: técnica, política, estética e ética. A primeira, a dimensão técnica é o suporte da competência, uma vez que esta se revela na ação dos profissionais – diz respeito a um domínio de saberes e de habilidades de diversas naturezas e que permite a intervenção prática na realidade.

A segunda, a dimensão política diz respeito ao compromisso político, ou seja, à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres, indica uma visão crítica do alcance das ações e o compromisso com as necessidades concretas do contexto social.

A terceira, a dimensão estética, é a percepção sensível da realidade e diz respeito a uma perspectiva criadora, ou seja, é a presença da sensibilidade e da beleza, como elemento constituinte do saber e do fazer profissional, está ligada à ordenação de sensações, à apreensão consciente da realidade, à intelectualidade e à afetividade dos indivíduos e orienta-se para a atividade social, significativa para o bem social e coletivo.

A quarta, a dimensão ética, é o elemento de mediação entre as quatro dimensões e garante o caráter dialético da relação (RIOS, 2006, p. 87) – é a dimensão fundante – pois a técnica, a estética e a política ganharão seu significado pleno quando se guiarem por princípios éticos; diz respeito

à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.

Figura 2 – As dimensões da competência em informação

DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO	TÉCNICA	ESTÉTICA	POLÍTICA	ÉTICA
ATUANDO EM EQUILÍBRIO	Base do processo	Criatividade	Coletivo	Dimensão fundante
	Reflexão	Sensibilidade	Alcance dos objetivos profissionais	Partilha
	Saber fazer	Inovação	Pesquisa	Comprometimento
	Pesquisa			

Fonte: dados obtidos na pesquisa.

Para estas dimensões, recorremos ao discurso proferido por dirigentes de bibliotecas universitárias, na sua prática profissional e no seu local de trabalho como resposta à pergunta: sobre a técnica, a política, a estética e a ética na sua prática profissional: você pode explicar isto? O resultado, assim se revelou:

A questão da técnica eu vejo que é essencial. Se eu não tivesse esse conhecimento técnico talvez, isso inviabilizaria o acesso à comunicação e à informação. Para mim a técnica é de extrema importância: é fundamental para dar a organização ao procedimento. Na verdade é preciso dominar a técnica para, então, facilitar a vida do usuário. Quanto à política eu penso assim: a partir do momento



em que eu assumi o cargo (de dirigente de uma biblioteca universitária) eu já estava comprometido com o trabalho, com as pessoas que trabalham aqui, com as pessoas que precisam do espaço e que vem buscar a informação ou vem aqui fazer as suas pesquisas. Então eu me sinto envolvido, me sinto interessado, gosto... acho que é uma coisa maravilhosa, principalmente quando você se envolve com as necessidades do usuário. Bom... Na verdade, para alcançar os meus objetivos eu dependo dos outros. Sempre que possível eu pratico a interdisciplinaridade, porque engrandece o grupo com visões diferentes. A estética para mim é assim: acontece na interação com os outros profissionais, quando você conversa, quando você discute, quando você faz debate sobre um tema qualquer e a partir daí, começam a surgir ideias e 'insights'. Acontece nas relações com as pessoas: é na convivência em sociedade, no mundo, no contato com os nossos conhecimentos, porque eu acho que a estética é muito pessoal. A sensibilidade está no cuidado com os detalhes. Acontece a partir da demanda, da necessidade do usuário e dos próprios profissionais. É preciso ter a sensibilidade para perceber o que está faltando. A sensibilidade é quando você consegue transmitir ou decodificar um pedido do seu usuário. A ética acontece deste modo: quanto mais a gente se desenvolve, quanto mais você cresce profissionalmente mais crítico você se torna, porque você consegue ver processos que poderiam ser feitos de outra forma. Então eu tenho desenvolvido muito essas questões no sentido de ver e analisar cada um dos acontecimentos e de me posicionar em relação aos acontecimentos. Eu sou muito exigente comigo e com os outros também. Eu sou altamente crítico, mas também sou flexível.

A técnica é inerente às profissões: pois dá sentido ao trabalho. Mas a predominância da técnica pode prejudicar o fazer. Jacobs (2008) observa que por se situar dentro de um contexto sociopolítico, a competência em informação não poderia ser direcionada de outra forma que não politicamente. Assim, ao limitar o potencial da competência em informação a normas e diretrizes, arriscar-se-ia minimizar, quando não negar, a natureza política que lhe é inerente. Portanto, a política é algo como uma “necessidade imperiosa para a vida humana” e igualmente o é para o indivíduo e para a sociedade. (ARENDDT, 2009, p. 45) Ela possibilita ao indivíduo buscar seus objetivos, baseia-se na pluralidade dos homens, trata da convivência entre

diferentes, está centrada em torno da liberdade, num espaço que só pode ser produzido por muitos, onde cada qual se move entre iguais.

Segundo Harris (2008) o processo de criação, localização, avaliação e uso da informação não acontecem no vácuo, longe dos contextos da comunidade, onde significados e valores estão em jogo, mas estão intimamente ligados ao envolvimento de indivíduos em uma comunidade e esses processos assumem invariavelmente um caráter sociopolítico. Portanto, sob a dimensão estética, se produz algo de novo, uma nova situação e, não uma imitação, mas uma criação. Segundo Morin (2006), a evolução é fruto do desvio bem-sucedido que transforma o sistema onde nasceu: desorganiza o sistema, reorganizando-o. As grandes transformações são criadoras de formas novas que podem constituir verdadeiras metamorfoses.

Johnston e Webber (2006) apontam a competência em informação como uma disciplina de fundamental relevância na Sociedade da Informação e a definem como a adoção de um comportamento informacional apropriado para identificar, mediante qualquer canal ou meio, informação adequada às necessidades, levando ao uso correto e ético da informação na sociedade.

Na Austrália, onde as iniciativas relacionadas ao desenvolvimento da competência em informação para a cidadania vêm despertando o interesse de muitos pesquisadores, o Council of Australian University Librarian (CAUL) (2001) adequou o conceito elaborado pela ALA, de modo a enfatizar o sentido ético da criação e do uso dos conteúdos informacionais. Segundo o documento, indivíduos competentes em informação possuem a habilidade de definir, localizar, acessar, avaliar e usar a informação de forma ética e socialmente responsável como parte de uma estratégia de aprendizado ao longo da vida.

O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Os dirigentes de bibliotecas vinculadas a IES catarinenses foram indagados quando à implicação da formação inicial e continuada para a competência em informação. O DSC ficou assim constituído:



Conhecimento nunca é demais: os cursos que eu fiz contribuíram muito para a minha atuação aqui na biblioteca, para o fazer profissional. Mas é na prática que a gente vê: é a questão de jogo de cintura, de perceber situações, de intuição! Esse conhecimento profissional, essa bagagem que eu tenho hoje é devido à experiência que eu já tive. Foi pela experiência mesmo, pelas oportunidades. Depois você vai desenvolvendo seu espírito crítico, se posicionando de outras formas. Porque o dia a dia sempre traz alguma coisa diferente, alguma coisa nova. É por isso que sempre estou fazendo cursos. Já fiz alguns cursos na área da Biblioteconomia, por exemplo. Eu sempre estou me atualizando na área tecnológica. Onde tem uma oportunidade eu estou buscando. Fiz os cursos para o meu conhecimento, para ter outra visão, para a inovação do trabalho e também para oferecer aos usuários. Então, a partir do momento que eu construo e me aproprio desse conhecimento eu também posso oferecer isso às pessoas que estão ao meu redor.

Por meio da leitura e análise do DSC, é possível afirmar que, diretamente ligada à condição humana de aprendizado permanente, ao aprender a aprender e ao aprendizado ao longo da vida (*lifelong learning*), a educação para a *Information Literacy – Information Literacy Education* (ILE), que aqui chamaremos de Desenvolvimento da Competência em Informação – é o caminho que garante essa condição (DUDZIAK, 2003, p. 31) e, igualmente, é um processo que se inicia com a percepção da necessidade de informação, de socialização do acesso físico e intelectual à informação. Acontece lentamente e envolve toda a comunidade educacional.

A formação inicial voltada à dimensão técnica também provoca seus reflexos no desenvolvimento da competência em informação de adultos, pois “só o diploma universitário não resolve, é preciso cada vez mais fazer a distinção de formação e conhecimento”. (LAMOUNIER, 2010) Por outro lado, Belluzzo (2005) afirma que cabe à educação fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e potencialidades criativas, o que implica na capacidade individual de se responsabilizar pela realização do seu projeto individual. O DSC mostra um profissional preocupado com o desenvolvimento da competência em informação, tendo em vista que os entrevistados

já realizaram ou realizam a formação contínua, com maior foco na área de gestão de pessoas, gestão financeira, gestão da qualidade, entre outras.

Sendo assim, e considerando-se o que foi apresentado até aqui, foi possível propor teorizações sobre o desenvolvimento da competência em informação de dirigentes de bibliotecas vinculadas a IES para o contexto brasileiro. A próxima seção apresenta um esboço dessa proposição.

PRINCÍPIOS TEÓRICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Nesta seção, apresentamos um conjunto de princípios para o desenvolvimento da competência em informação em dirigentes de bibliotecas universitárias, resultado da pesquisa realizada a partir da realidade social destes e da literatura investigada.

Um esboço teórico para o desenvolvimento da competência em informação no contexto brasileiro consiste num conjunto de princípios, considerados “compromissos epistemológicos e metodológicos”, conforme assinala Ollagnier (2004, p. 189), que contemplam as dimensões da competência identificadas no DSC de modo equilibrado, contínuo e infinito (num ciclo virtuoso). Isso implica uma concepção das aprendizagens relacionadas a percursos de vida, experiência e postura intelectual e emocional dos dirigentes de bibliotecas universitárias. Assim, adotaremos, como primordial, que a formação de adultos designa toda atividade organizada com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e aptidões no adulto, bem como a interiorização de valores que lhe permitam exercer, de maneira crítica e criativa, seu papel na sociedade – conceito adotado pelo Instituto Canadense de Educação de Adultos em 1971 e citado por Ollagnier (2004).

Demo (2001, p. 20) sugere algo fundamental: só avançamos para além da dimensão técnica, pura e simples, com competência política em primeiro lugar. Assim, é primordial que a educação não se reduza a conhecimento (dimensão técnica), mas também às dimensões estética, ética e política. Para o autor, é urgente “educar” para o conhecimento. A educação necessita de conhecimento para garantir seu poder inovador. O conhecimento necessita



de educação para ganhar condição ética e alcançar os excluídos num ir e vir de sensibilidade e de criatividade. Esta relação entre conhecimento e educação é tão necessária quanto difícil de realizar, argumenta Demo (2001). No fundo, o que mais interfere nesta relação é o contexto ambivalente da informação e é por isso que a informação permeia o desenvolvimento da competência em informação, assim como é mostrado na Figura 3.

Desenvolver a competência em informação “no outro”, requer, de antemão, desenvolvê-la “em si” e somente isso já é um desafio. É preciso considerar, primeiramente, alguns princípios no tocante à informação (ver Figura 3).

Figura 3 – A informação no desenvolvimento da competência em informação

Matéria-prima da Competência em informação	Princípios conforme o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
Informação (permeia o processo)	É um “bem precioso”, “uma matéria prima” e “a base” do processo informacional.
	Auxilia a construção do sujeito.
	É ampla e geradora do conhecimento.
	Manifesta-se nos nossos sentidos e que se percebe também nestes.
	Representa conceitos.
	Está associada à distribuição, ou seja, aos canais e instrumentos informacionais.
	Representa investigação e pesquisa.
	Representa resultados.
	Acontece num “gesto”, “num ato de doação”.
É uma conquista.	

Fonte: dados obtidos na pesquisa.

Outros princípios a considerar, de igual importância, referem-se às dimensões da competência em informação. As dimensões técnica, estética, ética e política, são cruciais no conjunto de princípios propostos. A Figura 4 esclarece os princípios que, segundo o discurso dos dirigentes de bibliotecas

universitárias, são constituintes das dimensões da competência em informação e merecem atenção.

Figura 4 – As dimensões técnica, estética, ética e política no desenvolvimento da competência em informação

Dimensões	Princípios conforme o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
Técnica (base do processo)	É fundamental na prática profissional: é o fazer bibliotecário.
	Está associada ao processamento técnico, ao “saber fazer bem”.
	É sinônimo de regras e de normas e é difícil mantê-la.
	A preocupação excessiva com a técnica não é “saudável” à competência em informação: é preciso uma reflexão sobre a sua natureza e finalidades.
	As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) oportunizam e favorecem a técnica.
	Necessita do domínio de língua estrangeira.
	Auxilia na gestão da informação e na gestão das atividades administrativas.
Estética (sensibilidade)	Vincula-se à invenção, à imaginação.
	Vincula-se ao conhecimento.
	Está associada as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), mas não depende delas unicamente.
	Está relacionada à solução de problemas.
	É a compreensão “do outro” como “um todo”.
	Depende do “saber usar” adequadamente os recursos (financeiros, por exemplo) disponíveis.
	Está ligada ao reconhecimento profissional e à satisfação no trabalho.
	Vincula-se ao cuidado, ao “zelo” com detalhes.
	Vincula-se à capacidade de ser flexível, no sentido de atender demandas, prioridades e necessidades informacionais.
	Está associada à emoção, “ao coração” e à “paixão” pela profissão.



