

escola

lições

COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO:

DE REFLEXÕES AS LIÇÕES APRENDIDAS

*Regina Celia Baptista Belluzzo
Glória Georges Feres
(Organizadoras)*

conhecimento

informação

ciência

leitura

REGINA CELIA BAPTISTA BELLUZZO

GLÓRIA GEORGES FERES

ORGANIZADORAS

**COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO:
DE REFLEXÕES ÀS LIÇÕES APRENDIDAS**



**COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO:
DE REFLEXÕES ÀS LIÇÕES APRENDIDAS**

***Regina Celia Baptista Belluzzo
Glória Georges Feres
(Organizadoras)***

Aída Varela

Alejandro Uribe Tirado

Ana Isabel Vasconcelos

Aurora Cuevas Cerveró

Bernadete Campello

Daniela Melaré Vieira Barros

Daniela Piantola

Elisabete Adriana Dudziak

Elizete Vieira Vitorino

Elmira Simeão

Glória Bastos

Glória Georges Feres

Leonor Valfigueira

Lysiane Wanderley dos Santos

Márcia Rosetto

Margarida Cardoso

Maria Elisa S. E. Madeira

Maria Giovanna Guedes Farias

Maria Isabel C. da Franca

Maria Joaquina Barrulas

Marilda M. Coelho

Marilene Lobo Abreu Barbosa

Mônica Pinheiro

Regina Celia Baptista Belluzzo

Tatiana Neves Cosmo

CIP – Catalogação na Publicação

C737

Competência em informação: de reflexões às lições aprendidas /
Organizadoras Regina Celia Baptista Belluzzo, Glória
Georges Feres. – São Paulo, SP: FEBAB, 2013.

Modo de acesso: Word Wide Web.
ISBN: 000-00-000-0000-0

1. Competência em informação. 2. Information literacy. 3. Ciência da informação. 4. Letramento informacional. I. Belluzzo, Regina Celia Baptista, *org.* II. Feres, Glória Georges, *org.*

CDU: 025.52

Bibliotecária responsável: Sabrina Vaz da Silva - CRB 10/2243

Índices para catálogo sistemático:

Serviço de Referência e Informação – 025.52

Serviços aos Usuários – 025.5

Ciência da Informação – 020

Diretoria da FEBAB

Presidente: Sigrid Karin Weiss Dutra (SC)

Vice-Presidente: Adriana Cybele Ferrari (SP)

Diretor Administrativo e Financeiro: Márcia Elisa Garcia De Grandi (SP)

Diretor de Comunicação e Publicação: Marli Machado (SC)

Diretor de Promoção de Eventos: Maria Fazanelli Crestana (SP)

Diretor de Formação Política e Profissional: Iza Antunes de Araújo (DF)

Diretor Regional Centro-Oeste: Eunice Franco (MS)

Diretor Regional Nordeste: Carlos Wellington Martins (MA)

Diretor Regional Norte: Hercília Jeane Oliveira (TO)

Diretor Regional Sudeste: Maria Clea Borges (MG)

Diretor Regional Sul: Maria de Lourdes Blatt Ohira (SC)

Marli Machado

Assessoria Especial à Publicação do Livro.

AGRADECIMENTOS

A FEBAB agradece a todos que colaboraram na concepção, elaboração, contribuição e editoração deste livro, considerando que somente se chegou à sua publicação porque muitos esforços foram conjugados para tanto especialmente ao IBICT, UNESP e UnB.

SUMÁRIO

Prefácio.....	7
Prefácio Internacional.....	9
Apresentação das Organizadoras.....	11
Presentación de las Organizadoras.....	23
Organizers Presentation.....	36
<i>Eixo Temático I – Trajetórias da Inserção do Tema da Competência em Informação no Brasil como parte das Linhas de Gestão da FEBAB.....</i>	57
Capítulo 1 - Competência em Informação: vivências e aprendizado..	58
<i>Regina Celia Baptista Belluzzo</i>	
Capítulo 2 - Competência em Informação: uma trajetória de Descobertas e pesquisa.....	74
<i>Márcia Rosetto</i>	
<i>Eixo Temático II – Formação e Atuação do Profissional da Informação e a Transversalidade da Competência em Informação.....</i>	103
Capítulo 3 - Formar profissionais de informação: desafios e possibilidades do modelo pedagógico do <i>e-learning</i> da Universidade Aberta Portuguesa.....	104
<i>Glória Bastos e Ana Isabel Vasconcelos</i>	
Capítulo 4 – A disciplina Competência Informacional no currículo do Curso de Biblioteconomia da Escola de Ciência da Informação da UFMG: compromisso com a função educativa do bibliotecário.....	120
<i>Bernadete Campello</i>	
Capítulo 5 – Competência informacional dos profissionais da	

Informação vinculados a instituições de educação superior (IES).....	142
---	------------

Capítulo 6– Desenvolvimento de competências informacionais, científicas e tecnológicas: responsabilidade do ensino superior com parceria entre a docência e a biblioteca.....	169
--	------------

Aída Varela;

Marilene Lobo Abreu Barbosa e

Maria Giovanna Guedes Farias

Capítulo 7 – Bibliotecário como agente multiplicador da competência informacional e midiática.....	202
---	------------

Elisabete Adriana Dudziak

Capítulo 8 – <i>Hangout</i>: redes sociais e o cruzamento de campos no contexto organizacional.....	218
--	------------

Maria Joaquina Barrulas;

Margarida Cardoso; Mónica Pinheiro e

Leonor Valfigueira

Capítulo 9 – Literacia da informação: o potencial educativo do virtual como estratégia pedagógica.....	238
---	------------

Daniela Melaré Vieira Barros

Capítulo 10 – Inovação e Competência em Informação: uma experiência teórico-prática com pós-graduandos em Ciência da Informação.....	259
---	------------

Glória Georges Feres

<i>Eixo Temático III – Aplicações e Lições Aprendidas com Programas Institucionais no Contexto Brasileiro.....</i>	284
---	------------

Capítulo 11 – A experiência da organização e participação no evento para a publicação da “Declaração de Maceió: marco na	
---	--

legitimação da Competência em Informação no Brasil..... 285*Elmira Simeão e**Regina Celia Baptista Belluzzo**Aurora Cuevas Cerveró**Alejandro Uribe Tirado***Capítulo 12 – A Competência em Informação na Rede de Bibliotecas do SESC: das origens à revisão de práticas de gestão..... 300***Lysiane Wanderley dos Santos***Capítulo 13 – Relato de experiência de um Programa de Competência em Informação no ambiente empresarial com apoio da educação à distância: case TRANSPETRO..... 315***Marilda M. Coelho;**Maria Elisa S.E. Madeira;**Maria Isabel C da Franca e**Tatiana Neves Cosmo*

PREFÁCIO

A informação é considerada um bem de valor na sociedade atual, denominada sociedade da informação e do conhecimento, sendo fator fundamental para o desenvolvimento e a inovação. A produção e disseminação, bem como geração e reconstrução de conhecimento ocorrem em larga escala, cada vez mais influenciados pelo paradigma e desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação.

O setor produtivo é dependente do uso inteligente da informação para a construção do conhecimento e sua incorporação no cotidiano das pessoas, havendo exigência cada vez maior do desenvolvimento da Competência em Informação, que se apresenta como um conjunto de habilidades essenciais para que as pessoas possam movimentar-se nesse novo ambiente de modo a identificar suas necessidades, buscar fontes de informação pertinentes e relevantes, avaliá-las, selecionar informações relevantes, sintetizá-las e aplicá-las à realidade.

A Competência em Informação é um movimento mundial liderado pela IFLA e UNESCO, uma área ainda emergente no Brasil. Entretanto, a FEBAB vem se engajando e criando espaços de mobilização e discussão em torno dessa temática desde 2004, por entender que ações que promovam essa competência são importantes para toda a sociedade por contribuírem para que as pessoas alcancem novas condições de vida a partir do conhecimento e, com isso, passem a buscar novas oportunidades e serem verdadeiros sujeitos históricos, com valor social enquanto pessoas, além de agregarem valor econômico às organizações em que se inserem, contribuindo, ainda, para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

A FEBAB, como é relatado em partes desta obra, teve um papel importante na introdução dessa temática no Brasil, principalmente a partir da sua participação nos eventos e Seções da IFLA onde o tema vem fazendo parte da agenda, mediante a realização de workshop, ciclos de palestras, seminários, Oficinas, etc. Em 2009, durante o XXIII Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação- CBBB, em Bonito-MS foi realizado um Atelier de Competência em Informação, e, 2011 no XXIV

CBBB realizado na cidade de Maceió-AL, ocorreu o Seminário de Competência em Informação (I) – (FEBAB/IBICT/UnB), cujo resultado foi o lançamento da Carta de Maceió. Em 2013, durante o XXV CBBB, novamente acontecerá o II Seminário em Competência da Informação (FEBAB/IBICT/UNB/UNESP).

Além do lançamento dessa obra, que pretende apresentar um pouco das realizações da Federação Brasileira De Associações de Bibliotecários e Cientistas da Informação com referência à Competência em Informação, procede-se à reunião de textos de autores nacionais que contribuíram com o desenvolvimento do tema no País e também de autores de outros países que sempre prestigiaram as ações aqui desenvolvidas.

Como Presidente da FEBAB muito nos honra disponibilizar esta obra que, além da abordagem histórica, apresenta também importante contribuição para os bibliotecários no exercício de seu papel de mediadores e para os pesquisadores para a condução de novas e instigantes pesquisas.

Sigrid Karin Weiss Dutra
Presidente da FEBAB
Gestão 2011 - 2014

PREFÁCIO INTERNACIONAL

Este livro reúne excelentes experiências de desenvolvimento da Competência em informação, e, muito especialmente, uma declaração que define o primeiro posicionamento dos profissionais da informação do Brasil sobre a importância do desenvolvimento destas capacidades, o que confere importância e relevância a esta contribuição para os profissionais das distintas áreas, tais como: informação, educação, comunicação e tecnologia, possibilitando o fortalecimento de seus programas de ação, ou até mesmo, como um guia para aqueles que estão pensando em criar iniciativas com essa temática em suas instituições e comunidades.

O Brasil é um país reconhecido por seu imenso território e também por ser um líder industrial em razão de sua economia. Destaca-se, ainda, pela realização de importantes investimentos em educação e infraestrutura tecnológica, as quais poderão ter um impacto potencial se os seus cidadãos desenvolverem a Competência em Informação para construir eficaz e eficientemente o conhecimento que necessitam. O sistema educacional tem a grande responsabilidade de formar pessoas com capacidade cognitiva para acessar os benefícios que oferece a chamada sociedade do conhecimento, assim como para formar atores decisivos para os destinos do país. Uma nação que, de forma especial, requer esforços diversificados para eliminar as lacunas socioeconômicas de natureza vária, especialmente as cognitivas, as quais têm como componente vital a Competência em Informação, uma vez que permitem ao indivíduo saber alimentar-se intelectualmente, para tomar melhores decisões em seu trabalho, em sua vida diária e sobre sua saúde, seu trabalho e, sobretudo, para aprender a aprender ao longo da vida, em um mundo de transformações que requer constante mudança e evolução de conhecimentos.

Sou um apaixonado e um ator convicto quanto ao desenvolvimento da Competência em Informação e, portanto, alegro-me muito ao ver este livro organizado por *Regina Celia Baptista Belluzzo*, uma profissional com larga história de trabalho desta competência no Brasil e em parceria com *Glória Georges Feres*, considerando que ambas fazem excelente aporte no campo da ciência da informação e disciplinas afins, isto porque a obra incentiva o trabalho

e a preparação de melhores aprendizes e melhores cidadãos, a fim de contribuir e de se beneficiar do desenvolvimento deste grande país que é o Brasil.

Com respeito e admiração,

Jesús Lau

jlau@uv.mx / www.jesoslau.com

Universidad Veracruzana

Boca del Río, Veracruz, México

APRESENTAÇÃO DAS ORGANIZADORAS

Resumo em Português

Esta publicação trata da Competência em Informação em diferentes ênfases e contextos. Adotou-se o pressuposto de que os fatores preponderantes da sociedade atual são: informação, conhecimento e a tecnologia. A crescente evolução dos elementos tecnológicos permitiu o acesso e uso da informação na sociedade contemporânea e tem revolucionado significativamente o modo de viver, pensar, agir e comunicar, alterando radicalmente as estruturas sociais baseadas nos moldes tradicionais de produção do conhecimento. A informação, enquanto um bem social deve estar em articulação com a universalização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a qualificação dos indivíduos e o processo educativo como forma de “aprender a aprender”. Entretanto, como há excesso de informação e uma grande velocidade na sua geração e transferência, em decorrência surgem novas exigências em termos de competências para sua produção e comunicação.

Assim, são palavras de ordem do panorama social contemporâneo: criação, desconstrução, renovação, interconexão e colaboração, em busca de uma inteligência coletiva. Considera-se que a transformação que repercute nas formas de trabalhar, informar e comunicar, com certeza, traz consigo a sociedade da informação, designando o processo de mudanças com base no uso da informação para gerar conhecimento. Mas, mudanças ágeis da sociedade exigem das pessoas a reciclagem constante e permanente de seu estoque de conhecimento e, embora a tecnologia permita o acesso à informação, ela por si só não operacionaliza o processo de conhecimento. Portanto, não basta criar apenas condições de acesso e uso à informação, por tratar-se de uma tarefa complexa, isso demanda uma educação de qualidade, envolvendo o desenvolvimento da *Information Literacy* ou Competência em Informação (CI) nos mais diversos níveis.

Essa competência é também denominada como competência informacional, alfabetização informacional, letramento informacional etc., destacando-se que a Organização das Nações Unidas para a Educação,

Ciência e Cultura (UNESCO), em documento recentemente publicado (2013) adotou a expressão “Competência em Informação” como terminologia para o Brasil e a *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) a inseriu na logomarca de sua identificação. Acha-se inserida no espectro de fatores que compõem o cenário da sociedade contemporânea, sendo considerada uma área de estudos e pesquisa já consagrados na literatura especializada internacional e em países desenvolvidos, mas, no contexto brasileiro ainda constitui matéria carente de base teórica para sua melhor compreensão e implementação nas práticas e lides desde a educação básica, abrangendo todos os níveis escolares formais, além do contexto de aprendizado corporativo de organizações. Em decorrência, é preciso desenvolver ações para sensibilizar gestores, educadores e profissionais da informação no sentido de que trabalhem de forma integrada a fim de se oferecer condições básicas que ultrapassem os muros da mera transmissão de conceitos reprodutores de conhecimento e de informações. Certamente, essa é a grande missão de todos para que a Competência em Informação possa ser de fato uma realidade na vida dos cidadãos como condição *sine qua non* desenvolvimento e à inovação.

Proposta

A partir das contribuições e do envolvimento da FEBAB com o tema “Competência em Informação” surgiu a proposta desta coletânea, com contribuições a partir de diferentes abordagens, inclusive com enfoques multidisciplinares, buscando-se oferecer fundamentos teóricos e práticos, sendo que os capítulos ficaram a cargo de docentes e profissionais de caráter nacional e internacional, possuidores de expertise envolvendo esse tema. Isso permitiu que, cada qual em sua especialidade, apresentasse a sua “leitura e convicções” próprias da temática como um todo.

Estrutura

A coletânea ora apresentada compreende ao todo 13 capítulos, cuja distribuição foi concebida a partir da definição de três eixos temáticos: *Eixo*

Temático I – Trajetórias da inserção do tema da Competência em Informação no Brasil como parte das linhas de gestão da FEBAB-SP, onde são apresentados dois textos (Capítulo 1 e 2) envolvendo as origens do envolvimento de docentes e pesquisadoras e as experiências vivenciadas com a FEBAB com inúmeras atividades que compõem uma trajetória histórica.

O primeiro capítulo, intitulado “**Competência em Informação: vivências e aprendizados**” de autoria de *Regina Celia Baptista Belluzzo* tem o intuito de apresentar um *briefing* histórico-conceitual sobre a Competência em Informação, mas, principalmente, descrever uma linha do tempo onde estão inseridas algumas das atividades e parcerias que têm constituído trajetória de vida da autora a partir do encontro com esse assunto e da curiosidade e interesse em poder conhecê-lo melhor e provar da satisfação de vê-lo estar deixando de ser considerado apenas emergente no Brasil.

Por sua vez, o segundo capítulo, apresenta a trajetória da Competência em Informação consolidadas em políticas orientadas para a construção de sociedades embasadas na informação e conhecimento. Intitula-se “**Competência em Informação: uma trajetória de descobertas e pesquisas**” e sua autoria é de *Márcia Rosetto* que descreve o desenvolvimento e recomendações a partir de eventos promovidos pela UNESCO e seguida por vários países do mundo, onde foram lançados as declarações dos mesmos como compromisso para o desenvolvimento da Competência em Informação. Além disso, apresenta conceitos da Competência em Informação e mídias e as experiências pessoais e profissionais desenvolvidas para a divulgação e implementação da Competência em Informação em âmbitos da FEBAB, nacional e internacional. Finaliza com a apresentação de pesquisa desenvolvida como pós-doutoranda e que envolveu inter-relações entre a História da Ciência e a Ciência da Informação, tendo como a Competência em Informação como o elo de interação entre ambas.

Na sequência, são apresentados os capítulos 3 a 10, que constituíram o *Eixo Temático II – Formação e atuação do profissional da informação e a transversalidade da Competência em Informação*.

O terceiro capítulo tem como título “**Formar profissionais de informação: desafios e possibilidades do modelo pedagógico do e-learning da Universidade Aberta Portuguesa**”, cuja autoria é de *Glória Bastos e Ana*

Isabel Vasconcelos. Apresenta a experiência da Universidade Aberta portuguesa no que respeita à formação de profissionais da informação em ensino a distância na modalidade de *e-learning*. Focam-se algumas questões decorrentes da implementação do processo de Bolonha, articuladas com a concepção de um modelo pedagógico virtual. O modelo da Universidade Aberta assenta em quatro linhas de força: a aprendizagem centrada no estudante, o primado da flexibilidade, o primado da interação e o princípio da inclusão digital. Estas quatro vertentes nortearam o *design* dos cursos e uma prática pedagógica que pretende corresponder aos anseios dos estudantes e às necessidades da sociedade, ressaltando a importância de uma reflexão crítica, social e profissionalmente contextualizada. Através da aplicação de um questionário aos estudantes do 1.º curso de pós-graduação em Ciências da Informação e da Documentação, recolheram-se informações e apreciações relativas a dois grandes eixos: a aplicação do modelo pedagógico virtual e a pertinência social e profissional do curso no tocante, em especial, quanto às variáveis que compõem a Competência em Informação. Os resultados obtidos revelam uma visão bastante positiva sobre as duas dimensões em análise, confirmando as perspectivas que em termos internacionais têm sido apontadas para a já apelidada terceira geração na pedagogia da educação à distância.

O quarto capítulo, que se intitula “**A disciplina Competência Informacional no currículo do Curso de Biblioteconomia da Escola de Ciência da Informação da UFMG: compromisso com a função educativa do bibliotecário**” tem como autora *Bernadete Campello* e relata uma experiência pioneira com a disciplina Competência Informacional, criada em 2005 no currículo do Curso de Biblioteconomia da Escola de Ciência da Informação da UFMG, atendendo à demanda por um conteúdo que explorasse os aspectos teóricos do conceito, mas principalmente que criasse um espaço para a mobilização de habilidades informacionais do futuro bibliotecário. A base da disciplina é a aprendizagem por questionamento, tendo a pesquisa como princípio educativo. A avaliação é feita numa perspectiva formativa, inspirada em concepções cognitivistas, construtivistas e socioculturais da aprendizagem. A disciplina representa um compromisso com a função educativa do bibliotecário, conforme proposta por autores que compreendem que a

Biblioteconomia/Ciência da Informação conta com conhecimentos úteis que auxiliam as pessoas a aprenderem com a informação.

O quinto capítulo, de autoria de Elizete Vieira Vitorino e Daniela Piantola, intitula-se “**Competência Informacional dos profissionais da informação vinculados a instituições de educação superior (IES)**” e tem como propósito contribuir para a elaboração de um *corpus* teórico sobre Competência Informacional dos profissionais da informação vinculados a uma Instituição de Educação Superior. Apresenta as complexidades que o ambiente informacional também exige, demonstrando que o importante é a existência de um núcleo central de princípios e práticas da Ciência da Informação. Tal núcleo se “alimentará” das representações sociais dos Profissionais da Informação como verdades – passageiras ou não – sobre a realidade vivida. Descreve resultados de pesquisa de campo, utilizando de perguntas abertas para um conjunto de treze dirigentes de Bibliotecas vinculadas às IES catarinenses, pois se trata de indivíduos de alguma forma representativos dessa coletividade. Como resultado, as autoras ainda propõem a criação de Princípios para o Desenvolvimento da Competência Informacional (PDCIn) no âmbito da formação inicial (graduação). Mencionam que a formação continuada (educação de adultos que têm experiência) demanda questionamentos que nos obrigam a repensar a formação profissional e a revisar a missão e as práticas de determinado conjunto de profissionais, como o caso dos Profissionais da Informação.

O sexto capítulo, cujo título é “**Desenvolvimento de competências informacionais, científicas e tecnológicas: responsabilidade do ensino superior com parceria entre a docência e a biblioteca**”, de autoria de *Aida Varela Varela; Marilene Lobo Abreu Barbosa e Maria Giovanna Guedes Farias*, é uma revisão de literatura, cujo objetivo é refletir sobre o sistema de formação em competências informacionais, científicas e tecnológicas para o fortalecimento da formação no ensino superior e na atuação profissional, buscando identificar problemáticas e definir competências para os estudantes. Para isso, apresentam-se diversos conceitos sobre competência informacional, a partir dos trabalhos realizados pela *Association of College and Research Library, American Association of School Librarians*, e por especialistas, a exemplo de, *Castañeda, González, Marciales, Barbosa y Barbosa, Kuhlthau*,

Belluzzo, entre outros. Mostra também a relevância das inovações tecnológicas na educação, como estratégias para romper barreiras de tempo e de espaço, bem como a incorporação de soluções tecnológicas à metodologia de ensino universitário, tal como o desenvolvimento de plataformas que se convertam em bibliotecas e aulas permanentes de aprendizagem, ao tempo em que se procura correlacionar a aplicação destes recursos pedagógicos e tecnológicos à renovação das competências. As autoras concluem que é responsabilidade das instituições de ensino e bibliotecas socializar o conhecimento e preparar massa crítica, capaz de perceber, identificar, analisar, sintetizar e avaliar a informação, apropriando-se criticamente do saber, na perspectiva de que esteja apto, intelectual e moralmente, para inovar e criar novos conhecimentos, aplicando-os em prol do desenvolvimento da sociedade.

O capítulo sete tem como autora *Elisabeth Adriana Dudziak* e se intitula “**Bibliotecário como agente multiplicador da competência informacional e midiática**”. Parte do pressuposto de que a existência de sinais persistentes e fortes leva a considerar a crescente importância da mídia e da informação na sociedade contemporânea. Não que no passado essa importância fosse menor, ressalta a autora, apenas agora ambas se constituem como elementos co-evolucionários pervasivos em praticamente todas as sociedades. Dispositivos móveis, redes sociais, *blogs*, *facebook*, *twitter* e novos recursos midiáticos convivem com modelos tradicionais de comunicação e informação. Diante dessa ambiência, traz uma reflexão sobre a realidade, a emergência de uma identidade renovada do profissional da informação bibliotecário, que depende do rompimento com estruturas e modelos mentais muitas vezes arraigados, que impedem seu próprio desenvolvimento e engajamento nessa sociedade mutável e dinâmica. Como sugestão de atividades que podem ser úteis aos profissionais da informação dedicados à promoção da Competência em Informação e em mídia. Apresenta ainda uma descrição e exemplificação das principais competências profissionais do bibliotecário a partir das experiências relacionadas às práticas pedagógicas da autora. Também apresenta uma relação de ações que podem ser implementadas no espaço da biblioteca enfatizando a importância da elaboração de um plano de aula para visualizar melhor as atividades do bibliotecário como educador. Encerra com a afirmação de que cabe ao

profissional bibliotecário educador promover a educação para a Competência em Informação e mídia, e, atuar como agente educacional que pode motivar mudanças importantes e integrar de maneira mais ampla ao processo educacional.

O capítulo 8, com o título “**Hangout: Redes sociais e o cruzamento de campos no contexto organizacional**” têm como autoras *Maria Joaquina Barrulas, Margarida Cardoso, Mónica Pinheiro e Leonor Valfigueira*. Aqui são apresentados resultados de um estudo exploratório realizado no âmbito de um projeto mais vasto (*work in progress*) que estuda a utilização de redes sociais e pretende questionar o papel, relevância, potencialidades e limitações destas nas organizações. A partir do conceito de campo na acepção de Bourdieu, são identificados os espaços sociais e espaços informacionais que se cruzam em contextos organizacionais, o que envolve a competência no acesso e uso da informação. Escolheram-se os Laboratórios Científicos como terreno experimental por serem organizações de conhecimento intensivo, em que a criação, partilha e uso do conhecimento constituem a sua atividade principal e a rede social *linkedin*, por ser a rede profissional *online* mais utilizada à escala global é destacada.

O capítulo 9, cuja autoria é de *Daniela Melaré Vieira Barros*, tem como título “**Literacia da informação: o potencial educativo do virtual como estratégia pedagógica**” tem como pressuposto que a emergência das literacias propõe um desafio para a Ciência da Informação no sentido de desenvolver estratégias, com o uso das tecnologias, a fim de facilitar uma dinâmica de aprendizagem do usuário para que saiba encontrar, utilizar e gerenciar a informação. Para essa autora, essa emergência advém da sociedade em que vivemos e que nos inunda de forma rápida e contínua com conteúdos em diversos formatos e com diversos objetivos. Em decorrência, discorre sobre a literacia da informação, visualizada como um conjunto de competências de aprendizagem necessárias para aceder, avaliar e usar a informação de forma eficiente. Assegura que ela pode ser desenvolvida, aprimorada ou até mesmo aprendida como um potencial educativo. Pensando neste potencial, traz o relato de experiência com o desenvolvimento no curso de pós-graduação em Ciência da informação da Universidade Aberta em Lisboa da Disciplina de “U.C Literacias da Informação”, sendo que a autora

defende o uso da metodologia à distância para a realização de um trabalho de aprendizagem da literacia da informação enquanto estratégia de ensino mediado por tecnologias. Dessa forma, ainda oferece uma análise das estratégias didático-pedagógicas e dos resultados obtidos com o curso em questão, considerando que facilitam ao profissional da informação vivenciar uma forma inovadora de ensino e aprendizagem do acesso e uso da informação para a construção do conhecimento.

No capítulo 10, intitulado como “**Inovação e Competência em Informação: uma experiência teórico-prática com pós-graduandos em ciência da informação**”, conta-se com a autoria de *Glória Georges Feres*. Constitui-se em relato de experiência na condição de docente colaboradora e convidada para oferecer conteúdo específico sobre “Inovação e Competência em Informação” na Disciplina de “Competência em Informação, Redes de Conhecimento e Inovação”, durante o 1º semestre de 2013 e junto ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação (UNESP-Campus de Marília), na Linha de Pesquisa: Gestão, Mediação e Uso da Informação. É apresentado o ementário que envolveu o desenvolvimento da Competência em Informação e sua inter-relação com redes humanas de construção de conhecimento como diferencial para a inovação, tendo como foco o desenvolvimento dessas redes e sua interação com diferentes recursos informacionais, bem como quanto à aprendizagem e independência em gerar conhecimento inovador e sua aplicabilidade à realidade social. A autora destaca que dentre as atividades de leitura, análise e síntese desenvolvidas, foi realizada uma oficina com os pós-graduandos apoiada em dinâmica de grupo, cujas estratégias pedagógicas envolveram diferentes etapas: 1ª – Divisão dos grupos de trabalho; 2ª – Teórica – Aula expositiva e palestra dialogada; 3ª - Trabalho em grupo com a leitura e análise de síntese elaborada como texto instrucional fornecida pelo docente e consulta aos padrões e indicadores de Competência em Informação de Belluzzo; e 4ª – Comparação entre o texto-síntese e os padrões e indicadores de Competência em Informação e estabelecimento da inter-relação entre a Competência em Informação e a inovação.

Quanto ao *Eixo Temático III – Aplicações e lições aprendidas com Programas Institucionais no contexto brasileiro* acham-se representado pelos capítulos 11 a 13.

O capítulo 11, de autoria de *Elmira Simeão e Regina Celia Baptista Belluzzo* intitula-se como **“A experiência da organização e participação em evento para a publicação da “Declaração de Maceió”: marco na legitimação da Competência em Informação no Brasil”**. As autoras buscam evidenciar as experiências havidas e práticas desenvolvidas de forma concomitante e que puderam servir como apoio e mobilizadoras para a realização do I Seminário sobre a temática da Competência em Informação, envolvendo especialmente a FEBAB e a UNB/FCI. Apresentam também a trajetória da FEBAB em promover eventos sobre a temática e as experiências da UnB/FCI. Destaca-se que, para a FEBAB, em especial, a realização desse evento trouxe consigo o interesse e uma demanda latente por parte dos profissionais da informação para que houvesse a abertura desse espaço de reflexão e debates sobre a situação da “Competência em Informação” no contexto brasileiro, contando também com o compartilhamento de experiências e práticas desenvolvidas por pesquisadores e profissionais nas Bibliotecas e Serviços de Informação de vários países, culminando sua participação efetiva no processo de formação de base teórica com a publicação de vários artigos na *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação (RBBDD)* e de traduções de autores internacionais de renome e expertise nessa temática que são veiculados em meio eletrônico. Além disso, ressalta-se que a FEBAB, enquanto membro associado se fez representar nas reuniões e grupos de trabalho nacionais e internacionais que envolvem a *International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA)* e a sua *Information Literacy Section (InfoLit)*, no sentido de trocar experiências e ampliar o conhecimento sobre a Competência em Informação, a fim de contribuir para a consolidação dessa temática como área de atenção primária no país. Para as experiências da UnB/FCI, são relatadas aquelas que envolvem desde o acompanhamento e desenvolvimento de projetos de pesquisa sobre formação de Competência em Informação em 2006, quando professores da UnB publicaram o livro “Alfabetização Digital e Acesso ao conhecimento” com especialistas de outros países; uma descrição das contribuições dos brasileiros com destaque para

relatos de projetos de inclusão digital com Agentes Comunitários de Saúde e o planejamento de cursos a distancia com o propósito de desenvolver um trabalho de mediação com os profissionais do Programa Saúde da Família, ligado ao Sistema Único de Saúde do Brasil; o projeto ALFINBRASIL, financiado pela *Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo* (AECID) com equipe de trabalho formada por professores, alunos e investigadores da Universidade Complutense de Madri (UCM) e Universidade de Brasília (GPCI/FCI/UnB) e que propiciou a capacitação de usuários da Biblioteca Nacional de Brasília, publicando posteriormente o livro “Biblioteca Nacional de Brasília, Pesquisa e Inovação” (Thesaurus); e, mais recentemente, em 2012/2013, integrando alunos de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado o projeto de formação de Competência em Informação para alunos da Universidade de Brasília (2011- atual) e que deverá ser implantado brevemente pela instituição. Finalizando, as autoras fazem menção para o “Seminário Competência em Informação: cenários e tendências”, organizado pela FEBAB, IBICT e a Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília que aconteceu como um evento paralelo durante o XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação. Destacando que apresentou um cenário da Competência em Informação na sociedade contemporânea, promovendo a reflexão, discussão e compartilhamento de experiências e práticas desenvolvidas por pesquisadores e profissionais nas Bibliotecas e Serviços de Informação de vários países, sendo seu principal resultado o documento considerado como um marco da legitimação da Competência em Informação no Brasil – a “Declaração de Maceió”.