Ética (dimensão fundante)	É favorecida pelo “saber ouvir”.
	Saber usar o “bom senso” é um componente da ética.
	É favorecida na formação profissional inicial e na prática profissional.
	É favorecida pela “partilha”, pela comunicação, pelo diálogo, pela participação e pela troca de experiências.
	É favorecida pela “liberdade de expressão”.
	É favorecida pelo “respeito mútuo”.
Política (o outro, o coletivo)	É o comprometimento profissional, é assumir a “função” informacional de forma plena.
	Ocorre na participação, no debate e na discussão com profissionais da área: é envolvimento profissional.
	É o envolvimento com o contexto e com as necessidades dos usuários.
	É disseminar e divulgar a profissão.
	O desenvolvimento de estudos e pesquisas na profissão favorece a dimensão política.
	O planejamento é ingrediente da política.
	A atualização profissional contribui para o desenvolvimento desta dimensão.
	O trabalho em equipe e a gestão do espaço e da equipe de trabalho favorecem essa dimensão.
A política é favorecida pela capacidade de ser flexível, no sentido de atender demandas, prioridades e necessidades informacionais.	

Fonte: dados obtidos na pesquisa.

Cada um dos princípios mencionadas nas Figuras 3 e 4 mostram que o equilíbrio entre as dimensões da competência (ver também a Figura 2) é condição essencial para que se estabeleça o desenvolvimento da competência em informação dos dirigentes de bibliotecas. Aqueles que se propuserem a criar programas de formação inicial e continuada desses profissionais, ao considerarem esses princípios nas propostas de formação, poderão ser bem sucedidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia básica que sustenta este trabalho é a de que o processo de implementação de projetos que visem a formação continuada de profissionais da informação como sujeitos de transformação deve ser desenvolvido a partir de um conjunto de princípios advindos das representações sociais que seus protagonistas têm da competência em informação nas dimensões técnica, estética, ética e política.

Os dirigentes de bibliotecas vinculadas às IES criam representações no decorrer da interação, comunicação, cooperação e nas relações humanas (MOSCOVICI, 2003), resulta disso que tais representações são coletivas, pois não são criadas por um profissional em isolamento e, uma vez criadas, adquirirão “vida própria”, circulam, se encontram, se atraem e se repelem, originando o discurso e os princípios propostos nesta pesquisa. A filosofia, a educação e a sociologia estão associadas à compreensão da noção de competência em informação e esse fato reforça a importância de “excursões” a estas áreas de conhecimento.

Em busca de respostas que tornassem explicáveis em seus próprios termos, a noção de competência em informação, as suas dimensões e a relação disto com a formação inicial e continuada, obtivemos respostas – talvez transitórias, mas pertinentes aos nossos propósitos iniciais – nos discursos dos dirigentes de bibliotecas vinculadas a instituições de educação superior de Santa Catarina, na Região Sul do Brasil. O recorte da pesquisa – conceitual, teórico e oriundo do DSC – necessário ao contingente de discursos que se colocam na metodologia escolhida para esta pesquisa, revela que as teorizações oriundas de outros contextos podem ser impotentes para nortear ações para o desenvolvimento da competência em informação no contexto brasileiro.

As dimensões – técnica, estética, ética e política – não são dispensáveis ou substituíveis como assevera Demo (2001), mas sim aglutinadoras e necessárias ao desenvolvimento da competência em informação. E, por esse motivo, é possível compor um conjunto princípios necessários à formação



inicial e continuada para o desenvolvimento da competência em informação desses dirigentes como sujeitos de transformação.

Quaisquer tentativas de teorizações sobre o desenvolvimento da competência em informação devem estar calcadas na dimensão política, como instrumento de emancipação, de cidadania – essencial ao convívio em sociedade, bem como à dimensão técnica, no que se refere ao domínio dos recursos informacionais e da informação propriamente dita para a resolução de problemas, conflitos, lacunas, dúvidas e, por que não, oportunidades de informação. Num olhar sob a dimensão estética, o sensível, a criação, a inovação e a autonomia devem se fazer presentes e instigados na formação inicial e contínua dos profissionais da informação. O pensamento crítico, ligado às posturas éticas – fundamentais na competência e no trato com a informação – são os alicerces e se caracterizam pela dimensão ética.

Já se sabe que algumas “portas devem ser abertas”: a criação de grupos e entidades voltadas à temática da competência em informação, a realização de encontros – em nível de graduação, pós-graduação e, inclusive, profissional (seminários transversais, por exemplo) – e atividades de extensão para aproximar os dirigentes dos usuários, da comunidade local e da sociedade em geral. A criação de grupos de discussão é uma oportunidade para esses profissionais de “voltarem à academia”, e de realizarem a leitura de textos, a reflexão e também de ouvir e de ser ouvido. Outra “frente de trabalho” deve se voltar à implantação de programas voltados ao desenvolvimento da competência em informação e à avaliação desta e ainda, a realização de pesquisas que levem essa noção a se constituir um dos assuntos mais discutidos na área da biblioteconomia e da ciência da informação e em tantas outras áreas e profissões que fazem uso intensivo da informação (ninguém pode ficar de fora, já que informação permeia quaisquer contextos).

Tais investigações necessitam estar alicerçadas – mas não engessadas ou com foco desequilibrado – ao redor de quatro aspectos: as dimensões técnica, estética, ética e política. Por isso, apesar desta pesquisa mostrar que há uma “boa safra” de reflexões e de teorizações, estas poderão se tornar frágeis se não forem insistentemente investigadas e tornadas operacionais. Talvez seja necessário realizar pesquisa noutros contextos – de forma

comparativa para auxiliar no aprofundamento dos princípios aqui propostos. É o que se espera para novos estudos. A competência só faz sentido quando se reflete criticamente sobre os interesses que orientam a prática, as intenções que a movem, o destino que terão as ações, no contexto amplo da sociedade. (RIOS, 2006) Não poderá haver, portanto, sociedade da informação sem competência em informação nas suas respectivas dimensões e em equilíbrio.

REFERÊNCIAS

- ANDERSEN, J. The public sphere and discursive activities: information literacy as sociopolitical skills. *Journal of documentation*, London, v. 62, n. 2, p. 213-228, 2006. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1546239&show=html>>. Acesso em: 25 maio 2014.
- ARENDRT, H. *O que é política?* 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS -ACAFE. Disponível em: <<http://www.acao.org.br/new/index.php?endereco=conteudo/institucional/memoria.php>>. Acesso em: 25 maio 2014.
- BELLUZZO, R. C. B. O uso de mapas conceituais para o desenvolvimento da competência em informação: um exercício de criatividade. In: PASSOS, R.; SANTOS, G. C. (Org.). *Competência em Informação na Sociedade da Aprendizagem*. 2. ed. rev. Bauru: Kairós, 2005.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BERTHELOT, J.-M. *Sociologia, história e epistemologia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção Método e Teorias).
- CAUL. Council of Australian University Librarians. *Informations Literacy Standards*. Canberra: First edition, 2001. Disponível em: <<http://archive.caul.edu.au/caul-doc/publications.html>>. Acesso em: 25 maio 2014.



CHAUÍ, M. 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: 25 maio 2014.

DEMO, P. *Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. (Coleção Temas Sociais).

DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/123/104>>. Acesso em: 25 maio 2014.

FRANCELIN, M. M. A epistemologia da complexidade e a ciência da informação. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 32, n. 2, p. 64-68, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/118/99>>. Acesso em: 25 maio 2014.

HARRIS, B. R. Communities as necessity in information literacy development: challenging the standards. *The journal of academic librarianship*, Ann Arbor, v. 34, n. 3, May, p. 248-255, 2008. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133308000402>>. Acesso em: 25 maio 2014.

JACOBS, H. L. M. Information literacy and reflective pedagogical praxis. *The journal of academic librarianship*, Ann Arbor, v. 34, n. 3, p. 256-262, abr. 2008. Disponível em: <[http://web.ebscohost.com/ehost/results?vid=2&hid=109&sid=eaf3e572-a416-4eb69e5d61eba853617c%40sessionmgr2&bquery=\(JN+%22Journal+of+Academic+Librarianship%22+and+DT+20080501\)&bdata=JmRiPWxpaCZ0eXBIPTEmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl](http://web.ebscohost.com/ehost/results?vid=2&hid=109&sid=eaf3e572-a416-4eb69e5d61eba853617c%40sessionmgr2&bquery=(JN+%22Journal+of+Academic+Librarianship%22+and+DT+20080501)&bdata=JmRiPWxpaCZ0eXBIPTEmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl)>. Acesso em: 15 out. 2010.

JOHNSTON, B.; WEBBER, S. As we may think: information literacy as a discipline for the information age. *Research strategies*, [Amsterdam], v. 20, n. 3, p. 108-121, 2006. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleListURL&_method=list&_ArticleListI=890474669&_sort=d&view=c&_acct=C000037882&_version=1&_urlVersion=0&_userid=687353&md5=99a914f87c2d8b1b0d9f9bb70c5a14cd>. Acesso em: 15 out. 2010.

LAMOUNIER, B. Só o diploma universitário não resolve... Expogestão 2010: as lições que eles deixaram. *Diário Catarinense*, Florianópolis, 23 maio 2010. Economia, p. 2.

- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2005. (Coleção Diálogos).
- LLOYD, A. Information literacy: the meta-competency of the knowledge economy? an exploration paper. *Journal of Librarianship and Information Science*, London, v. 35, n. 2, p. 87-92, jun. 2003. Disponível em: <<http://lis.sagepub.com/content/35/2/87.full.pdf+html>>. Acesso em: 25 maio 2014.
- LLOYD, A. Information literacy landscapes: an emerging picture. *Journal of Documentation*, London, v. 62, n. 5, 2006. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1571837&show=abstract>>. Acesso em: 25 maio 2014.
- MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- OLLAGNIER, E. As armadilhas da competência na formação de adultos. In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Org.). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- OLIVEIRA, P. S. de. *Introdução à Sociologia*. 24. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- RIOS, T. A. *Ética e competência*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 16).
- 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/viewFile/235/22>>. Acesso em: 25 maio 2014.
- UNESCO. *Representação da UNESCO no Brasil*. 2011. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/home/>>. Acesso em: 25 maio 2014.

**O USO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
PARA O DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS EM INFORMAÇÃO:
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM
SALVADOR DA BAHIA**

Daniel Cerqueira Silva

INTRODUÇÃO

Mesmo com a quantidade expressiva de estudos realizados sobre Competência em Informação no Brasil, especialmente a partir dos anos 2000, percebe-se que ainda são escassas as pesquisas nacionais que visem à consecução de métodos e estratégias voltadas às práticas de promoção destas competências. Apesar de algumas



universidades brasileiras já disponibilizarem a disciplina “Competência Informacional” em seus currículos, tal fenômeno ocorre de forma pontual, sendo raros os abertos ao público em geral e mais escassos ainda no formato para Educação a Distância (EaD). “Pode-se considerar que o conceito bem como os programas de desenvolvimento de competência informacional estão ainda em construção.” (CENDÓN; COSTA, 2012, p. 11)

No plano prático, a intersecção da EaD com a competência em informação ainda se encontra em um estágio rudimentar já que existe pouca divulgação sobre instituições de ensino que a tenham adotado em seus planos de desenvolvimento educacional. Assim, criou-se um curso experimental de iniciação a competência em informação no formato (EAD) para melhorar as competências dos participantes ao uso eficaz, autônomo e crítico da informação.

Destarte, foram elaborados módulos, com os respectivos conteúdos, exercícios e avaliações que contaram com o acompanhamento de tutores para orientar os participantes ao longo do curso.

O Curso de Extensão de Iniciação a Competência em Informação contou com uma carga horária de 40 horas e a sua construção foi baseada em tutoriais de *information literacy* consagrados em universidades estrangeiras como: *Finding Information on the Internet: a Tutorial*, da *University of California*, o *Texas Information Literacy* da *University of Texas* (TILT), Tutorial da Literacia da Informação da Universidade de Évora, *My Learning Essentials* da *University of Manchester*.