O capítulo 12, que se intitula “**A Competência em Informação na rede de bibliotecas do SESC: das origens à revisão de práticas de gestão**”, tem como autora *Lisyane Wanderley dos Santos* e relata as propostas desenvolvidas pelo Departamento Nacional do Serviço Social do Comércio - Sesc para a capacitação em Competência em Informação para bibliotecários da instituição. Parte de premissas de que a gestão de unidades de informação no contexto atual apresenta desafios que vão além do papel tradicional da Biblioteca, considerando isso como um processo complexo, que envolve muito mais do que conhecimento e experiência no assunto: exige do

profissional compreensão e avaliação sistêmica de processos. Ressalta que no passado, a principal finalidade da Biblioteca era entendida como sendo uma área de guarda e repositório da informação e que, atualmente, o objeto da Biblioteca está ampliado: agrega múltiplas funções e interações com outras áreas do conhecimento. Essas novas demandas sociais exigem do bibliotecário um olhar que ultrapassa o tratamento técnico da informação. É necessário desenvolver competências e habilidades para cumprir o papel de um agente social qualificado e servir de canal entre o que é produzido e o que é consumido, incentivando o acesso, o uso dos acervos e base de dados desenvolvendo ações voltadas à educação continuada. Traz menção para que isso implique em uma gestão criativa da informação e subentende a percepção das formas de acesso, seleção, articulação e organização das informações, a apreensão e concepção de contextos globais na compreensão do seu caráter multidimensional e das relações entre o todo e cada uma das partes. Apresenta o perfil do bibliotecário e o trabalho da Rede Sesc de Bibliotecas e destaca a importância da sistematização de projetos de capacitação sob o enfoque da Competência em Informação, a fim de efetuar revisão dos processos de gestão buscando a inovação e a pró-atividade dos seus recursos humanos que atuam em Biblioteca. Finaliza com a reflexão também sobre as competências necessárias a esses profissionais para melhorar o desempenho frente as suas atividades, na perspectiva de uma atuação mais alinhada aos paradigmas da contemporaneidade e diretrizes da Sociedade da Informação e do Conhecimento, destacando que suas atribuições são multifacetadas: desenvolvem os processos de referência e tratamento técnico do acervo, ações integradas de orientação à pesquisa e incentivo à leitura, orientações e capacitação e supervisão rotineiras dos auxiliares de biblioteca e estagiários, dentre outros aspectos vinculados à administração da(s) unidade(s) de informação e de assessoramento ao desenvolvimento pleno da área nos seus respectivos estados.

O capítulo 13, é um relato considerado como experiência pioneira em área empresarial no Brasil e se intitula “**Relato de experiência de um programa de Competência em Informação no ambiente empresarial com apoio da educação à distância: Casetranspetro**” e tem como autoras *Marilda M. Coelho; Maria Elisa S. E. Madeira; Maria I. C. da Franca italiana N.*

Cosmo. As autoras partem do pressuposto de que o advento da tecnologia da informação facilitou os processos de produção e organização da informação, entretanto, aumentou a complexidade do seu acesso e avaliação e o conseqüente entendimento de como usá-la de maneira efetiva. Além disso, também destacam a ausência de uma cultura organizacional que valorize o uso dos serviços de biblioteca e a gestão das informações técnicas de engenharia, destacando a dificuldade de acessá-las e utilizá-las de forma inteligente para a construção do conhecimento na Transpetro, empresa de logística de transporte de combustível, o que pode comprometer o desenvolvimento das atividades com a segurança requerida. Apontam as dificuldades que decorre dessa situação para o processo de tomada de decisão e a necessidade de melhorar os processos de gestão, acesso, uso e avaliação das informações técnicas e estratégicas, o que motivou o Centro de Informação e Documentação - CID a criar um Programa de Competência em Informação, cuja finalidade é assegurar que todos os colaboradores da empresa desenvolvam as habilidades informacionais requeridas a um desempenho operacional e estratégico eficaz. Em função da atuação de âmbito nacional da Empresa, o programa foi desenvolvido em parceria com as Gerências de Recursos Humanos e de Comunicação Institucional e utilizando a metodologia de *blended learning*, que combina o ensino presencial e à distância. Assim sendo, são descritas e apresentadas a metodologia desenvolvida e as diferentes etapas da criação do Programa de Competência em Informação no ambiente empresarial. Traz menção também para a pretensão de colaboração com a construção de um projeto corporativo de Competência em Informação para a todas as empresas do Sistema Petrobras, que possa também servir como um *benchmarking* para outras organizações, considerando-se o cenário de mercado competitivo que se apóia na economia informacional da sociedade contemporânea. Ao final, são apresentados os resultados alcançados e os esperados com o desenvolvimento do programa o qual se encontra em constante avaliação, buscando a melhoria contínua, além de contribuir com algumas “dicas de boas práticas” para o desenvolvimento de programas de Competência em Informação.

PRESENTACIÓN DE LAS ORGANIZADORAS

Resumen em español (Traducción de Aurora Cuevas Cerveró)

Esta publicación trata sobre Competencias en Información en diferentes contextos y énfasis. Hemos adoptado la hipótesis de que los factores preponderantes en la sociedad actual son: información, conocimiento y tecnología. La tendencia cada vez mayor de elementos tecnológicos permitió el acceso y uso de la información en la sociedad contemporánea y ha revolucionado significativamente la forma de vivir, pensar, actuar y comunicar, alterando radicalmente las estructuras sociales basadas en las formas tradicionales de producción de conocimiento. La información, como un bien social, debe estar en relación con la universalización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la cualificación de las personas y el proceso educativo como una forma de "aprender a aprender". Sin embargo, al haber demasiada información y una gran velocidad en su generación y transferencia, surgen nuevas exigencias en términos de competencias para su producción y comunicación.

Así son las consignas del paisaje social contemporáneo: creación, deconstrucción, renovación, interconexión y cooperación en la búsqueda de una inteligencia colectiva. Se considera que la transformación que repercute en las formas de trabajar, informar y comunicar, ciertamente, trae consigo la sociedad de la información, designando el proceso de cambios basado en el uso de la información para generar conocimiento.

Pero los cambios ágiles de la sociedad exigen de las personas un reciclaje constante y permanente de su capital de conocimiento y, aunque la tecnología permita el acceso a la información, por sí sola no hace posible el proceso de conocimiento. Así que no basta con crear las condiciones para el acceso y uso de la información, ya que es una tarea compleja que exige una educación de calidad, involucrando el desarrollo de a *Information Literacy* o competencias informacionales (CI) en los más diversos niveles.

Esta competencia también se conoce como competencia informacional, alfabetización informacional, *letramento informacional*, etc., Hemos de destacar que las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en un documento recientemente publicado (2013) adoptó el término "Competencia en información" como terminología para Brasil y la International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) lo incluyó en el logotipo de su identificación. Se encuentra incluido en el espectro de factores que conforman el paisaje de la sociedad contemporánea, y se considera un área de estudio y de investigación, consagrado en la literatura especializada internacional y en países desarrollados, pero en el contexto brasileño es una cuestión aún carente base teórica para una mejor comprensión e implementación en las prácticas y discusiones desde la educación básica, que abarca todos los niveles de educación primaria, además de aprendizaje corporativo de las organizaciones. Por lo tanto, es necesario desarrollar acciones para sensibilizar a los gestores, educadores y profesionales de la información sobre la necesidad de trabajar de forma integrada con el fin de proporcionar las condiciones básicas que sobrepasen los muros de la mera transmisión de conceptos que reproduzcan los conocimientos e informaciones. Ciertamente, esa es la gran misión de todos para que la competencia en información pueda ser de hecho, una realidad en la vida de los ciudadanos como condición sine qua non para el desarrollo y la innovación.

Propuesta

A partir de las aportaciones y la participación de FEBAB con el tema "Competencia en Información" surgió La propuesta de esta colección, con la colaboración de diferentes enfoques, incluyendo enfoques multidisciplinares, buscando ofrecer fundamentos teóricos y prácticos, siendo así que los capítulos quedaron bajo la responsabilidad de docentes y profesionales, nacionales e internacionales, poseedores de experiencia sobre este tema. Esto permitió que cada uno en su especialidad, presentase su "lectura y convicciones" propias de la temática en su conjunto.

Estructura

La colección que aquí se presenta, cuenta con un total de 13 capítulos, cuya distribución fue concebido a partir de la definición de tres ejes temáticos: Eje Temático I – Trayectorias de inserción del tema de la Competencia informacional en Brasil como parte de las líneas de gestión de FEBAB-SP, donde son presentados dos textos (capítulos 1 y 2) que incluyen los orígenes de la participación de los docentes e investigadores y las experiencias vivenciadas con FEBAB con numerosas actividades que conforman una trayectoria histórica.

El primer capítulo, titulado "**Competencia en Información: experiencias y aprendizajes**", escrito por Regina Celia Baptista Belluzzo tiene como objetivo presentar un *briefing* histórico conceptual sobre la competencia en información, pero sobre todo describir una línea de tiempo en la que se encuentran algunas de las actividades y colaboraciones que han constituido trayectoria en la vida de la autora desde el encuentro con ese asunto y la curiosidad e interés en llegar a conocerlo mejor y saborear la satisfacción de ver lo que ya no se considera sólo incipiente en Brasil.

El segundo capítulo presenta la trayectoria de la alfabetización en información consolidada en las políticas destinadas a la construcción de sociedades basadas en la información y el conocimiento. Se titula "**competencia en informacion: un camino de descubrimiento e investigación**" y su autoría es de Marcia Rosetto que describe el desarrollo y las recomendaciones a partir de eventos organizados por la UNESCO y seguido por varios países del mundo, donde fueron lanzadas las declaraciones de los mismos como compromiso para el desarrollo de la alfabetización informacional. Además de esto, se presentan los conceptos de alfabetización en información y medios de comunicación y las experiencias personales y profesionales desarrolladas para la difusión y aplicación de la alfabetización informacional en las áreas de FEBAB, nacional e internacional. Concluye con la presentación de la investigación desarrollada como becario postdoctoral y que involucra interrelaciones entre la Historia de la Ciencia y la Ciencia de la Documentación, con la competencia en información como el eslabón de la interacción entre ellos.

A continuación se muestran los capítulos 3-10, que constituyen el eje temático II - *Formación e actuación del profesional de la información y la transversalidad de la Competencia en Información*.

El tercer capítulo se titula "**Formar profesionales de la Información: retos y posibilidades del modelo pedagógico de e-learning en la Universidad Abierta de Portuguesa**", cuya autoría es de Gloria Bastos y Ana Isabel Vasconcelos. Se presenta la experiencia de la Universidad Abierta de Portugal en cuanto a la formación de los profesionales de la información en enseñanza a distancia modalidad de e-learning. La atención se centra en algunas cuestiones derivadas de la aplicación del proceso de Bolonia, articuladas con la concepción de un modelo pedagógico virtual. El modelo de Universidad Abierta se basa en cuatro líneas de fuerza: un aprendizaje centrado en el estudiante, la primacía de la flexibilidad, la primacía del principio de la interacción y la inclusión digital. Estos cuatro factores guiaron el diseño de los cursos y una práctica pedagógica que pretende coincidir con las expectativas de los estudiantes y las necesidades de la sociedad, haciendo hincapié en la importancia de una reflexión crítica, social y profesionalmente contextualizada. Mediante la aplicación de un cuestionario a los alumnos de 1º curso de postgrado en Ciencias de la Información y Documentación, se recopilaron informaciones y apreciaciones relativas a dos grandes áreas: la aplicación del modelo pedagógico virtual y la relevancia social y profesional del curso respecto, en particular sobre las variables que conforman la competencia informacional. Los resultados revelan una visión bastante positiva sobre las dos dimensiones del análisis, lo que confirma que las perspectivas en términos internacionales han sido apuntadas para la ya denominada tercera generación en la pedagogía de la educación a distancia.

El capítulo cuarto, que se titula "**La disciplina Competencia Informacional en el plan de estudios del Curso de Biblioteconomía de la Escuela de Ciencias de la Información de la UFMG: Compromiso con la función educativa del bibliotecario**" tiene como autora a Bernadet Campello y relata una experiencia pionera con la disciplina competencia informacional, establecida en 2005 en el plan de estudios del Curso de Biblioteconomía de la

Escuela de Ciencias de la Información de la UFMG con el objetivo de satisfacer la demanda de contenidos que explorasen los aspectos teóricos del concepto, pero principalmente que crease un espacio para la movilización de las habilidades informacionales del futuro bibliotecario. La base de la disciplina es el aprendizaje basado en problemas tomando la investigación como principio educativo. La evaluación se hace desde una perspectiva formativa inspirada en concepciones cognitivistas,, constructivistas y socioculturales de aprendizaje. La disciplina representa un compromiso con la función educativa del bibliotecario conforme lo propuesto por autores que entienden que la Biblioteconomía / Ciencia de la Información cuenta con conocimientos útiles para ayudar a las personas a aprender con la información.

El quinto capítulo, cuyas autoras son Elizete Vieira Vitorino y Daniela Piantola se titula “**Competencia Informacional de los profesionales de la información vinculados a instituciones de educación superior (IES)**” y tiene como propósito contribuir a la elaboración de un corpus teórico sobre Competencia Informacional de los profesionales de la información vinculados a una institución de educación superior. Presenta la complejidad que exige el ambiente informacional demostrando que lo importante es la existencia de un núcleo central de principios y prácticas de Ciencias de la Información. Ese núcleo se “alimentará” de las representaciones sociales de los profesionales de la información como verdades – pasajeras o no – sobre la realidad vivida. Describe resultados de investigación de campo, usando preguntas abiertas para un grupo de trece directivos de Bibliotecas vinculadas a los IES de Catarina ya que se trata de individuos de alguna forma representativos de esa colectividad. Como resultado, las autoras también proponen la creación de Principios para el Desarrollo de las Competencias Informacionales (PDCIn) dentro de la formación inicial (Graduación). Menciona que la educación continua (educación de adultos que tienen experiencia) demandan planteamientos que nos obligan a repensar la formación profesional y a revisar la misión de las prácticas de un determinado conjunto de profesionales, como el caso de profesionales de la información.

El sexto capítulo, titulado "**Desarrollo de habilidades informacionales, científicas y tecnológicas: la responsabilidad de la educación superior en colaboración con la docencia y la biblioteca**", de Aida Varela Varela, Marilene Abreu Lobo Barbosa y Maria Giovanna Guedes Farias es una revisión de la literatura, cuyo objetivo es reflexionar sobre el sistema de formación en habilidades informacionales, científicas y tecnológicas para fortalecer la formación en la educación superior y la práctica profesional con el fin de identificar los problemas y definir las competencias de los estudiantes. Para ello, se presentan diversos conceptos sobre alfabetización informacional, a partir de los trabajos realizados por la *Association of College and Research Library*, *American Association of School Librarians*, y por especialistas por ejemplo *Castañeda, González, Marciales, Barbosa y Barbosa, Kuhlthau, Belluzzo*, entre otros. También muestra la importancia de la innovación tecnológica en la educación, como estrategias para romper las barreras del tiempo y del espacio, así como la incorporación de soluciones tecnológicas para la metodología de la enseñanza universitaria, como el desarrollo de plataformas que se convierten en bibliotecas y aulas permanentes de aprendizaje al tiempo que se busca correlacionar la aplicación de estos recursos pedagógicos y tecnológicos a la renovación de las competencias. Los autores llegan a la conclusión de que es responsabilidad de las instituciones educativas y bibliotecas socializar el conocimiento y preparar masa crítica, capaz de percibir, identificar, analizar, sintetizar y evaluar la información apropiándose críticamente del saber desde la perspectiva de que esté en forma, intelectual y moralmente, para innovar y crear nuevos conocimientos, para su aplicación en el desarrollo de la sociedad.

El séptimo capítulo tiene como autora a Adriana Elisabeth Dudziak y se titula "**bibliotecario como agente multiplicador de la alfabetización en información y medios de comunicación.**" Parte del presupuesto de que la existencia de señales fuertes y persistentes conducen a considerar la creciente importancia de los medios de comunicación e información en la sociedad contemporánea. No es que en el pasado esto fuera menos importante, señala la autora, sólo que ahora ambas se constituyen como elementos que

evolucionan paralelamente y resultan omnipresente en prácticamente todas las sociedades.

Dispositivos móviles, redes sociales, blogs, Facebook, Twitter y nuevos recursos de comunicación coexisten con los modelos tradicionales de comunicación e información. Esta situación reclama una reflexión sobre la realidad, la emergencia de una identidad renovada del bibliotecario profesional de la información, que depende de la ruptura con las estructuras y los modelos mentales a menudo arraigados, impidiendo su desarrollo y su participación en esta sociedad dinámica y cambiante. Como actividades sugeridas que pueden ser útiles para profesionales de la información dedicados a promover la alfabetización en información y medios de comunicación presenta también una descripción y ejemplificación de las principales competencias de los bibliotecarios a partir de las experiencias relacionadas con las prácticas pedagógicas de la autora. También se presenta una lista de acciones que se pueden implementar en la biblioteca haciendo hincapié en la importancia de desarrollar una planificación de las clases para visualizar mejor las actividades del bibliotecario como educador. Concluye con la afirmación de que es tarea del maestro bibliotecario promover la educación para la alfabetización mediática e informacional y actuar como agente educativo que puede motivar cambios importantes a integrar de manera más amplia en el proceso educativo.

El capítulo 8 cuyo título es **"Hangout: Redes Sociales y cruce de campos en el contexto de la organización"** tiene como autores a María Joaquina Barrulas, Margarida Cardoso, Mónica Pinheiro y Leonor Valfigueira. Aquí se presentan los resultados de un estudio exploratorio dentro de un proyecto más amplio (trabajo en curso) que estudia el empleo de las redes sociales y pretende cuestionar el papel, la pertinencia, el potencial y las limitaciones de estas organizaciones. Desde el concepto de campo, en el sentido de Bourdieu, se identifican los espacios sociales y espacios de información que se cruzan en contextos organizacionales, lo que implica la competencia en el acceso y uso de la información. Fueron elegidos los Laboratorios Científicos como área experimental por ser organizaciones de conocimiento intensivo, en el que la creación, distribución y uso del

conocimiento constituyen su actividad principal y la red social LinkedIn, por ser la red profesional *online* más utilizado a nivel mundial más destacada

El Capítulo 9, cuya autoría es de Melare Daniela Vieira Barros, se titula "**La alfabetización informacional: el potencial educativo de lo virtual como estrategia pedagógica**" y presupone que la emergencia de las alfabetizaciones proponen un reto para Ciencias de la Información en el sentido de desarrollar estrategias, con el uso de tecnologías para facilitar al usuario una dinámica de aprendizaje para que sepa encontrar, usar y gestionar la información. Para esta autora, esta emergencia proviene de la sociedad en que vivimos y que nos inunda de forma rápida y continua con contenidos en diferentes formatos y con diferentes objetivos. Como resultado, se refiere a la alfabetización informacional, vista como un conjunto de habilidades necesarias para acceder, evaluar y usar la información de manera eficaz. Asegura que puede ser desarrollada,, mejorada o incluso aprendida como un potencial educativo. Pensando en este potencial relata la experiencia del desarrollo del curso de postgraduación en Ciencias de la Información por la Universitat Oberta de Lisboa en la disciplina "UC Information Literacy", y la autora defiende el uso de la metodología a distancia para la realización de un trabajo de aprendizaje de la alfabetización en información, a través de una estrategia de enseñanza mediada por la tecnología. De esta forma incluso ofrece un análisis de las estrategias didáctico-pedagógicas y de los resultados obtenidos con el curso en cuestión, considerando que facilitan al profesional de la información una experiencia innovadora de enseñanza y aprendizaje respecto al acceso y uso de la información para la construcción del conocimiento.

En el capítulo 10, titulado "**Innovación y competencia informacional: una experiencia teórica y práctica con estudiantes de postgrado en ciencias de la información**", se cuenta con la autoría de Gloria Georges Feres. Constituye un relato de experiencia desde la perspectiva de docente colaboradora e invitada a ofrecer contenido específico sobre "Innovación y Competencia en Información" en la disciplina "Competencia en Información, Redes de Conocimiento e Innovación" durante el primer semestre de 2013, en el contexto del Programa de Postgraduación en Ciencias de la Información (UNESP, Campus de Marília) en la

Línea de Investigación: Gestión, mediación y uso de información. Se muestra la agenda que implicó el desarrollo de la alfabetización en información y su interrelación con las redes humanas de construcción del conocimiento como un diferencial para la innovación, centrándose en el desarrollo de estas redes y su interacción con los diferentes recursos de información, así como el aprendizaje y la autonomía en la generación de conocimiento innovador y su aplicabilidad a la realidad social. La autora señala que entre las actividades de lectura, análisis y síntesis desarrollada, se realizó un taller con los estudiantes de postgrado apoyado en la dinámica de grupo, cuyas estrategias pedagógicas incluyeron diferentes etapas: 1º - División de los grupos de trabajo; 2º - Teoría – Clase expositiva y conferencia dialogada; 3º - Trabajo en grupo con la lectura y el análisis de la síntesis elaborada como texto instructivo facilitado por el profesor y consulta de los estándares y los indicadores de competencia en información de Belluzzo; y 4º - Comparación entre el texto-síntesis y las normas e indicadores de competencia en información y establecimiento de interrelación entre la competencia la información y la innovación.

En cuanto al Eje Temático III - *Aplicaciones y lecciones aprendidas con Programas Institucionales en el contexto brasileño*, se encuentra representado por los capítulos 11 a 13.

El capítulo 11, escrito por Elmira Simeón y Regina Celia Baptista Belluzzo se titula **"La experiencia de organizar y participar en el evento para la publicación de la Declaración de Maceió: "marco para la legitimación de la alfabetización informacional en Brasil."** Las autoras tratan de poner de relieve las experiencias relativas a las prácticas desarrolladas al mismo tiempo y que pudieran servir de apoyo y movilización para lograr la realización del Seminario sobre el tema de la Competencia en Información, involucrando especialmente a la FEBAB y la UnB / FCI. Presentan también la trayectoria de FEBAB para promover eventos sobre el tema y las experiencias de UnB / FCI. Es de destacar que, para FEBAB, en particular, la realización de este evento ha traído interés y una demanda latente por parte de los profesionales de la información de modo que hubiese apertura de este espacio de reflexión y debate sobre la situación de la "Competencia de la Información" en el contexto brasileño, contando también

con el intercambio de experiencias y prácticas desarrolladas por los investigadores y los profesionales de las bibliotecas y servicios de información en varios países, culminando su participación efectiva en el proceso de formación de la base teórica con la publicación de varios artículos en la Revista Brasileña de Biblioteconomía y Documentación (RBBD) y traducciones de autores internacionales y reconocida experiencia en este tema que se llevaron a cabo en medios electrónicos. Por otra parte, cabe destacar que la FEBAB como miembro asociado, estuvo representada en las reuniones y grupos de trabajo nacionales e internacionales que incluyen la *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) e la *Information Literacy Section* (InfoLit), en el sentido de intercambiar experiencias y ampliar conocimientos sobre competencias en información con el fin de contribuir a la consolidación de este tema como un área de atención primaria en el país. Las experiencias de la UnB / FCI relatadas incluyen el desarrollo y seguimiento de proyectos de investigación sobre formación en Competencias informacionales desde 2006, cuando profesores de la UnB publicaron el libro "Alfabetización digital y acceso al conocimientos" con especialistas de otros países; incluyen también una descripción de las contribuciones del proyecto IDEIAS con énfasis en los informes de proyectos de inclusión digital con Agentes Comunitarios de Salud o planificación de cursos a distancia con el fin de desarrollar una labor de mediación con los profesionales del Programa de Salud de la Familia, conectado al sistema Único de Salud de Brasil; Otra contribución es el proyecto ALFINBRASIL, financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo (AECID) con el equipo de trabajo formado por profesores, estudiantes e investigadores de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y la Universidad de Brasilia (GPCI /FCI /UnB) y que capacitó a usuarios de la Biblioteca Nacional de Brasilia, publicando posteriormente el libro "Biblioteca Nacional de Brasilia, Investigación e Innovación" (Thesaurus), y más recientemente en 2012/2013, la integración de los estudiantes de postgrado, maestría y doctorado en el proyecto formación en competencias en información para estudiantes de la Universidad de Brasilia (2011 - actual) y que deberá ser implementado en breve por la institución. Por último, los autores hacen referencia al "Seminario sobre Competencia en Información: Escenarios y Tendencias", organizado por FEBAB, IBICT y la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Brasilia, que tuvo lugar como un

evento paralelo durante el XXIV Congreso Brasileño de Biblioteconomía, Documentación y Ciencias de la Información destacando que presentaron un escenario de las competencias en información en la sociedad contemporánea, promoviendo la reflexión, la discusión y el intercambio de experiencias y prácticas desarrolladas por investigadores y los profesionales de las bibliotecas y servicios de información de varios países, siendo su principal resultado el documento considerado como un marco de legitimación de la competencia en información en Brasil - la "Declaración de Maceio."

El capítulo 12, titulado "**La alfabetización informacional en la red de bibliotecas SESC: de los orígenes a la revisión de las prácticas de gestión**", cuya autoría es de *Lisyane Wanderley dos Santos* relata las propuestas desarrolladas por el *Departamento Nacional do Serviço Social do Comércio - Sesc* para la capacitación en competencias informacionales de los bibliotecarios en la institución. Parte del supuesto de que la gestión de las unidades de información en el contexto actual presenta desafíos que van más allá del papel tradicional de la biblioteca, considerando esto como un proceso complejo que implica mucho más que conocimiento y experiencia en el tema: requiere la comprensión y evaluación sistémicos de los procesos. Señala que en el pasado, la principal finalidad de la biblioteca era entendida como un lugar de custodia y repositorio de información y que, en la actualidad, el objeto de la biblioteca se ha ampliado: añade múltiples funciones e interacciones con otras áreas del conocimiento. Estas nuevas demandas sociales requieren del bibliotecario una mirada que va más allá del procesamiento técnico de la información. Es necesario desarrollar competencias y habilidades para cumplir el papel de un agente social cualificado y servir de enlace entre lo que es producido y lo que se consume, fomentando el acceso, el uso de los acervos y bases de datos, desarrollando acciones dirigidas a la formación continua. Menciona lo que esto implica en una gestión creativa de la información, y sobreentiende la percepción de las formas de acceso, selección, articulación y organización de la información, la aprensión y concepción de contextos globales en la comprensión de su naturaleza multidimensional y de las relaciones entre el todo y cada una de las partes. Presenta el perfil del bibliotecario y el trabajo de la Red de Bibliotecas SESC y destaca la importancia de sistematización de los proyectos de

capacitación con un enfoque en competencias en Información con el fin de llevar a cabo la revisión de los procesos de gestión buscando la innovación y la proactividad de sus recursos humanos que actúan en la Biblioteca. Termina con la reflexión sobre las habilidades necesarias para que estos profesionales puedan mejorar el desempeño frente a sus actividades, desde la perspectiva de una actuación más alineada con los paradigmas de la contemporaneidad y las directrices de la Sociedad de la Información y el Conocimiento, señalando que sus funciones son múltiples: el desarrollo de los procesos de referencia y tratamiento técnico de la colección, acciones integradas de orientación a la investigación y fomento de la lectura, la orientación, la formación y supervisión rutinaria de auxiliares de biblioteca y becarios, entre otros aspectos relacionados con la administración de la(s) Unidad (es) de información y asesoramiento al pleno desarrollo del área en sus respectivos estados..

El capítulo 13 es un relato considerado como pionero en el área empresarial en Brasil, y se titula "**Relato de experiencia de un programa de alfabetización en información en el entorno empresarial para apoyar la educación a distancia: caso Transpetro**" y sus autoras son Marilda M. Coelho, Maria Elisa S. E. Wood, María I. C. de Francia y Tatiana N. Cosmo. Las autoras parten de la hipótesis de que el advenimiento de la tecnología de la información ha facilitado los procesos de producción y organización de la información, sin embargo, aumento la complejidad de su acceso y evaluación y el consiguiente entendimiento de cómo utilizarla de manera eficaz. Además, también destaca la ausencia de una cultura organizacional que valora el uso de los servicios bibliotecarios y la gestión de información técnica del área de ingeniería poniendo de relieve la dificultad de su acceso y uso de forma inteligente para construir conocimiento en la empresa *Transpetro*, empresa de logística de transporte de combustible, lo que puede poner en peligro el desarrollo de actividades con la seguridad requerida.

Señalan las dificultades que derivan de esa situación para el proceso de toma de decisiones y la necesidad de mejorar los procesos de gestión, acceso, uso y evaluación de la información técnica y estratégica, lo que motivó al Centro de Información y Documentación - CID a crear un programa de *Competencias en información*, cuyo objetivo es garantizar que todos los empleados de la empresa

desarrollen las habilidades informacionales necesarias para el desempeño operacional y estratégico eficaz. En función de la actividad de ámbito nacional de la empresa el programa ha sido desarrollado en colaboración con la Gerencia de Recursos Humanos y de Comunicaciones Institucional y el uso de la metodología de *blended learning*, que combina la enseñanza presencial y a distancia. Así, se describen y se presentan la metodología y las diferentes etapas de la creación del Programa de *Competencia en Información* en el ámbito empresarial.