Portanto, a estrutura do Curso, criado por meio da plataforma de Ensino a Distância da Universidade Federal da Bahia (*Moodle*), teve como referência os programas supracitados, levando em consideração os conteúdos, as metodologias e os exercícios utilizados nestas iniciativas. Da mesma maneira, foram realizadas pesquisas documentais com o intuito de conhecer e adotar padrões de competência em informação de instituições internacionais. Para tal, foram utilizados os seguintes documentos: Diretrizes sobre desenvolvimento de Habilidades em Informação para a aprendizagem permanente, elaborada pela Seção de Habilidades em Informação da Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA);

Padrões de competência em informação da IFLA; Padrões de competência em informação para o Ensino Superior da Association of College & Research Libraries (ACRL)/American Library Association (ALA); *Handbook for Information Literacy Teaching* (HILT) da *Cardiff University*; *O Media Education* e o Manual de alfabetização midiática e informacional, ambos na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

M É T O D O

Para a condução da pesquisa, foi adotado o método experimental clássico sugerido por Creswell:

Quadro 1– Projeto de pré-teste e pós-teste com grupo de controle

<i>Projeto tradicional e clássico, este procedimento envolve uma designação aleatória dos participantes a dois grupos. É aplicado tanto um pré-teste quanto um pós-teste aos dois grupos, mas o tratamento é proporcionado apenas ao Grupo A experimental.</i>			
Grupo A	R _____	O1 _____	X _____
			O2 _____
Grupo B	R _____	O1 _____	O2 _____

Fonte: adaptado de Creswell (2010, p. 195).

Ao se transpor os elementos do quadro acima para a realidade aplicada neste trabalho é possível observar que:

- No grupo A, R = equivaleu a 43 participantes acidentais submetidos ao evento experimental;
- No grupo B, R = equivaleu a 43 participantes acidentais não submetidos ao curso, que será o grupo de controle;
- X = “Curso de Iniciação a Competência em Informação no formato EaD” variável única deste estudo;
- O1 = Questionário de avaliação pré-intervenção;
- O2 = Questionário de avaliação pós-intervenção.



O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário, aplicado em momentos distintos. Primeiramente foi aplicado um questionário inicial, denominado “Nivelamento 1”, cujo objetivo era captar o nível de Competência em Informação dos participantes antes da intervenção. Posteriormente, foi aplicado outro questionário ao final do curso, chamado de “Nivelamento 2”. Tais questionários foram adaptados com base em uma *Tool for Real-time Assessment of Information Literacy Skills* (TRAILS), ferramenta utilizada especificamente para a avaliação de Competências em Informação em tempo real, em tradução livre. Esse recurso, elaborado pela Kent State University trata-se de um site que dispõe de vários questionários com várias questões de múltipla escolha. Nele é possível configurar ou personalizar questionários de mensuração de competências em informação, já que existe a opção de escolher o nível de dificuldade, bem como a habilidade a ser avaliada, que pode ser: avaliação da informação, produção da informação, fontes da informação, termos gerais e específicos, planejamento da pesquisa e operadores de booleanos e uso da informação.

Além disso, aplicou-se um questionário para avaliação final do curso. Outra ferramenta utilizada para a coleta de dados foi a observação participante. (CRESWELL, 2010)

UNIVERSO DA PESQUISA

O universo da pesquisa foi constituído por 129 participantes acidentais, distribuídos em um Grupo de Intervenção (GI) e dois grupos de controle: o Grupo de Controle 1 (GC1) e o Grupo de Controle 2 (GC2), cada um com 43 participantes, admitindo-se, como requisito mínimo, possuir o ensino médio completo. Tais indivíduos foram captados por meio de anúncios publicitários, veiculados em listas de e-mail e em redes sociais. A caracterização dos sujeitos da pesquisa ficou da seguinte forma:

- Grupo Experimental: 46,51% foram alunos de cursos de graduação, seguidos por 30,23% com o curso de graduação, e 20,93% que já concluíram um curso de pós-graduação *lato sensu*, isto é, um curso de espe-

cialização. Quanto ao restante, ou seja, 2,33% eram doutorandos. Outra constatação importante é a origem geográfica do aluno, sendo então contabilizadas nove localidades, cobrindo as regiões do Nordeste – Bahia (BA), Sergipe (SE), Pernambuco (PE), Ceará (CE), Paraíba (PB) –, Sudeste – Minas Gerais (MG), São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ) – e Centro-Oeste (Distrito Federal). Dos 43 participantes, 55,8% são da Bahia, em seguida vem Minas Gerais (9,3%), Sergipe (9,3%) e São Paulo (9,3%). Vale ressaltar que a faixa de idade deste grupo, foi de 19 a 48 anos, e a idade média, foi de 34 anos;

- Grupo de Controle 1: uma parte dos 43 questionários deste grupo, mais precisamente 15, foram entregues pessoalmente a alguns participantes. Além das categorias contidas no Grupo Experimental, aparece a de estudantes de nível médio com o contingente de, 65,12% e a de mestrado com 7,0%. Quanto à localização geográfica dos participantes podemos afirmar que 100% foram do estado da Bahia;
- Grupo de Controle 2: o grupo foi formado por pessoas que estavam cursando ou que já tinha concluído o nível superior, pelo menos. O Grupo de Controle 2, possui uma configuração muito similar a do Grupo Experimental, uma vez que é composta por estudantes de graduação (18,6%), pessoas com nível superior (23,3%), alunos com pós-graduação *lato sensu* (41,86%) e *stricto sensu* (mestrado 16,3%). A distribuição geográfica dos participantes compreende 90,7% do estado da Bahia, e 2,3% de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Maranhão. Um participante residente na Inglaterra representando também 2,3%. Tal como no Grupo Experimental, aqui a idade média foi de 34 anos e a faixa de idade variou entre 22 a 49 anos.

RESULTADOS

Por se tratar da análise de resultados provenientes das respostas de questionários e pela utilização do método experimental, fez-se necessário realizar análises estatísticas detalhadas, a fim de se obter resultados mais

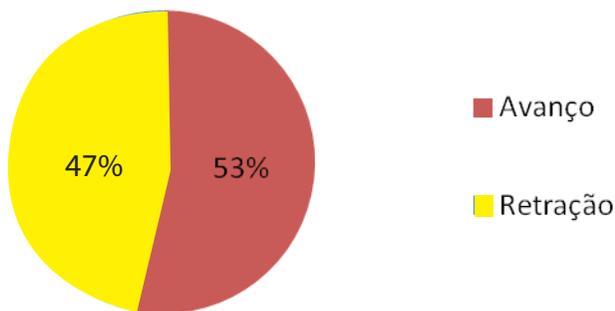


precisos. Para facilitar a apresentação dos resultados valeu-se da estatística descritiva e representação gráfica comparadas às medidas de tendência central (médias, modas, medianas), as medidas de dispersão (desvios-padrão, variâncias e amplitudes) e as distribuições de frequência com perspectiva de que pudessem ajudar a evidenciar similaridades ou disparidades entre os resultados dos participantes da pesquisa.

REPRESENTAÇÃO GRÁFICA

Foram elaborados três gráficos setoriais (Gráficos 1, 2 e 3) com as representações das notas obtidas, nos quais procurou-se obter uma visualização das tendências de evolução ou regressão do desempenho de cada grupo. Nesse sentido, foi considerado “evolução” aqueles indivíduos que obtiveram uma nota maior no Nivelamento 2 e foi considerado retração a condição contrária ou seja, aqueles participantes que tiveram uma nota maior do Nivelamento 1.

Gráfico 1- Comparação Grupo Experimental: avanço x retração

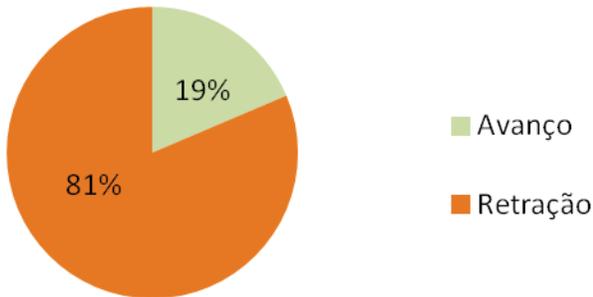


Fonte: pesquisa empírica (2015).

O Gráfico 1 mostra uma distribuição do percentual referente aos 23 participantes que conseguiram obter uma nota maior no Nivelamento 2 (avanço) comparados aos 20 participantes que tiveram uma nota superior no Nivelamento 1 (retração). Percentualmente nota-se uma diferença discreta já que os valores foram bem próximos havendo um acréscimo de

4% no pós-teste em relação ao pré-teste. No Gráfico 2 nota-se uma diferença substancial entre o grupo que avança e que retrocede.

Gráfico 2 – Comparação Grupo de Controle 1: avanço x retração

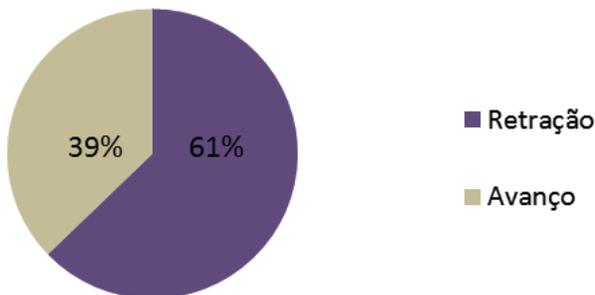


Fonte: pesquisa empírica (2015).

Neste grupo, 8 participantes conseguiram tirar notas maiores no Nivelamento 2 e 35 não, resultando um espaço de 62% entre aqueles que avançaram ou retrocederam.

Da mesma forma, o Grupo de Controle 2 demonstrou uma retração entre participantes que avançaram ou retrocederam, visto que 27 participantes não conseguiram alcançar uma nota maior no Nivelamento 2, cabendo essa risca a 16 participantes, conforme o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Comparação Grupo de Controle 2: avanço x retração



Fonte: pesquisa empírica (2015).



Ao cruzar as informações sobre os sujeitos da pesquisa, presentes nas páginas com os Gráficos 1, 2, 3 (que demonstram a porcentagem de participantes que conseguiram tirar uma nota maior no Nivelamento 2), é possível perceber que: a maior taxa de avanço (52,2%) foi dos estudantes de graduação de nível superior do Grupo Experimental, seguidos por iguais 37,5% dos participantes que detinham o título de mestre ou especialista no Grupo de Controle 2. Por outro lado, a maior retração correspondeu aos estudantes de nível médio do Grupo de Controle 1, com 69,7% dos participantes.

A seguir foi explicitada a correlação entre o grau de escolaridade e o percentual de avanço e retração entre os três grupos conforme se segue:

Tabela 1 - Avanço e retração por grau de escolaridade

GRAU DE ESCOLARIDADE	AVANÇO	FRE.	RETRAÇÃO	FRE.
GRUPO EXPERIMENTAL				
Estudante de graduação	12	52,2%	8	40,0%
Nível superior completo	5	21,7%	8	40,0%
Especialização	5	21,7%	4	20,0%
Doutorado	1	4,3%	0	0,0%
TOTAL GE	23	100,0%	20	100,0%
GRUPO DE CONTROLE 1				
Nível médio	4	40,0%	23	69,7%
Especialização	2	20,0%	5	15,2%
Estudante graduação	1	10,0%	2	6,1%
Nível superior completo	1	10,0%	1	3,0%
Mestrado	2	20,0%	1	3,0%
Doutorado	0	0,0%	1	3,0%
TOTAL GC1	10	100,0%	33	100,0%

GRUPO DE CONTROLE 2				
Especialização	6	37,5%	12	44,4%
Nível superior completo	2	12,5%	8	29,6%
Estudante de graduação	2	12,5%	6	22,2%
Mestrado	6	37,5%	1	3,7%
TOTAL GC2	16	100,0%	27	100,0%

Fonte: pesquisa empírica (2015).

Através dessa análise, infere-se de que o nível de escolaridade foi uma variável significativa para os resultados da pesquisa, contribuindo inclusive para justificar o baixo rendimento do Grupo de Controle 1. Tal fenômeno apontou também que os estudantes de nível médio estão mais susceptíveis às interferências das variáveis de difícil mensuração (interesse, assimilação, dedicação, etc.) do que os outros grupos. Outra constatação é que os estudantes de graduação foram aqueles que reagiram melhor ao tratamento do Grupo Experimental.

ESTATÍSTICA DESCRITIVA

Com o objetivo de sintetizar os valores das notas obtidas pelos participantes, foi elaborada uma tabela que proporcionasse uma condição mais favorável à realização de comparações e análises. A seguir estão dispostos os dados descritivos nos três grupos pesquisados onde foram reveladas as medidas de tendência central: média, moda, mediana, bem como as medidas de dispersão: amplitude, desvio-padrão, variância, formando o conjunto de oito colunas. Foram colocados também os valores máximos e mínimos das notas de cada um dos grupos, a linha inicial refere-se às notas dos testes realizados antes da intervenção e a linha posterior corresponde aos dados alcançados após a intervenção, formando “um par” de resultados que representa um resumo de cada um dos três grupos, sucessivamente:



Tabela 2 – Estatística descritiva: comparação dos grupos pesquisados

GRUPO/QUESTIONÁRIO		MÉDIA	MODA	ME- DIA- NA	AM- PLITU- DE	DES- VIO PA- DRÃO	VARIÂN- CIA	MÁ- XIMO	MÍNI- MO
Experimental	Nivelamento 1	6,3	6,0	6,0	3,0	1,0	1,0	8,0	5,0
	Nivelamento 2	6,7	6,5	6,5	6,5	1,7	2,8	10	3,5
Controle 1	Nivelamento 1	4,7	4,0	4,5	4,0	0,8	0,8	7,0	3,0
	Nivelamento 2	3,7	2,5	3,5	5,5	1,2	2,3	8,0	2,5
Controle 2	Nivelamento 1	5,5	5,5	5,5	3,0	0,8	0,6	7,0	4,0
	Nivelamento 2	5,2	4,5	5,0	5,0	1,3	1,7	8,0	2,5

Fonte: pesquisa empírica (2015).

A análise inicial dos dados descritivos permitiu inferir que:

- no Grupo Experimental nota-se uma diferença muito baixa entre as médias dos testes de pré e pós-intervenção, acontecendo o mesmo entre os valores da moda e da mediana; no caso dos va-

lores da amplitude, do desvio padrão e da variância ocorreu o contrário, havendo diferenças numéricas representativas, conforme a Tabela 7;

- no Grupo de Controle 1 observa-se que todos os indicadores entre os dois testes são diferenciados. É nítido que os melhores indicadores de tendência central foram obtidos no teste pré-intervenção, acontecendo o mesmo com os índices de dispersão;
- já no Grupo de Controle 2, tal como no Grupo Experimental, percebeu-se diferença bastante discreta entre os valores das médias e das medianas, mas todos os valores das medidas de dispersão também tenderam significativamente a ser maiores no pós-teste;
- ao se comparar os 6 testes aplicados, é perceptível que o pós-teste do Grupo Experimental proporcionou os melhores índices de tendência central, e apresentou os maiores valores de dispersão com desvio padrão 1,7 e variância 2,8. Esse quadro representa um índice de que parte deste grupo (47%) não conseguiu reagir bem ao tratamento (participação no curso) estando possivelmente vulneráveis aos elementos de validade interna (comprometimento, assimilação, interesse e disciplina) e por isso não se equiparou ao rendimento médio da outra parte (53%). Por outro lado, o Nivelamento 1 do Grupo de Controle 2 o que apresentou os melhores índices de dispersão com desvio padrão de 0,8 e variância de 0,6. Mesmo assim vale ressaltar a semelhança de comportamento entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controle 2, visto que em ambos foi detectada uma diferença discreta entre as médias (6,3 e 6,7 no Grupo Experimental; 5,5 e 5,2 no Grupo de Controle 2);
- a melhor nota entre as máximas, levando em consideração todos os testes, foi 10,0 no Nivelamento 2 do Grupo Experimental e a pior, foi 7, ocorrendo tanto no Nivelamento 1 do Grupo de Controle 1 quanto no Nivelamento 1, Grupo de Controle 2;



- a melhor nota entre as mínimas, foi 5, registrada no nivelamento 1 do Grupo Experimental e a pior foi 2,5, no Nivelamento 1 do Grupo de Controle 1 e no Nivelamento 2 do Grupo de Controle 2.
- a maior média e a maior variância alcançada pelo Grupo Experimental no pós-teste, permitem inferir que o tratamento empregado, (Curso de Iniciação à Competência em Informação) tenha surtido algum efeito transformador nesse grupo.

Apesar das medidas da Tabela 2 serem precisas, percebe-se que não é possível notar o rendimento dos participantes de forma específica, já que as medidas de tendência central ou de dispersão generalizam o comportamento das turmas, impedindo que sejam percebidos detalhes sobre o desempenho dos participantes durante o experimento. Portanto, a fim de se perceber melhor a ocorrência das notas, foram elaboradas distribuições de frequência em cada um dos grupos conforme a seguir.

DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS

Visando dar uma segurança maior à interpretação dos dados, buscou-se a elaboração de distribuição de frequências. A tabela de distribuição de frequências procura realçar o que há de essencial na distribuição dos dados e também tornar possível o uso de técnicas analíticas para sua total descrição, até porque a estatística tem por finalidade específica analisar o conjunto de valores, desinteressando-se por casos isolados. (CRESPO, 2004) Em seguida, está uma tabela de distribuição de frequência referentes a todos os grupos trabalhados: Nivelamento 1 e 2 do Grupo Experimental e Nivelamento 1 e 2 dos Grupos de Controle 1 e 2, respectivamente.

Ao analisar as distribuições de frequências, notou-se que:

- O Nivelamento 2 do Grupo Experimental apresentou a maior incidência de notas altas: foram 12 participantes com notas entre 8 e 10, fato que não aconteceu em nenhum outro grupo, conforme a Tabela 15 e o Gráfico 19, a seguir. Tal fenômeno serviu também para fazer a comparação dos

resultados dos Nivelamentos 1 e 2 do Grupo Experimental, que sustenta as diferenças entre as variâncias 1,0 contra 2,8, respectivamente, reforçando a ocorrência de maior variabilidade de notas maiores após a intervenção. As distribuições de frequência permitiram detectar quais foram as maiores distribuições em cada grupo, sendo possível visualizar, a ocorrência das notas em cada uma das respectivas situações, conforme Tabela 3:

Tabela 3 – Distribuições de frequências de notas entre os todos os grupos no pré e pós-teste

Classes de notas	GEN1	GEN2	GC1N1	GC1N2	GC2N1	GC2N2
0f-2	0	0	0	0	0	0
2f-4	0	1	3	22	0	6
4f-6	15	11	35	16	28	22
6f-8	23	19	5	4	15	13
8f-10	5	12	0	1	0	2
Total	43	43	43	43	43	43

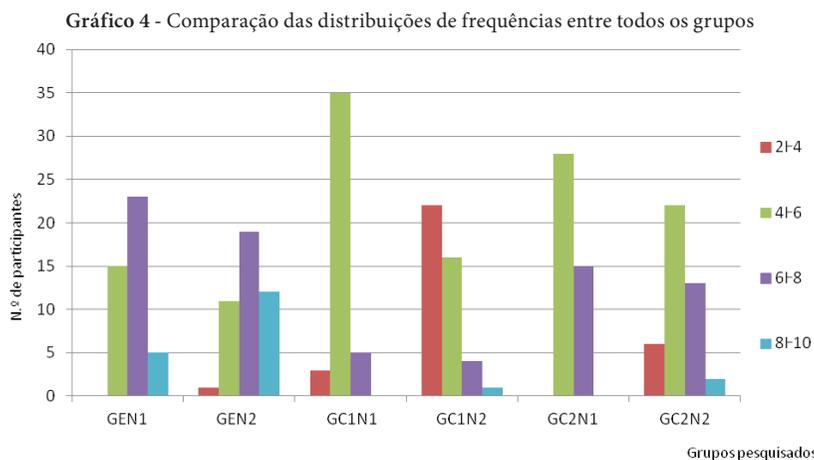
Fonte: pesquisa empírica (2015).

Conforme mostrado acima, o Grupo Experimental comportou-se de uma maneira diferente em relação aos grupos de controle, já que esse conseguiu proporcionar a maior ascendência da frequência das notas maiores, com 19 participantes na faixa de 6-8 e 12 participantes na faixa 8-10, situação que não ocorreu no Nivelamento 2 de nenhum dos outros grupos.

As discretas diferenças de médias do Nivelamento 1 para o Nivelamento 2 – 6,3 para 6,7 no Grupo Experimental e 5,5 para 5,2 no grupo de controle – sugerem que boa parte destes participantes tiveram comportamentos semelhantes nesses dois casos.



A partir da distribuição de frequências das notas de todos os grupos, conforme mostrado anteriormente, foi possível gerar o seguinte gráfico, cuja representação permite visualizar a diferença de rendimento do Grupo Experimental, para os demais grupos.



Fonte: pesquisa empírica (2015).

Ao observar as barras verticais correspondentes aos respectivos grupos pesquisados e compará-las com as respectivas faixas de notas da legenda, é possível interpretar que o Grupo Experimental obteve o melhor rendimento entre todos os grupos independente de ter sido no Nivelamento 1 ou 2 com 17 participantes na faixa 8-10. Em seguida, o Grupo de Controle 2 aparece com 2 participantes com notas no intervalo entre 8-10 e por último vem o Grupo de Controle 1 que teve 1 participante nesta mesma faixa.

Esta representação permitiu inferir que os resultados dos testes de nivelamento podem estar ligados ao nível de escolaridade dos grupos e as variáveis internas dos participantes (compromisso, motivação, dedicação e assimilação). Tal afirmação procede pelo fato de que no Grupo Experimental, em que houve boa participação de estudantes de nível superior e pessoas com nível superior completo, observou-se o melhor desempenho de notas. Em seguida, o Grupo de Controle 2 houve grande incidência de pessoas com especialização e nível superior completo foi aquele que mais

se aproximou do Grupo Experimental. Entretanto, no Grupo de Controle 1, cuja predominância foi de alunos de nível médio, foi percebido o pior desempenho de notas.

Em relação ao Gráfico 4, uma observação importante é notar o avanço de notas no Grupo Experimental, já que por meio das barras azuis averigua-se que após a participação dos alunos no curso de Iniciação a Competência em Informação o número daqueles que conseguiram obter notas na faixa de 8 a 10 sai de 5 no pré-teste para 12 praticamente no pós-teste, dobrando o tamanho da barra, e isso pode ser considerada uma forte evidência sobre a eficácia da intervenção empregada (curso de formação em Competência em Informação).

Os índices obtidos por meio da estatística descritiva e da distribuição de frequências apontaram que o desempenho do Grupo Experimental nas fases pré-teste e pós-teste demonstraram um acréscimo de média sutil 6,3 para 6,7 respectivamente, diante de tal fato foi realizado o teste de T de *Student* para amostras relacionadas, cujo resultado confirmou não haver diferenças entre estas médias do ponto de vista estatístico, acontecendo o mesmo com as médias 5,2 e 5,5 do Grupo de Controle 2. No entanto, as diferenças entre as variâncias 1,0 e 2,8 respectivamente, juntamente com os resultados das distribuições de frequências, sendo 27,91% do nivelamento 2 contra 11,63 % do nivelamento 1, correspondente a faixa de notas (8F-10), indicam uma melhoria direta de 16,28% das notas após a intervenção.

Diante de tal constatação, foi admitido um *primeiro estudo* chamado de “pré-experimental” que comparou do pré-teste e pós-teste do Grupo Experimental para compreender o impacto provocado pelo tratamento utilizado, isto é, o Curso de Iniciação à Competência em Informação, não foi suficiente para elevar a média das notas do Grupo Experimental, mas foi efetivo para elevar as competências em informação de boa parte dos participantes, já que 31 dos 43 conseguiram alcançar a faixa de notas 6F-10 de forma expressiva entre todos os grupos pesquisados.

Portanto, ainda sim, é possível afirmar que mesmo com médias estatisticamente iguais, foi possível constatar a diferença de comportamento dos indivíduos pesquisados no desenho pré-experimental, haja vista que a notas



mais altas foram alcançadas na fase pós-teste, conforme as diferenças das variâncias, da amplitude e da própria distribuição de frequências.

Em seguida foi admitido um *segundo estudo* baseado no desenho experimental proposto por Creswell (2010) conforme consta no Quadro 1. Em que se comparou as médias obtidas nas notas dos testes de nivelamento entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controle 1. No Grupo Experimental, a média do Nivelamento 1 foi de 6,3 e 6,7 no Nivelamento 2, contra 4,7 e 3,7 do Grupo de Controle 1, respectivamente. Em suma, é perceptível que o Grupo Experimental teve médias maiores em ambos os testes e é relevante notar que nesta etapa houve um impacto ascendente das médias, ainda que sutil, enquanto que no Grupo de Controle 1 houve uma dinâmica de decréscimo acentuada, conforme pode ser constatado por meio da Tabela 3 e do Gráfico 4. Considerando o desenho experimental deste cenário, o impacto positivo pode ainda ser visto, por meio da comparação das distribuições de frequências conforme a Tabela 3.

Da mesma forma, foi admitido um *terceiro estudo* adotando-se novamente o desenho experimental proposto por Creswell (2010) só que agora comparando as médias dos dois nivelamentos do Grupo Experimental (6,3 e 6,7, respectivamente) com as médias dos dois nivelamentos do Grupo de Controle 2. E aqui as médias foram 5,5 e 5,2 para os dois nivelamentos, respectivamente. Levando-se em conta que as médias dos nivelamentos pré e pós-intervenção do Grupo Experimental (6,3 e 6,7) e do Grupo de Controle 2 (5,5 e 5,2) são bastante próximas e que quarto e do quinto estudos foram admitidos para obter a máxima confiabilidade dos resultados.