Menciona también la pretensión de colaboración con la construcción de un proyecto empresarial de Competencias en Información para todas las empresas del Sistema Petrobras, que también pueda servir como un *benchmarking* para otras organizaciones considerándose el escenario de mercado competitivo que se apoya en la economía informacional de la sociedad contemporánea. Por último, se presentan los resultados obtenidos y los esperados con el desarrollo del programa, que se encuentra en constante evaluación, buscando la mejora continua además de contribuir con algunas "recomendaciones de buenas prácticas" para el desarrollo de programas de alfabetización informacional.

Regina Celia Baptista Belluzzo

Glória Georges Feres

PRESENTATION OF THE ORGANIZERS

Abstract in english

This publication is about Information Literacy in different contexts and emphasis. It was adopted the hypothesis that the predominant factors in the current society are: information, knowledge and technology. The increasing evolution of technological elements allowed the access and use of the information in the contemporary society and has revolutionized significantly the way of living, think, act and communicate, changing radically the social structures based in the traditional forms of production of knowledge. The information, as a social good, has to be in relation with the globalization of the Technologies of the Information and the Communication (TIC), the qualification of the people and the educational process as a form to "learn to learn". However, when there are too many information and a big speed in its generation and transfer, this arise new exigencies in terms of competencies for its production and communication.

Thus, they are consigns of the contemporary social landscape: creation, deconstruction, renewal, interconnection and cooperation in the research of a collective intelligence. It is considered that the transformation that reverberate in the forms to work, inform and communicate, certainly results in the information society, designating the process of changes based in the use of the information to generate knowledge. But the speed society changes demand of people a constant and permanent recycling of its capital of knowledge and, although the technology allow the access to the information, by itself it does not make possible the process of knowledge. Therefore, it is not enough to create the conditions for the access and use of the information, since it is a complex task that demands an education of quality, involving the development of Information Literacy or competency in information (CI) in the most diverse levels.

This competency is also called information competency, information literacy, etc., emphasizing that the United Nations Educational, Scientific and

Culture Organization (UNESCO), in a recently document published in 2013, adopted the term Information Literacy as a terminology for Brazil and the *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) included it in the logotype of its identification. It is included in the spectrum of factors that conform the scenario of the contemporary society, and it is considered as an area of study and investigation, consecrated in the specialized international literature and in developed countries, but in the Brazilian context, it is still a question which lacks of a theoretical base for a better understanding and implementation in the practices and discussions from the basic education, that covers all the levels of primary education, in addition to corporate learning of the organizations. Therefore, it is necessary to develop actions to sensitize the agents, educators and professional of the information on the need to work in an integrated way in order to provide the basic conditions that exceed the walls of the mere transmission of reproducer concepts of knowledge and information. Certainly, that is the big mission of all, so that the Information Literacy can be in fact, a reality in the life of the citizens as a *sine qua non* condition for development and innovation.

Proposal

From the contributions and the participation of FEBAB with the subject "Information Literacy" the proposal of this compilation was made with the collaboration of different approaches, including multidisciplinary approaches, looking to offer the theoretical and practical foundations. Chapters are under the responsibility of educational and professional, national and international, holders of expertise on this subject. This allowed that each one in its specialty have presented its own "reading and convictions" of the thematic as a whole.

Structure

The compilation here presented has a total of 13 chapters, whose distribution was conceived from the definition of three thematic axes: *Thematic Axis I – Paths of insertion of the subject of the Information Literacy in Brazil as a part of the management lines of FEBAB, where there are presented two texts (chapters 1 and 2)* that include the origins of the participation of the educational and researchers and the lived experiences of FEBAB with numerous activities that conform a historical path.

Chapter 1: "**Information Literacy: experience and learning**", which author is, *Regina Celia Baptista Belluzzo* has like aim to present a brief historical concept on the Information Literacy, but especially describes a timeline where there are included some of the activities and collaborations that have constituted a path of life of the author from the meeting with this subject and the curiosity and interest in arriving to know it better and check the satisfaction to see that it is no longer considered only incipient in Brazil.

Chapter 2 "**Information Literacy: a path of discovering and researches**", which author is *Marcia Rosetto*, presents the path of the Information Literacy consolidated in the destined politics to the construction of societies based in the information and knowledge. It describes the development and the recommendations from events organized by UNESCO and followed by several countries worldwide, where there were launched its statements as a commitment for the development of the Information Literacy. In addition to this, it presents the concepts of Information Literacy and media and the personal and professional experiences developed for the diffusion and application of the Information Literacy in the national and international areas of FEBAB. It concludes with the presentation of the investigation developed like scholar postdoctoral and that involve interrelationships between the History of Science and Documentation Science, having the information literacy as the link of the interaction between them.

In the sequence they are presented, chapters 3 to 10 that constitute the Thematic Axis II - Education and performance of the professional of the information and the transversality of the Information Literacy.

Chapter 3: **"To educate professional of the Information: challenges and possibilities of the pedagogical model of e-learning in the Portuguese Open University"**, whose authors are, *Gloria Bastos and Ana Isabel Vasconcelos*. It presents the experience of the Portuguese Open University regarding the education of the professionals of the information in distance education in the modality of e-learning. There are focused some derivative questions of the application of the process of Bologna, articulated with the conception of a virtual pedagogical model. The model of Open University is based in four lines of strength: the learning centralized in the student, the primacy of the flexibility, the primacy of the principle of the interaction and the digital inclusion. These four factors guided the design of the courses and a pedagogical practice that intends to coincide with the expectations of the students and the needs of the society, highlighting the importance of a critical reflection, social and professionally contextualized. By means of the application of a questionnaire to the students of 1^o course of postgraduate in Information Science and Documentation there were collected information and relative assessments of two big axes: the application of the virtual pedagogical model and the social importance and professional of the course concerning, in particular on the variables that conform the information literacy. The results reveal a quite positive vision on the two dimensions of the analysis and it confirms that the perspectives in international terms have been aimed for the already designated third generation in the pedagogy of distance education.

Chapter 4: **"Disciplines It Information Literacy in the curriculum of the Course of Librarianship in the School of Information Science at the UFMG: Commitment with the educational function of librarians"** which author is, *Bernadete Campello*, relates a pioneering experience with the discipline of information literacy, established in 2005 in the curriculum's Course of Librarianship in the School of Sciences of the Information at the UFMG with the aim to satisfy the demand of contents that explored the theoretical appearances of the concept, but mainly that it created a space for the mobilization of the informational skills of the future librarians. The base of the discipline is the questioning learning, having the investigation like educational principle. The evaluation is made from a formative perspective inspired in

cognitive, constructivist and socio-cultural conceptions, of learning. The discipline represents a commitment with the educational function of librarians as proposed by authors that understand that the Librarianship /Information Science has useful knowledge to help the people to learn with the information.

Chapter 5: **“Information Literacy of the professionals of the information linked to institutions of upper education (IES)”** whose authors are *Elizete Vieira Vitorino and Daniela Piantola*, aim to contribute to the preparation of a theoretical corpus on Information Literacy of the professionals of the information linked to an upper education institution. It presents the complexity that demands the informational environment showing that the important is the existence of a central core of principles and practical of Sciences of the Information. This core will be “feed” by the social representations of the information professionals as truths – passengers or no – on the reality lived. It describes the results of the field survey, using open questions for a group of thirteen directors of Libraries linked to the IES of Santa Catarina State since it takes individuals that in some way are representative of this collectivity. As a result, the authors also propose the creation of Principles for the Development of the Information Literacy (PDCIn) inside the initial education (Graduation). It mentions that the continuous education (education of adults that have experience) requires approaches that force us to rethink the professional education and to review the mission of the practices of a certain group of professionals, like the case of professionals of the information.

Chapter 6: **"Development of informational literacy, scientific and technological: the responsibility of the upper education in collaboration between the teaching and the library"**, which authors are: *Aida Varela Varela, Marilene Abreu Lobo Barbosa and Maria Giovanna Guedes Farias* is a review of the literature, whose aim is to think about the teaching system in informational literacy, scientific and technological to strengthen the teaching in the upper education and the professional practice in order to identify the problems and define the competencies of the students. To reach this, there are presented diverse concepts on informational literacy, from the works made by the *Association of College and Research Library, American Association of School Librarians*, and by specialists as for instance, Castañeda, González,

Martial, Barbosa and Barbosa, Kuhlthau and Belluzzo, amongst other. It shows also, the importance of the technological innovation in the education as strategies to break the barriers of time and space, as well as the incorporation of technological solutions for the methodology of the university education, like the development of platforms that turn into libraries and permanent class of learning and at the same time reach to correlate the application of these pedagogical and technological resources to the renewal of the competencies. The authors have concluded that it is responsibility of the educational institutions and libraries to socialize the knowledge and prepare critical mass, able to perceive, identify, analyze, sensitize and evaluate the information critically securing the knowledge from the perspective that it will be in shape, intellectual and morally, to innovate and create new knowledge to be applied to the development of the society.

Chapter 7: "**Librarian as Multiplier Agent of the Information Literacy and Media**", which author is *Adriana Elisabeth Dudziak*: takes as a premise that the existence of strong and persistent signals drive to consider the increasing importance of the media and information in the contemporary society. It does not mean that in the past these were less important, signals, point out the author, only that now both are elements that evolve simultaneously and result omnipresent in practically all the societies. Mobile devices, social networks, blogs, Facebook, Twitter and new resources of communication coexist with the traditional models of communication and information. This situation requires a reflection on the reality, the emergency of an identity renewed of the professional librarian of the information, that depends on the split with the structures and mental models often rooted, that avoid its development and its commitment in this dynamic and mutable society. As suggested activities that can be useful for professionals of the information devoted to promote the information literacy and media. It presents also a description and exemplification of the main competencies of the librarians from the experiences related with the pedagogical practices of the author. Also it presents a list of actions that can be implemented in the space of the library, pointed out the importance to develop a planning of the class in order to visualize better the activities of the librarian as an educator. It concludes with

the affirmation that it is task of the professional librarian to promote the education for the media and informational literacy and act like educational agent that can motivate important changes to integrate in a large way in the educational process.

Chapter 8: "**Hangout: Social Networks and crossing fields in the organization context**", which authors are: *Maria Joaquina Barrulas, Margarida Cardoso, Mónica Pinheiro and Leonor Valfigueira*. Here there are presented the results of an exploratory study inside a wider project (work in course) that studies the employment of the social networks and intends to question the paper, the relevance, the potential and the limitations of these organizations. From the concept of field, in the sense of Bourdieu, there are identified the social spaces and spaces of information that cross in organizational contexts, which involves the competition in the access and use of the information. They were chosen the Scientific Laboratories like experimental area as they are organizations of intensive knowledge, in which the creation, distribution and use of the knowledge constitute its main activity and the social network LinkedIn, for being the on-line professional network more used in worldwide level is highlighted.

Chapter 9: "**The Information literacy: the educational potential of the virtual like pedagogical strategy**" whose author is. *Melare Daniela Vieira Barros* has a premise that the emergency of the literacy's propose a challenge for the Information Science in the sense to develop strategies, with the use of technologies to make easy to the user a dynamics of learning so that he can find, use and manage the information. For this author, this emergency comes from the society where we live and that floods us of fast and continuous form with contents in different formats and with different aims. As a result, it refers to the information literacy, view like a set of necessary competencies to access, evaluate and use the information in an efficient way. It ensures that it can be developed, improved or even learnt like an educational potential. Thinking in this potential the author relates the experience of the development of the post graduate course of Sciences of the Information by the Open University of Lisbon in the discipline "UC Information Literacy's", and the author defends the use of the distance methodology for the realization of a work of learning of the

information literacy, through a strategy of education mediated by technology. In this way even offers an analysis of the didactic strategies-pedagogical and of the obtained results with the mentioned course, considering that it facilitates to the professional of the information an innovative experience of education and learning with regard to the access and use of the information for the construction of knowledge.

Chapter 10: **"Innovation and information literacy: a theoretical and practical experience with of post graduation students in sciences of the information"**, which author is *Gloria Georges Feres*. It constitutes a report of her experience from the perspective of educational collaborator when invited to offer a specific content on "Innovation and Information Literacy" in the disciplines, "Information Literacy, Knowledge and Innovation Networks" during the first semester of 2013, in the context of the Post graduate Program in Sciences of the Information (UNESP, Campus of Marília) in the line of Investigation: Management, mediation and use of the information. It shows the diary that involved the development of the information literacy and its interrelationship with the human networks of construction of the knowledge like a differential for the innovation, centering in the development of these networks and its interaction with the different resources of information, as well as the learning and the autonomy in the generation of innovative knowledge and its applicability to the social reality. The author point out that among the activities of reading, analysis and synthesis developed, a workshop was performed with the post graduate student supported in the dynamics of group, whose pedagogical strategies included different stages: 1º - Division of the groups of work; 2º - Theory – Class expositive and dialogued lectures; 3º - Work in group with the reading and the analysis of the synthesis elaborated like instructive text facilitated by the teacher and query of the standards and the indicators of Information Literacy of Belluzzo; and 4º - Comparison between the synthesis text- and the norms and indicators of information literacy and establishment of interrelationship between the information literacy and innovation.

Regarding the Thematic Axis III - Applications and lessons learnt with Institutional Programs in the Brazilian context, they are represented on chapters 11 to 13.

Chapter 11: **"The experience to organize and participate in the event for the publication of the" Maceió Statement: "frame for the legitimacy of the information literacy in Brazil."** Which authors are, Elmira Simeón and Regina Celia Baptista Belluzzo They reach to highlight the relative experiences to the concomitant practices developed that could serve of support and mobilization to attain the realization of the Seminar on the subject of Information Literacy, involving especially FEBAB and UnB/FCI. They present also the path of FEBAB to promote events on the subject and the experiences of UnB /FCI. It is to stand out that, for FEBAB, in particular, the realization of this event has brought interest and a latent demand by part of the professionals of the information so that there were opening of this space of reflection and debate on the situation of the "Information Literacy" in the Brazilian context, explaining also with the exchange of experiences and practical developed by the researchers and the professionals of the libraries and services of information in several countries, culminating their effective participation in the process of education of the theoretical base with the publication of several articles in the Brazilian Magazine of Librarianship and Documentation (RBBD) and translations of international authors and recognized experience in this subject that carried out in electronic means. On the other hand, it fits to stand out that FEBAB as an associated member, was represented in the meetings and groups of national and international work that include the *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) and the *Information Literacy Section* (InfoLit), in order to exchange experiences and expand knowledge on information literacy with the goal to contribute to the consolidation of this subject as an area of primary attention in the country. For the experiences of the UnB/FCI are reported those who include the development and follow-up of projects of investigation on the training in Information Literacy from 2006, when professors of the UnB published the book "Digital Literacy and Access to Knowledge" with specialists of other countries; they include also a description of

the contributions of the project of digital inclusion with Community Health Agents and the planning of distance courses with the goal to develop a work of mediation with the professionals of the Program of Family Health, linked to the Unique Health System of Brazil; the project ALFINBRASIL, funded by the Spanish Agency of International Cooperation for the development (AECID) with the team of work formed by professors, students and researchers of the Universidad Complutense of Madrid (UCM) and the University of Brasília (GPCI /FCI /UnB) and that allow the training to users of the National Library of Brasilia, publishing later the book "National Library of Brasilia, Investigation and Innovation" (Thesaurus), and recently in 2012/2013, the integration of the students of post graduation, master and PhD in the project training in information literacy for students of the University of Brasilia (2011 - current) and that it will be implemented briefly by the institution. Finally, the authors make reference to the "Seminar on Information Literacy: Scenarios and Tendencies", organized by FEBAB, IBICT and the Faculty of Sciences of the Information of the University of Brasilia, that took place as a parallel event during the XXIV Brazilian Congress of Librarianship, Documentation and Sciences of the Information standing out that they presented a scenario of the information literacy in the contemporary society, promoting the reflection, the discussion and the exchange of experiences and practical developed by researchers and the professionals of the libraries and services of information of several countries, the main result being the document considered like a frame of legitimacy of the information literacy in Brazil - the "Statement of Maceio."

Chapter 12: **"The information Literacy in the Network of Libraries SESC: from the origins to the review of management practices"**, which author is, *Lisyane Wanderley dos Santos*, relates the proposals developed by the National Department of the Social Service of Commerce - Sesc for the qualification on information literacy of the librarians of the institution. It takes as a premise that the management of the units of information in the current context presents challenges that go beyond the traditional role of the library, considering this like a complex process that involves much more than knowledge and experience in the subject: it requires from the professional the understanding and systematic evaluation of the processes. It signals that in the

past, the main purpose of the library was understood like a place of custody and repository of information and that, actually, the object of the library has expanded: it adds multiple functions and interactions with other areas of the knowledge. These new social demands require of the librarian an approach that goes further of the technical processing of the information. It is necessary to develop competency and skills to fulfill the role of a social agent qualified and serve as a link between what is produced and what is consumed, boosting the access, the use of the collection and data bases, developing actions headed to the continuous education. It mentions that this involves a creative management of the information, and presumes the perception of the forms of access, selection, articulation and organization of the information, the apprehension and conception of global contexts in the understanding of its multidimensional nature and of the relations between the whole and each one of the parts. It presents the profile of the librarian and the work of the Network of Libraries SESC and stands out the importance of systematization of the projects of qualification with an approach on information literacy with the goal to carry out the review of the processes of management searching the innovation and the proactivity of the human resources which act in the Library. It finishes with the reflection on the necessary skills of these professionals to improve their performance in front of their activities, from the perspective of a more ranged performance with the paradigms of the contemporaneous and the guidelines of the Information and Knowledge Society, pointing out that their functions are multiples: it develop the processes of reference and the technical treatment of collections, integrated actions of orientation to the investigation and promotion of reading, the orientation, the training and routine supervision of assistants of library and internships, amongst other aspects related with the administration of the Unit (s) of information and advice to the full development of the area in their respective states..

Chapter 13: " **Experience Report of a Program of Information literacy in the business surroundings to support the distance education: case Transpetro**", is a report considered like pioneer in the business area in Brazil, and their authors are *Marilda M. Coelho, Maria Elisa S. E. Madeira , María I. C. Of Franca Italiana N. Cosmo*. The authors take the hypothesis that the advent

of the technology of the information has facilitated the processes of production and organization of the information; however, it increases the complexity of its access and evaluation and the consequent understanding of how to use it in an effective way. Besides, also it stands out the absence of an organizational culture that put in value the use of the library services and the management of technical information of the area of engineering highlighting the difficulty of its access and use in an intelligent form to build knowledge in the company Transpetro, company of logistics of transport of fuel, that can put in danger the development of activities with the security required. They point out the difficulties that result of this situation for the process to take decisions and the need to improve the processes of management, access, use and evaluation of the technical and strategic information, that motivated to the Centre of Information and Documentation - CID to create a program of information literacy, whose aim is to guarantee that all the employees of the company develop the necessary informational skill for an efficient performance operational and strategic. In function of the activity of national field of the company the program has been developed in collaboration with the Management of Human Resources and of Institutional Communications and the use of the methodology of blended learning, that combines the face-to-face education and to distance. In this way, they describe and they present the methodology and the different stages of the creation of the Program of Information Literacy in the business environment. It mentions also the intention to collaborate to build a corporate project of Information Literacy for to all the companies of the Petrobras System, which may be a benchmarking for other organizations, considering- the scenario of a competitive market that it is supported by the informational economy of the contemporary society. Finally, there are presented the reached and expected with the development of the program which is in constant evaluation, seeking for a continuous improvement, besides to contribute with some " recommendation of good practices" for the development of the information literacy.

Regina Celia Baptista Belluzzo

Glória Georges Feres

SOBRE OS AUTORES

Aida Varela Varela

Mestre e Doutora em Ciência da Informação. Professora do Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia. Líder do Grupo de Pesquisa em Ciência da Informação, Cognição e Construção do Conhecimento – COGNICIC.

CV: <http://lattes.cnpq.br/8203377212170649>

Contato: varela@ufba.br

Alejandro Uribe Tirado

Candidato ao Doutorado em Documentação Científica na Universidade de Granada, Professor / Investigador na Escola Interamericana de Biblioteconomia, Grupo de Investigação em "Informação, Conhecimento e Sociedade" da Universidade de Antioquia (Medellín-Colombia). Atuou como Observador Externo no I Seminário de Competência em Informação.

Contato:

auribe@bibliotecologia.udea.edu.co

auribe@correo.ugr.es

<http://alfincolombia.blogspot.com>

<http://alfiniberoamerica.blogspot.com>

Ana Isabel Vasconcelos

Professora Auxiliar no Departamento de Humanidades, Universidade Aberta.

Contato: ana.vasconcelos@uab.pt

Aurora Cuevas Cerveró

Doutora em Ciência da Informação e Professora de Literatura na Universidade Complutense de Madrid, Espanha. Atuou como Observadora Externa no I Seminário sobre Competência em Informação.

Contato: accerver@bib.uc3m.es

Bernadete Campello

Doutora em Ciência da Informação, Professora titular da Escola de Ciência da Informação da UFMG, responsável pela disciplina Competência Informacional. Tem experiência na área de Biblioteconomia, atuando principalmente nos seguintes temas: biblioteca escolar, biblioteca e aprendizagem, competência informacional no ensino básico, fontes de informação e educação em biblioteconomia.

CV: <http://lattes.cnpq.br/6477409101333398>

Contato: bscampello@gmail.com

Daniela Melaré Vieira Barros

Pedagoga, Especialista em Instrucional Designer, Especialista em Administração em Educação a Distância, Mestrado em Engenharia das Mídias para a Educação Euromime- Erasmus Mundus- Portugal, Espanha e França, Mestrado em Educação pela UNESP- BRASIL, Doutorado em Educação UNESP-BRASIL, Doutorado em Educação pela UNED- Madrid, Pós-Doutorado pela UNICAMP e a UNED. Docente da Universidade Aberta – Lisboa - Portugal Departamento de Educação e Ensino a Distância.

CV: <http://lattes.cnpq.br/0904025003390641>

Contato: dbarros@uab.pt

Daniela Piantola

Bacharel em Biblioteconomia da Universidade Federal de Santa Catarina. Bacharel em Letras Português e Italiano e licenciada em Letras (Italiano) pela Universidade de São Paulo. Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo (USP) com pesquisa voltada para o estudo da narrativa moderna italiana. Atua como revisora de textos. Ex-bolsista do CNPQ, com pesquisa sobre competência informacional. Experiência na área de ensino e tradução de línguas italiana e inglesa.

CV: <http://lattes.cnpq.br/0530346224537097>

contato:

Elisabeth Adriana Dudziak

Bacharel em Biblioteconomia pela ECA-USP. Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo, ênfase CI - Ciência da Informação. Doutora em Engenharia de Produção pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, ênfase TTO - Trabalho, Tecnologia e Organização. Professora Titular da Universidade Paulista - UNIP no Instituto de Ciências Humanas. Professora de pós-graduação nas FAINC - Santo André/ Curso de Sistemas de Informação. Professora de Curso de EaD em parceria com a FEBAB. Diretora da Divisão de Gestão de Desenvolvimento e Inovação do Departamento Técnico do Sistema Integrado de Bibliotecas da Uniderversidade de São Paulo (DT-SIBIUSP). Revisora de periódicos científicos nas áreas da Ciência da Informação e Engenharia. Membro da IFLA (International Federation of Library Association). Membro do Elsevier Innovation Explorers. Linhas de Pesquisa: ciencia da informação e engenharia de produção.

CV: <http://lattes.cnpq.br/8150926690780957>

Elizete Vieira Vitorino

Graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Santa Catarina, Mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina na área de Gestão da Qualidade em Bibliotecas e Doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina na área de Mídia e Conhecimento e Educação a Distância (EaD). Atualmente é Professora do Departamento de Ciência da Informação (CIN), Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Biblioteconomia. Atua principalmente nas seguintes áreas: organização e tratamento da informação, profissionais da informação, metodologia científica, metodologia da pesquisa, educação a distância e ensino-aprendizagem e Competência Informacional. Atualmente, é Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PGCIN) em nível de Mestrado, cujas pesquisas, disciplina e orientações mestrado e graduação se desenvolvem na área de Competência informacional (Information Literacy). É líder do Grupo de Pesquisa Competência Informacional (GPCIn) cadastrado no CNPq e certificado pela UFSC.

CV: <http://lattes.cnpq.br/7540571280471559>

Elmira Simeão

Graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal do Piauí. mestrado em Comunicação e Cultura na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília. Atua na área de editoração, formação de acervos e competência informacional. Exerce, desde 2010, a Direção da Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília. É Professora na Faculdade de Ciência da Informação, na graduação em Biblioteconomia e no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Publicações Eletrônicas e Editoração, atuando principalmente nos seguintes temas de pesquisa:

tecnologia da informação, editoração, comunicação, ciência da informação, informação e saúde, comunicação extensiva, competência em Informação e inclusão digital. É líder do grupo de Pesquisa Competência Informacional certificado pelo Conselho Nacional de Pesquisa do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT).

CV: <http://lattes.cnpq.br/7033301273963724>

Glória Bastos

Professora Auxiliar no Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta. E-mail: gloria.bastos@uab.pt

Glória Georges Feres

Graduação em Biblioteconomia e Documentação pela Escola de Biblioteconomia e Documentação de São Carlos. Especialização em Documentação - FESPESP. Mestrado e Doutorado em Educação para a Ciência- Área de Ensino de Ciências pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências. Docente em cursos de graduação e pós-graduação na área de Metodologia da Pesquisa Científica e Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. Assessora da FEBAB para assuntos de Comunicação e Editoração de Publicações, com experiência nas áreas de atuação: Educação científica, Ensino de Ciências, Metodologia científica, Gestão da informação e Competência em informação.

CV: <http://lattes.cnpq.br/0525674414045441>

Contato: gloriaferes@gmail.com

Leonor Valfigueira

MSc Estudos de Informação e Bibliotecas Digitais, ISCTE, IUL, PT (Portugal)

Lisyane Wanderley dos Santos

Bibliotecária - Assessor Técnico de Biblioteca - Departamento Nacional do Sesc - e-mail: lisyane@sesc.com.br

Marcia Rosetto

Graduação em Biblioteconomia e Documentação pela ECA USP. Mestrado em Ciências da Comunicação pela ECA USP. Doutorado em História da Ciência pela PUC SP. Atualmente, coordena projetos na Biblioteca da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP. Tem experiência em arquitetura de sistemas de informação; concepção, desenvolvimento e implementação de sistemas automatizados com ênfase em catálogos online, bibliotecas digitais e virtuais com utilização de formatos metadados como MARC 21 e Dublin Core. Experiência em organização e dinamização de cursos e treinamentos especializados na área de automação e mediação da informação, e organização de eventos na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação.

CV: <http://lattes.cnpq.br/8926305589139284>

Margarida Cardoso

MA em Antropologia dos Movimentos Sociais, FCSH-UNL, PT (Portugal)

Maria Elisa S. E. Madeira

Graduada em Português-Literatura. Especialista em Gestão do Conhecimento. Pós-Graduada em Administração de Negócios. Consultora Técnica da Transpetro, Coidealizadora e coresponsável pelo Planejamento e desenvolvimento do Programa e desenvolvedora Instrucional dos Cursos à distância. Integrou o grupo de especialista que elaboraram a Declaração de Maceió.

Maria Giovanna Guedes Farias

Graduada em Comunicação Social (Habilitação: Jornalismo) pela Universidade Estadual da Paraíba. Curso de especialização em Marketing e Novas Mídias promovido pelo Umweltzentrum des Handwerkskammer Trier – Alemanha. Mestre em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa Ciência da Informação, Cognição e Construção do Conhecimento – COGNICIC

CV: <http://lattes.cnpq.br/3383299470190507>

Contato: mgiovannaguedes@gmail.com

Maria Isabel C. da Franca

Bibliotecária, Arquivista MBA em Documentação Científica e Redes de Informação, Coordenadora do Centro de Informação e Documentação da Transpetro e co-idealizadora e co-responsável pelo e do Planejamento e desenvolvimento do Programa e revisora dos cursos.

Maria Joaquina Barrulas

Ph.D. Information Management, U. Sheffield, UK Contacto: Maria Joaquina Barrulas, INESC- INOV, Rua Alves Redol, 9 - 1000-029 Lisboa - Portugal
Joaquina.barrulas@inov.pt Joaquina@gmail.com

Marilda M. Coelho

Bibliotecária do Centro de Informação e Documentação da Transpetro, Especialista MBA em Inteligência Competitiva, Co-idealizadora e co-responsável pelo planejamento e desenvolvimento do Programa, conteudista dos cursos e Instrutora dos cursos presenciais. Integrou o grupo de especialistas que elaboraram a Declaração de Maceió. Membro da do Comitê da Seção 42 de Competência em Informação da IFLA.

Marilene Lobo Abreu Barbosa

Graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal da Bahia e licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Católica do Salvador; tem o Diplôme d'Études Approfondies en Information Scientifique et Technique, pela Université Aix-Marseille III e o Mestrado em Ciência da Informação. Professora do Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa Ciência da Informação, Cognição e Construção do Conhecimento – COGNICIC. Experiência nas áreas de gestão da informação e de serviços de informação, inteligência competitiva, competências, formação profissional, tecnologias de informação e comunicação e biblioteconomia.

CV: <http://lattes.cnpq.br/9871475655316036>

Contato: marilene@ufba.br

Mónica Pinheiro

MSc Estudos de Informação e Bibliotecas Digitais, ISCTE, IUL, PT (Portugal)

Regina Celia Baptista Belluzzo

Graduação em Biblioteconomia e Documentação pela Escola de Biblioteconomia e Documentação de São Carlos. Graduação em Direito pela Faculdade de Direito de São Carlos. Mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo e doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (UNESP-Marília, integrante da Linha de Pesquisa; Gestão, Mediação e Uso da Informação; e do Programa de Pós-Graduação em TV Digital: Informação e conhecimento (UNESP-Bauru), integrante da Linha de Pesquisa: Gestão da Informação e Comunicação para Televisão Digital. Experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Gestão da Qualidade em Sistemas de Informação, atuando principalmente nas seguintes áreas: competência em informação, bibliotecas universitárias, gestão da informação, sociedade do conhecimento e information literacy.

CV: <http://lattes.cnpq.br/0812422122265124>

Tatiana N. Cosmo

Bibliotecária do Centro de Informação e Documentação da Transpetro, Especialista em Gestão do Conhecimento e Gestão de Pessoa e revisora dos cursos do Programa de competência em Informação.