Esses novos cenários consistiram em seguir o desenho metodológico chamado de Plano pós-teste e grupo de controle (SILVA; PINTO, 1989), cujo desenho se apresenta da seguinte forma:

$$\begin{array}{l} A \times O_1 \\ A O_2 \end{array}$$

Onde: A é designação aleatória, X é o elemento de intervenção e são os grupos pós-teste experimental e de controle, respectivamente. Sobre essa condição Silva e Pinto, (1989 p. 224) revelam que: “Trata-se do plano expe-

rimental porventura mais simples e eficaz, já que dispensa o pré-teste sem por isso ser afectado quer no plano da validade interna quer no plano da validade externa”. E ainda inteiram que: “Também do ponto de vista do teste de significância este plano reveste-se de grande simplicidade bastando uma simples estatística *t* de diferença de médias”. (SILVA; PINTO, 1989, p. 224)

Dessa maneira, o *quarto estudo* foi configurado a partir da comparação entre as médias do pós-teste do Grupo Experimental e o Grupo de Controle 1, ficando notória a diferença entre as médias sendo 6,7 do pós-teste do grupo de controle contra 3,7 do grupo de controle

O *quinto e último estudo* também obedeceu ao plano pós-teste e grupo de controlo (SILVA; PINTO, 1989), configurando-se a partir da comparação entre as médias do pós-teste do Grupo Experimental e o Grupo de Controle 2. A partir da aplicação deste desenho metodológico foi possível constatar novamente a superioridade na média do pós-teste do Grupo Experimental sendo 6,7 do Grupo Experimental contra 5,2 do Grupo de Controle 2.

É importante dizer que estes dois últimos cenários são os mais seguros no que diz respeito à prevenção de ameaças a validade interna e externa conforme abordado por Silva e Pinto (1989). Dentro desse contexto ainda é válido considerar as diferenças percentuais ao se cruzar as faixas de notas de 8 a 10 do Nivelamento 2 do Grupo Experimental com essa mesma faixa de notas do Grupo de Controle 1 sendo possível observar 27,91% contra 2,33% (diferença de 25,58%). Da mesma forma ocorre o mesmo realizando o cruzamento do Grupo Experimental com o Grupo de Controle 2 observa-se 27,91% contra 4,65%, respectivamente, resultando na diferença de 23,26%.

Diante de todos os cruzamentos entre os três desenhos experimentais (pré-experimental, experimental clássico e pós-teste com grupo de controle) utilizados, notou-se que os resultados apresentados no pós-teste do Grupo Experimental foram aqueles mais significativos. Tal condição permite alegar que o Curso de Iniciação à Competência em Informação gerou impactos positivos nos participantes da pesquisa já que foi justamente a matriz pós-intervenção do grupo experimental a zona que reuniu as melhores notas conforme consta em todos os índices dos testes realizados.



PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foi aplicado um questionário com o objetivo de permitir que os participantes externassem suas respectivas impressões sobre o que eles “acharam sobre o Curso de Iniciação à Competência em Informação”. Essa ação foi executada com a expectativa de se ter um panorama amplo do curso ministrado, contando não apenas com a análise das notas, mas também levando em consideração as suas próprias visões em relação ao curso.

O questionário foi configurado com base numa escala Likert de 5 pontos de concordância, sendo os valores menores que 3, considerados como discordantes, e maiores que 3 como concordantes, o valor 3 exatamente é considerado “indiferente” ou “sem opinião”, sendo o “ponto neutro”.

O questionário contou com 11 questões, sendo 9 fechadas, com alternativas de 1 a 5, uma pergunta no estilo “sim” e “não” e mais uma questão aberta, na qual os participantes puderam fazer observações gerais sobre o curso. Para realizar a análise dos resultados baseado no uso da escala Likert foi utilizada a técnica de *Ranking* Médio (RM) com o atributo de aferir os graus de concordância dos participantes de forma mais sintética.

Assim, para estabelecer os *scores* do *Ranking* Médio foi realizado um cálculo que considerou a divisão da média ponderada para cada categoria investigada (item de 1 a 5 da escala Likert) pela divisão da escala Likert respectivamente apresentada nas respostas (soma das respostas dadas a cada item). Essa técnica foi apresentada por Malhotra (2001) e ensinada também por Oliveira (2005) conforme a Tabela 4:

Tabela 4 – Graus de concordância: percepção dos participantes do Curso de Iniciação à Competência em Informação

Questões	Frequência de sujeitos					Ranking médio
	Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	
	1	2	3	4	5	RM

1	Em relação às suas expectativas sobre o curso você se sente:	0	0	0	18	21	4,54
2	Com relação à programação do curso, você se sente:	0	0	1	19	19	4,46
3	Sobre a relação: "conteúdo x atividades" você está:	0	1	1	18	19	4,41
4	A qualidade e a quantidade dos materiais utilizados no curso lhe deixou:	0	1	1	16	21	4,46
5	O Ambiente Virtual de Aprendizagem lhe deixou:	0	0	3	15	21	4,46
6	O uso do <i>Podcast</i> lhe deixou:	0	0	9	13	17	4,21



7	Com relação ao papel do tutor você está:	0	0	2	22	15	4,33
8	Com relação ao domínio dos assuntos dos módulos por parte do tutor você está:	0	0	2	12	25	4,59
9	Sobre o aperfeiçoamento das suas habilidades informacionais, você se sente:	0	1	2	11	25	4,54
10	Você recomendaria este curso para outros colegas?	sim	não				
		39	0				

Fonte: pesquisa empírica 2015 com base em Oliveira (2005) e Malhotra (2001).

Nesta fase houve 39 respondentes e os dados revelados, conforme a Tabela 4, demonstram que parcela considerável dos participantes admitiram índices de concordância muito próximos a 5 (Muito Satisfeito) indicando haver satisfação significativa deles em participar do curso. O questionário foi elaborado com o seguinte desenho: as perguntas de 2 a 6 referiram-se a estrutura, materiais e programação do curso, as perguntas 7 e 8 referentes à tutoria e às perguntas 1, 9 e 10 tratam sobre o sentimento dos alunos

em relação ao curso. A maior média refere-se ao item 8 alusivo ao domínio dos assuntos por parte do tutor e a menor média 4,21 refere-se ao uso do *podcast*. A questão 10 foi utilizada para saber quanto à aprovação por meio da recomendação do curso a terceiros, e nesse quesito o resultado foi 100%, com todas as respostas favoráveis a indicação do curso a terceiros.

Portanto, os dados supracitados revelam que o trabalho do tutor foi bem executado, contribuindo efetivamente no processo de aprendizagem do curso, segundo o ponto de vista dos alunos. Quanto à baixa aceitação do uso do *podcast* é válido inferir duas constatações: a primeira é que o uso de uma ferramenta tecnológica de ensino pouco convencional não foi bem assimilada pela maioria dos cursistas. A segunda é de que, possivelmente o formato ou conteúdo do *podcast* não tenha correspondido às expectativas dos alunos ou ainda esse recurso pode ter sido exaustivo para eles. De qualquer forma o índice 4,21 pode ser considerado como um bom indicativo já que está próximo do índice máximo 5,0.

O fato de 100%, ou seja, todos os respondentes terem recomendado o curso a terceiros confirma a boa aceitação do mesmo, revelando os efeitos positivos dos materiais, do desenho didático, do design instrucional e demais produtos elaborados para a elaboração do curso.

A seguir, estão expostos os resultados da análise feita em relação à última e única questão aberta do questionário.

ANÁLISE QUALITATIVA

A questão 11, a última do questionário de avaliação do curso foi aberta e disponibilizada para que as respostas fossem dadas de maneira livre. Para tal, foi utilizado o seguinte enunciado: “Faça observações gerais sobre o que você achou do curso, citando críticas e sugestões inclusive”. Nessa etapa, foi fornecido um espaço livre para que os participantes redigissem todas as suas percepções sobre o curso. Pretendeu-se estimular os respondentes a expor os sentimentos e as sensações deles em relação ao Curso de Iniciação à Competência em Informação. Nesse sentido julgou-se pertinente adotar a técnica de análise de conteúdo:



A análise de conteúdo se define como um ‘conjunto de técnicas de análise das comunicações’ (quantitativos ou não) que aposta no rigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade de seu objeto, visa obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores e conhecimentos relativos às condições de variáveis inferidas na mensagem. (BARDIN, 1977, p. 31)

Silverman (2009, p. 148, grifo do autor) ainda faz uma definição mais aprofundada:

A análise de conteúdo é um método aceito de investigação textual, sobretudo no campo das comunicações em massa. Na análise de conteúdo, os pesquisadores estabelecem um conjunto de categorias e depois contam o número de vezes que eles incidem em cada categoria [...] Dessa maneira a análise de conteúdo presta uma atenção particular à *confiabilidade* de suas medidas, garantindo que diferentes pesquisadores as utilizem da mesma maneira – e a *validade* de seus achados – por meio de contagens do uso de palavras[...].

Bardin (1977) ressalta a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo, a necessidade de ultrapassar as incertezas e descobrir o que é questionado, esgotar as possibilidades de interpretação e esclarecimento daquilo que é pesquisado. Dessa forma, foram estabelecidas as categorias e contabilizadas as palavras correspondentes, obedecendo às regras de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade conforme as orientações de Bardin (1977).

Logo, a Tabela 5 foi construída baseada nas respostas das questões abertas do questionário de avaliação do curso pelos alunos, no qual foi realizado a categorização de quatro grupos, sendo eles: aprovação, reprovação, definição e sugestão.

Tabela 5 – Análise de conteúdo da avaliação do curso pelos participantes

Classe	Exemplo	Ocorrências	Porcentagem
Aprovação	parabéns, parabenizar, muito bom, ótimo, excelente, gostei	29	40,8%

Reprovação	não, crítica, confusa, pouco, atrapalhou	19	26,8%
Sugestão	gostaria, poderia, haveria, seria, sugiro, sugestão	13	18,3%
Definição	Interessante, oportunidade, proveitoso	10	14,1%
TOTAL		71	100%

Fonte: pesquisa empírica (2015).

Esta análise qualitativa foi feita para perceber quais foram as principais reações dos participantes do curso levando em consideração a subjetividade contida nas expressões escritas.

Assim, ao se examinar a Tabela 5, nota-se que a classe aprovação foi a soberana, com 40,8%, vindo em seguida, a classe de reprovação com 26,8%. Estes resultados apontaram que apesar da maioria dos participantes haver demonstrado aprovação, ainda há pontos de melhoria que precisam ser considerados. Tal condição é reforçada pelos 18,3% de expressões voltadas para sugestões, nas quais os cursistas indicaram fatores que poderiam ter sido melhor elaborados, como avaliação, mais turmas, mais módulos, melhor interação nos *chats* e maior tempo para realização/entrega das atividades. Por outro lado, a classe “definição” que procurou captar como os participantes explicam o significado do curso, demonstrou que 14,1% consideraram o curso como uma “oportunidade” sendo que parte dos envolvidos ainda o ressaltou como “proveitoso” ou “interessante”.

Por fim, vale salientar que tanto a análise por meio do *ranking* médio quanto a análise de conteúdo são complementares entre si e a utilização destes métodos distintos teve o objetivo de proporcionar uma visão mais aprofundada sobre quais foram os impactos provocados pelo Curso de Iniciação à Competência em Informação em seus respectivos cursistas, levando-se em consideração, sobretudo, o ponto de vista deles.

Dessa forma, as análises realizadas permitiram gerar evidências contundentes no sentido de constatar que o Curso de Iniciação à Competência em Informação, utilizado como mecanismo de intervenção nesta pesquisa, teve impacto positivo e foi bem avaliado por parte considerável dos partici-



pantes, contando inclusive com manifestações de recomendação e repetição da proposta.

CONCLUSÃO

A aprendizagem da competência em informação ainda é um terreno pouco conhecido para a maioria do público, e isso fica mais evidente entre aqueles que ainda estão iniciando ou que não tiveram uma vivência acadêmica na vida. Da mesma forma, as práticas voltadas para o ensino dessa área são uma necessidade, ainda que isso não seja tão disseminado, mesmo entre os profissionais da área de informação, sobretudo no Brasil. Mesmo que a teoria nacional da área saliente o ensino da competência em informação no ambiente escolar, existem pouca divulgação de experiências voltadas ao desenvolvimento de programas regulares, de curta ou de média duração, voltados para o público em geral ou para a educação cidadã. Dentro desse contexto, é difícil encontrar pesquisas que demonstrem os efeitos que podem ser obtidos e percebidos quando se propõe realizar uma intervenção, cujo propósito está voltado para o desenvolvimento de programas de competência em informação no formato EaD.

Esse trabalho procurou evidenciar o potencial desse formato de ensino para fomentar a aprendizagem das competências em informação, e destacar a necessidade de aperfeiçoamento para o uso dos recursos tecnológicos de interatividade síncrona ou assíncrona, como teleconferência, vídeo conferência, os chats o uso de vídeos, *podcasts*, base de dados, livros eletrônicos, por exemplo. Tal condição mostra a existência de uma fronteira estreita entre a competência em informação e EaD, já que durante a realização deste trabalho emergiram similaridades teórico-práticas entre essas duas áreas do conhecimento, principalmente no que diz respeito à elaboração de conteúdo e formação do *design* instrucional, pilares fundamentais nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, cujos atributos estão voltados para a seleção, organização e disponibilização da informação.

Além disso, foi percebido o quão necessário é desenvolver as atividades de mediação da informação para o alcance de uma tutoria eficaz, capaz de auxiliar os alunos a alcançarem o aprendizado autônomo, premissa comum entre a EaD e a competência em informação.

O presente estudo permitiu perceber e identificar os efeitos práticos que um curso de competência em informação pode provocar a um determinado grupo de indivíduos. Em relação ao objetivo geral da pesquisa, é possível afirmar que o uso do método experimental se mostrou apropriado para isolar a variável em questão, que neste caso foi o próprio curso de iniciação à competência em informação, possibilitando assim, compreender que as implicações da pesquisa não sofreram interferências de fatores alheios àqueles previamente planejados. Inclusive o trabalho foi realizado com dois grupos de controle diferentes para que dessa forma, fosse possível obter conclusões mais seguras possíveis.

A realização dos pré e pós-teste expressaram os rendimentos das turmas, sendo possível constatarlos através de quatro análises distintas que foram: as distribuições de frequência, as estatísticas descritivas, a análise *ranking* médio e a análise de conteúdo. Sendo assim, tais procedimentos permitiram:

- diagnosticar e aferir o nível de competência em informação dos participantes da pesquisa antes e depois do tratamento: foram elaborados dois questionários com o intuito de aferir os níveis de competência em informação dos participantes. No caso do Grupo Experimental, houve a realização dos testes de nivelamento antes e após a participação dos voluntários no curso. Já nos dois grupos de controle os participantes realizaram os dois testes de nivelamento só que sem aplicação do tratamento. A pesquisa permitiu conhecer o nível de competência em informação dos participantes, o que reforçou o aproveitamento do conjunto de cinco cenários experimentais para dar maior confiabilidade às conclusões do trabalho, possibilitando também:
- demonstrar a viabilidade e a eficácia do ensino da competência em informação no formato EaD: nesse sentido foi possível



constatar que a montagem e execução das atividades do Curso foram possíveis sem maiores complicações, ainda que não tivessem sido feitos grandes investimentos e nem contado com o quantitativo de pessoal adequado. Mesmo com tal insuficiência, foi possível manter o Curso até o seu final, com 43 cursistas ativos. A eficácia do programa pode ser constatada pelo bom índice de aprovação dos participantes já que apenas quatro não conseguiram obter rendimento suficiente para tal;

- identificar fatores que favoreceram ou dificultaram a inserção e a adoção do curso de competência em informação na modalidade a distância, sendo válido salientar que: a utilização do formato EaD, o planejamento, a execução das aulas, as avaliações e a aceitação dos participantes foram fatores que favoreceram diretamente o acontecimento e a conclusão do curso. Já os investimentos e o pessoal foram fatores dúbios: já que a possibilidade de garantir o funcionamento do curso até o final, sem investimentos diretos e com baixíssimo contingente de pessoal foram fatores que ajudaram a viabilizar o acontecimento da pesquisa. Em contrapartida, se o curso recebesse um investimento que possibilitasse a aquisição de equipamentos para gravação de áudio e vídeo, ou que permitisse a contratação de pedagogos, designer gráficos, conteudistas ou mais tutores, por exemplo, certamente poderia ter sido elaborado um ambiente virtual mais incrementado e o atendimento ao aluno poderia ter ganhado mais agilidade ainda.
- além dos fatores citados anteriormente, essa pesquisa permitiu também:
- capacitar os participantes quanto aos usos da informação segundo os preceitos da competência em informação: todos os participantes foram submetidos às atividades do curso e os resultados foram positivos nesse sentido, dada a elevação das notas dos participantes no tratamento pós-teste do Grupo Experimental;

- levantara visão dos cursistas sobre os benefícios e aplicabilidade do Curso de Iniciação a Competência em Informação: essa ação foi viabilizada por meio do “Questionário de avaliação do curso pelos alunos”, tal ferramenta foi disponibilizada e configurada por meio da escala Likert de 5 pontos. A técnica de análise utilizada para analisar e interpretar esses resultados foi a de *Ranking* Médio proposta por Malhorta (2001), e a partir daí foi possível constatar que entre as 9 questões objetivas todas obtiveram *Ranking* médio próximos a 5 sendo 4,21 para o *score* mais baixo e 4,59 para o *score* mais alto.

Também vale salientar o uso da técnica de Análise de Conteúdo para detectar quais foram os termos e expressões mais frequentes respondidas na questão aberta deste questionário, tal procedimento permitiu constatar que a maioria dos participantes indicou reações positivas visto que cerca de 40% dos termos utilizados nas respostas demonstraram aprovação. Dessa maneira, as próprias expressões dos alunos permitiram uma análise subjetiva do fenômeno confirmando o sucesso no alcance dos objetivos do Curso, principalmente no que diz respeito à qualidade do Curso e à elevação das competências em informação dos participantes.

OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

No caso do Grupo Experimental, a pesquisa de observação participante permitiu perceber que os participantes em geral manifestaram interesse significativo em relação ao propósito do Curso com bastante entusiasmo durante a realização das atividades. A partir de dessa premissa foi possível inferir que tal fator tenha corroborado para que este mesmo grupo obtivesse melhor desempenho em relação aos grupos de controle, especialmente no Nivelamento 2. Por outro lado, houve uma parcela menor que não conseguiu obter um progresso tão representativo, ou que teve resultados iguais ou até menores no Nivelamento 2 em relação ao Nivelamento 1.

Por meio das interações que ocorreram no espaço de mensagens do ambiente virtual, foi percebido que tais participantes relataram dificuldades



com relação à falta de tempo, comprometendo o rendimento deles em algumas atividades. Outra situação foi que boa parte deles estava lidando pela primeira vez com o ensino a distância e demonstraram alguma dificuldade diante de uma dinâmica de ensino que até então era inédita para eles.

Com relação a aspectos específicos percebidos pela observação participante foi possível perceber que:

- a maioria dos participantes da pesquisa, sobretudo nos grupos de controle, desconhecia sobre a existência de técnicas específicas para localizar, avaliar e utilizar a informação, bem como sobre a existência do ensino da competência em informação;
- um curso compacto de 40 horas, no formato EaD, pode ser bastante eficaz para elevar a competência em informação em seus participantes.

Tais resultados permitem afirmar que a maioria dos participantes do Curso de Iniciação à Competência em Informação demonstrou boa aceitação com relação à estrutura, expectativa, programação, atividades, materiais utilizados e a tutoria realizada, critérios que foram abordados ao longo do questionário de avaliação do curso pelos alunos.

Outro fator que evidenciou a visão positiva dos alunos em relação ao Curso de Iniciação a Competência em Informação refere-se ao fato de 100% deles terem se mostrado favoráveis à recomendação dessa capacitação a terceiros.

Sumarizando os resultados do experimento realizado, foi possível observar as seguintes constatações:

- é possível confeccionar e operacionalizar um Curso de Iniciação à Competência em Informação, eficaz, sem custo direto, e com mão de obra reduzidíssima obtendo resultados significativos;
- um curso de 40 horas foi suficiente para formar um conteúdo sinteticamente abrangente, capaz de elevar o nível de competência em informação dos seus participantes;

- o formato EaD mostrou-se bem apropriado para a aprendizagem das competências em informação, inclusive para pessoas que nunca tiveram a experiência com esta modalidade de ensino, nem com a própria competência em informação;
- o público em geral tem boa aceitação com relação ao ensino da competência em informação no formato EaD, reconhecendo inclusive a importância do aprendizado dessa temática, ainda que seja nova para eles;
- quarenta e três pessoas foram diretamente beneficiadas com a realização do curso, sendo que 39 tiveram suas competências informacionais realmente elevadas;
- foram necessários 318 dias corridos para que uma pessoa apenas fizesse a toda montagem do curso, contando com o apoio de uma coordenadora e mais um tutor, para a operacionalização das aulas e a resolução de alguns trâmites burocráticos.

FRAGILIDADES DA PESQUISA

A robustez da pesquisa aliada à falta de pessoal tornou o tempo da pesquisa exíguo em algumas etapas importantes. Além disso, existiram outros fatores que conjunturais ou estruturais que não puderam ser melhorados até então, como:

- o estudo em questão foi cego (os participantes não souberam sobre a existência da pesquisa tampouco sobre os grupos de controle e experimental) e não duplo-cego, como é melhor recomendado em estudos experimentais. Tal condição ocorreu devido à falta de pessoal para ajudar na realização da pesquisa o que obrigou o próprio pesquisador a ser também o condutor dos experimentos;
- a amostragem foi caracterizada como voluntária por ter sido constituída por pessoas que se disponibilizaram a participar da pesquisa, e acidental por ter sido respeitada a ordem aleatória de chegada delas. Tal condição é descrita como não probabilística e, portanto sem o devido rigor estatístico,



conforme é apontado por alguns autores da área de estatística (MATIAS-PEREIRA, 2007);

- os questionários de nivelamento foram elaborados, a partir de uma ferramenta específica para aferir o nível de competência em informação. Tal instrumento é oriundo de uma universidade americana e voltado para o ensino médio, o que gerou a necessidade de adaptação de algumas questões. No entanto, por ter sido selecionado o nível mais alto de dificuldade para composição das questões foi possível observar que a ferramenta se mostrou, satisfatória quanto ao seu propósito;

- não houve a mínima possibilidade de qualquer recurso financeiro ser utilizado durante a pesquisa, logo também não houve a possibilidade de contratar profissionais especializados tanto para as áreas fim como as áreas meio do curso, utilizado como elemento de intervenção da pesquisa. Tal condição levou o próprio elaborador deste trabalho a acumular e desempenhar várias funções desde a criação até a finalização do curso.

Ao confrontar os resultados obtidos ao final deste trabalho com a teoria vigente que trata sobre o tema desta dissertação, é possível observar algumas imbricações, como vemos a seguir.

- Sobre a necessidade do desenvolvimento de programas de ensino da competência em informação, inclusive no formato EaD:

Muitas pesquisas apontam a necessidade de projetos voltados para o desenvolvimento das competências informacionais, pois os aprendizes demonstram dificuldades crescentes em buscar e usar a informação, paradoxo intrigante na sociedade contemporânea. (GASQUE, 2012, p. 27)

Reconhecendo a importância da Competência em Informação no contexto de ensino à distância, algumas instituições que oferecem programas de educação exclusivamente à distância têm encorajado a Competência em Informação entre os seus alunos. Como o exemplo da Universidade de Athabasca, do Canadá, e do Instituto Fielding em Monterrey, da Califórnia, que atendem alunos de pós-gra-

duação em todo o mundo através de um modelo integrado centrado no aluno [...] (JOHNSTONE; KRAUTH, 2002, p. 10)

Os resultados desta pesquisa, tal como mencionado nas citações anteriores, apontaram para a necessidade de projetos ou programas que viabilizem o ensino da competência em informação. Os *scores* dos testes de nivelamento, principalmente no Grupo Experimental 1, revelaram a dificuldade que as pessoas têm ao tentar fazer o uso eficaz da informação, principalmente para aquelas que ainda não ingressaram no ensino acadêmico. Além disso, a utilização da modalidade a distância cumpriu o seu papel diversificando o raio de ação do curso, visto que o mesmo alcançou pessoas de nove estados diferentes do Brasil.

- Sobre os resultados alcançados, amostragem e a dificuldade de controlar variáveis internas que podem influenciar nos resultados da pesquisa:

Os dados não podem ser utilizados para demonstrar a prova [da eficácia da instrução], porque, na ausência de condições controladas, uma instituição ou programa de realização de estudos de impacto educacionais ou econômicos terão dificuldade em distinguir o impacto da instituição ou do programa em questão do efeito das variáveis internas e as variáveis externas ou outros intervenientes [...]. (KELLS, 1995 apud POWELL; CASE-SMITH, 2003, p. 470, tradução nossa¹)

Isso significa que as quedas dos desempenhos individuais de alguns participantes podem estar relacionadas a algumas variáveis de difícil mensuração, principalmente aquelas ligadas ao interesse, à disciplina e à própria capacidade de assimilação do cursista, conforme pode ter acontecido no pós-teste do Grupo Experimental.

- Sobre a utilização dos resultados obtidos neste trabalho para a realização de ajustes em programas futuros: o estudo de avaliação de competências em informação realizado por Oakleaf (2008) apontou que foi pos-

1 Data cannot be used to demonstrate proof [of the effectiveness of instruction] because, in the absence of controlled conditions, an institution or program conducting educational or economic impact studies will have difficulty distinguishing the impact of the institution or program in question from the effect of the input variables and the external or other intervening variables.



sível compará-los com as metas estabelecidas e as prioridades de um curso de ensino de Competência em Informação, sendo possível identificar lacunas no alinhamento entre atuais esforços de instrução para alfabetização informacional e as necessidades demonstradas pelos alunos.