Eixo Temático I

**Trajetórias da Inserção do Tema da Competência em
Informação no Brasil**

COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: VIVÊNCIAS E APRENDIZADOS

Regina Celia Baptista Belluzzo

1 INTRODUÇÃO

O tema “Competência em Informação” é algo que nos inquieta e preocupa desde o início dos anos 2000, quando nos deparamos com o mesmo em meio a uma abordagem à literatura internacional junto às bases de dados da área de Ciência da Informação, em busca do aprofundamento de outros assuntos que, naquele momento, eram foco de nossa atenção como docente e pesquisadora. A partir de então, a cada dia nos envolvemos cada vez mais em lides de pesquisa e de experiências práticas relacionadas com esse tema e seus desdobramentos, acreditando, a exemplo do que ocorre em outros países há algum tempo, na importância e relevância de sua consolidação para o contexto brasileiro.

Este trabalho tem o intuito de apresentar um *briefing* histórico-conceitual sobre a Competência em Informação, mas, principalmente, descrever uma linha do tempo onde estão inseridas algumas das atividades e parcerias que têm constituído trajetória de vida a partir do encontro com esse assunto e da curiosidade e interesse em poder conhecê-lo melhor e provar da satisfação de vê-lo deixar de ser considerado apenas emergente no Brasil.

Espera-se poder contribuir com uma visão mais próxima da concepção que tem norteado as ações desenvolvidas em torno desse tema, em diferentes momentos e espaços, no decorrer de 12 anos de pesquisas, estudos e aplicações práticas. Não há a pretensão de trazer considerações definitivas, determinadas e bem delimitadas. Ao contrário, o intuito é promover mais um exercício reflexivo do que trazer certezas, considerando as peculiaridades dos próprios objetos em descrição.

Os resultados são, portanto, sintetizados neste documento e poderão nortear futuras reflexões e novas ações estratégicas para que tenhamos a Competência em Informação inserida nas políticas públicas brasileiras como uma área de atenção primária e condição *sine qua non* ao desenvolvimento e inovação sociais.

2 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: REFLEXÕES INICIAIS

Quando se trata de refletir e descrever aspectos relacionados à Competência em Informação como uma área do campo da Ciência da Informação, percebe-se de forma marcante tanto a sua natureza interdisciplinar quanto a falta de unanimidade em sua concepção. Assim, vale lembrar que na sociedade contemporânea são múltiplos os conceitos e terminologias que envolvem a competência em diferentes áreas de conhecimento tais como: Educação, Psicologia e a Administração, por exemplo. 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.

Inicia-se por apresentar as bases teóricas mais importantes que nortearam a condução de nossas reflexões e práticas com a Competência em Informação ao longo de uma década. Assim, a primeira abordagem refere-se ao conceito de competência.

De acordo com o projeto *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo), uma competência é definida como:

a habilidade de se encontrar com sucesso demandas individuais ou sociais, ou de realizar uma atividade ou uma tarefa. [...] Cada competência é construída em uma combinação de habilidades cognitivas e práticas relacionadas, de conhecimento (inclusive de conhecimento tácito), de motivação, de orientação do valor, de atitudes, de emoções, e de outros componentes sociais e comportamentais que juntos podem mobilizar para a ação eficaz (OECD, 2001, s.p.).

De acordo com a *European Commission* (2004, s.p.):

a competência é considerada como uma combinação das habilidades, do conhecimento, das aptidões das atitudes, e, ainda, inclui a disposição de aprender para aumentar o *know-how* [...] As competências chaves representam um pacote transferível e multifuncional do conhecimento, além das habilidades e das atitudes que todos os indivíduos necessitem para o crescimento e desenvolvimento pessoal, inclusão e trabalho.

Estas definições refletem claramente as nuances principais do conceito da competência. Entretanto, a primeira referência à mobilização do conhecimento foi de Perrenoud (1999). Sob esse enfoque, ser competente é ter

capacidade de ativar e de usar o conhecimento, lidando com determinadas situações e problemas de uma área em meio às suas atividades ou práticas decorrentes. Perrenoud menciona que a “noção de competência tem múltiplos sentidos” e que a competência exige “que se coloque em ação um repertório de recursos (conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais [...])” (PERRENOUD, 1999, p.16).

Uma segunda visão refere-se à reflexão e ao uso de habilidades meta cognitivas como pré-requisitos para toda a competência chave, considerando-se que uma competência requer mais do que a habilidade de aplicar algo que foi aprendido a uma situação original. Além disso, as competências não podem ser separadas dos contextos práticos em que são adquiridas e aplicadas. Assim, outros autores estabelecem uma relação entre o conceito de competência e o mundo do trabalho, procurando defini-la como sendo um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados e que afetam parte considerável das atividades desenvolvidas e o desempenho das pessoas, podendo ser medida segundo padrões pré-estabelecidos e melhorada de acordo com os interesses das organizações (FLEURY; FLEURY, 2001; MIRANDA, 2004).

De acordo com Bolívar (2009), o conceito da competência é articulado ao princípio da “aprender a aprender” e da cidadania, sendo que isso está no âmago de todas as competências chaves. Do mesmo modo, a ideia da competência acha-se também ligada claramente ao conceito do aprendizado ao longo da vida.

Na literatura especializada, ainda, destaca-se a contribuição de Alencar (2000) com a ênfase dada à necessidade de valorização das habilidades inerentes às competências para a produção de novas ideias e atitudes criativas. Ressalta-se também o estudo de Predebon (2001) e suas concepções e afirmações envolvendo as questões do desenvolvimento da criatividade humana na sociedade contemporânea, cuja característica principal é seu embasamento em economia baseada na informação e no conhecimento. O importante a enfatizar é que a utilização da criatividade requer a existência e promoção de espaços dinâmicos e interativos e atividades que permitam o acesso e uso da informação para a aquisição e a produção do conhecimento -

o que envolve a Competência em Informação - sendo este um dos grandes desafios da sociedade contemporânea.

Com base nesses princípios teóricos e nos estudos e pesquisas empreendidos em trajetória como docente e gestora de serviço de informação acadêmico durante mais de três décadas, foi possível estabelecer uma definição de Competência em Informação como uma área de importância fundamental na sociedade da informação e do conhecimento e que se reproduz a seguir:

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 legal e ética ao cotidiano das pessoas e das comunidades ao longo da vida (BELLUZZO, 2001).

Destaca-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. A ênfase se localiza na interpretação mais do que nas descobertas. Os resultados de um novo conhecimento são, em geral, protocolos ou procedimentos que podem ser avaliados em termos práticos.

É possível identificar três requisitos fundamentais para a Competência em Informação na sociedade contemporânea:

- Competência em Informação para a cidadania: compromisso ativo com a comunidade, política e desenvolvimento global mediante o livre acesso e o uso crítico de dados e informação.
- Competência em Informação para o crescimento econômico: fomento do desenvolvimento de empresas já existentes e de nova criação mediante o uso criativo e intensivo do conhecimento e a combinação eficiente dos serviços de informação.
- Competência em Informação para a empregabilidade: educação, formação e desenvolvimento contínuo de todos os conhecimentos,

habilidades e estratégias necessárias para o acesso e o êxito econômico.

O que se pode observar, a partir de estudos elaborados por organismos internacionais (DELORS, 1998) na identificação de qual cenário neste século poderá se desenvolver a educação e as dimensões no contexto de suas transformações, é que o interesse na Competência em Informação tem crescido fortemente em diferentes segmentos da sociedade, quando relacionados a tais requisitos.

3 PRINCIPAIS VIVÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES AO TEMA

Diante do exposto, sentiu-se a necessidade de analisar os fatores que estão moldando esse novo movimento do desenvolvimento humano, sendo necessário elaborar novas estratégias para realizar os objetivos perseguidos e desenvolver as formas que a informação e a participação dos envolvidos estarão se efetivando, inclusive considerando-se o paradigma tecnológico-social vigente.

Desse modo, motivada por buscar conhecer melhor o tema e suas nuances, iniciamos estudos centrados nessa área, tendo apresentado os primeiros resultados no Simpósio de Engenharia de Produção (SIMPEP) promovido pela Faculdade de Engenharia – UNESP/Bauru, em 2001 e que enfocou principalmente a questão da Competência em Informação e sua relação com a fluência científica e tecnológica. A principal contribuição consistiu em síntese teórico-conceitual sobre essa competência e considerações sobre a necessidade do desenvolvimento da mesma em diferentes níveis educacionais, a fim de que haja a sua aplicação com efetividade nas lides de pesquisa como um dos aspectos da contribuição ao desenvolvimento científico e tecnológico para o bem-estar coletivo (BELLUZZO, 2001). Na oportunidade, oferecemos também algumas diretrizes norteadoras envolvendo esse tema emergente, o que implicou em apresentar uma nova forma de *Gestão da Informação* adaptadas de *Association for College and Research Libra Ries /USA* envolvendo as principais habilidades para a aquisição da fluência científica e tecnológica: saber determinar quando a informação é necessária; acessar a informação desejada em diferentes

formatos e suportes, com efetividade; avaliar a informação obtida e interpretá-la criticamente; internalizar a informação analisada e incorporá-la ao repertório de conhecimento individual; usar a informação internalizada efetivamente para alcançar um objetivo pré-determinado e específico; ter a compreensão do uso da informação para o desenvolvimento coletivo sob a ótica da responsabilidade social, ética e legalidade, e, desenvolver essas habilidades como condições para a educação hoje, estendendo-se a sua aplicação ao longo do processo de aprendizado contínuo dos cidadãos (BELLUZZO, 2001).

Na seqüência de nossas lides em torno do aprofundamento de conhecimento sobre a Competência em Informação e de sua aplicabilidade em nosso contexto, desenvolvemos pesquisa exploratório-descritiva nessa temática como parte do Pós-Doutorado realizado junto ao Programa de Gestão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da UNESP- Araraquara. O interesse esteve voltado à oferta de parâmetros de avaliação da Competência em Informação em programas de formação continuada de professores. A escolha do universo de pesquisa recaiu sobre o PEC - Formação Universitária, da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SP) oferecido no Campus de Marília (SP) e constituído de 16 classes, localizadas em diferentes cidades de regiões do Estado de São Paulo. Contou-se com a participação de 32 tutores/orientadores e 507 professores/alunos de ensino fundamental (1ª a 4ª séries) como população de interesse. Como contribuição final dessa pesquisa, foi apresentada proposta de padrões e indicadores de *performance* como parâmetros norteadores à consecução de ações voltadas à inserção, desenvolvimento e avaliação de princípios e conceitos, sob o enfoque da Competência em Informação (BELLUZZO; KERBAUY, 2004). Dentre essas ações, entendeu-se a importância da existência de programas educacionais para o desenvolvimento da Competência em Informação como uma condição indispensável ao acesso e uso inteligente da informação e a construção de conhecimento aplicável à inovação e desenvolvimento social no Brasil.

Após essa etapa, procedeu-se à busca de teoria da aprendizagem que poderia ser utilizada como apoio ao desenvolvimento de programas dessa natureza, sendo que nos deparamos com a de Ausubel (1963, 1968) intitulada como “aprendizagem significativa”. Assim, embasada nesses princípios,

considerou-se que, a partir de uma nova informação ancorada (assimilada) em conhecimentos preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende (que são significativas para ele) é que efetivamente ocorrerá a aprendizagem. Ainda, pode-se dizer que a aprendizagem significativa acontece quando um conceito implica em significados claros, preciso, diferenciados e transferíveis. Vale lembrar que, derivados dessa concepção teórica, surgiram os conceitos e aplicações dos mapas conceituais, os quais se assemelham às representações gráficas denominadas como diagramas e que indicam as relações entre conceitos-palavras. Foram criados por Novak; Gowin (1999), pesquisadores da Universidade de Cornell (EUA), que na década de setenta os acrescentaram à aprendizagem significativa como um recurso pedagógico. Como resultado do projeto de pesquisa desenvolvido no pós-doutorado, foi possível elaborar e apresentar como contribuição à área uma ferramenta intitulada inicialmente *Diagrama de Construção da Árvore Semântica* (BELLUZZO, 2003; BELLUZZO; KOBAYASHI; FERES 2004; BELLUZZO; BARROS, 2005) e que, atualmente, se denomina *Diagrama Belluzzo®*, sendo apoiado em tutorial que se encontra em fase de melhoria em nova versão em desenvolvimento.

Durante quatro anos, desde a conclusão do pós-doutorado, foram desenvolvidas oficinas de trabalhos com o intuito de incentivar a leitura e o senso crítico da comunidade em geral, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da Competência em Informação, área de atenção primária da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para os países desenvolvidos e em desenvolvimento na sociedade do conhecimento. As atividades, realizadas com bibliotecários e professores convidados, tiveram o apoio da Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo e da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições (FEBAB) e como abrangência algumas regiões do Estado de São Paulo, assim como a Região Metropolitana da capital, além de capitais das diferentes regiões brasileiras.

Ainda, nesse sentido, criamos o Grupo Assessor para Competência em Informação junto à Presidência da FEBAB e que vem promovendo, desde 2004, atividades em prol da divulgação dessa temática, como por exemplo: realização de palestras, organização de workshops e oficinas, cursos presenciais e na modalidade a distância, como parte integrante de suas linhas

de gestão. Alguns desses eventos podem ser considerados como marcos para a reflexão e debates de profissionais de várias áreas do conhecimento no Brasil, contribuindo para a divulgação e consolidação da situação da Competência em Informação também em intercâmbio com especialistas de outros países.

Dentre os eventos que pudemos organizar e colaborar merece destaque o 1º Workshop “Competência em Informação” (*Information literacy*) desenvolvido em 2005, em Curitiba (PR), durante o *XXI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação e Ciência da Informação* (CBBB-FEBAB) e que contou com a presença de Jesus Lau (México), uma referência internacional para as questões de Competência em Informação, enquanto representante da *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) e como convidado especial do evento. Em sua explanação, fundamentou-se nos aspectos centrais que envolvem desde questões relacionadas às bibliotecas, seu papel no ensino-aprendizagem, conceitos e princípios de alfabetização informativa, habilidades e competência, definições da *American Library Association* e da IFLA sobre a Competência em Informação, até os desafios que dos bibliotecários para o planejamento e implementação de programas de desenvolvimento da Competência em Informação na sociedade contemporânea. Uma das recomendações oriundas desse evento é que os órgãos competentes pudessem sugerir a inclusão do tema Competência em Informação e de outros ligados à educação no currículo dos cursos de biblioteconomia e ciência da informação, o que ainda é situação emergente e motivo de discussões entre pares.

Desde então, em uma linha do tempo mais recente, foi possível dar continuidade à nossa trajetória como docente e pesquisadora nessa área, tendo produzido outras contribuições como resultado dessa vivência. Uma delas diz respeito à parceria realizada com FEBAB, Universidade de Brasília (UNB) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e que permitiu a coordenação e desenvolvimento do *Seminário: Competência em Informação: cenários e tendências*, que foi realizado como um evento paralelo durante o *XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação* (Brasília-DF, 2011). O objetivo foi apresentar o cenário da Competência em Informação na sociedade atual, promovendo a reflexão,

discussão e compartilhamento de experiências e práticas desenvolvidas por pesquisadores e profissionais nas Bibliotecas ou Serviços de Informação. Além disso, pretendeu-se oferecer subsídios à elaboração de diretrizes e políticas que possam servir como parâmetros norteadores ao acesso e uso da informação de forma inteligente visando à construção do conhecimento e sua aplicabilidade aos diferentes contextos. Como resultado e contribuição de relevância para a área foi elaborada e divulgada a “Declaração de Maceió sobre Competência em Informação”, documento que vem sendo citado em outros eventos nacionais e internacionais, contribuindo para a evidência e reconhecimento de que o Brasil é um dos países que também está focado nessa direção, embora ainda com certa timidez.

Destaca-se também outra possibilidade de contribuir para as discussões sobre a Competência em Informação no Brasil, o fato de haver participado da coordenação do *Atelier. Função Social da Biblioteca Escolar no Contexto da Sociedade de Informação*, realizado em outubro de 2011, em São Paulo (SP) durante o II Fórum Internacional de Biblioteconomia Escolar, criado pelo Conselho Regional de Biblioteconomia, 8ª. Região e pela Diretoria Regional da *International Association School Librarianship (IASL)* para América Latina e Caribe, no contexto do Programa Mobiliza dor Biblioteca Escolar – construção de uma rede de informação para o ensino público, constituído pelos Sistemas: Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB) e Conselho Regional de Biblioteconomia (CRB). O objetivo do *Atelier* foi promover a integração entre diversos atores em prol da composição de ações que corroborem para uma alteração do panorama vivido pela biblioteca escolar brasileira, além de estimular a troca de ideias e de experiências bem como sistematizar e disseminar iniciativas e projetos na área de bibliotecas escolares em articulação com programas de Competência em Informação. O evento reuniu pesquisadores, acadêmicos, bibliotecários, educadores, entidades de classe, políticos, representantes de órgãos públicos das áreas de Educação e Cultura, formadores de opinião, docentes e pessoas interessadas em refletir sobre a reconstrução, ou seja, a edificação sob um olhar mais minucioso da biblioteconomia escolar. Ressalta-se que o Grupo de Trabalho 3 - *Transversalidade da Competência em Informação nas Bibliotecas Escolares* promoveu excelente debate e recomendações para as questões que envolvem

a competência em informação e as bibliotecas escolares. Em especial, destacou que a mobilização, ou seja, a ação deve ocorrer com intuito de mudar a filosofia da aprendizagem, complementar a formação do bibliotecário, conscientizar o professor sobre a importância da Ciência da Informação e modificar a arquitetura física da escola para favorecer a localização da biblioteca no ambiente, a qual deve constituir um projeto pedagógico para se inserir proativamente na proposta institucional da escola.

Outra vivência de interesse foi haver participado como formadora do Programa de Alfabetização e Letramento (2011/2012) (MEC/ UNESP-FC-Bauru), quando desenvolvemos experiência muito enriquecedora com cerca de 400 professores/tutores que representaram as escolas municipais de todas as regiões do Estado de São Paulo e efetuaram a multiplicação em cascata do seu aprendizado aos professores/cursistas em suas cidades de origem. O trabalho pedagógico envolveu dois fascículos: “Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura” e “O livro didático em sala de aula”, sendo que procuramos inserir o conceito de Competência em Informação nesses conteúdos, utilizando-se a metodologia do uso do Diagrama Belluzzo® como apoio para mostrar a importância dessa competência e do trabalho integrado entre o bibliotecário e o professor durante a formação básica das pessoas. Os portfólios construídos pelos alunos/cursistas e divulgados ao final do programa demonstraram que eles haviam assimilado e incorporado em suas atividades alguns dos padrões e indicadores da Competência em Informação com propriedade.

Por sua vez, uma experiência que trouxe resultados positivos foi à participação como Consultora Externa em ações de gestão das Bibliotecas da Rede Serviço Social do Comércio/Departamento Nacional (SESC/DN) voltados à reflexão, discussão e implementação de referencial que possibilitasse aos participantes a construção coletiva de projetos de integração biblioteca/escola, sob enfoque da Competência em Informação. Iniciou-se com um projeto piloto e pioneiro em 2006, em Santa Catarina (Florianópolis, Lages, Chapecó e Criciúma) e, mais recentemente, em 2011, em sua extensão para o contexto de toda a Rede no Brasil, apoiado no Curso de Competência em Informação (Módulo 1 e 2), que foi realizado pelo SESC/DN, com apoio da Rede SESC de Desenvolvimento Técnico (Teleconferência). Foi utilizada a modalidade de

educação à distância, envolvendo a participação de bibliotecários, professores e outros profissionais que atuam nessa rede no contexto nacional. Como principais resultados foram apresentados projetos institucionais a serem desenvolvidos pela Rede de Bibliotecas, sendo que sua implementação foi viabilizada a fim de se criar a cultura da informação nos usuários e implementar ações estratégicas de desenvolvimento da Competência em Informação nessa ambiência.

Ressalta-se que o despertar do interesse pela área tem motivado participação e contribuições da direção e dos bibliotecários da Rede SESC nos eventos promovidos pela FEBAB.

Em continuidade ao processo de ensino e aprendizagem iniciado e, partindo-se da premissa que a sociedade contemporânea apresenta novas exigências de condutas de gestão e de competências pessoais, profissionais e sociais dos profissionais da informação no que tange às questões de acesso e uso da informação de forma inteligente e sua aplicabilidade à construção do conhecimento, entendeu-se ser, ainda, de importância desenvolver a palestra “O papel dos profissionais da informação em serviços de informação e de conhecimento” e a atividade em grupo “Contribuição dos profissionais da informação ao desenvolvimento da Competência em Informação” durante o Encontro Nacional de Bibliotecários, no Rio de Janeiro (RJ) (SESC – DN/2012). O objetivo precípua foi oferecer referencial à atualização de princípios e de práticas de condutas de gestão aos profissionais que atuam nas bibliotecas do SESC, enquanto mediadores do desenvolvimento da competência de acesso e uso inteligente da informação, considerada um diferencial das pessoas neste século e balizadora da produção de conhecimento, da inovação e do desenvolvimento social – a Competência em Informação.

Na contínua mobilização para a valorização e desenvolvimento da competência em informação no nosso contexto, aceitamos convite para assessorar projeto nesse sentido junto à área empresarial, evidenciando-se a preocupação das organizações com essa temática no ambiente de trabalho. Assim, pode ser considerada pioneira a empresa Petrobras Transporte S.A – Transpiro, maior armadora da América Latina e principal empresa de logística e transporte de combustíveis do Brasil. Esse trabalho está em desenvolvimento sob a responsabilidade do Centro de Informação e Documentação – CID, que

se insere no âmbito nacional da empresa. Desenvolve-se em parceria com a Gerência de Recursos Humanos/Desenvolvimento e Motivação, sendo que esta última teve participação importante e singular na criação do programa e, atualmente, é o desenvolvedor instrucional dos cursos à distância, auxiliando também na promoção dos cursos presenciais que compõem o programa. Considera-se que para o desenvolvimento do programa foi essencial a criação de uma equipe multidisciplinar, o uso de recursos para desenvolvimento de cursos à distância, elaboração de um plano de comunicação e apoio gerencial. Os resultados mais relevantes observados são: a intensificação do uso dos serviços do Centro de Informação e Documentação, inserção do programa em outros projetos da empresa e reconhecimento de que a Competência em Informação em âmbito empresarial é fundamental para a tomada de decisão segura e confiável, havendo, inclusive, uma contínua divulgação do programa mediante a participação da equipe responsável nos eventos promovidos pela FEBAB e IFLA.

Finalizando, no tocante a esta última ambiência, pode-se ressaltar que existe estreita relação entre a Competência em Informação e o trabalho nas organizações, sendo que autores como Eaton; Bawden (1991) afirmaram haver um interesse emergente para essa área em diferentes espaços de trabalho. Além disso, vale lembrar que Abell; Oxbrow (2001) confirmam essa afirmação ao mencionarem o termo “Competência em Informação corporativa” e englobando a compreensão do valor e significados estratégicos da informação e do conhecimento para as organizações. Para tanto, consideraram principalmente a questão do uso da informação pelos gestores e colaboradores e suas características e requisitos nesses ambientes produtivos.

Acredita-se, inclusive, que nas organizações, esse crescente interesse pela Competência em Informação possa criar novas oportunidades para os profissionais da informação em poder estender *expertise* na adoção de princípios de gestão com foco no cliente e nas práticas voltadas ao centro de atenção para os seus negócios. Este é também um contexto motivador para dar continuidade à trajetória e vivência iniciadas em 2000 e constitui, dentre tantos outros, um dos próximos desafios...

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se apresentar as principais reflexões e vivências que permearam a trajetória pessoal e profissional envolvendo o tema Competência em Informação e seus desdobramentos. Entretanto, muitas outras ações aconteceram e continuam a ocorrer em continuidade a tais processos de aprendizado e de compartilhamento, envolvendo oportunidades de atuação como Vice-Presidente da FEBAB (Gestão 2008-2011) e Coordenadora do Grupo Assessor de “Competência em Informação” criado em 2008 por essa instituição e como docente e pesquisadora junto ao Programa de Pós-graduação em TV Digital, Informação e Conhecimento (UNESP- Bauru) e ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação (UNESP- Marília), com a responsabilidade de oferecer disciplinas e orientação em torno do tema e seus relacionamentos, o que tem gerado produtos que podem ser considerados como contribuições teórico-práticas de interesse para a área.

Considerando-se a trajetória e o cenário descritos ao longo da linha do tempo que destacamos, pode-se finalizar oferecendo amplas considerações sobre o que se acredita ser os requisitos principais para o desenvolvimento da Competência em Informação no 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.

Além disso, ressaltam-se algumas situações desafiantes às experiências e ao desenvolvimento da Competência em Informação:

- 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.

Espera-se que, em futuro próximo, as questões da Competência em Informação assumam condição de “Agenda de Estado” no país e que possamos, dessa forma, contribuir efetivamente para a inovação e o desenvolvimento social, exercício da cidadania e aprendizado ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

ABELL, A.; OXBROW, N. **Competing with knowledge**: the information professional in the knowledge age. London: Library Association, 2001.

ALENCAR, E.M.L.S. de **O processo da criatividade**. São Paulo: Makron Books, 2000.

AUSUBEL, D.P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton, 1963.

_____. **Educational psychology**: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

BELLUZZO, R.C.B. *A information literacy* como competência necessária à fluência científica e tecnológica na sociedade da informação: uma questão de educação. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DA PRODUÇÃO DA UNESP, 7., 2001. **Anais....**Bauru-SP: UNESP, 2001. Disponível em: <http://www.simpep.feb.unesp.br/ana8.html>. Acesso em: 12 fev. 2013.

BELLUZZO, R.C.B.; KERBAUY, M.T.M. Em busca de parâmetros de avaliação da formação contínua de professores do ensino fundamental para o desenvolvimento da *information literacy*. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 5, n.2, p.129-139, 2004.

BELLUZZO, R.C.B. **Relatório final do pós-doutorado em gestão escolar**. Araraquara: UNESP, 2003.

_____; KOBAYASHI, M. do C. M.; FERES, G.G. **Information literacy**: um indicador de competência para a formação competente de professores na sociedade do conhecimento. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.6, n.1, p.81-99, dez. 2004.

_____; BARROS, D.M.V. **Pesquisas virtuais**: metodologias e usos. In: JESUS, A.C. (Org.) *Gestão da informação*. São Paulo: UNESP, 2005.

BOLÍVAR, A. Aprender a aprender a lo largo de la vida. **Multitarea. Revista de Didáctica**, v. 4, p. 87- 144, 2009.

DELORS, J. (Org). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

EATON, J.J.; BAWDEN, D. What kind of resource is information? **International Journal of Information Management**, Amsterdam, v.11, n.2, p. 156-165, June, 1991.

EUROPEAN COMMISSION. **Key competencies for lifelong learning**: a European reference framework.2004. Implementation of “Education and Training 2010”. Working group B “Key competencies”. European Commission. Directorate General for Education and Culture. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2013.

FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

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

NOVAK, J.D.; GOWIN, B. **Aprender a aprender**. 2. ed. Lisboa: Plátano, 1999.

OECD. **Definition and selection of competencies (DeSeCo)**. 2001. Disponível em: <http://www.oecd.org/fr/edu/enseignementsuperieuretapprentissageadultes/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>. Acesso em: 6 fev. 2013.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PREDEBON, J. **Criatividade**: abrindo o lado inovador da mente. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

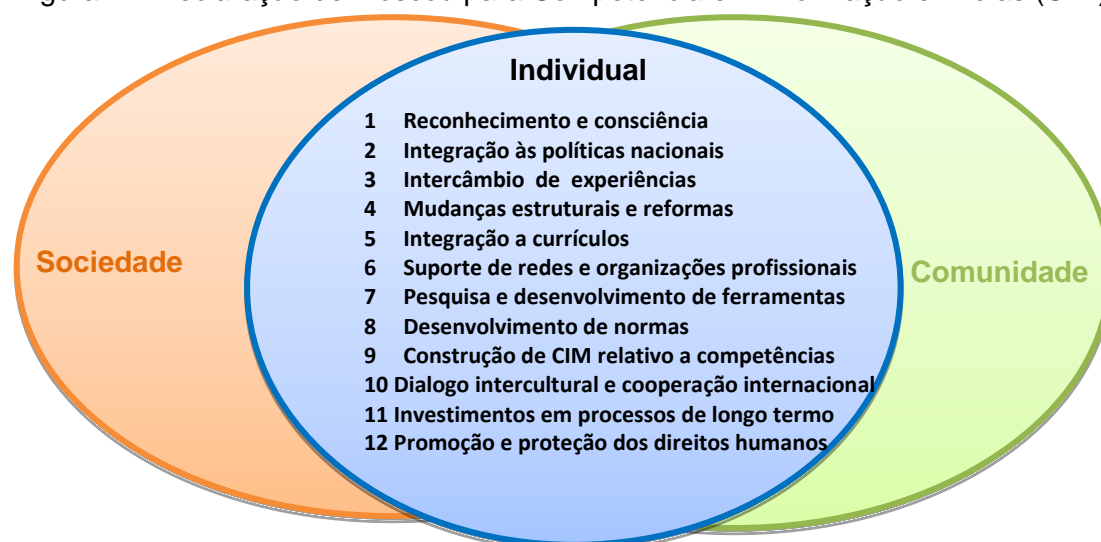
COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: UMA TRAJETÓRIA DE DESCOBERTAS E PESQUISA

Marcia Rosetto

1 INTRODUÇÃO

Em recente evento promovido pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), *International Conference Media and Information Literacy for Knowledge Societies*, junho de 2012 (Moscou), como parte dos programas *Literacy Decade 2003-2012* e *World Summit on the Information Society* (WSIS) das Nações Unidas, foram identificadas e consolidadas estratégias para o desenvolvimento de políticas orientadas para a construção de sociedades embasadas na informação e conhecimento. Nessa ocasião foi lançada a *Declaração de Moscou*¹ com doze recomendações relativas à “Competência em Informação e Mídias (CIM)”, que consiste num conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para que a pessoa reconheça quando a informação é necessária, quando e como obter a informação, como avaliar criticamente e organizá-la para usos futuros, e como utilizar e compartilhar de forma ética e efetiva. As doze recomendações estão na Figura 1.

Figura 1 – Declaração de Moscou para Competência em Informação e Mídias (CIM)



Fonte: UNESCO (2012) Traduzido pela autora

¹ A Declaração de Moscou faz parte de um conjunto de documentos que vem sendo propostos nos últimos dez anos em encontros internacionais com o objetivo de analisar e divulgar o tema/escopo sobre Competência em Informação, e cujos resultados das discussões se consolidam em Declarações como as de: Praga (2003), Alexandria (2005), Ljubjana (2006), Toledo (2006), Lima (2009), Paramillo (2010), Murcia (2010), Maceió (2011), Fez (2011), Havana (2012).