- Sobre as perspectivas dos profissionais da informação que trabalham com competência em informação, sobretudo bibliotecários:

Bibliotecários têm papéis muito mais críticos a desempenhar no apoio à educação a distância, sobretudo nos novos ambientes virtuais de aprendizagem. A questão permanece quanto, a saber, se eles permanecerão meramente fornecedores de informação, como no passado, ou se atuarão como facilitadores de aprendizes, desenvolvendo papéis proativos, mudando o contexto como instrutores de competência em informação ou parceiros no processo de ensino/aprendizagem formando alunos a distância competentes em informação. Como resultado profissional seria reforçada a sensibilização do público para reconhecimento dos bibliotecários como educadores tal como ocorre com o corpo docente nas universidades. (SACCHANAND, 2002)

Acima de tudo, este trabalho mostrou o potencial e a capacidade que o bibliotecário tem para fomentar as práticas de ensino da competência em informação, inclusive no formato EaD. Os resultados da pesquisa mostraram a eficácia do curso criado que possibilitou a elevação do nível de competência em informação dos seus participantes. Esse quadro além de contribuir para o desenvolvimento de estudos e ações pragmáticas da competência em informação no Brasil reafirma também o prenúncio de uma nova perspectiva de atuação desse profissional, que no passado ensinava a buscar e usar a informação nas bibliotecas e que agora pode também ensinar a relacionar-se com o universo informacional da atualidade, sobretudo a internet.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de . Mediação da informação e múltiplas linguagens. *Tendências da Pesquisa em Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p . 89-103, jan./dez. 2009.
- ALMEIDA, M. E. B. de. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, M. *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.
- ALVES. G et al. Educação e novas tecnologias: encontros possíveis das atuais políticas públicas? In: ARAÚJO, B.; FREITAS, K. S. *Educação a Distância no contexto brasileiro: experiências em Formação Inicial e Formação Continuada*. Salvador: ISP/ UFBA, 2007.
- AMARO, A.; SILVESTRE, C.; FERNANDES, L. *Estatística descritiva: o segredo dos dados*. Lisboa: [s.n.], 2009.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION -ALA. *Presidential Committee on Informatin Literacy: final reports*. Washington, 1989. Disponível em <<http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html>>. Acesso em: 31 maio 2015.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION -ALA. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Chicago, 2000. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2014.
- AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIES-AASL. *Information Literacy Standards for Students learning*. 1998. Disponível em: <http://www.ala.org/aasl/ip_nine.html>. Acesso em: Acesso em: 4 jul. 2015.
- ANDRADE, A. F.; VICARI, R. M. Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky. In: SILVA, M. (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 255-272.
- AVENA, J. M.; PIERUCCINI, I. Aprender a pesquisar: desafios da construção de um saber informacional na Educação a Distância. *DataGramZero*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 5, out. 2013.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA -ABED. *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, 2008*. São Paulo: Instituto Monitor, 2008. Disponível em: <http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2014.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELLONI, M. L. *Educação a Distância*. Campinas, SP: Autores Associados,



2003.

BELISÁRIO, A. O material didático na Educação a Distância e a constituição de propostas interativas. In: SILVA, M. (Org.). *Educação online: teoria, práticas, legislação e formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 137-148.

BLANK, C. K.; GONÇALVES, A. L. A competência informacional na Educação a Distância: contribuindo com uma filosofia de aprendizagem independente e ao longo da vida. *Didática Sistemica*, Rio Grande, v. 15, n. 1, p. 42-55, jun. 2013.

BLATTMANN, Ú.; RADOS, G. J. V. *Bibliotecas acadêmicas no ensino a Distância*. [2000]. Disponível em: <http://www.geocities.com/ublattmann/papers/bu_EaD.html>. Acesso em: 27 jun. 2001.

BORGES, E. M.; JESUS, D. P.; FONSECA, D. O. Material didático em Educação a Distância: fragmentação da docência ou autoria? *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 5, n. 4, p. 141-152, 2012. Edição Especial.

CENDÓN, B. V.; COSTA, M. E. de O. Programas de Formação de Usuários para o Desenvolvimento de Competências Informacionais. Gramado: SNBU, 2012. 44 slides, color. Disponível em: <http://www.snbu2012.com.br/palestras/BEATRIZ_VALADA_RES.pdf>. Acesso em: 16 de jan. 2014.

CRESPO, A. A. *Estatística fácil*. São Paulo: Saraiva, 2004.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. São Paulo: Artemed, 2010.

DILLENBOURG, P.; SCHNEIDER, D.; SYNTETA, P. Virtual Learning Environments. In: DIMITRACOPOULOU, A. (Ed.). *3rd Hellenic Conference "Information & Communication Technologies in Education"*, Rhodes, Greece. Kastaniotis Editions, Greece, 2002. p. 3-18. Disponível em: <<https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190701/document>>. Acesso em: 20 de jun. 2015.

DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://www.ibict.br/cienciainformacao/>>. Acesso em: 16 jun. 2013

DUDZIAK, E. A. Competência em Informação: uma abordagem comunicacional constituição da área de estudos da competência infomidiática. In: BORGES, J. et al. (Org.). *Livro de memória [do] Seminário de Competências Infocomunicacionais e Participação Social*. Salvador: UFBA, 2012.

DUDZIAK, E. A. Em busca da pedagogia de emancipação na educação para a Competência em Informação sustentável. *Revista Digital De Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 9, n. 1, p. 166-183, jul./dez. 2011.

GASQUE, K. C. G. D. Competência em Informação: conceitos, características e desafios. *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento*, Curitiba, v. 2, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/atoz/article/view/41315>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

GASQUE, K. C. G. D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 39 n. 3, p. 83-92, set./dez. 2010.

GASQUE, K. C. G. D. *Letramento Informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem*. Brasília, DF: Editora FCI/UnB, 2012.

HORTON JUNIOR, F. W. *Understanding Information Literacy: a prime*. Paris: UNESCO, 2007.

JOHNSTONE, S. M.; KRAUTH, B. *Information literacy and the distance learner*. Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy. Prague, The Czech Republic. July 2002. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.114.4463&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 17 set. 2015.

KELLS H. R. *Self-study processes: a guide to self-evaluation in higher education*. 4th . Phoenix AZ: Oryx, 1995.

KENT STATE UNIVERSITY. *TRAILS: Tool for Real-time Assessment of Information Literacy Skills*. Disponível em: <<http://www.trails-9.org/>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

LAU, J. *Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente*. Boca Del Rio: IFLA, 2008.

LAPPONI, J. C. *Estatística usando Excel*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

LEVINE, D. M. et al. *Estatística: teoria e aplicações*. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

MALHOTRA, N. *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MATIAS -PEREIRA, J. *Manual de metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: Atlas, 2007.



POWELL, C. A.; CASE-SMITH, J. Information literacy skills of occupational therapy graduates: a survey of learning outcomes. *Journal of the Medical Library Association*, Chicago, v.9 1, n. 4, p. 468-477, 2003.

SACCHANAND, C. Information Literacy instruction to distance students in higher education : librarians' key role., 2002 . In: IFLA Council and General Conference (68th : 2002 : Glasgow), Glasgow, UK, 18-24 August 2002. (Conference paper). Disponível em: <eprints.rclis.org/6992>. Acesso em: 18 set. 2015.

SILVA A. S.; PINTO, J. M. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, 1989.

SILVA, M. (Org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVERMAN, D. *Interpretação de dados qualitativos*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

UNESCO. *Media and information literacy*. Fontenoy: United Nations Educational, 2013. Disponível em: <milunesco.unaoc.org/wp-content/uploads/2012/05/mil-policyguidelines.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2015.

UNIVERSIDADE DE ÉVORA. *Tutorial da literacia da informação*. Disponível em: <www.evora.net/bpe/Linfo/>. Acesso em: 21 jan. 2015.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA -UCB. Centro Católica Virtual/ Educação a Distância. Curso de pós-graduação lato sensu em educação a distância. *UEA -Conceituação e Contextualização Histórica*. Disponível em: <http://www.catolicavirtual.br/conteudos/ead_asp/uea1/proposicoes.asp>. Acesso em: 24 set. 2013.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA. *Finding information on the internet*: a tutorial. Disponível em: <http://www.lib.berkeley.edu/TeachingLib/Guides/Internet/FindInfo.html>. Acesso em: 20 nov. 2014.

UNIVERSITY OF MANCHESTER. *My learning essentials*. Disponível em: <https://www.escholar.manchester.ac.uk/learning-objects/mle/revision-strategies/>. Acesso em: 18 mar. 2015.

UNIVERSITY OF TEXAS. *TILT: Texas Information Literacy*. Disponível em: <http://library.utb.edu/tilt/nf/intro/internet2.htm>. Acesso em: 15 nov. 2015.

VALE, I. S. Avaliação de Aprendizagem Virtual um processo em construção: experiência da UnB. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2011/cd/16.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2015.

- VARELA, A.; BARBOSA, M. A. Acesso ao conhecimento, mediação e multirreferencialidade. In: CONGRESO ISKO-ESPAÑA, 9., 2009, Valencia. *Actas...* Valencia: Universidade Politécnica de Valencia, Servicio de Publicaciones, 2009. Disponível em: <www.iskoiberico.org/wp-content/uploads/2014/09/111-125_Varela.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- WALTON, G. *Comments on the draft international guidelines on Information Literacy produced for IFLA*. (e.mail) Stoke-on-Trent, Inglaterra. Disponível em: <<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2015.
- WALSH, A. *Information Literacy assessment: where do we start?* *Journal of Librarianship and Information Science*, London, v. 41, n. 1, p. 19-28, mar. 2009.
- WILSON, C. Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas. *Comunicar: revista científica de educació, Huelva*, v. 20, n. 39, p. 15-24, 2012.
- WISE, S. L. et al. *The Information Literacy Test (ILT): test manual*. The Center for Assessment and Research Studies, 2009. Disponível em: <<http://www.madisonassessment.com/uploads/ILT%20Test%20Manual%202010>>. Acesso em: 11 jul. 2015.
- WHITWORTH, A. Communicative competence information age: towards a critical theory of *Information Literacy* education. *ITALICS e-Journal*, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 1-13, jan. 2006.

SOBRE OS AUTORES

AIDA VARELA VARELA

Possui licenciatura em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia (FEB); graduação em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador (UCSal); especialização: Educação de Adultos pela University of British Columbia (UBC); Educação Continuada e a Distância pela Universidade de Brasília (UnB); Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), níveis I e II, Curso LPAD, nível I e Trainer pelo International Center for the Enhancement of Learning Potential (ICELP) – Jerusalém/Israel; mestrado em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília; doutorado: Ciência da Informação pela Universidade de Brasília. Atualmente é professora do Instituto de Ciência da Informação (ICI) da UFBA e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFBA. Coordena o grupo de pesquisa: Ciência da Informação: cognição, mediação e construção do conhecimento, desenvolvendo atividades sobre o uso de ferramentas cognitivas, compreensão da construção



do conhecimento no processo de apreensão da informação, interação e mediação cognitiva e estrutural no processo de aquisição do conhecimento.

ALUÍSIO CERQUEIRA

Graduando em Arquivologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e ex-bolsista de iniciação científica pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic).

CLÁUDIO MARCONDES DE CASTRO FILHO

Possui graduação em Comunicação Social pela Faculdade Anhembí Morumbi, graduação em Biblioteconomia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), mestrado e doutorado em Ciência da Informação e Documentação pela Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência na área de ciência da informação, como subárea geração e uso da informação, atuando principalmente nos seguintes temas: recursos informacionais, produtos e serviços de informação, tipologias de unidades de informação e biblioteca escolar. Atualmente exerce a função de chefe do Departamento de Educação, Informação e Comunicação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, é também Coordenador da Comissão Brasileira de Bibliotecas Escolares da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições.

DANIEL CERQUEIRA DA SILVA

Possui graduação em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), finalizada no ano de 2005. Concluiu o mestrado em Ciências de Informação em 2015. Desenvolve pesquisa nas áreas de educação a distância, bibliotecas universitárias, tecnologia da informação e competências de informação.

DANIELA SPUDEIT

Professora no curso de graduação em Biblioteconomia e no Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação na Universidade do Estado de Santa Catarina (UESC). Atualmente é vice-presidente na Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (Abecin) e coordenadora do Grupo de Bibliotecários da Área Escolar (GBAESC) vinculado a Associação Catarinense de Bibliotecários (ACB). Possui mestrado em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), especialização em Gestão de Unidades de Informação pela UDESC, especialização em Didática do Ensino Superior pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), bacharelado em Biblioteconomia pela UFSC, licenciatura em Pedagogia pela UDESC. Áreas de interesse: gestão de unidades de informação, empreendedorismo, gestão da qualidade, de processos e projetos em biblioteconomia, planejamento e *marketing*, competência em informação, bibliotecas escolares e universitárias, atuação, ensino e formação em biblioteconomia.