Nesse mesmo ano, na cidade de Havana (Cuba), ocorreu o Seminário *Lecciones aprendidas com ALFIN en Iberoamérica*, realizado no âmbito do *Congreso Internacional de Información – INFO 2012*, quando foi apresentada a *Declaración de Havana*,² constituindo-se em mais um marco decisivo quanto à importância da Competência em Informação e sua relação com outras vertentes de alfabetizações e competências.³ Num período de dez anos declarações vem sendo elaboradas com o objetivo de consolidar aspectos chave de competências nas dimensões conceitual, filosófica e propositiva de ações que ressaltam compromissos necessários para colocar práticas em movimento para a concretização de uma perspectiva de trabalho colaborativo, e a criação de redes para o crescimento da Competência em Informação em todos os países.

Desde 2000, a UNESCO estabeleceu o programa intergovernamental *The Information for All Programme (IFAP)*⁴ com o propósito de criar novas oportunidades de equidade de acesso à informação em nível mundial, e esse programa está integrado aos programas regulares da instituição, em especial com as áreas de informação, comunicação e Competência em Informação. Vem ainda, publicando trabalhos nessa temática e realizando parcerias com organizações internacionais, particularmente com as que atuam na gestão e preservação de informações como a *International Federation Library Association (IFLA)*. Além disso, realiza *workshops* com a participação de profissionais de vários países com o intuito de capacitar e ampliar a disseminação e inserção do tema nas agendas nacionais. Nesse

² Alejandro Uribe Tirado, *Declaración de La Habana. 15 Acciones de ALFIN desde Iberoamerica*. Tradução para o português realizada pela Profa. Dra. Regina Célia Baptista Belluzzo e disponível no site <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/Declaration/Compet.Declara-de-Havana.2012.Portu-Brasil.pdf>

³ Verifica-se na literatura brasileira que o termo *Information literacy*, adotado na literatura internacional, vem sendo traduzido como competência informacional, alfabetização informacional, letramento informacional e Competência em Informação, expressão que está sendo adotada para o presente trabalho e em conformidade com o documento da UNESCO “Overview of Information Literacy Resources Worldwide” (HORTON, 2013, p.31).

⁴ O IFAP publica documentos sobre políticas da sociedade da informação, manuais de como operar programas nessa temática, e conduz *website* com um observatório. As prioridades estabelecidas pelo programa são: Informação para o desenvolvimento, Acessibilidade à informação, Competência em informação, Ética no uso da informação, Preservação da informação, Estabelecimento de políticas nacionais para a sociedade da informação. Destacam-se as publicações editadas, a saber: 1) *Towards information literacy indicators*, 2008; 2) *Understanding information literacy: a primer*, 2008. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/intergovernmental-programmes/information-for-all-programme-ifap/>. Acesso em: 15 fev. 2013.

sentido, a UNESCO criou para esse fim um logo específico como marco legal de difusão como consta na Figura 2.

Figura 2 – Logo da UNESCO para difusão da Competência em Informação ⁵



Fonte: Horton Junior (2013, p. 10)

A UNESCO identifica que atualmente as pessoas vivem num mundo onde a qualidade da informação determina as escolhas e ações, incluindo a capacidade de vivenciar a liberdade e construir habilidades para a própria determinação e desenvolvimento (WILSON, 2011). Usar tecnologias, os vários tipos de mídia se provedores de informação são variáveis que devem ser consideradas para o acesso à informação e conhecimento. Dessa forma, propõe um conjunto de diferentes tipos de competências, com ênfase na Competência em Informação quanto ao acesso, avaliação e uso ético, que estão identificadas na Figura 3, incluindo todos os tipos de recursos de informação – orais impressos e digitais-conectados com os diversos tipos de

⁵ Overview of Information Literacy Resources Worldwide

competências como, por exemplo, Competência em Sistemas Computacionais, Competência em Tecnologias Digitais e Competências Culturais.⁶

Figura 3 – Competência em Informação e Mídias (CIM) - UNESCO



Fonte: UNESCO (2011) Traduzido e elaborado pela autora

A Competência em Informação deve ser compreendida como uma das áreas que requer um aprendizado, e se constitui num processo contínuo de interação e internalização de fundamentos conceituais quanto à compreensão da informação, sua articulação e abrangência em busca da fluência e das capacidades necessárias à geração de novos conhecimentos.

2 DA COMPETÊNCIA A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO COMO CARACTERÍSTICAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS

Na década de 1970, deu-se início a inúmeras análises, acadêmicas e empresariais, associadas a diferentes instâncias de compreensão do que seria competência em termos da pessoa (as competências do indivíduo), das

⁶ International Conference Media and Information Literacy for Knowledge Societies 24-28 June, 2012, Moscow, Russian Federation. Overview, 2012.p.1 (<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/in-focus-articles/2012/media-and-information-literacy-for-knowledge-societies>)

organizações (as *core competences*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências) (FLEURY; OLIVEIRA JUNIOR, 2001). Seguindo as perspectivas propostas por esses estudos, Fleury e Fleury (2001, p.183-196) destacam que:

O conceito de competência é pensado como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos que o indivíduo detém.

Os autores destacam ainda que competência é o saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. Nessa abordagem, o que está implícito quando se fala em competência é quando há *competência em ação*. É saber mobilizar o repertório individual em diferentes contextos e como efetivar a entrega para o meio no qual se insere (FISHER, 2008).

Na esfera da educação e da pesquisa, esses requisitos são estabelecidos como de capital importância para os docentes, pesquisadores e alunos, considerados como interagentes,⁷ que necessitam ter competências específicas no trato da informação. Nesse fluxo, incluem-se os documentos, os repositórios de informação onde estão disponíveis, e também as formas de articulação construídas quanto ao tratamento e a organização das informações e do *corpus* documental produzido durante os estudos e pesquisas.

De modo geral, a competência deve ser vista como um elemento social importante e contextualizado; também deve ser considerada numa multiplicidade de valores e estilos de vida, e que vem sendo utilizada de modo extensivo no campo da educação, resultando em mudanças de políticas educacionais, e afetando os processos e os currículos. Durante os estudos realizados no âmbito do projeto DeSeCo, P. Perrenoud, dentre outros especialistas que colaboraram com o esse projeto, propõe um conjunto de

⁷ Interagente é o sujeito participante dos processos de comunicação de forma ativa, sendo este um (re)construtor das mensagens que lhes são apresentadas. Este modelo de receptor é o inverso do modelo clássico de sistemas de comunicação, onde o receptor absorve aquilo que lhe é proposto e não retrabalha a informação para gerar novos conhecimentos (PRIMO, 2003).

competências chave, a serem consideradas em nível mais universal (Quadro um) e que devem ser vistas como uma reflexão que exige certo grau de flexibilização, considerando as mudanças que existem no mundo real, os contextos sociais e de temporalidade (TIANA, 2004).

Quadro 1 - Competências chave identificadas por P. Perrenoud

Competências chave
- Ser capaz para identificar, avaliar e justificar os recursos, direitos, limites e necessidades.
- Ser capaz, individualmente ou em grupo, de organizar e conduzir projetos e desenvolver estratégias.
- Ser capaz de analisar situações, relacionamentos e campos de força sistematicamente.
- Ser capaz de cooperar, agir em sinergia e participar em situações de coletividade e compartilhar lideranças.
- Ser capaz de construir e operar organizações democráticas e sistemas com ações coletivas.
- Ser capaz de gerenciar e resolver conflitos.
- Ser capaz de atuar sob-regras, usando-as e elaborando-as.
- Ser capaz em construir atitudes negociáveis em situações de diferenças culturais.

Fonte: Tiana (2004) traduzido e elaborado pela autora.

Quando em situações de cunho mais acadêmico ou como da área gerencial, Perrenoud destaca que existem situações similares quanto à utilização de competências que são na realidade um exercício político e não apenas técnico e científico. Selecionar competências exige a adoção de certa visão de humanidade e sociedade (PERRENOUD, 2004).

Segundo Machado, parece estar mais claro que tanto a formação escolar básica, como a formação profissional, justificam-se muito mais na sociedade atual como formas de desenvolvimento de competências pessoais, por meio de dados, informações e conhecimentos inseridos em cenário de valores socialmente acordados que contribuem para a realização de infinitas potencialidades dos seres humanos, destacando-se nesse contexto a criatividade (MACHADO, 2002). Seguindo esses princípios, Durand identifica que existem três dimensões em relação às competências, que passamos a relacionar no Quadro 2.

Quadro 2 – Dimensões das competências propostas por Durand

Conhecimento	Compreende uma série de informações assimiladas e estruturadas pelas pessoas, que lhes permitem entender o mundo, ou seja, o saber acumulado ao longo da vida, derivado da informação que, por sua vez, deriva de um conjunto de dados que são séries de fatos ou eventos isolados. Considere-se que informações são dados percebidos pela pessoa, com relevância, propósito e causam impactos em seu julgamento ou comportamento.
Habilidade	Está relacionada ao saber como fazer algo ou à capacidade de aplicar e fazer o uso inteligente e produtivo do conhecimento adquirido, ou seja, de instaurar informações e utilizá-las em uma ação, com vistas a atingir um propósito específico. Considera-se que habilidades podem ser classificadas em intelectuais (abrangendo essencialmente processos mentais de organização e reorganização de informações) e como motoras ou manipulativas (pressupondo uma coordenação neuromuscular).
Atitude	Como terceira dimensão da competência, diz respeito aos aspectos sociais e afetivos relacionados aos estados complexos do ser humano que afetam o comportamento em relação a pessoas, coisas e eventos, determinando a escolha de um curso de ação.

Fonte: Durand (2006, p. 32) Elaborado pela autora

Complementarmente a esse cenário, nos últimos anos foram constituídos padrões e indicadores internacionais que oferecem noções de realizações acadêmicas no desenvolvimento de competências pelas pessoas; como exemplo pode-se citar os estabelecidos pelo programa PISA referente a três (3) domínios de competências:

- **Competência em leitura:** compreensão, uso, e reflexão de textos escritos, com o propósito de atingir objetivos, desenvolver conhecimentos e potenciais, e participação na sociedade.
- **Competência matemática:** identificação e compreensão matemática e realização de julgamentos bem fundamentados sobre jogos matemáticos, que são necessários tanto para os indivíduos na vida corrente como futura a ser construída, de forma que sejam cidadãos conscientes e reflexivos.
- **Competência científica:** capacitação em usar o conhecimento científico, identificando questões e utilizando conclusões baseadas em

evidências no sentido de compreender e ajudar na realização de decisões sobre o mundo natural e as mudanças que são feitas através da atividade humana (*Programme for International Student Assessment*).

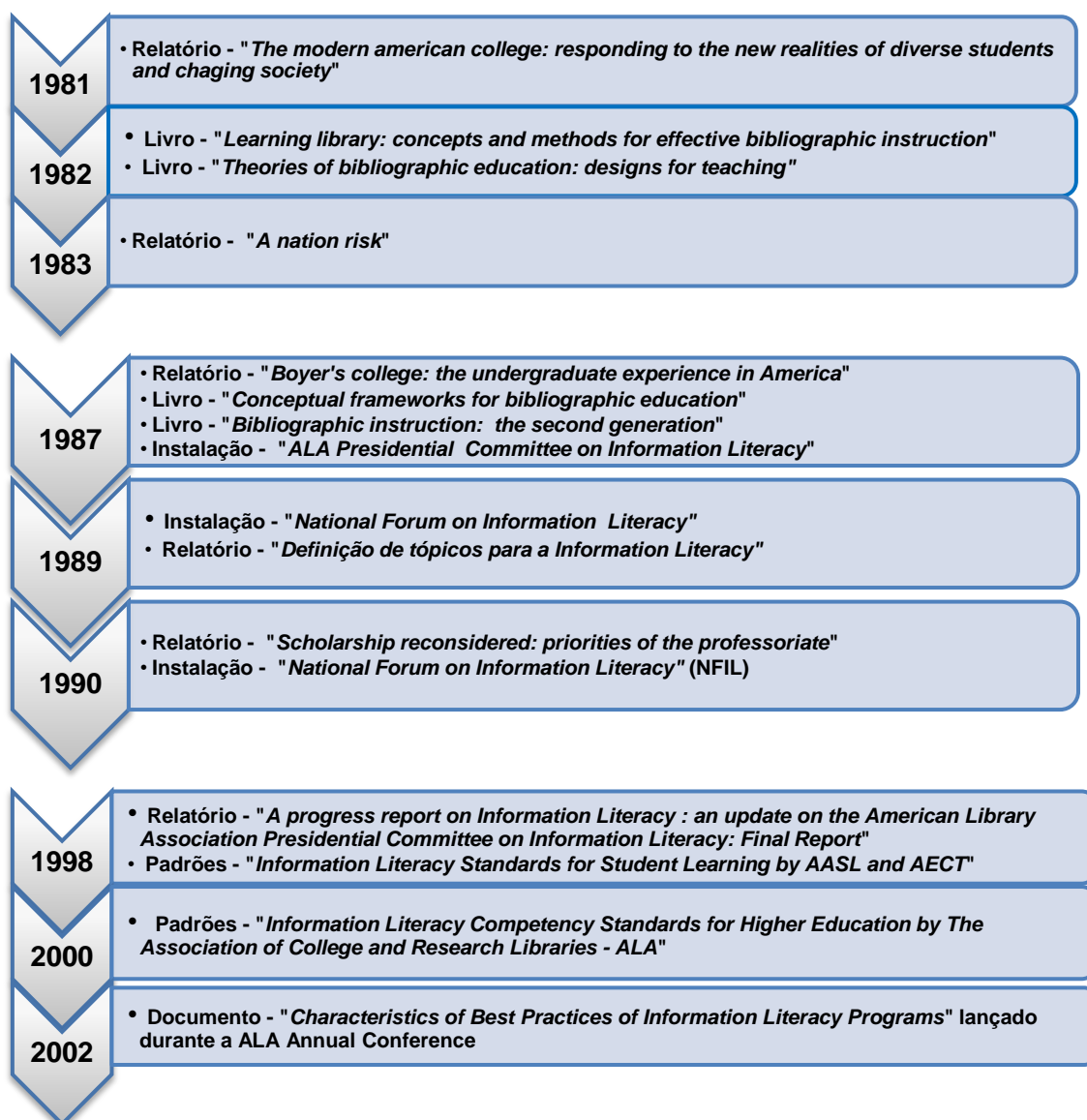
Em conferência realizada no Congresso Internacional *Enseñanza de las Ciencias*, em 2009 (Barcelona), sobre a inserção do conceito de competência na educação científica N. Sanmartí identifica que a introdução desse conceito se constituiu no mundo laboral e na formação de profissionais, e advém do relatório elaborado por Jacques Delors para a UNESCO (SANMARTÍ, 2009).⁸

Além de instituições em nível internacional que vem realizando estudos e pesquisas com escopos mais amplos, pode-se verificar que em vários países o tema competência (*literacy*) também é objeto de estudos, como nos Estados Unidos da América. A preocupação a essa temática já se fazia presente desde os anos 1980, quando se iniciaram inúmeras propostas de reformas na área educacional (GIBSON, 2008). As várias etapas que refletem a realização desses estudos encontram-se sumarizadas na Figura 4 com os documentos que apresentaram impacto no contexto americano e internacional. Dentre as várias competências identificadas por esses estudos, inclui-se a Competência em Informação (*information literacy*) considerada como um tópico importante a ser inserido em programas curriculares.

Nesse sentido, em 1989, os profissionais da área da Biblioteconomia e Ciência da Informação iniciam uma articulação mais formal em reconhecer a inserção desse conceito nas práticas de capacitação dos usuários de serviços de informação.

⁸ O relatório de Jacques Delors resultou dos trabalhos desenvolvidos de 1993 a 1995, e publicado em 1996 pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da UNESCO, com a qual colaboraram educadores de vários países. Publicado no Brasil pela Editora Cortez em 1998 sob o título de “Educação um tesouro a descobrir”, são apresentados no capítulo 4 os quatro pilares da educação ao longo da vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser, onde encontra-se inserida a questão da “competência pessoal” a ser considerada no mundo organizacional. (DELORS, J. Os quatro pilares da educação, 1998. Disponível em: <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>).

Figura 4 – Documentos sobre Competência em Informação, 1981 a 2002



Fonte: Gibson, (2008) Elaborado pela autora.

Ao analisar como esse tema estaria sendo tratado no Brasil, Machado (2002) assinala que numa sociedade em que o conhecimento se transformou no principal fator de produção, é natural que muitos conceitos transitem entre os universos da economia e da educação. Dessa forma, competência se insere tanto no discurso dos administradores da chamada “economia do conhecimento”, como no contexto educacional em que a noção de competência é mais fecunda e abrangente, mantendo, com a ideia de disciplina, um importante vínculo à medida que os currículos se constituem num mapeamento do conhecimento considerado relevante a ser ensinado como intuito de tornar as pessoas competentes. O ponto fundamental seria o fato de

que as competências representariam potenciais a serem desenvolvidos sempre em contextos de relações significativas, prefigurando ações a serem realizadas em determinado âmbito de atuação.

Segundo Belluzzo (2001), tais competências fornecem a condição de se exercer a autonomia intelectual, condição essencial para as exigências das capacidades de: iniciativa, decisão, domínio cultural (geral e técnico), domínio lógico (saber pensar e resolver) e psicológico (perceber os significados e significações), permitindo *aprender a aprender*, assimilando, criticando e aprimorando a ciência e a tecnologia. Para tanto, é necessária a fluência científica e tecnológica que deve estar presente em todos os estágios de uma pesquisa científica, caracterizada como sendo uma atividade intelectual que visa a responder às necessidades humanas.

2.1 Competência em Informação: condição para o acesso e uso da informação

Saber reconhecer a necessidade de informação⁹ e as formas para se efetivar o acesso, avaliação e uso da informação são ações consideradas como competências necessárias para o desenvolvimento pessoal e profissional numa sociedade identificada da informação e do conhecimento. Nesse cenário, a pessoa deve ter um conjunto de aptidões que lhe assegurem o domínio de todas as fases do ciclo informacional, para usar ao longo da vida, em quaisquer formatos e suportes, incluindo as tecnologias de informação e comunicação (BELLUZZO; ROSETTO, 2005).

Nos vários temas analisados em estudos e pesquisas realizadas pela Ciência da Informação, desde o início do século XXI, encontram-se os relacionados ao comportamento informacional e à Competência em Informação, considerados como tópicos essenciais e estratégicos na concepção de programas que visam à construção de competências/habilidades no uso da informação, em ambiências tradicionais e virtuais. Dentre os autores que destacam a Competência em Informação como sendo uma disciplina

⁹ Conforme Miranda (2004), necessidade de informação é compreendida como um estado ou um processo no qual uma pessoa percebe a insuficiência ou inadequação dos conhecimentos necessários para atingir objetivos e/ou solucionar problemas, sendo essa percepção composta de dimensões cognitivas, afetivas e situacionais.

essencial está R. E. Rubens, identificando-a como sendo um dos aspectos de estudos sociais a ser desenvolvido pela área (RUBIN, 2004).

Essa temática encontra-se presente em diversas agendas de conferências e encontros promovidos por entidades associativas e cursos da área de Biblioteconomia e Ciência da Informação, gerando um crescimento na participação de profissionais na configuração de instruções e como consultores na organização de currículos (ELMBORG, 2006). Embora esse assunto possua uma considerável experiência relatada em nível internacional, no Brasil se apresenta 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.

A expressão *Information Literacy* (Competência em Informação) foi empregada por Paul G. Zurkowski em 1974, em relatório elaborado para a *Nacional Commission um Libra Ries and Information Ciência* com o título *Tem Information Ser vice Environment Relationships and Priorities. Related Paper n.5* que delineava a necessidade de “ajudar os alunos e cidadãos de modo geral a manejar rapidamente o volume enorme de informação e de dados no contexto das tecnologias” (GIBSON, 2008). Posteriormente, Christina Doyle, em pesquisa realizada nos anos 1990, estabelece que para ser uma pessoa competente em informação são necessários os atributos relacionados a seguir:

- Reconhecer uma informação com apuro e completude é a base para se efetuar uma decisão com inteligência.
- Reconhecer a necessidade de informação.
- Formular questões com base nas necessidades de informação.
- Identificar fontes potenciais de informação.
- Desenvolver com sucesso estratégias para busca de informação.
- Acessar fontes de informação incluindo o uso de computadores e outras tecnologias.
- Avaliar a informação recuperada.
- Organizar a informação para a aplicação prática.
- Integrar novas informações num conjunto de conhecimentos já existentes.

- Usar a informação de forma crítica para resolução de problemas (DOYLE, 1994).

A partir daí, esse conjunto de habilidades passou a ser base de estudos e pesquisas proporcionando condições favoráveis para a construção do conceito da Competência em Informação sob o enfoque do preparo das pessoas para se tornarem efetivamente usuários de informação. Em seu livro *The History of Information Literacy*, C. Gibson relata as várias etapas de sua construção nos Estados Unidos, e que essa noção não seria nova na medida que, em 1853, John Henry Newman no livro *The Idea of a University (1907)* já evidenciava a importância desse assunto para a educação.

Dentre as muitas conceituações propostas efetivadas encontra-se a elaborada pela *The Association of College and Research Libraries (ACRL)*, quando estabelece que “Competência em Informação é um conjunto de habilidades requeridas das pessoas para reconhecer quando a informação é necessária e ter habilidade para localizar, avaliar, e usar com efetividade a informação recuperada.” (*The Association of College and Research Libraries*, 2000).

Em 2003, com o apoio institucional da UNESCO, foi lançada a primeira Declaração *Towards an Information Literate Society*, em Praga, que destacava a Competência em Informação como:

Conhecimento relativo às necessidades de informação de uma pessoa, e a habilidade para identificar, localizar, avaliar, organizar e efetivamente criar, usar e comunicar informação para tratar de questões, ou resolução de problemas; isso é um pré-requisito para participar eficazmente na sociedade da informação, e é uma parte básica dos direitos humanos ao longo da vida (UNESCO, 2003. Tradução nossa).

Esses conceitos construídos se tornariam base para as inúmeras atividades na área, destacando-se a promovida pela UNESCO em novembro de 2005, em parceria com a IFLA, quando é realizado um colóquio especial sobre o tema na Biblioteca de Alexandria (Egito), como parte da *World Summit on the Information Society (WSIS)* das Nações Unidas¹⁰ ocasião em foi lançado

¹⁰ Informações sobre *World Summit on the Information Society (WSIS)* está disponível em: [website http://archive.ifla.org/III/wsis.html](http://archive.ifla.org/III/wsis.html). Acesso em: 15 fev. 2013.

o *Alexandria Manifesto on Libraries, the Information Society in Action*, que vai consolidar os elementos chave de Competência em Informação:

- Competências são necessárias para se reconhecer as necessidades de informação e para localizar, avaliar, aplicar e criar informação dentro de contextos culturais e sociais.
- Competências são condições que propiciam vantagens para os indivíduos, organizações (especialmente as pequenas e médias), regiões e nações.
- Competências são elementos chave para o acesso, o uso e a criação efetiva de conteúdo e dar apoio ao desenvolvimento econômico, à educação, à saúde e aos serviços, e a todos os outros aspectos das sociedades contemporâneas e, desta forma, fornecer os fundamentos vitais para atingir as metas da Declaração do Milênio e da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação.
- Competências abrangem o aprendizado, o pensamento crítico e as habilidades interpretativas que cruzam as fronteiras profissionais para capacitar indivíduos e comunidades. (IFLA, 2006, tradução nossa).

Devido a essas características sociais e educacionais, estudos e projetos na área de Competência em Informação vêm se expandindo, sendo estabelecido que a necessidade de se conhecer as competências específicas dos indivíduos e grupos deve fazer parte dos esforços e práticas desenvolvidas pelas bibliotecas e de seus profissionais no sentido de analisar e propor procedimentos que propiciem a capacitação quanto ao acesso e apropriação da informação pelas pessoas, visando à transformação em novos conhecimentos.

Para Belluzzo (2005, p.50), o termo Competência em Informação vem sendo utilizado com diferentes significados, e também como sinônimo de habilidades, capacidades, conhecimento e saber. A partir das análises e experiências na área educacional, a autora propõem que:

Competência em Informação constitui-se em processo contínuo de interação e internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades específicas como referenciais à compreensão da informação e 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 (2007) identifica, ainda, que o desenvolvimento dessa competência implica em múltiplos aspectos em relação ao manejo da informação para a geração do conhecimento e, com base nas concepções propostas por C.S. Bruce, que estão descritas no Quadro 3, assinala que essas abordagens podem se realizar durante o desenvolvimento de atitudes referentes ao uso e domínio da informação e em quaisquer formatos.

Quadro 3 – Concepções de Competência em Informação por C. S. Bruce

Concepções (foco principal)	Tecnologia da informação	Fontes de informação	Informação como processo	Controle da informação	Construção do conhecimento (análise crítica)	Extensão do conhecimento (intuição)	Saber (valores)
Segundo plano	Usar tecnologias para recuperar e comunicar informação	Conhecer fontes de informação e acessar com habilidade	Estratégias aplicadas pelo usuário em situações novas	Organização da informação mediante sistema de fácil uso para recuperar	Construção de uma base pessoal de conhecimento em uma nova área de interesse	Usar o conhecimento numa perspectiva pessoal, com o uso da criatividade e intuição para construção de novos pontos de vista.	Usar a informação de forma inteligente e sábia em benefício da coletividade
Terceiro plano	Uso da informação	Uso da informação	Tecnologia da informação	Tecnologia da informação	Tecnologia da informação	Tecnologia da informação	Tecnologia da informação

Fonte: Bruce (2003) Traduzido e elaborado pela autora

Complementando os estudos sobre essa questão, modelos para o desenvolvimento de aprendizagem de Competências em Informação surgiram para apoiar professores, bibliotecários e gestores de ensino. Alguns exemplos de modelos concebidos são: *Taxonomies of the School Library Media Program* e *The Organized Investigator (Circular Model)*, ambos de David Loertscher¹¹; *The Big6 Skills Information Problem-Solving Approach to Information Skills Instruction* de Michael B. Eisenberg e Robert E. Berkowitz; *INFOZONE* de Assiniboine South School Division of Winnipeg, Canada; *Pathways to Knowledge* de Marjorie Pappas e Ann Tepe; *The*

¹¹ BOND (2013); LOERTSCHER e WOOLS (2005); MACKENZIE (1999).

Research Cycle de Jamie Makenzie; *Information Literacy: Dan's Generic Model* de Dan Barron.

Além disso, padrões e indicadores de *performance* em Competência em Informação também foram estabelecidos para dar sustentabilidade aos programas de ensino e às práticas de capacitação nos procedimentos de busca, recuperação e uso da informação. No Quadro 4 estão relacionados os principais padrões existentes.

Quadro 4-Padrões de Competência em Informação da ACRL/SCONUL/CUAL

Information Literacy Competency Standards of Higher Education da ACRL/ALA	SCONUL's the Seven Pillars of Information Literacy	CUAL's Australian and New Zealand Information Literacy Framework
Determinar o alcance da informação requerida.	Reconhecer a necessidade de obter informação.	Reconhecer a necessidade de informação e determinar a natureza e nível de informação necessária.
Acessar a informação com eficácia e eficiência.	Distinguir entre as diferentes formas de cobrir a necessidade.	Encontrar a informação que necessita de maneira eficaz e eficiente.
Avaliar de forma crítica a informação e suas fontes.	Estabelecer estratégias para localizar a informação.	Avaliar criticamente a informação e o processo de busca da informação.
Incorporar a informação selecionada em sua própria base de conhecimentos.	Localizar a informação e acessá-la.	Gerenciar a informação reunida ou gerada.
Utilizar a informação de maneira eficaz para realizar tarefas específicas.	Acessar e avaliar a informação.	Aplicar a informação anterior e a nova para construir novos conceitos ou criar novas formas de compreensão.
Compreender a problemática econômica legal e social que está no entorno do uso da informação e acessá-la de forma ética e legal.	Organizar, aplicar e comunicar a informação.	Utilizar a informação com sensatez e se mostrar sensível às questões culturais, éticas, econômicas, legais e sociais que envolvem o uso da informação.
	Sistematizar a informação e criar nova informação.	

Fonte: The Association of College and Research Libraries (ACRL), *Information Literacy Competency Standards of Higher Education* da ACRL/ALA; *The SCONUL seven pillars of information literacy*; The Council of Australian University Librarians (CUAL), *CUAL's Australian and New Zealand Information Literacy Framework*. Tradução e quadro elaborado pela autora.

Os padrões e indicadores de *performance* servem como parâmetros norteadores à consecução de ações voltadas à inserção, desenvolvimento e avaliação de Competência em Informação, a serem adotadas em situações de

pesquisa e em atividades realizadas pelas pessoas de modo geral. Segundo Catts e Lau (2008, p.16).

Padrões e indicadores são importantes e contínuos e oferecem os termos de competências requeridas em diferentes níveis da capacidade humana e também os elementos que integram esses processos. As habilidades são desenvolvidas em conjunção com as habilidades em tecnologias de informação e comunicação devido às ambiências digitais onde se encontram as fontes de informação, combinando habilidades cognitivas e técnicas para o acesso e uso da informação.

Essa temática, na região Ibero-Americana, também faz parte de vários estudos e a, partir da análise realizada por A. Uribe Tirado, foi elaborada uma linha de tempo¹² com os trabalhos provenientes dos países desse universo e que está disponível no web site *Alfabetización Informacional en Iberoamérica. Estado del Arte (ALFIN)*. Pode-se verificar a presença de autores brasileiros a partir dos anos 2000, como por exemplo: Regina C.B. Belluzzo (2001), Elizabeth A. Dudziak (2001), Maria Helena Hatschbach (2002), Bernadete Campello (2003), entre outros. Essas iniciativas também fazem parte da agenda de atividades dos profissionais de informação, assim como das entidades representativas que promovem eventos e cursos.

De acordo com Hatschbach e Olinto (2008, p.27), a necessidade de desenvolvimento de habilidades para o melhor uso da informação faz parte da agenda da área de educação e informação, resultante da interação da Ciência da Informação com as teorias educacionais vinculadas às novas abordagens adotadas por essa área, pressupondo que:

A habilidade em solucionar problemas, a aprender criticamente, com autonomia e continuamente (aprender a aprender), são princípios educacionais contemporâneos incorporados à área da Ciência da Informação [...] sendo que a habilidade em definir, planejar e desenvolver um determinado tema de pesquisa, de forma crítica, analítica, ética, é um destaque da pedagogia atual para todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, devido à importância dessa questão, a mesma vem ultrapassando as fronteiras da Ciência da Informação e ganhando luz própria como área de estudo e com uma interface com outras áreas do conhecimento

¹² A Linha do Tempo está disponível em: <http://alfiniberoamerica.blogspot.com.br/>.

entre as quais a educação, as ciências sociais, a psicologia cognitiva, a comunicação, o marketing, o direito e a informática, e isso se deve às demandas da sociedade da informação.

Em decorrência dessas características de interdisciplinaridade, Belluzzo; Feres e Basseto (2011), realizaram um estudo de natureza teórico-exploratória para verificar os elos que possam existir entre a Ciência da Informação e a Competência em Informação, propiciando uma visão voltada para o estabelecimento de um quadro com indicadores conceituais, considerados de maior relevância e pertinência e para uma representação das dimensões que possam envolver as concepções e articulações entre as duas áreas.

Nesse sentido, pode-se destacar que a Competência em Informação tem múltiplos olhares e possui uma extensão estratégica para as pessoas em todas as facetas sociais. É um processo que envolve um conjunto de demandas complexas, incluindo aptidões, habilidades e atitudes para a avaliação, acesso e uso da informação em contextos genéricos e particulares, tanto para o desenvolvimento pessoal como para a empregabilidade, e no exercício da cidadania e inclusão social.

3 EXPERIÊNCIAS PESSOAIS NA ESFERA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: PRÁTICAS PROFISSIONAIS E ACADÊMICAS

A primeira década dos anos 2000 pode ser considerada como uma época de maior impacto e divulgação sobre a temática Competência em Informação. Nesse mesmo período, como membro da IFLA e da Diretoria Executiva da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições (FEBAB), tivemos a oportunidade de nos aproximar, de forma contínua, às questões relacionadas a esse assunto.

É também a partir desse momento que a IFLA vai realizar iniciativas de estudos e divulgação, em especial durante os congressos anuais, inserindo a temática de forma estratégica nas agendas de suas Seções e vertentes profissionais. Em 2003, no Congresso de Berlim (Alemanha), destaca-se a realização do Workshop *Using Assessment as a Tool to Improve Teaching and Improve Learning*, organizado pela Seção *Information Literacy*, antes

denominada *User Education Roundtable*¹³ com o objetivo de analisar as teorias e as práticas até então existentes sobre a Competência em Informação *versus* a ambiência das bibliotecas.

No congresso de 2004, Buenos Aires (Argentina), a Competência em Informação foi abordada pelas inúmeras Seções, que podem ser verificadas na programação do evento¹⁴ destacando-se:

- Palestra *Information literacy for lifelong learning*, por Abdelaziz Abid, da UNESCO, Paris (França), quando identifica que “Competência em Informação é a base de aprendizagem ao longo da vida. É comum a todas disciplinas, ambientes de aprendizagem e em todos os níveis de educação”.
- Lançamento, pela Seção *Information Literacy do International guidelines for information literacy standards - a draft for discussion*, cuja versão final foi efetivada em 2007 e traduzida para o português como *Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente*; realização da palestra *En la búsqueda de los parámetros de la evaluación del desarrollo de programas oficiales de formación de profesores bajo del enfoque de la information literacy: de la sistematización de los principios al ofrecimiento de directrices direccionadas al contexto brasileño*, ambas realizadas pela Profa. Dra. Regina Célia Baptista Belluzzo enquanto membro da Diretoria Executiva da FEBAB, período de 2005 a 2008.
- Pela Seção *Free Access to Information and Freedom of Expression (FAIFE)*, destacam-se as palestras *Libraries for lifelong literacy: informacy as a way of supporting unrestricted access to information in developing countries*, que vai subsidiar a edição de uma série de publicações para a divulgação do acesso à informação e a importância da Competência da Informação nesse processo. Dentre elas encontra-

¹³ A mudança do nome foi efetivada em 2002, tendo como principal propósito ampliar a cooperação internacional sobre o desenvolvimento de habilidades no uso da informação nos variados tipos de bibliotecas. O foco da Seção é verificar os aspectos referentes à Competência da Informação, incluindo a educação do usuário, estilos de aprendizagem, o uso de computadores e mídias, recursos de redes, parcerias com professores de faculdades para a elaboração de programas educacionais, educação a distância, e treinamento de bibliotecários nas práticas e técnicas de ensino. Além disso, a Seção desenvolve programas para a disseminação sobre a temática e trabalha com as outras Seções da IFLA para a elaboração de *workshops* e projetos relativos à instrução de competências profissionais. Disponível em: <http://www.ifla.org/information-literacy>. Acesso em: 15 fev. 2013.

¹⁴ Programa disponível em <http://archive.ifla.org/IV/ifla70/index.htm>. Acesso em: 15 fev. 2013.

se o trabalho *Access to books, libraries and information literacy: Adoption of IFLA/UNESCO Manifestos and Guidelines by public and school libraries in South América*, elaborado por Marcia Rosetto (FEBAB), e publicado no *World Health Organization Technical Report Series*, v. vi, p. 125-134, 2006 ¹⁵.

A partir das experiências vivenciadas e da literatura especializada, foram realizadas atividades e participações com o propósito de divulgação e pesquisa sobre o tema e que estão relacionados a seguir:

- **2004** – Promoção, pela FEBAB, do Workshop *O desenvolvimento da Competência em Informação: desafios e perspectivas*, com a coordenação da Profa. Dra. Regina Célia Baptista Belluzzo e organização de Marcia Rosetto (FEBAB), com o apoio institucional do SENAC São Paulo e CRB/8ª. Região.
- **2004** – Promoção, pela FEBAB, do IV Ciclo de Palestras, com o tema *Competência em Informação (Information Literacy)*, com a coordenação da Profa. Dra. Regina Célia Baptista Belluzzo e organização de Marcia Rosetto (FEBAB), com o apoio institucional do SENAC São Paulo.
- **2004** – Promoção, pela FEBAB, do 1º. *Seminário sobre Competência em Informação (Information Literacy)*, como parte da programação oficial da Bienal Internacional do Livro em São Paulo, no Palácio das Convenções do Anhembi, com a coordenação da Profa. Dra. Regina Célia Baptista Belluzzo, e organização de Marcia Rosetto (FEBAB), com o apoio institucional da Câmara Brasileira do Livro (CBL).
- **2004 e 2005** – Organização de cinco Oficinas de Trabalho sobre *Competência em Informação: um diferencial das pessoas no século XXI*, com a participação de aproximadamente 500 bibliotecários da rede de bibliotecas públicas paulista das regiões: Área Metropolitana de São Paulo, Bauru, São Carlos, Sorocaba, Vale do Paraíba. As oficinas foram realizadas nas respectivas regiões, com a organização de Marcia Rosetto enquanto Coordenadora do Sistema Estadual de Bibliotecas

¹⁵ Publicação disponível em <http://www.ifla.org/files/assets/faife/publications/theme-report-2006.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2013.

Públicas da Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, e com a coordenação da Profa. Dra. Regina Célia Baptista Belluzzo.

- **2005** – Promoção, pela FEBAB, do *Workshop Competência em Informação* durante a realização do XXI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (CBBD), em 22 de julho de 2005, Curitiba (Paraná), com a coordenação da Profa. Dra. Regina Célia Baptista Belluzzo, e organização de Marcia Rosetto (FEBAB).
- **2005** - Realização da Palestra *Contribuição ao desenvolvimento da Competência em Informação em bibliotecas públicas paulistas: uma experiência com apoio de oficinas de trabalho*, por Regina Célia Baptista Belluzzo e Marcia Rosetto, no XXI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (CBBD), julho de 2005, Curitiba (Paraná).
- **2005** -Realização da Palestra *Library e Reading - social inclusion through reading enhancement and library projects in Brazil*, por Marcia Rosetto, no [Colloquium on Information Literacy and Life Long Learning](#), na Biblioteca de Alexandria(Egito), 6 a 9 de novembro de 2005.
- **2006** – Realização, pela FEBAB, de edição temática em Competência em Informação na Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação (RBBD), v. 2, n. 2 (2006), com a coordenação da Profa. Dra. Regina Célia Baptista Belluzzo e Profa. Dra. Glória Georges Feres.
- **2006** – Realização da Palestra *Bibliotecas, Información y Conocimiento: Desafíos para que el bibliotecario latinoamericano promueva alfabetización eninformación*, por Marcia Rosetto, no Congresso *World Library and Information Congress: 72nd IFLA General Conference and Council*, 20 a 24 agosto de 2006, Seoul (Coréia).
- **2006** – Participação com o Pôster *Information Literacy: development of workshops on literacy maps use*, por Marcia Rosetto e Regina Célia Baptista Belluzzo, no Congresso *World Library and Information Congress: 72nd IFLA General Conference and Council*, 20 a 24 agosto de 2006, Seoul (Coréia).

- **2008** – Promoção da Palestra *Construção de Cidadania em Cidades Multiculturais* pela Profa. Dra. Regina Célia Baptista Belluzzo, representando a FEBAB na área da Ciência da Informação, Eixo temático – Inclusão, Equidade e Direitos no X Congresso Internacional de Cidades Educadoras, São Paulo, promovido pela Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), 24 a 26 de abril, Palácio das Convenções do Anhembi.
- **2008** - Promoção de Palestra *Competência em informação subsídios para a construção do saber contemporâneo*, por Marcia Rosetto no Congresso Internacional Biblioteca y Sociedad - Textos, Autores y Bibliotecas, promovido pela Universidad Nacional de Córdoba, 24 a 26 de setembro de 2008, Córdoba (Argentina).

Com a realização de estudos e atuações na esfera profissional e movimento associativo, conforme as atividades relacionadas iniciamos também uma maior atuação na esfera acadêmica e na organização e dinamização de processos voltados para a educação continuada na área de documentação e informação, considerando a Competência em Informação como parte integrante do mesmo, cuja ampliação se deu nos últimos dez anos em nível internacional e nacional.

Dessa forma, em 2008 elaboramos um projeto de pós-graduação nessa área, e que se consolidou com a realização de pesquisa no Centro Simão Mathias de Estudos em História da Ciência, CESIMA juntamente com o Programa de Estudos Pós- Graduação em História da Ciência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), por ser um espaço de reflexão e contextualização das Ciências Exatas e Naturais com interface com as múltiplas áreas do conhecimento, incluindo as Ciências Humanas, no caso específico a Ciência da Informação. Os estudos foram desenvolvidos considerando as inter-relações existentes entre a História da Ciência e Ciência da Informação, e tendo como fator de interação a Competência em Informação.

A pesquisa teve como principal propósito oferecer uma contribuição na perspectiva de construção de metodologia teórico-prática, e a aplicabilidade e validação de padrões de Competência em Informação desenvolvidos a partir de padrões internacionalmente aceitos, e adequados ao contexto brasileiro e sendo estabelecidos como parâmetros norteadores e fator essencial à

formação de alunos, professores e pesquisadores da área da História da Ciência. Na primeira parte da pesquisa a interação foi evidenciada mediante a análise de documentos localizados e obtidos de George Sarton¹⁶ e Paul Otlet¹⁷, entre outros autores, e complementados por fontes de informação que propiciaram determinar variáveis que levaram a inferências de que as duas áreas em foco possuem elos de interação em dimensões tais como: na intersecção documentos e fontes de informação, nas perspectivas de estudos cientométricos/bibliométricos, pesquisas na área da comunicação científica e construção de árvores do conhecimento científico (representação e classificação). Para a História da Ciência, os documentos e fontes de informação são a base da realização de estudos e pesquisas sobre o fazer científico, inserido em diferentes épocas e em seu próprio contexto. Quanto à Ciência da Informação, trata-se do próprio objeto de sua estruturação como campo científico, alinhado às perspectivas da comunicação humana, ao registro do conhecimento e à memória intelectual da civilização, necessidades e uso da informação, contexto social e institucional e tecnologias da informação.

Na segunda parte, a partir dos resultados encontrados através de realização de oficinas de trabalho e entrevistas, foi possível sistematizar e reconstruir significados do que se constitui a Competência em Informação e como essa nova disciplina poderia se tornar um elo de interação entre a História da Ciência e Ciência da Informação, considerada como um instrumental necessário para a acessibilidade e usabilidade de documentos e fontes em pesquisas, e durante o processo de construção do conhecimento e inovação em História da Ciência e no fortalecimento das inter-relações com a Ciência da Informação.

A fluência científica (Competência Científica),¹⁸ enquanto vertente da Competência em Informação, está presente em todas as etapas da pesquisa

¹⁶ George Sarton (1884-1956) Considerado como um dos principais articuladores para institucionalização da História da Ciência e criador das primeiras bibliografias nessa área.

¹⁷ Paul Otlet (1868-1944) criador da Classificação Decimal Universal e responsável pela adoção do termo "documentação".

¹⁸ Devido a pluralidade semântica, esse tema vem sendo identificado por diferentes expressões como: letramento científico, alfabetização científica, esculturação científica. (SASSERON e CARVALHO, 2011). Competência Científica, de modo mais geral, entende-se como a compreensão sobre ciência, o domínio e uso de conhecimentos científicos, e seus desdobramentos e aplicações em diferentes esferas da sociedade. O termo foi adotado por Paul Hurd nos anos 1950, época em que se verificou maior preocupação quanto ao ensino na área das ciências, de suas dimensões sócio-culturais, das práticas que

científica, na medida em que a competência é entendida como domínio de conteúdos, de métodos, das técnicas, das várias ciências, e das habilidades específicas de cada área de formação e de cada forma de saber e de cultura (BELLUZZO, 2001). As etapas que compõem o processo da Competência Científica são representadas por David V. Loertscher em seu *Modelo Circular de Pesquisa* (LOERTSCHER, 2003), dentre os vários modelos mencionados no item 2.1. Esse autor considera um cenário onde a informação é a base essencial de uma sociedade e o manejo e uso dependem de infraestrutura que permita o engajamento dos alunos, professores e pesquisadores de forma que haja reconhecimento de todos os caminhos a serem percorridos durante a realização do estudo/pesquisa. Ao transpor tais princípios para as condições de acesso e uso da informação, Belluzzo (2005) assinala que o modelo proposto por Loertscher, e adotado por esse estudo, propicia a visualização das etapas a serem vencidas para a realização de uma pesquisa e as mesmas estão representadas nos sete (7) estágios propostos, compondo um ciclo de ensino e aprendizagem para que as pessoas aprendam e desenvolvam as capacidades inerentes ao processo de estudo e pesquisa.

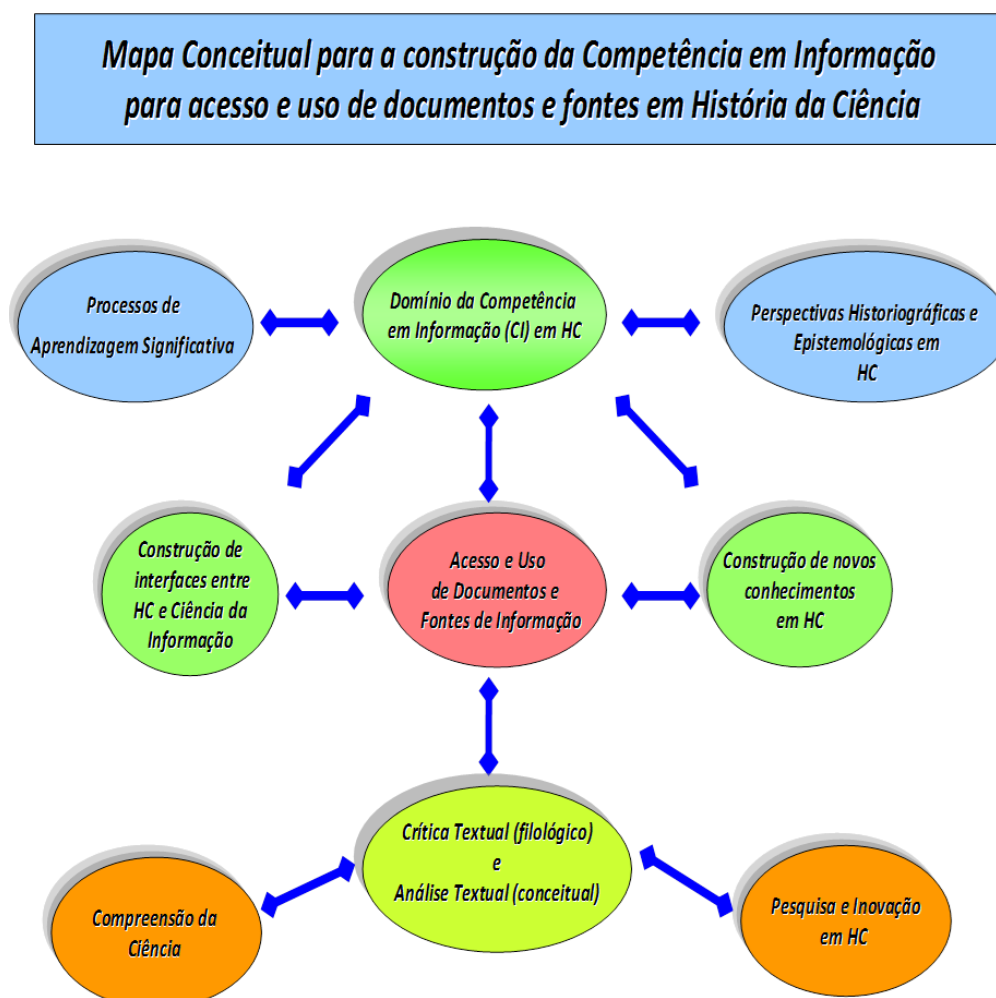
Nesse sentido, a partir dos resultados obtidos durante as etapas de nossa pesquisa, pôde-se identificar a possibilidade de se estabelecer uma continuidade e fortalecimento de programas de formação que permitam complementar aqueles que já são realizados pelo CESIMA, destacando-se o desenvolvimento, de modo curricular, da Competência Científica como vertente da Competência em Informação, enquanto fator de interação entre as duas áreas, bem como as atividades relacionadas com a organização, representação e uso da informação/conhecimento, quanto às formas de acesso aos repositórios de informação, em meios tradicionais e eletrônicos (digitais e virtuais), às metodologias de pesquisa, produção de textos científicos, e as habilidades destacadas pelos sujeitos/interagentes participantes do estudo.

Uma proposta conceitual foi elaborada para a organização de uma forma mais explicitada dessa interação, que se encontra na Figura 5, tendo como eixo central o acesso e uso de documentos e fontes de informação, com

vinham representando impactos econômicos e políticos, além de sua influência no modo de vida das pessoas. Os vários estudos realizados nessa área desde essa época tratam a questão das origens do conhecimento científico e como é utilizado e destacado, incluindo também a comunicação científica (LAUGKSCH, 2000).

inter-relação entre as perspectivas de estudos e pesquisas em História da Ciência, e a Competência em Informação, elo de intersecção com a Ciência da Informação.

Figura 5 – Mapa conceitual para a construção da Competência em Informação para acesso e uso de documentos e fontes em História da Ciência



Fonte: Elaborada pela autora

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das etapas relacionadas a uma trajetória profissional, foi possível identificar um processo de aproximações e apropriações de conhecimento teórico e prático relacionado à Competência em Informação. Como resultado, apresentou-se uma “linha do tempo” que envolveu inúmeras vivências e descobertas e que motivaram a realização da pesquisa de

doutorado. Assim, também se buscou contribuir e fornecer subsídios para a continuidade de possíveis desdobramentos visando à construção de instrumentos que propiciem a consolidação de competências na promoção do acesso e uso de documentos e informações.

Ressalta-se que o objetivo geral da pesquisa foi a identificação da Competência em Informação, na vertente Competência Científica, como fator de interação da História da Ciência com a Ciência da Informação, e também propor uma metodologia e consolidar parâmetros de avaliação com vistas à transposição e aplicabilidade desses princípios junto aos pesquisadores da área de História da Ciência, reconhecidamente emissores e receptores de informação e geradores de conhecimento científico. Assim, uma proposta conceitual para a organização de forma mais explicitada dessa interação foi elaborada (Figura 5, item 3), tendo como eixo central o acesso e uso de documentos e fontes de informação e com uma inter-relação entre as perspectivas de estudos e pesquisas em História da Ciência, e a Competências em Informação, elo de intersecção com a Ciência da Informação.

Dessa forma, uma possível continuidade do desenvolvimento histórico iniciado desde o princípio por essas duas áreas, identificado através de George Sarton e Paul Otlet, puderam ser verificadas e cujas ações tiveram importantes reflexos na organização e acesso à informação científica. De igual maneira, pode-se ressaltar a possibilidade de desenvolvimento de programas, em ambas áreas, que visam à construção de instrumentos para a consolidação da Competência em informação e suas vertentes, possibilitando a construção do conhecimento científico *in continuum* na sociedade.

REFERÊNCIAS

THE ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH. *Information literacy competence standards for higher education*, 2000. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>. Acesso em: 30 nov. 2010.

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 DE PRODUÇÃO-SIMPEP, 7, 2001. *Anais...*, Bauru- SP: UNESP, 2001. Disponível em: <http://www.simpep.feb.unesp.br/ana8.html>. Acesso em: 12 fev. 2013.

BELLUZZO, R.C.B.; KERBAUY, M.T.M. Em busca de parâmetros de avaliação da formação contínua de professores do ensino fundamental para o desenvolvimento da *information literacy*. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 5, n.2, p.129-139, 2004.

BELLUZZO, R.C.B.; ROSETTO, M. **A competência em informação: um fator de integração entre a biblioteca e a escola**. Curitiba, 2005. (Palestra proferida no XXI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação – CBBDD)

_____. O uso de mapas conceituais para o desenvolvimento da competência em informação: um exercício de criatividade. In: PASSOS, R.; SANTOS, G.C.(Orgs). **Competência em informação na sociedade da aprendizagem**. Bauru: Kairós, 2005, p. 29-53.

_____. **Construção de mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação**. Bauru: Cá entre Nós, 2007.

BELLUZZO, R.C.B., FERES, G.G.; BASSETO, C. A competência em informação como um fator crítico de sucesso para a pesquisa na área de ciência da informação: transferência de princípios para reflexão. In: Encontro da Associação de Educação e Investigação em Ciência da Informação da Iberoamérica e o Caribe – EDICIC, 11. 2011. **Anais...**, Marília: UNESP, 2011.p.1-13.

BOND, T. **Information literacy models and inquiry learning models**. Disponível em: <http://ictnz.com/author.htm>. Acesso em: 15 fev. 2013.

BRUCE, C. S. Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior.” **Anales de documentación**, 6, 2003, p.289-294.

CAMPELLO, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez.2003.

CATTS, R.; LAU, J. **Towards information literacy indicators**. Paris: UNESCO, 2008.

THE COUNCIL OF AUSTRALIAN UNIVERSITY LIBRARIANS (CUAL). CUAL’s Australian and New Zealand Information Literacy Framework. Disponível em: www.library.unisa.edu.au/learn/infolit/Infolit-2nd-edition.pdf. Acesso em: 15 fev. 2013.

DELORS, J. **Os quatro pilares da educação**, 1998. Disponível em: <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>. Acesso em: 15 fev. 2013.

DOYLE, C. S. **Information literacy in information society: a concept for the information age**. Syracuse: ERIC Clearinghouse on Information e Technology, 1994.

DUDZIAK, E. A. A Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes

da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-30112004-151029/>>. Acesso em: 2 mar 2013..

DURAND, E.T. L'alchimie de la compétence. **Revue Française de Gestion**, v. 32, n. 160, p. 261-292, p. 2006.

ELMBORG, J. Critical information literacy: implications for instructional practice. **Journal of Academic Librarianship**, v. 32, n. 2, p. 192-199, 2006.

FISHER, A. L. et al. Absorção do conceito de competência em gestão de pessoas: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas. In: DUTRA, J.; FLEURY, M.T.L.; RUAS, R. L. (Orgs.).

Competências: conceitos, métodos e experiências. São Paulo: Atlas, 2008.p.331-350.

FLEURY, M.T.L.; OLIVEIRA JUNIOR, M.M. **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências.** São Paulo: Atlas, 2001.

FLEURY, M.T.L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **RAC**, edição especial, p.183-196, 2001.

GIBSON, C. The history of information literacy. In: COX, C. N; LINDSAY, E. B. **Information literacy instruction handbook.** Chicago: Association of College and Research Libraries, 2008.p.10-25.

HATSBACH, M.H.L. **Information literacy: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior.** 2002. Dissertação (Mestrado- Ciência da Informação)- UFRJ/ECO- MCT/IBICT, Rio de Janeiro.

HATSCHBACH, M.H.L.; OLINTO, G. Competência em informação: caminhos percorridos e novas trilhas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, nova série, v.4, n.1, p. 20-34,2008.

HORTON JUNIOR, F.W. **Overview of Information Literacy Resources Worldwide.** Paris: UNESCO, 2013. 221p.

IFLA. Faróis da Sociedade da Informação - Declaração de Alexandria sobre Competência informacional e aprendizado ao longo da vida. In: *National Fórum on Information Literacy.* Disponível em:

<http://www.ifla.org/III?wsis?BeaconInfSoc-pt.html19/7/2006>. Acesso em: 15 fev. 2013.

LAUGKSCH, R.C. Scientific literacy: a conceptual overview. **Science Education**, v. 84, n. 1, p.71-84, 2000.

LOERTSCHER, D.V. **California project achievement: brief guide & handouts.** Salt Lake City: Hi Willow Research & Publishing, 2003.

LOERTSCHER, D. V.; WOOLS, B. Competência em informação: ajudando bibliotecários a aplicar a pesquisa no ensino da habilitação básica em obtenção

de informação pelos usuários – a importância da interface humana. In: PASSOS, R.; SANTOS, G.C. (Orgs). **Competência em informação na sociedade da aprendizagem**. Bauru: Kairós, 2005, p. 55-96.

MACHADO, N.J. Sobre a ideia de competência. In: _____. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.p.137-154.

MACKENZIE, J. The reseach cycle. **The Educacional Technology Journal**, v. 9, n.4, 1999. Disponível em: <http://www.fno.org/dec99/rcycle.html>. Acesso em: 15 fev. 2013.

MIRANDA, S.V. Como as necessidades de informação podem se relacionar com as competências informacionais. **Ciência da Informação**,v. 35, n. 3, p.p.99-114, 2004.

NEWMAN, J.H. **The idea of a University**.1907. Disponível em: <http://www.newmanreader.org/works/idea/>. Acesso em: 13 fev. 2013.

PERRENOUD, P. The key to social fields. In: *Developing key competencies in education: some lessons from international experience*. Paris: UNESCO/International Bureau of Education, 2004.

PRIMO, A. Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador. In: Congresso Brasileiro de Ciências da ComunicaçãoINTERCOM,26.**Anais...** 2003. Belo Horizonte, 2003.

PROGRAMME for International Student Assessment (PISA). Disponível em: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/10/61/48852548.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2013.

RUBIN, R. E. **Foundations of library and information science**. New York, Neal-Schuman Publishers, 2004.

SASSERON, L.H.; CARVALHO, A.M.P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SANMARTÍ, N. **Qué câmbios implica la introducción del concepto de competencia en la educación científica?** Barcelona, 2009. (Palestra realizada no *VIII Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias – Enseñanza de las Ciencias en un mundo en transformación.*)

The SCONUL seven pillars of information literacy: a research lens for higher education, 2011. 14p.

TIANA, A. Developing key competencies in education systems: some lessons from international studies and nacional experiences. In: _____. **Developing key competencies in education: some lessons from international experience**.Paris: UNESCO/International Bureau of Education, 2004. p. 35-80.

UNESCO. The Prague Declaration. **Towards an information literate society**, 2003.

UNESCO. **Logo**. Disponível em: <http://www.infolitglobal.info/logo/en/download>. Acesso em: 20 nov. 2011.

UNESCO. **The Information for All Programme (IFAP)**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/intergovernmental-programmes/information-for-all-programme-ifap/>. Acesso em: 20 fev. 2012.

UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/in-focus-articles/2012/media-and-information-literacy-for-knowledge-societies>. Acesso em: 15 fev. 2013.

UNESCO. Manifesto for media education. Disponível em: <http://www.manifestoformediaeducation.co.uk/2011/02/ruth-zanker/>. Acesso em: 15 fev. 2013

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

Eixo Temático II

**Formação e Atuação do Profissional da Informação e a
Transversalidade da Competência em Informação**

FORMAR PROFISSIONAIS DE INFORMAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO MODELO PEDAGÓGICO DE *E-LEARNING* DA UNIVERSIDADE ABERTA PORTUGUESA

*Glória Bastos
Ana Isabel Vasconcelos*

1 DESAFIOS EDUCATIVOS NO SÉCULO XXI: RESPOSTAS NA UNIVERSIDADE ABERTA

O ensino a distância tem constituído uma aposta decisiva, sobretudo quando se pretendem formar populações adultas, geralmente integradas no mercado de trabalho, e/ou geograficamente dispersas. Se a questão dos constrangimentos geográficos, aliada a uma tentativa de chegar a um número significativo de estudantes constituiu, de fato, uma das preocupações essenciais na educação a distância durante o século XX, em termos de estratégias organizacionais das universidades a distância, nas quais se inclui a Universidade Aberta (UAb), os avanços nas tecnologias da informação e comunicação, ocorridos sobretudo na última década desse século, trouxeram novas possibilidades (GARRISON, 2000). Verificamos, assim, que o enfoque atual se centra mais na questão transacional do processo educativo, em que as dimensões de participação, interação e colaboração se refletem com maior ênfase (ANDERSON e DRON, 2011).

Sendo a Universidade Aberta a única instituição pública portuguesa de ensino superior vocacionada para o ensino a distância, com uma história de 25 anos (comemorados exatamente em 2013), viveu alterações significativas no contexto do ensino superior europeu decorrentes, por um lado, da introdução das novas tecnologias no ensino e, por outro, do chamado processo de Bolonha.

Assim, dando resposta às diretrizes emanadas do denominado processo de Bolonha, concretizou-se na UAb um conjunto de ações que procuraram responder aos desafios educativos de uma forma refletida e estruturada. Por um lado, continuando a estar atentos a uma preocupação fundamental que desde a criação desta instituição norteou as opções respeitantes à oferta pedagógica, isto é, identificar necessidades profissionais

no tecido social português e propor formações graduadas adequadas. Por outro, incorporando inovações pedagógicas e tecnológicas próprias dos novos modelos de educação em contexto virtual, o que se consubstanciou na conceção de um modelo pedagógico próprio.