ELIANE PELLEGRINI

É mestre em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui especialização em Gestão do Conhecimento pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF) e graduação em Biblioteconomia pela UFSC. É integrante do Núcleo de Estu-



dos e Pesquisas em Competência Informacional (GPCIn). Atualmente, é bibliotecária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina e docente do curso de Biblioteconomia da Universidade Comunitária Regional de Chapecó (UNOCHAPECÓ).

ELISABETH ADRIANA DUDZIAK

Doutora em Engenharia de Produção pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP), mestre em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da USP e bacharel em Biblioteconomia pela Escola de Comunicação e Artes (ECA) da USP. Foi chefe técnica da Divisão de Gestão de Desenvolvimento e Inovação (DGDI) e da Divisão de Gestão de Tratamento da Informação (DGTI) do Departamento Técnico do Sistema Integrado de Bibliotecas da USP. (DT-SIBIUSP) no período de 2010 a 2015. Professora titular da Instituto de Ciências Humanas na Universidade Paulista (UNIP). Professora de cursos de Educação a Distância (EaD) na Federação Brasileira de Associação de Bibliotecários (FEBAB) e de pós-graduação nas Faculdades Integradas Coração de Jesus (FAINC) de Santo André, no curso de Sistemas de Informação. É representante da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no Brasil na área da *information literacy* e revisora de periódicos científicos nas áreas da ciência da informação e engenharia. Temas de pesquisa e experiência nas seguintes áreas: competência em informação, educação para a informação, fontes de informação, comunicação científica, acesso aberto, gestão de conhecimento, bibliometria, indicadores.

ELIZETE VIEIRA VITORINO

Possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestrado e doutorado em Engenharia de Produção pela UFSC (na área de mídia e conhecimento e Educação a Distância (EaD)). Atualmente é professora do

Departamento de Ciência da Informação (CIN) no Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina no curso de Biblioteconomia. Atua principalmente nas seguintes áreas: organização e tratamento da informação, profissionais da informação, metodologia científica, metodologia da pesquisa, educação a distância (EaD) e competência em informação. Atualmente, é professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PGCIN) em nível de mestrado e doutorado, cujas pesquisas, disciplina e orientações se desenvolvem na área da competência em informação (*information literacy*). É líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Competência Informacional (GPCIN), cadastrado no CNPq e certificado pela UFSC. Concluiu estágio pós-doutoral, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Faculdade de Letras (FLUP) da Universidade do Porto (UP), Portugal (2015/2016).

ENRIQUE MURIEL-TORRADO

Possui graduação em Diplomatura em Biblioteconomía y Documentación pela Universidade de Extremadura, licenciatura en Documentación pela Universidade de Extremadura, mestrado em Máster em Información Científica pela Universidad de Granada, mestrado em Máster en Documentación Digital na Universitat Pompeu Fabra e doutorado em Doctorado en Documentación na Universidad de Granada. Realizou Pós-Doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil, como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Tem experiência na área de vigilância tecnológica, com ênfase em ciência da informação, atuando principalmente nos seguintes temas: *copyleft*, *copyright*, direitos autorais, competência informacional e ensino.



FELICITÉ AKOUA KABRAN

Profesional de Enseñanza Superior en Costa de Marfil. Doctoranda en Documentación en el Departamento de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad Carlos III de Madrid, España.

FERNANDA MARIA MELO ALVES

Realizou estágio pós-doutoral na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Brasil, e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), na Guiné Bissau. É doutora em documentação pela Universidad Carlos III de Madrid (Sobresaliente *doctor europeus cum laude*), pós-graduada em ciências documentais pela Universidade Autónoma de Lisboa e em ciências da educação pela Universidade Aberta de Lisboa, além de ser licenciada em filologia românica pela Universidade de Lisboa. Integrou-se no Departamento de Biblioteconomía y Documentación da Universidad Carlos III de Madrid (UC3M), como investigadora, docente e coordenadora de projectos de cooperação internacional do Grupo Cooperación Universitaria para la Información, Documentación, Enseñanza y Aprendizaje (Cuidea). É colaboradora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) na área de *information literacy*, avaliadora externa de projetos internacionais da UE e tradutora. Atua principalmente nos seguintes temas: educação para o desenvolvimento, biblioteca nacional, biblioteca digital, países lusófonos, literacia em informação, cooperação para o desenvolvimento e profissional de informação.

FOREST WOODY HORTON, JR.

Graduate of the University of California at Berkeley, was a teaching fellow at Columbia University and received his doctorate from the University of Lausanne in Switzerland. He worked most of his early career with U.S. Foreign agencies like USIS, USAID

and the State Department and then began consulting overseas for international agencies such as UNDP and Unesco.

GLÓRIA GEORGES FERES

Possui graduação em Biblioteconomia e Documentação pela Escola de Biblioteconomia e Documentação de São Carlos (EBDSC); especialização em Documentação pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPES); mestrado em Educação para a Ciência pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) de Bauru e doutorado em Educação para a Ciência pela mesma Universidade. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP, integrante da linha de pesquisa Gestão, Mediação e Uso da Informação e membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências. Tem experiência na área de ciência da informação e editoração científica, com produção e pesquisa envolvendo as temáticas: competência em informação; educação científica; ensino de ciências; metodologia científica; normalização científica e padrões de qualidade nas publicações.

HELEN DE CASTRO SILVA CESARIN

Possui graduação em Biblioteconomia, mestrado em Ensino na Educação, doutorado em Letras e Livre-Docência, obtidos na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Atualmente é professora do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. É bolsista Produtividade em Pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e líder do grupo de pesquisa “Comportamento e competência informacionais”. Tem experiência na área de ciência da informação, com ênfase em biblioteconomia, atuando principalmente nos seguintes temas: comportamento informacional, competência informacional e biblioteca escolar.



JOSÉ ANTONIO MOREIRO GONZÁLEZ

Catedrático de la Universidad Carlos III de Madrid, en España (UC3M) desarrolla docencia e investigación relativas al análisis de contenido documental, los vocabularios semánticos, la teoría documental y el mercado laboral en Información-Documentación. Ha colaborado con cuarenta y dos universidades del exterior, siete de ellas en estancias prolongadas. Ha participado en dos proyectos europeos, dirigido o colaborado en siete nacionales, cuatro de la Comunidad de Madrid y cinco PCI de la AECID. Ha dirigido treinta tesis doctorales.

JUAN CARLOS FERNÁNDEZ-MOLINA

Professor titular do Departamento de Informação e Comunicação da Universidad de Granada, Espanha. Possui graduação em Direito e em Biblioteconomia e doutorado em Ciência da Informação. Esta formação mista jurídico-documentária lhe permitiu dedicar-se desde o início de sua carreira acadêmica ao estudo das questões éticas e legais relacionadas com a informação.

JUSSARA BORGES

Doutora em Comunicação e Cultura Contemporâneas e mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Realizou estágio doutoral na Universidade de Aveiro, Portugal. É professora adjunta no Instituto de Ciência da Informação da UFBA, onde coordena o Grupo de Estudos em Políticas de Informação, Comunicações e Conhecimento (Gepicc). Suas pesquisas situam-se no âmbito da inter-relação entre as competências infocomunicacionais e a participação social de indivíduos e organizações. Atualmente realiza estância de pós-doutoramento na Universidade Carlos III de Madrid.

LETÍCIA SILVANA DOS SANTOS ESTÁCIO

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), linha de pesquisa: organização, representação e mediação da informação e do conhecimento, eixo: produção e comunicação da informação. Mestre em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFSC. Bacharel em Biblioteconomia pela UFSC. Especialista em Gestão de Bibliotecas Escolares pela UFSC. Faz parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Competência Informacional (GPCIn), Grupo de Pesquisa em Informação, Tecnologia e Sociedade (GRITS) e Grupo de Bibliotecários da Área Escolar de Santa Catarina (GBAESC). Atua nos estudos métricos da informação, competência em informação, biblioteca escolar e sistemismo.

MARIA GIOVANNA GUEDES FARIAS

Doutora em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Ciência da Informação pelo PPGCI pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Comunicação Social (habilitação: jornalismo) pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Curso de especialização em Marketing e Novas Mídias, promovido pelo Umweltzentrum des Handwerkskammer Trier – Alemanha. Atualmente é Professora Adjunta I do Departamento de Ciências da Informação da Universidade Federal do Ceará. Líder do Grupo de Pesquisa Competência e Mediação nos Ambientes de Informação (UFC). Integra o Grupo de Pesquisa Informação e Inclusão social da UFPB e o Grupo de Pesquisa Ciência da Informação: Cognição, Mediação e Construção do Conhecimento da UFBA, tem experiência nas áreas de mediação da informação, competência em informação, serviços de informação, assessoria de imprensa e redação de revistas e jornais. Participou do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na Università del la Calabria (Unical) na Itália.



MARILENE LOBO ABREU BARBOSA

É bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Católica do Salvador (UCSal); tem o Diplôme d'Études Approfondie sem Information Scientifique et Technique pela Université Aix-Marseille III e o mestrado em Ciência da Informação pelo Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora da UFBA. Tem experiência na área de ciência da informação, com ênfase em biblioteconomia, atuando principalmente nos temas gestão da informação e de serviços de informação, inteligência competitiva, competências, formação profissional, tecnologias de informação e comunicação e biblioteconomia.

MARTA LEANDRO DA MATA

Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), doutora em Ciência da Informação, mestre em Ciência da Informação e bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Realizou doutorado sanduíche na Universidad Carlos III de Madrid, Espanha, em 2013. Tem experiência na área de ciência da informação e biblioteconomia, atuando principalmente com os seguintes temas: competência informacional, fontes de informação, formação e atuação do bibliotecário.

MIGUEL ÁNGEL MARZAL GARCIA-QUISMONDO

Doctor y premio extraordinario en Historia Medieval por la universidad Autónoma de Madrid, Profesor Titular en Documentación y Vicedecano de Ordenación Académica en la UC3M, director de proyectos I+D nacionales y autonómicos, de tesis doctorales, autor de monografías, artículos de revista con factor impacto, nacionales

e internacionales, evaluador de equipos de investigación en organismos americanos y nacionales, evaluador en revistas de factor impacto, asesor internacional en universidades y empresas internacionales, docente en programas de postgrado, máster y doctorado en España y América, organizador de eventos científicos y miembro de comités e institutos de investigación en Documentación.

REGINA CELIA BAPTISTA BELLUZZO

Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e do Programa de Pós-Graduação em TV Digital: Informação e Conhecimento (UNESP). Mestre e doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Integrante da linha de pesquisa “Gestão da Informação e Comunicação para Televisão Digital” e do Grupo de Pesquisa de Competência em Informação da Universidade de Brasília.

TATIANA SANCHES

Bibliotecária, licenciada em Letras, mestre em Educação e Leitura e Doutora em Educação. Tem trabalhado em bibliotecas públicas desde 1993 e em bibliotecas universitárias desde 2007. Atualmente é chefe da Divisão de Documentação na Faculdade de Psicologia e no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e, paralelamente, dedica-se à investigação em temas como a literacia da informação, bibliotecas universitárias, gestão de bibliotecas, escrita académica, entre outros, tendo já diversos artigos publicados no panorama nacional e internacional. Em 2013, foi atribuído ao seu trabalho *O contributo da literacia da informação para a pedagogia universitária: um desafio para as bibliotecas académicas* o Prémio Raul Proença, distinção concedida anualmente pela Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas (BAD).

FORMATO: 160 X 230 MM
TIPO DO TEXTO: DOCUMENTA SANS E NEUTRA TEXT
IMPRESSÃO DO MIOLO: EDUFBA
PAPEL DO MIOLO: ALCALINO 75G/M²
CAPA E ACABAMENTO: CIAN GRÁFICA
PAPEL DA CAPA: CARTÃO SUPREMO 300G/M²
TIRAGEM: 400 EXEMPLARES



Este livro constitui um esforço conjunto de pesquisadores que abarcam diferentes aspectos da *information literacy*, cujos termos mais usados em português são a competência em informação e a literacia de informação.

Essa recente área do conhecimento só pode ser entendida num contexto de desenvolvimento técnico e científico, principalmente as indústrias de informação, as telecomunicações, a informática, a eletrônica, as comunicações móveis, a internet, a digitalização, os sistemas de informação e a sua gestão aplicada às unidades de informação e à educação.

A temática abordada por esta publicação é fundamental para docentes e pesquisadores na área de biblioteconomia, ciência da informação, arquivologia e museologia e para a formação de estudantes de graduação e pós-graduação.

A presente publicação apresenta uma perspectiva internacional, ao integrar contribuições de vários países e continentes, e contribui, sem dúvida, para o desenvolvimento do processo de construção teórico-prático da área em estudo.