Refletindo brevemente sobre alguns aspetos decorrentes do processo de Bolonha, refira-se que este processo teve em vista a construção de um espaço europeu de ensino superior propício ao estabelecimento de redes de intercâmbio e de cooperação, quer a nível do ensino quer da investigação. Dentre os objetivos propostos, está o estabelecimento de estruturas curriculares equivalentes, facilitando assim a mobilidade e promovendo níveis de competitividade, o que obrigou os vários países signatários do documento de Bolonha a reformular os cursos em oferta. O novo desenho curricular assentou, genericamente, na organização do ensino superior em 3 graus, baseado num sistema de créditos, denominado ECTS *European Credit Transfer System* (ECTS), unidade que quantifica o esforço despendido em horas de estudo/trabalho. Este padrão de referência comum permite oferecer, em todo o espaço europeu, cursos e especializações semelhantes e comparáveis em termos de conteúdos e de duração, e conferir diplomas de valor reconhecidamente equivalente tanto académica como profissionalmente.

Neste contexto, a UAb deu início ao processo não só de adequação dos seus cursos mas também de criação de novos ciclos de estudo, todos eles enquadrados agora por uma nova dinâmica estabelecida pelo modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta. Este modelo pedagógico pressupõe a existência de uma sala de aula virtual (atualmente com recurso ao sistema *moodle*) onde se procura implementar processos de aprendizagem dinâmicos e interativos. Podemos apontar como elementos estruturantes desse modelo as perspetivas construtivistas em relação a uma aprendizagem de qualidade: neste sentido, a aprendizagem deve ser situada (contextualizada), significativa (motivada) e colaborativa e o conhecimento deve ser distribuído e partilhado.

O modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta assenta em quatro linhas de força: a aprendizagem centrada no estudante, o primado da flexibilidade, o primado da interação e o princípio da inclusão digital (PEREIRA et al., 2007, p. 10). Em relação aos dois primeiros princípios, o estudante é

visto como um indivíduo ativo e empenhado no processo de aprendizagem, capaz de construir o seu conhecimento, e “integrado numa comunidade de aprendizagem” (p. 11); sendo igualmente um estudante adulto, muitas vezes com responsabilidades familiares e profissionais, a flexibilidade constitui um elemento importante, permitindo a gestão individual do trabalho, quer no acesso aos conteúdos quer na realização das atividades propostas. Os dois pilares anteriores ligam-se ainda ao primado da interação, que para além dos processos inerentes aos anteriores modelos de ensino a distância (interação estudante-contéúdos e estudante-professor) privilegia de fato a relação estudante-estudante, através da criação de grupos de discussão (p. 13) que potenciam o envolvimento dos estudantes no grupo-turma, promovendo a partilha e a construção conjunta de conhecimento. Finalmente, a questão da inclusão digital é particularmente importante na sociedade atual, e nesse sentido o modelo, ao centrar-se no ensino na modalidade de *e-learning*, cria condições, por si só, para a promoção dessa inclusão; por outro lado, prevê a criação de estratégias educativas específicas que possibilitem a aquisição e desenvolvimento da literacia digital dos estudantes, como seja a frequência de um módulo de ambientação à aprendizagem *online* (p. 15).

2 OFERTA FORMATIVA NA ÁREA DAS BIBLIOTECAS

Os cursos oferecidos na área das Bibliotecas/Ciência da Informação têm decorrido de necessidades identificadas em termos socioprofissionais e de dinâmicas estruturais que se desenvolveram e ampliaram em Portugal, sobretudo a partir da última década do século XX.

Neste contexto, surge em 2003/2004 o curso de mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares (primeiro no país), destinado a docentes que, nas escolas do ensino básico e secundário, coordenam as bibliotecas. Devido ao grande investimento que o Ministério da Educação vinha fazendo na requalificação destes espaços e respetiva organização, havia, por parte da classe dos professores, grande necessidade de formação pós-graduada específica nesta área. Também pela primeira vez, no sistema educativo português, surgia um organismo especificamente dedicado ao

desenvolvimento destes espaços – o gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares (criado em 1996; cf. <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/home>).

O mesmo tipo de investimento havia sido realizado anteriormente para as bibliotecas públicas, através de um programa de recuperação e requalificação de espaços, financiado pela União Europeia, e que desde 1987 é responsável pela abertura de Bibliotecas Municipais renovadas, envolvendo arquitetos de renome internacional. Dirigidos por técnicos superiores, estes espaços dispõem de um corpo de funcionários que, muitas vezes sem preparação formal específica, contam com a experiência adquirida nessa função e com conhecimentos provenientes de cursos breves ministrados pela Associação Portuguesa de Bibliotecários. Arquivistas e Documentalistas (APBAD). Avaliada esta situação e estudado o perfil destes profissionais, com apoio em documentos de referência internacionais (nomeadamente o Euro-Referencial I-D, 2005 (ECIA, 2005), a UAb desenhou um curso de 1.º ciclo, enquadrado no novo modelo de Bolonha. Quatro anos decorridos sobre o funcionamento deste curso de licenciatura em Ciências da Informação e da Documentação, impunha-se dar-lhe continuidade, o que se materializou na criação de uma pós-graduação, propiciando agora uma formação avançada num conjunto de temáticas consideradas de grande relevância para um exercício de qualidade das profissões associadas a esta área.

Estes três níveis e âmbitos de formação oferecidos pela UAb têm respondido às necessidades de formação de um conjunto de profissionais que, na maior parte dos casos, se encontram atuando há vários anos em bibliotecas (escolares, públicas e outras), que tiveram, pelas circunstâncias acima expostas de forma resumida, um grande incremento. Nos parágrafos seguintes descreve-se, com brevidade, esta oferta da Universidade Aberta para a formação de profissionais na área da Ciência da Informação e com cruzamentos também às Ciências da Educação, como é o caso da formação de professores bibliotecários.

2.1 Curso de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

A criação do curso de especialização pós-graduada (em 2003) e de mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares (em 2004) surgiu

num momento em que o acesso à informação e ao conhecimento constituem desafios que se impõem à sociedade em geral e, em particular, ao contexto educativo. Na escola atual, a biblioteca escolar emerge como um elemento central para a difusão e consolidação do conhecimento, constituindo, ademais, um recurso essencial no processo pedagógico. Os seus objetivos fundamentais, como se encontram expressos em manifestos e documentos orientadores internacionais (cf., por exemplo, *School Library Guidelines*, IFLA/UNESCO, 2002), abrangem domínios como o desenvolvimento da literacia e da Competência em Informação, apoio ao ensino e à aprendizagem, desenvolvimento da consciência cultural e social. Para cumprir estes propósitos, é fundamental a existência de profissionais habilitados para o exercício de funções coordenadoras em bibliotecas escolares e centros de recursos educativos, nomeadamente em nível de organização, planeamento e gestão.

A criação oficial do cargo de professor bibliotecário, em 2009, tornou mais pertinente esta formação e a descrição do perfil funcional acarretou novas responsabilidades, também em nível da formação. Procurando responder a estas exigências mas também pretendendo projetar o trabalho realizado no futuro, o curso fundamenta-se em quatro grandes paradigmas: i) permanente atualização de conhecimentos com relevância para a área da biblioteca escolar; ii) desenvolvimento de competências de reflexão, concepção, comunicação e avaliação; iii) cultivo de uma atitude de questionamento adequado que permita a abertura à investigação, e iv) sentido de aprendizagem ao longo da vida, caracterizado pela continuidade no aprofundamento. Consideramos ainda que o mestre em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares deverá estar atento às transformações e solicitações do tecido social, em geral, e escolar, em particular, à evolução das tecnologias da informação e comunicação, desenvolvendo ações práticas e de pesquisa que visem transformar a biblioteca escolar num verdadeiro espaço educativo.

2.2 Ciclo de estudos (licenciatura) em Ciências da Informação e da Documentação

Este ciclo de estudos destina-se a uma população adulta, maioritariamente integrada no mercado de trabalho desta área, sendo o perfil deste público-alvo marcado por conhecimentos empíricos pouco alicerçados em leituras ou estudos de referência neste âmbito. Por outro lado, o nível de ensino formal anteriormente frequentado por esta população denotava lacunas em áreas disciplinares cujos saberes são consensualmente considerados indispensáveis a um profissional deste ramo. A identificação destas fragilidades, articulada com os domínios elencados e especificados em documentos internacionais de referência relativos ao perfil de competências exigido a um profissional deste nível, determinou a concepção deste curso.

Assim, para além de um núcleo estruturante, que integra unidades curriculares no âmbito da informação, tecnologias, comunicação e gestão, o plano curricular inclui uma dimensão cultural multifacetada que é condição relevante para o profissional da informação, na medida em que, na maior parte dos casos, aquele atua num contexto marcado pela constante interação com o meio social e cultural envolvente. Esta dimensão exige uma capacidade de se relacionar de forma ativa com a inovação e estar aberto a uma aprendizagem permanente, princípios estruturantes que o Processo de Bolonha vem destacar. Os licenciados nesta área deverão assim responder às necessidades específicas dos contextos de trabalho, que podem ser em ambiente escolar, de biblioteca pública ou em instituições e organismos diversos que necessitem de um profissional qualificado.

2.3 Curso de pós-graduação em Ciências da Informação e da Documentação

Alicerçada nos níveis de proficiência atingidos com a formação de base acima referida, a UAb concebeu este curso de formação de profissionais de informação em torno de três objetivos: i) aprofundamento de elementos relacionados com a representação da informação e de ações avançadas na área do tratamento documental, com ênfase na análise de conteúdo; ii) estudo aprofundado sobre domínios no âmbito da gestão de sistemas e serviços de informação, essencialmente focado na análise de boas práticas; iii) reflexão

crítica sobre questões ligadas à formação de usuários, em vertentes como a ética da informação e a literacia informacional.

Para atingir estes propósitos, concebeu-se um conjunto de unidades curriculares que privilegiaram as seguintes áreas: ciências da informação nas vertentes da representação da informação e gestão dos recursos documentais; tecnologia aplicada a sistemas de informação; gestão e planejamento estratégico dos serviços de informação; e metodologia do trabalho científico com vista à elaboração de projetos e concepção e aplicação de instrumentos de coleta de dados de pesquisa.

Tratando-se, uma vez mais, de estudantes inseridos no mercado de trabalho, impunha-se uma estreita e substantiva ligação reflexiva entre estas áreas de formação e o contexto real de trabalho, pelo que se dedicou um módulo específico a esta articulação, que denominamos “prática profissional”. O número de créditos atribuído a cada unidade curricular foi calculado em função dos elementos já anteriormente referidos e também dos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos, nomeadamente, o estudo autónomo, a discussão em fórum, o desenvolvimento de trabalho colaborativo e as diversas atividades de avaliação. A componente de prática profissional decorre em contexto real, através de um protocolo entre a UAb e os locais de trabalho dos estudantes, sendo esta prática orientada por um docente da Universidade (em função da área do projeto a implementar) e localmente tutorada e supervisionada, segundo o enquadramento metodológico da coordenação do curso.

No que respeita ao perfil de saída, este desenho curricular determina: i) a formação de um profissional atento às transformações e mudanças sociais e tecnológicas com influência direta na sua atividade e com capacidade para refletir e intervir adequadamente em contexto de trabalho; ii) a formação de um profissional com competências para conceber, integrar e avaliar projetos de desenvolvimento locais ou numa esfera de ação mais ampla, na área científica do curso; iii) a formação de um profissional com capacidade para interagir com os pares e com o público numa atitude de disponibilidade, colaboração e de partilha de práticas e de saberes.

3 ESTUDAR EM *E-LEARNING*: MOTIVAÇÕES E BALANÇO

Com o intuito de avaliar a pertinência e eficácia do desenho curricular e da vertente pedagógica que vimos explicitar, apresentam-se alguns dados coletados junto dos estudantes da 1.^a edição do curso de pós-graduação em Ciências da Informação e da Documentação, através da aplicação de um questionário. No grupo dos 13 estudantes inquiridos (2 homens e 11 mulheres), todos se encontram exercendo funções em serviços de informação e a maioria tem mais de 5 anos de serviço (cf. gráficos 1 e 2), o que confere uma consistência à turma, decorrente de uma situação profissional semelhante e de um contacto com realidades e rotinas laborais não muito díspares.

Gráfico 1 – N.º de anos de serviço.

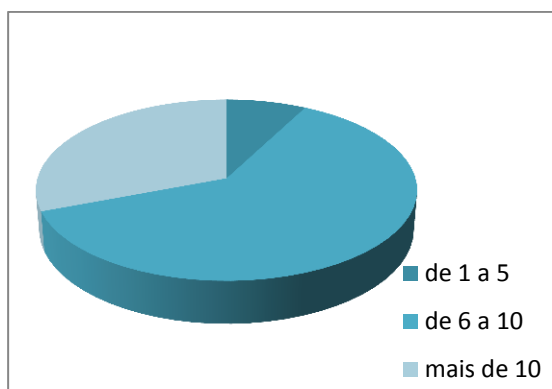
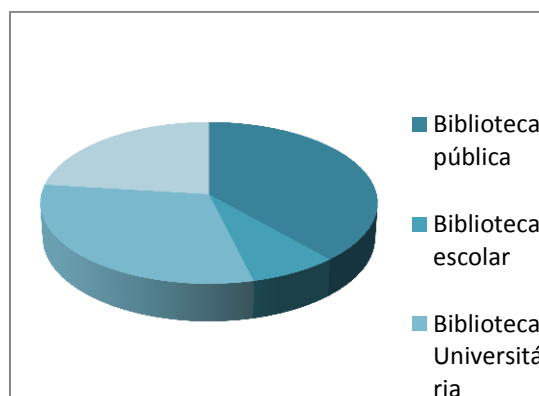


Gráfico 2 – Local de trabalho.

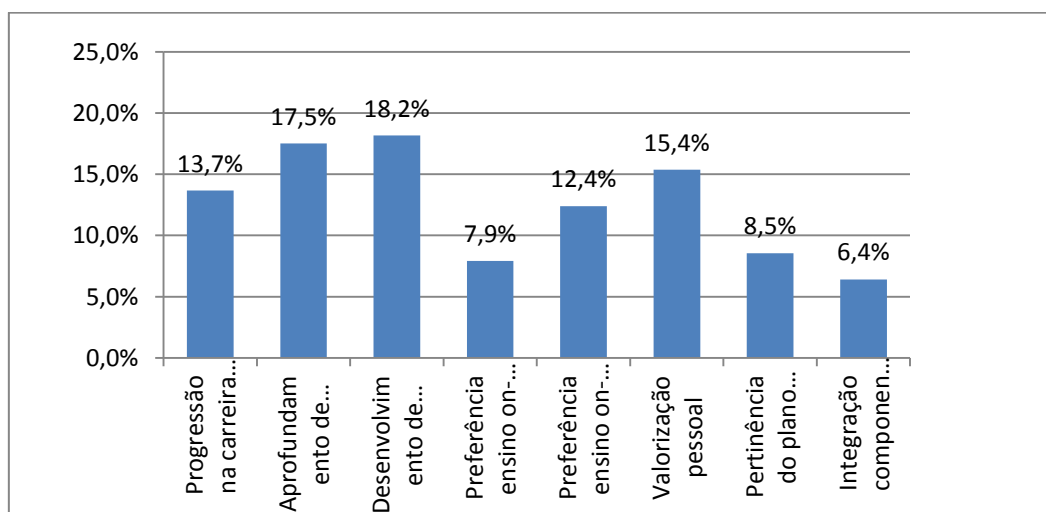


Nas perguntas formuladas, interessou-nos, em especial, coletar informações e apreciações relativas a dois grandes eixos: a aplicação do modelo pedagógico virtual e a pertinência social e profissional do curso. Antes ainda de avançarmos para as questões relativas à primeira vertente, consideramos importante, para melhor ler os resultados e dissipar interpretações menos adequadas, indagar as motivações que levaram estes estudantes a frequentar o curso (cf. gráfico 3). Das 8 hipóteses sugeridas, não nos surpreende o fato do “desenvolvimento de competências profissionais” se apresentar como a principal razão de escolha do curso, sendo o fator “integração da componente de prática profissional”, maioritariamente, a última a ser selecionada. Uma apreciação comparativa entre estes extremos indica que os estudantes pretendem adquirir formação para um melhor desempenho profissional, mas desvalorizam o fato de lhes ser facultada essa prática, muito

provavelmente porque essa componente se sobreporia, no seu entender, à sua atividade/realidade profissional¹⁹.

As duas razões posicionadas em 2.º e 3.º lugar –“aprofundamento dos conhecimentos teóricos” e “valorização pessoal”, respectivamente –, apresentam-se como duas faces da mesma moeda, na medida em que ambas contribuem para o crescimento individual destes profissionais, denotando a proximidade percentual destas escolhas, uma vontade expressa de investimento de ordem pessoal. Surpreendente e pouco articulado com estas opções, mas, de certo modo concordante com as principais razões que costumam motivar a frequência do ensino formal por adultos (cf. SELWYN, GORARD e FURLONG, 2006), é o fato de a hipótese “progressão na carreira profissional” surgir como a 4.ª razão mais valorizada (das 8 possíveis), até porque, dado o contexto económico, não será expectável, a curto prazo, que tal venha a acontecer, já que a maioria dos elementos do grupo trabalha em organismos do estado²⁰. Uma possível explicação será o relativamente baixo nível etário dos estudantes, que permite um horizonte temporal laboral ainda relativamente alargado e uma projeção de expectativas mais positivas no futuro. O gráfico 3 revela ainda que foi dada menor importância ao plano curricular, e a escolha do regime de ensino não se deveu à sua mais valia *tout court*, mas antes à flexibilidade que o próprio modelo acautela no que respeita à gestão do tempo por parte de cada estudante.

Gráfico 3 – Razões para frequentar o curso.



¹⁹ Como veremos mais adiante, esta atitude desvalorativa alterou-se depois da frequência do curso.

²⁰ Referimo-nos aqui a uma particularidade no atual panorama laboral português, em que não são permitidas temporariamente progressões na carreira profissional dos funcionários do estado.

A unidade de ensino é desenvolvida na plataforma de *e-learning* adaptada na UAb, constituindo o meio preferencial da relação professor-estudante(s) e estudante(s)-estudante(s). Este é o ambiente integrador de aprendizagem virtual, que pretende ser facilitador do estudo e da discussão das matérias, estimulando a autonomia reflexiva e a participação colaborativa. Sendo estas duas dimensões pedagógicas fundamentais para a educação à distância na atualidade (cf. ANDERSON e DRON, 2011), interessou-nos indagar como é que este grupo de estudantes percebe um conjunto de competências/capacidades visadas no curso.

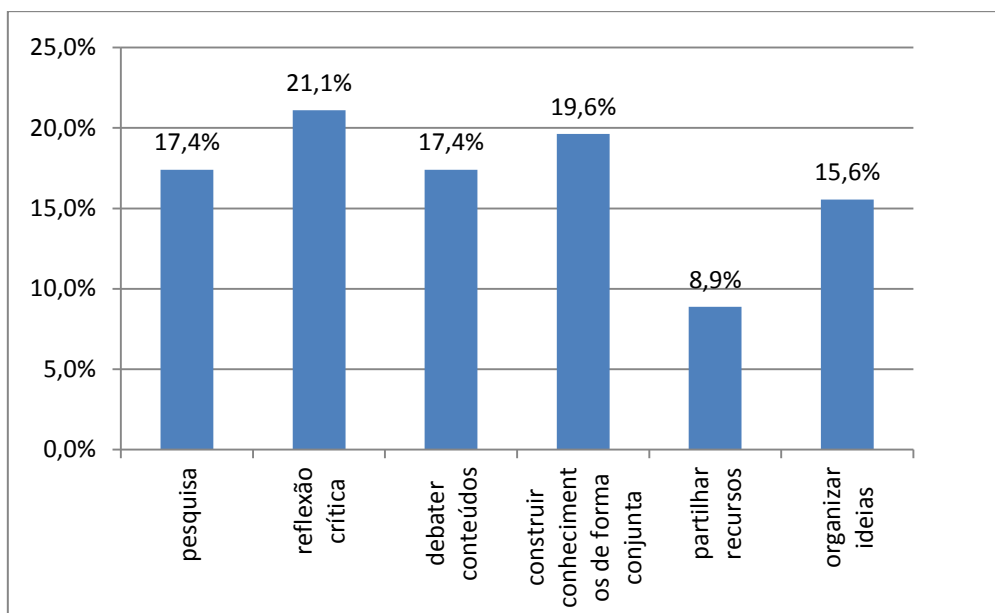
O gráfico 4 revela-nos que a competência mais valorizada – “reflexão crítica” – é exatamente a que aponta para a confluência das duas dimensões acima mencionadas. Esta competência pressupõe a reflexão individual e autónoma que é evidenciada e enriquecida através de uma das ferramentas mais utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: o fórum. Na verdade, este é, na sala de aula virtual, o local de encontro e debate de conteúdos, exigindo, ao estudante, que reflita criticamente sobre as diversas problemáticas, resultando desse diálogo uma construção conjunta de conhecimentos. São estas várias facetas de um mesmo poliedro que são percebidas pelos estudantes e refletidas na escolha de determinadas hipóteses, dentre as que foram apresentadas. A construção conjunta do conhecimento, apontada em 2.º lugar, é ainda favorecida pela realização de tarefas em grupo, propiciadoras do trabalho colaborativo.

As dimensões referidas apontam de forma inequívoca para a importância da interação social na construção do sucesso do percurso formativo e das aprendizagens realizadas, e esta tem sido, na verdade, uma vertente essencial do modelo pedagógico, em especial nos cursos pós-graduados, constituindo um fator decisivo para o sucesso e satisfação dos estudantes. De fato, a nossa experiência, neste e noutros cursos, tem demonstrado que a criação de comunidades de aprendizagem, em que os níveis de interação e de troca de ideias têm um peso significativo, proporciona experiências mais diversificadas e de melhor qualidade, representando igualmente um fator de motivação para o aluno (SHIN, 2003) e diminuindo por esta via os índices de abandono. A interação reduz a distância e cria um sentimento de proximidade, que potencia a *self-realization* e a *self-expression*,

seguindo as reflexões de McConnell (2006) para as comunidades em *e-learning*. O design dos cursos aqui referidos, sobretudo em nível de pós-graduação, pretende seguir os princípios que este autor identificou (p. 15-16) a partir das investigações realizadas com cursos em *e-learning*. Ressalta, portanto, a importância de uma reflexão crítica, social e profissionalmente contextualizada, realizada no seio de comunidades de aprendizagem, permitindo a construção conjunta do conhecimento. Estes aspectos emergem como elementos centrais no processo de aprendizagem *online*, ultrapassando uma dimensão de interação mais solitária e unilateral do estudante com os conteúdos, própria de vários modelos de ensino à distância (e mesmo em sistemas de *e-learning*).

Embora não tão evidente para os alunos, a capacidade de “organizar ideias” é uma condição indispensável para uma profícua participação na discussão, já que a mesma se desenvolve na forma de expressão escrita, convocando todas as exigências deste meio de expressão e comunicação.

Gráfico 4 – Competências/capacidades desenvolvidas no curso.



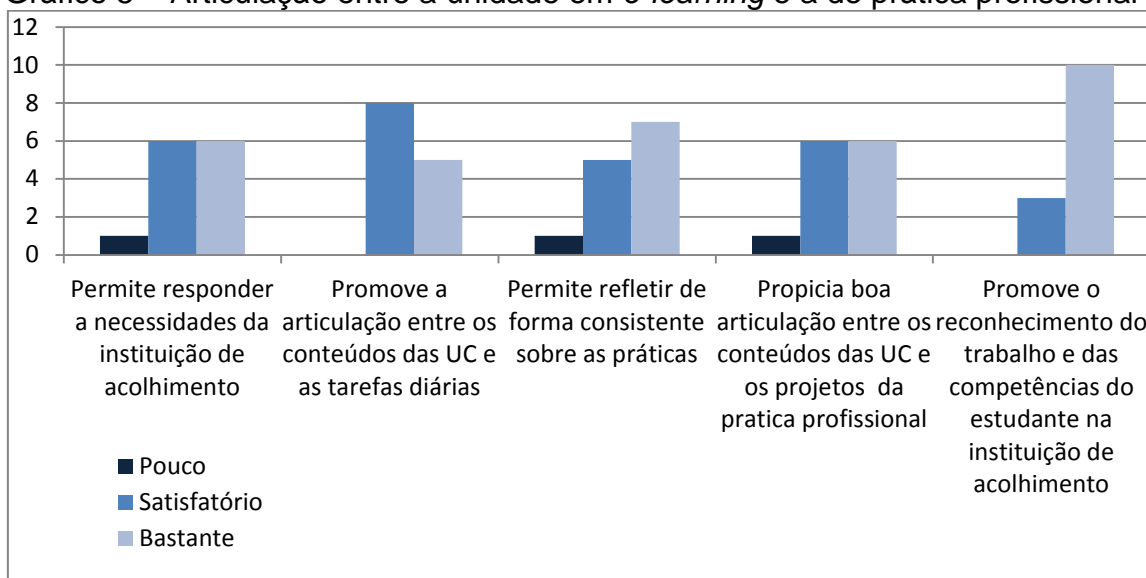
A menor pontuação atribuída à “partilha de recursos” pode explicar-se pela forma como os recursos de aprendizagem são disponibilizados no ensino *online*. Devido ao crescente número de documentos digitais, esta componente da coleção das bibliotecas virtuais e dos repositórios institucionais,

complementados com textos disponibilizados na própria plataforma, em acesso restrito, constituem os elementos de apoio bibliográfico preferenciais.

No contexto desta pós-graduação, recordamos que o plano curricular integra uma unidade de prática profissional. O gráfico 5 contém, precisamente, os resultados que pretendem avaliar a pertinência social e profissional do curso, solicitando, aos respondentes, como elemento de apreciação, eventuais benefícios decorrentes da articulação entre a unidade de aprendizagem *online* e a unidade “Prática Profissional” presencial.

Das possibilidades enunciadas, os respondentes valorizaram muito positivamente o facto de a articulação entre as duas componentes (*online*/presencial) “promover o reconhecimento do trabalho e das competências do estudante na instituição de acolhimento”, que, no presente caso, significa o seu próprio local de trabalho. Este resultado, relacionado com a importância já anteriormente detetada de valorização pessoal (cf. gráfico 3), deixa transparecer que o reconhecimento da competência profissional é um elemento importante a ter em conta, na atenção que se deve dar à visibilidade do trabalho dos estudantes junto da entidade empregadora. Neste sentido, a disseminação dos trabalhos realizados e o acompanhamento local da execução do projecto de cada estudante favorecem esse reconhecimento.

A importância atribuída à vertente “reflexão crítica”, já acima também detectada (cf. gráfico 3), é aqui reiterada pelo número de respondentes que consideraram muito pertinente a articulação entre os conteúdos das unidades curriculares e o projeto que cada um concebeu e implementou no âmbito da prática profissional. Tal situação deve-se também ao fato de se exigir que a implementação do projeto seja sistematicamente analisada pelo estudante e monitorada por quem o está a acompanhar localmente, bem como pelo docente da UAb.

Gráfico 5 – Articulação entre a unidade em *e-learning* e a de prática profissional

No contexto das matérias abordadas, foi dada a possibilidade de aos estudantes para conceberem um projeto adequado e que respondesse às necessidades e aos interesses dos serviços de informação onde decorreria a prática profissional. Apenas com uma exceção, esta possibilidade foi cumprida, tendo-se verificado, em alguns casos (mencionados na avaliação final solicitada pelo questionário, numa pergunta aberta), a integração de novos processos e métodos de trabalho. No caso de uma aluna, pela proficiência demonstrada, passou a assumir uma nova área de trabalho, o que contraria a desvalorização da existência de prática profissional como motivação para a escolha do curso, indicado na última coluna do gráfico 3.

A avaliação pessoal sobre a frequência do curso, efetuada em pergunta aberta, confirma os dados já obtidos. Em relação à modalidade de ensino, sobressaem expressões como, “partilha de conhecimentos” e de “experiências”, “aprendizagem flexível”, “autonomia” e “interação”, mencionados praticamente por todos, ainda que crescem ideias como “sentido de pertença” ou a “solidariedade” existente entre colegas. A forma como percebem esta experiência educativa confirma os dados e estudos realizados por vários investigadores (cf., por exemplo, SHIN, 2003; MCCONNELL, 2006; KEHRWALD, 2008; QUINTAS-MENDES, MORGADO e AMANTE, 2010), atestando que, quando convenientemente organizada e

dinamizada, a educação *online* revela-se extremamente dinâmica e rica em termos sociais e pedagógicos.

Nesta linha, importa ainda mencionar que dois dos respondentes estabelecem um confronto com experiências anteriores no ensino presencial, sublinhando, por comparação, a maior “presença” e acompanhamento por parte dos docentes. Na verdade, nesta parte do questionário notamos nos respondentes a necessidade de explicitar de forma mais específica e pormenorizada, do que era possível nas questões anteriores, de caráter fechado, as suas apreciações sobre a experiência educativa vivida. Sem a pretensão de, neste contexto, alargar a discussão sobre estes aspetos, importa no entanto mencionar que os elementos que sobressaem confirmam a importância de vetores que a investigação no âmbito da educação online tem vindo a destacar, nomeadamente os apontados pelo modelo *Community of inquiry* (COL): presença social, presença cognitiva e presença do professor (GARRISON, 2007; SWAN, GARRISON e RICHARDSON, 2009).

A questão da gestão do tempo, muito presente em todas as avaliações, é mencionada na sua duplicidade: por um lado, esta modalidade de ensino favorece uma gestão mais flexível; por outro, exige dos estudantes uma organização e uma auto-disciplina consideráveis. Curiosamente, um dos intervenientes aponta como esta exigência se transformou numa competência que transportou para outras dimensões da sua vida pessoal e profissional. Uma das respondentes sublinha igualmente a maior auto-confiança que ganhou com a frequência do curso, ultrapassando algumas inibições, já que se exige ao estudante uma presença ativa e substantiva na sala de aula virtual. O que a princípio pode ser encarado como dificuldade, quando adequadamente enquadrado (nomeadamente pela função mediadora do docente), acaba por se transformar numa oportunidade de crescimento pessoal. Em suma, afirma-se que esta é uma modalidade de ensino “amigável”, “eficaz” e “exigente”.

Em relação aos comentários que podemos categorizar como incidindo sobre o currículo do curso, encontramos qualificativos como “pertinente”, “rico”, “atualizado” e “extremamente organizado”, apontando-se também, na maioria dos depoimentos, a mais valia para a prática que já desenvolvem. Como sugestões para o futuro, surge o desejo expresso (duas ocorrências) de uma mais ampla utilização de ferramentas web, com a

experimentação de novos ambientes virtuais, o que será certamente um desafio para os docentes, já que essa integração requer, naturalmente, uma ponderação sobre as suas vantagens pedagógicas.

3 REFLEXÕES FINAIS

Se o modelo pedagógico criado e implementado na Universidade Aberta se alicerça, entre outros aspectos, e na linha de princípios matriciais da aprendizagem em ambientes virtuais, na importância de uma aprendizagem situada e contextualizada, também na formação nas áreas que aqui abordamos é preciso salientar a importância do contexto, seguindo nomeadamente as reflexões de Furtado (2007). Num tempo de consolidação da sociedade em rede, tal como a pensou Castells, são os contextos que acabam verdadeiramente por conferir suporte a essas redes. Contextos de formação, contextos de aprendizagem ou contextos profissionais tão especiais como aqueles em que se situam os estudantes dos cursos que aqui mencionamos. Nas bibliotecas escolares, públicas, universitárias ou em outro tipo de centro de documentação, o profissional de informação tem a sua ação enquadrada numa realidade composta agora por uma componente virtual que acrescenta novos desafios e exige novas competências. Perante estas circunstâncias, quase que poderíamos afirmar que o *e-learning* acaba por favorecer o desenvolvimento de capacidades fundamentais nesses profissionais, se considerarmos esses ambientes e as características do modelo de formação realizado.

No caso da Universidade Aberta, e concretamente nos cursos aqui referenciados, trabalhamos com adultos inseridos no mercado de trabalho, que colocam exigências muito específicas a este novo momento da sua formação. São estudantes que valorizam um sistema estruturado e claro, com ligação à experiência, conferindo assim significado ao processo de aprendizagem. As oportunidades para a reflexão crítica e para a construção conjunta de conhecimento, que são tão valorizadas pelo grupo de estudantes sobre o qual incidiu um olhar mais detalhado, confirmam também as virtualidades mais significativas do modelo pedagógico aplicado.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, T.; DRON, J. Three generations of distance education pedagogy, **International review of research in open and distance learning**, v. 12, n. 3, 2011.
- ECIA - CONSELHO EUROPEU DAS ASSOCIAÇÕES DE INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO. **Euro-Referencial I-D**. 2. ed. Lisboa: INCITE, 2005.
- FURTADO, J. A. **O papel e o pixel. Do impresso ao digital: continuidades e transformações**. Lisboa: RIADNE, 2007.
- GARRISON, R.. Theoretical challenges for Distance Education in the 21st century: a shift from structural from transactional issues. **The International Review of research in Open and Distance Learning**, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2000. Disponível em :<<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2/333>>.
- GARRISON, D. R. Online community of inquiry review: social, cognitive and teaching presence issues. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v. 11, n. 1, p. 61-72, 2007.
- IFLA/UNESCO. **School library guidelines**, 2002. Disponível em: <http://www.ifla.org/publications/the-iflaunesco-school-library-guidelines-2002>.
- KEHRWALD, B. Understanding social presence in text-based online learning environments. **Distance Education**, v. 29, n. 1, p. 89-106, 2008.
- MCCONNELL, D. **E-Learning groups and communities**. Open University Press/ McGraw-Hill, 2006.
- PEREIRA, A. et al. **Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.
- QUINTAS-MENDES, A.; MORGADO, L.; AMANTE, L. Comunicação mediatizada por computador e educação online: da distância à proximidade. In: SILVA, M.; ZUIN, L. P. A. **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Editora WAK. 2010.
- SELWYN, N; GORARD, S.; FURLONG, J. **Adult learning in the digital edge**. London/New York: Routledge, 2006.
- SHIN, N. Transactional presence as a critical predictor of success in distance learning. **Distance Education**, v. 24, n. 1, 2003.
- SWAN, K.; GARRISON, D. R.; RICHARDSON, J. C. A constructivist approach to online learning: the Community of Inquiry framework. In: PAYNE, C. R. (Ed.) **Information technology and constructivism in higher education: progressive learning frameworks**. Hershey, PA: IGI Global, 2009, p. 43-57.

A DISCIPLINA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL NO CURRÍCULO DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DA UFMG: COMPROMISSO COM A FUNÇÃO EDUCATIVA DO BIBLIOTECÁRIO

Bernadete Campello

1 INTRODUÇÃO

O conceito de competência informacional vem sendo discutido com bastante frequência desde a década de 1980, na área de biblioteconomia/ciência da informação, a ponto de, em 2005, ser publicado um artigo com o sugestivo título de *Debatendo definições de competência informacional: basta!*¹ (OWUSU-ANSAH, 2005). Nele, o autor argumentava que as controvérsias existentes entre as inúmeras definições de competência informacional eram irrelevantes e que prevaleciam pontos em comum. Considerava que manifestações de competência informacional já haviam sido suficientemente identificadas em inúmeras listas de habilidades, em definições de comportamentos e em descrições de processos apresentadas na literatura até aquele momento, havendo concordância entre seus autores com relação aos seguintes aspectos: 1) havia deficiência na formação do usuário para usar informações, principalmente eletrônicas; 2) seria papel da biblioteca ajudar nessa formação; 3) nas escolas, essa formação deveria ser integrada ao currículo; 4) essa formação poderia fornecer conceitos e instrumentos para que os alunos avançassem de forma autônoma na sua aprendizagem. Atualmente, o corpo crescente de conhecimentos originado de estudos empíricos que vêm sendo desenvolvidos na área de ciência da informação, e que exploram os diversos ambientes e perspectivas da competência informacional (DUDZIAK, 2010), contribui para clarear o conceito e permitir aplicações consistentes.

Considerando-se, portanto, que seja papel da biblioteca ajudar no desenvolvimento de habilidades informacionais, é preciso avançar e determinar a legitimidade da participação do bibliotecário no processo, bem como o grau

¹ Edward K. Owusu-Ansah é professor e coordenador de competência informacional e de educação de usuários no College of Staten Island, City University of New York, USA.

em que ele pode e deve participar, explicitando-se melhor sua função educativa no que diz respeito ao desenvolvimento da competência informacional nos usuários.

Entende-se que essa legitimidade é sustentada não só pelo conhecimento científico que a área vem consolidando, mas também pela prática educativa que a profissão construiu ao longo do tempo. De fato, pode-se considerar a criação da noção de *trabalho de referência*, que ocorreu durante o primeiro congresso da American Library Association - ALA, em 1876, como a mais antiga manifestação formal do papel educativo do bibliotecário. Naquela ocasião, formalizou-se o trabalho de referência como o auxílio prestado pelo bibliotecário ao usuário para ajudá-lo a entender o funcionamento da biblioteca e das fontes de informação adequadas para atender às suas necessidades (TYCKOSON, 1997). Um passo adiante foi dado com a prática da *educação de usuários* que tornou mais clara essa função (CRAVER, 1986), a qual foi se consolidando ao longo do tempo, com base nas pesquisas acadêmicas da ciência da informação, principalmente nos estudos de usuários de vertente cognitivista, como os de Kuhlthau (2004) que, por sua vez, possibilitaram a construção de um aparato teórico que se mostra capaz de sustentar adequadamente as práticas educativas bibliotecárias (CAMPELLO, 2010; CAMPELLO, 2012).

No seu texto clássico *Misión del Bibliotecario*, originado da palestra que proferiu em 1935, durante o 2º Congresso Mundial de Bibliotecas e Bibliografia, em Madrid, Ortega y Gasset (2006) mostrou como compreendia essa missão. Ele entendia que havia três papéis centrais na profissão do bibliotecário, que atualmente podem ser assim expressos: (1) formar acervos estruturados e coerentes; (2) organizar esses acervos, como forma de potencializar seu uso e (3) ajudar os usuários a aprender com esses acervos. Esse último papel representa o que denominamos de função educativa do bibliotecário, que pode ser sintetizada como “ajudar o usuário a desenvolver habilidades que lhe possibilitem aprender com a informação”.

Assim, a responsabilidade dos cursos de formação de bibliotecários está posta e, no Brasil, alguns estudos revelam como os futuros profissionais estão sendo educados para assumir sua função pedagógica (CAMPELLO e

ABREU, 2005; MATA, 2009; SANTOS, 2011) e como os cursos estão assimilando (ou não) essa responsabilidade (SOUSA e NASCIMENTO, 2010).

2 PRESSUPOSTOS E PRINCÍPIOS

A reforma curricular ocorrida na Escola de Ciência da Informação da UFMG, em 2009, foi a oportunidade para a inclusão do tema *competência informacional* no Curso de Biblioteconomia. Houve, na época, consenso entre os docentes do curso sobre a necessidade desta inclusão e foi então criada a disciplina Competência Informacional², obrigatória, com 30 horas/aula, 2 créditos, ministrada no 5º período, em regime concentrado³, de 4 horas aulas semanais, durante 8 semanas (1º bimestre)⁴. Desde então, ao longo desses 4 anos⁵, venho ministrando a disciplina, nos três turnos em que o curso é oferecido.

Dois pressupostos justificam a disciplina:

- 1) a necessidade de explicitar o papel educativo do bibliotecário, fazendo com que, desde sua formação, ele tenha consciência desse papel;
- 2) a necessidade de explorar os aspectos teóricos do conceito, mas principalmente de criar um espaço para a mobilização de habilidades informacionais do futuro bibliotecário.

Sabe-se que a aprendizagem pela pesquisa é a maneira mais rica de possibilitar a mobilização de habilidades informacionais e, portanto, a estratégia didática utilizada na disciplina é a *pesquisa orientada* (CAMPELLO, 2008), em que todas as atividades se dão a partir de questionamentos propostos aos alunos pela professora. É a *pesquisa como princípio educativo*, em que, ao contrário dos métodos instrucionistas, o estudante pesquisa, explora informações e “elabora com mão própria”, sob orientação do professor (DEMO, 2007).

² Ementa: Competência informacional(Código:OTI-088)

O movimento da competência informacional: conceitos, origem, evolução, influências. Competência informacional, leitura e letramento. Aprendizagem por meio da informação. Habilidades informacionais. Desenvolvimento de habilidades informacionais em diferentes contextos e suportes.

³ A aula em regime concentrado de 4 horas propicia tempo para o desenvolvimento mais eficiente das atividades.

⁴ Outra disciplina de 30 horas/aula é oferecida no 2º bimestre.

⁵ Até o 2º semestre de 2012, a disciplina foi oferecida para 12 turmas, distribuídas entre os três turnos: matutino, vespertino e noturno.

A disciplina é embasada também no conceito de *currículo em espiral*, segundo o qual a aprendizagem se dá quando o estudante revisita as mesmas áreas de conhecimento várias vezes e, a cada vez, atinge um nível maior de compreensão. O currículo em espiral pressupõe que o professor trabalhe repetidamente os mesmos conteúdos (neste caso, o mesmo processo), cada vez com maior profundidade, para permitir que o aluno modifique continuamente as representações mentais que esteja construindo (BRUNER, 1966). Assim, ao longo da disciplina, o aluno tem oportunidade de passar por quatro processos de pesquisa, e de aperfeiçoar seus conhecimentos em cada um deles, exercitando habilidades informacionais e refletindo sobre elas. Ao final, além de entender o conceito de competência informacional como base para sua ação educativa como bibliotecário, o aluno, tendo exercitado suas próprias habilidades, estará em melhores condições de orientar usuários no processo de pesquisa e de busca de informações.

Tendo em vista o caráter da disciplina, a avaliação é feita numa perspectiva *formativa*, inspirada em concepções cognitivistas, construtivistas e socioculturais da aprendizagem, diferentemente dos modelos normativos, tradicionais, que buscam contabilizar erros e acertos. Na avaliação formativa o foco é no processo e na possibilidade dada ao aluno de refletir sobre sua aprendizagem (FERNANDES, 2006).

3 ESTRUTURA DA DISCIPLINA

As atividades são distribuídas em sete encontros, de quatro horas, mais um encontro de duas horas, completando a carga horária de 30 horas (ver Esquema no Anexo 1).

1º encontro

A aula começa com a exploração, por meio de conversa descontraída, do conhecimento que os alunos já têm sobre o conceito de competência informacional que, geralmente, se mostra fragmentado e perpassado por dúvidas. A partir daí, o conceito é sintetizado pela professora através de explanação, quando são expostas as diversas noções e relações que o perpassam. A explanação é registrada no quadro branco (Anexo 2), na

forma de um esquema, que é construído ao longo da fala sem uso de recursos fixos como o *Power Point*, já que ela é feita a partir dos conhecimentos dos alunos.

Ao ouvir a explanação (que dura de 20 a 30 minutos) os alunos já começam a mobilizar uma habilidade informacional que chamamos de “escuta atenta”. Ao final da explanação, a professora leva-os a se conscientizarem de sua habilidade de ouvir e aprender pela escuta, chamando atenção para recursos que podem ser utilizados nesse processo, como as anotações, e para a necessidade de atenção e silêncio. Nesse momento, os alunos parecem começar a refletir sobre o nível de suas habilidades informacionais e, ao longo da disciplina, percebem sua importância e valorizam a oportunidade que têm de refiná-las. Assim, ao final deste encontro, os alunos obtêm um conhecimento mais consolidado do conceito, ao mesmo tempo em que começam a refletir sobre sua própria capacidade de aprender com informações.

Ao final da explanação sobre o conceito de competência informacional, a professora deixa claro que aquela é uma construção feita a partir de suas próprias leituras e compreensão. E levanta a questão: “Será que outros autores que escrevem sobre competência informacional têm essa mesma compreensão do conceito?”

Algumas hipóteses são levantadas pelos alunos e, a partir daí, a professora sugere que eles pesquisem a questão. É então definido com clareza o objetivo do que será o primeiro trabalho da disciplina: “Verificar se há divergência na noção de competência informacional entre autores brasileiros que estudam o tema”. Clareado o objetivo, discute-se a metodologia que será utilizada e geralmente há consenso de que a análise textual é o método mais adequado, combinando-se que cada aluno fará a análise de um texto, sendo este um trabalho individual.

Discutem-se, em seguida, as características dos textos a serem selecionados para análise, as bases de dados a serem pesquisadas e possíveis estratégias de busca. Forma-se o entendimento de que deva ser um texto acadêmico, de autoria de professores e/ou pesquisadores, entendendo-se também que deva ser um artigo de periódico ou trabalho de evento, já que não há tempo para leitura de textos longos como livro, dissertação ou tese. Para

que sejam escolhidos e analisados textos variados, é bom que seja feita uma combinação prévia com relação às datas dos textos, ficando determinado número de alunos responsável por determinado ano. Mesmo assim, costumam aparecer textos repetidos, o que não constitui um problema pois, na discussão posterior, percebe-se que a análise e interpretação feitas por alunos que leram o mesmo texto se complementam.

Fica estabelecido que a localização do texto deva ser feita em base de dados acadêmica, adequada para o tipo de texto desejado. Discute-se a estratégia de busca, aproveitando-se para esclarecer que o conceito de competência informacional pode se apresentar com terminologia variada: Competência em Informação, alfabetização informacional, letramento informacional, literacia informacional, ou mesmo no original *information literacy*.

É necessário nesse momento, esclarecer para os alunos que o trabalho, apesar de aparentemente simples, constitui uma pesquisa, e que deve ser realizado com o rigor exigido para tal. Seguem-se esclarecimentos sobre a apresentação do trabalho, sendo feitas as seguintes exigências: apresentação escrita, num texto curto (uma página), mas contendo as partes principais do texto acadêmico (título, objetivo, metodologia, análise propriamente dita, conclusão e referência), a ser apresentado e discutido no encontro seguinte.

Combina-se que a análise será feita com base no conhecimento adquirido na explanação feita pela professora, buscando-se identificar no texto escolhido as características nela presentes, concluindo se há convergência ou divergência nas ideias.

Os alunos seguem então para a biblioteca ou para o laboratório de informática a fim de localizar o texto e iniciar a análise, trabalhando de forma independente.

2º encontro

Na aula seguinte, antes de começar a discussão dos trabalhos realizados, há uma conversa para verificar se houve dificuldades na localização dos textos, sendo que normalmente não há. Os alunos explicam que encontraram quantidade razoável de textos e tiveram que fazer uma escolha, alguns falando sobre os critérios que utilizaram para escolher. Mencionam as

bases de dados que utilizaram, geralmente a base de periódicos da Biblioteca da ECI (PERI), Google Acadêmico, Scielo ou Portal Capes. Tem início a apresentação e discussão, começando com a identificação dos autores de cada texto escolhido e analisado⁶, confirmando-se a natureza acadêmica do texto e a origem institucional dos autores. Geralmente, aparecem autores de diversas universidades, com boa representatividade geográfica, ficando claro que a noção de competência informacional está presente nas agendas de pesquisa de várias instituições da área de ciência da informação no Brasil.

A seguir, os alunos expõem suas análises, mostrando os pontos de convergência e/ou divergência que encontraram. Ao final é feita uma síntese que geralmente mostra a tendência de convergência de idéias sobre o conceito de competência informacional entre autores brasileiros. Nesse momento, há uma avaliação coletiva, com a professora, solicitando aos alunos que verifiquem se seu trabalho está completo, incluindo título (que deve ser significativo⁷), objetivo, metodologia, análise, conclusão e a referência corretamente normalizada. Geralmente, durante a discussão e avaliação coletivas, muitos alunos percebem falhas no seu trabalho e pedem para refazer, o que é permitido, considerando que a disciplina utiliza a *avaliação formativa*. Embora as correções possam ser feitas à mão, muitos alunos pedem para “passar a limpo” e entregar depois, o que também é permitido, dentro de um limite de tempo estipulado pela professora. Esse processo revela que estão refletindo sobre sua aprendizagem e aprendendo a identificar lacunas na sua base de conhecimento (BOWLER, 2010), uma habilidade fundamental para avançar.

Ao finalizar o primeiro trabalho, além da habilidade de escutar, o aluno teve oportunidade de exercitar outras, tais como: localizar, selecionar, interpretar, parafrasear, sintetizar e compartilhar informações, elaborar um texto acadêmico completo e normalizado, exercendo tarefas de pesquisador, pois apesar de ser um trabalho simples, é exigido o rigor científico na elaboração das ideias, principalmente na conclusão que deve responder à questão proposta: “Há divergência na noção de competência informacional entre autores brasileiros que estudam o tema?” Essa exigência é reforçada nos

⁶ Os nomes dos autores e suas instituições são anotados no quadro.

⁷ A exigência de um título significativo dá ao aluno oportunidade de refletir sobre seu trabalho, pois o título tem que sintetizar em poucas palavras o conteúdo, levando o aluno a fazer um exercício de abstração.

trabalhos subseqüentes, pois nota-se que a maioria dos alunos divaga na conclusão. Observa-se também uma tendência a fazerem o resumo do texto, sem focar a questão de pesquisa, mostrando que têm dificuldade em dialogar com o autor. Essas dificuldades vão sendo resolvidas, à medida que eles têm oportunidade de realizar outros trabalhos semelhantes.

O final da discussão, que mostra a existência de muitos trabalhos teóricos sobre competência informacional no Brasil, serve de “gancho” para o segundo trabalho. Lembrando que a estratégia didática da disciplina é baseada no questionamento e na pesquisa, é proposta a seguinte questão: “Vimos que há diversos pesquisadores estudando a competência informacional no Brasil. Mas será que ela está sendo praticada nas bibliotecas? Há bibliotecários ensinando habilidades informacionais para seus usuários?”

Para este trabalho é estabelecido então o seguinte objetivo: “Verificar se os bibliotecários brasileiros estão exercendo sua ação educativa, ensinando habilidades informacionais para seus usuários”. Discute-se em seguida qual metodologia deve ser utilizada. Alguns sugerem visita a bibliotecas e entrevista com bibliotecários, mas ao final concorda-se que, considerando-se o pouco tempo disponível, será utilizada a análise textual, com cada aluno analisando um texto, sendo este também um trabalho individual. A professora levanta a questão de que tipo de texto pode servir para alcançar o objetivo proposto e conclui-se que é o *relato de experiência*. Busca-se identificar o que caracteriza esse tipo de documento e onde é geralmente publicado. Conclui-se que seus autores são bibliotecários e não professores/pesquisadores, e que eles são publicados geralmente em anais de eventos, ou com menos freqüência, como artigos de periódico. Fica combinado que o relato deve descrever uma experiência realmente implementada, com apresentação de resultados, evitando-se textos que sejam apenas projetos. Discutem-se estratégias de busca, lembrando que para localizar esse tipo de texto terão provavelmente de ser utilizadas expressões como *treinamento de usuários, educação de usuários, trabalho de referência, orientação bibliográfica, orientação da pesquisa escolar*, e outras que caracterizam a ação educativa nas bibliotecas.

As exigências para elaboração do trabalho são discutidas: será um texto escrito, também na forma de texto acadêmico, agora com extensão um

pouco mais longa (duas páginas), que deve estar pronto para ser discutido no encontro seguinte. A análise será feita com base nas etapas de uma ação educativa formal, devendo-se identificar no relato os seguintes pontos: o objetivo da ação educativa, as habilidades que o bibliotecário pretende ensinar para os usuários; a estratégia (ou estratégias) didática utilizada; se houve avaliação; que concepção teórica embasou a ação.

Esclarecidas as dúvidas, os alunos seguem para a biblioteca ou para o laboratório de informática a fim de localizar o texto e realizar a análise, trabalhando de maneira independente. A professora fica disponível para verificar se o texto escolhido é adequado ao objetivo do trabalho, antes que o aluno inicie a análise.

3º encontro

Na aula seguinte, são inicialmente discutidas as dificuldades encontradas para a realização do segundo trabalho e geralmente muitos alunos expõem problemas que tiveram para achar o texto exigido. Percebem que esse tipo de texto (relato de experiência) é mais difícil de localizar que o primeiro e alguns revelam que solicitaram ajuda ao bibliotecário de referência ou à professora para ter a certeza de que o texto seria adequado. Outros, que não buscaram ajuda, não percebem que o texto que escolheram foi inadequado, o que resulta num trabalho sem sentido.

Segue-se a identificação dos autores dos relatos, observando-se que são bibliotecários que atuam em bibliotecas (geralmente universitárias ou escolares). Nesse momento, os alunos já percebem que há vários bibliotecários exercendo uma função educativa, pois diferentes relatos são mencionados. Em seguida, é feita a discussão, buscando-se verificar se os pontos definidos para análise (o objetivo da ação educativa, as habilidades que o bibliotecário pretende ensinar para os usuários; a estratégia – ou estratégias – didática utilizada; se houve avaliação; que concepção teórica embasou a ação) foram identificados. Os alunos expressam a dificuldade que tiveram para identificar os pontos, e consideram que os relatos são pouco claros nas descrições que fazem. Mas concluem que a ação educativa vem ocorrendo na prática, embora poucos relatos mencionem o conceito de competência

informativa. Alguns alunos ainda insistem em fazer o resumo do texto, mostrando que não conseguiram explorar nele os aspectos solicitados.

Em seguida é feita a avaliação coletiva, quando os alunos têm oportunidade de rever seu trabalho com base nas apresentações dos colegas e fazer correções, antes de entregar à professora. Aqueles que fizeram o trabalho usando textos inadequados são orientados a fazer a avaliação suplementar, que será descrita mais à frente.

Ao final deste trabalho o estudante teve oportunidade de exercitar as mesmas habilidades anteriores (localizar, selecionar, interpretar, parafrasear, sintetizar e compartilhar informações, elaborar um texto acadêmico completo e normalizado) e muitos percebem que a experiência adquirida no primeiro trabalho ajudou-os a melhorar seu desempenho.

Na segunda parte da aula, a professora esclarece que para haver uma ação educativa eficaz são necessários instrumentos que sistematizem esta ação, e dá como exemplo a metodologia proposta no livro *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental*, de Carol Kuhlthau⁸ (2002), fazendo uma síntese da proposta. Ao final da apresentação é discutida a viabilidade de colocar esta metodologia em prática. Os alunos percebem que ela é muito avançada para a realidade das escolas e bibliotecas brasileiras e que não é uma tarefa fácil, não bastando ao bibliotecário querer realizá-la.

Essa discussão origina a questão que servirá de base para o terceiro trabalho: “Que fatores são necessários para que o bibliotecário possa exercer sua função educativa e implemente programas e atividades de competência informativa nas escolas?”. Define-se então o objetivo do terceiro trabalho: “Identificar fatores que influenciam a ação educativa do bibliotecário”. Aqui, a metodologia utilizada é a análise de um texto que descreve o processo de implantação de um programa de ensino de habilidades informativas em uma escola de educação básica (MENDES, 2008), que será usado por todos os

⁸*Como usar a biblioteca na escola constitui* um programa de competência informativa, a ser desenvolvido desde a educação infantil até as últimas séries do ensino fundamental, explicitando e detalhando habilidades informativas que crianças e jovens precisam adquirir e apresentando sugestões de atividades sequenciais para ensinar o uso da biblioteca e de fontes de informação. Baseia-se na perspectiva construtivista da aprendizagem e na teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget.

alunos. A professora distribui cópia do texto e faz comentários gerais sobre ele, a fim de preparar a leitura dos alunos.

Neste terceiro trabalho é incluído um referencial teórico para sustentar a análise. São dois estudos, que identificaram fatores que contribuíram para o sucesso na implementação de programas de educação de usuários em escolas norte-americanas (KUHLETHAU, 1996; HOWARD, 2010). Uma síntese desses estudos, explicitando cada fator (Anexo 3) é entregue aos alunos que a utilizarão para analisar o relato de Mendes (2008), identificando nele a presença (ou não) dos fatores citados por Kuhlthau (1996) e Howard (2010)⁹. Essa síntese também é discutida em sala de aula, garantindo que os alunos compreendam claramente cada um dos fatores a serem identificados. Seguem-se esclarecimentos sobre como o trabalho deve ser apresentado: trabalho escrito, contendo as partes principais do texto acadêmico (título, objetivo, metodologia, referencial usado para análise, análise propriamente dita, conclusão e referências), a ser discutido no encontro seguinte.

Esclarecidas todas as dúvidas a respeito do trabalho, os alunos são liberados para elaborá-lo.

4º encontro

A aula se inicia com a mesma rotina das anteriores: conversa preliminar sobre dificuldades encontradas na elaboração do terceiro trabalho. Não são relatadas dificuldades de localização já que o material foi fornecido pela professora. Feito isso, é realizada a discussão, verificando-se se cada um dos fatores mencionados por Kuhlthau e Howard estava, ou não, presente na fala da autora do relato e em que trecho isso fica evidente. Os alunos percebem que alguns fatores se mostram com clareza no texto e que outros são mais difíceis de serem identificados, e aprendem que precisam estar atentos para perceber essas nuances e para redigir seu trabalho de forma a mostrá-las.

Em seguida é feita a avaliação coletiva, quando os alunos têm oportunidade de, aproveitando as apresentações dos colegas, reverem seu trabalho e fazer correções, antes de entregar à professora. Embora as

⁹ Considerando-se a dificuldade que os alunos demonstram para leitura do inglês, e do tempo que a leitura dos dois textos demandaria, essa síntese, elaborada pela professora, é necessária.

correções possam ser feitas a mão, muitos alunos pedem para “passar a limpo” e entregar depois, o que é permitido, dentro de um limite de tempo estipulado pela professora.

Aqui também são exercitadas as mesmas habilidades anteriormente mencionadas de interpretar, parafrasear, sintetizar e compartilhar informações, elaborar um texto acadêmico completo e normalizado, sendo os alunos levados constantemente a refletir sobre sua aprendizagem. Em todos os trabalhos aprendem a gerenciar o tempo, já que estão realizando tarefas com prazo definido.

A pesquisa completa

Além das três atividades descritas acima, há outro trabalho de pesquisa, que é iniciado no 2º encontro. Esse é um trabalho de maior fôlego, mais extenso, desenvolvido ao longo da disciplina e que dá ao aluno a oportunidade de passar por todas as etapas do processo de pesquisa. Embora os três trabalhos mencionados anteriormente incorporem as principais características de um trabalho de pesquisa (estabelecimento da questão, definição de objetivos, escolha da metodologia, coleta de dados, interpretação/análise e elaboração do relato), são atividades curtas e individuais.

O trabalho completo, ao contrário, é realizado ao longo da disciplina, por um período de cinco semanas, de maneira mais independente e em grupo (de 4 a 5 alunos). Tem início no final do 2º encontro, quando a professora propõe uma questão, que é originada da noção do papel educativo do bibliotecário. A questão é assim elaborada: “A profissão de bibliotecário vem se tornando a cada dia mais complexa, incorporando dimensões variadas, sendo o bibliotecário chamado a desempenhar funções de organizador, de gerente e de educador. Embora seja uma profissão pouco reconhecida pela sociedade em geral e marcada por estereótipos, ela se consolidou e é uma profissão regulamentada. Além disso, alcançou um status acadêmico, com cursos de formação em nível superior e um corpo de conhecimentos significativo. Quais foram então as pessoas que contribuíram para que a biblioteconomia alcançasse tal nível de desenvolvimento? Que problemas elas enfrentaram? Que resultados obtiveram?”

A professora propõe então que cada grupo escolha uma pessoa para pesquisar, explorando o conhecimento que os alunos já possuem. Essa técnica de *brainstorming* faz com que alguns nomes sejam lembrados. Poucos grupos, mais articulados, decidem imediatamente por um nome que já conhecem. No outro extremo, há os que não fazem idéia do que escolher e, numa posição intermediária, fica a maioria dos alunos que têm algumas idéias de nomes, mas se mostram indecisos para fazer a escolha. Combina-se então que, no próximo encontro, os grupos tragam pelo menos dois nomes com que desejam trabalhar, ou confirmem os que já escolheram. Em seguida, discute-se em que tipo de fontes deverão buscar informações para encontrar nomes significativos. Algumas sugestões são feitas: enciclopédias, livros sobre história da biblioteconomia, internet. Esclarecidas as dúvidas, os grupos são liberados para trabalhar independentemente.

No encontro seguinte (final do 3º encontro) cada grupo apresenta ou confirma o nome escolhido e alguns grupos já mostram uma percepção sobre a quantidade de informações que terão disponíveis para realizar o trabalho: alguns afirmam que há material suficiente e outros que terão de realizar mais buscas. A professora alerta sobre a necessidade de delimitar o tema em função da quantidade de material versus o tempo disponível: alguns grupos terão de escolher apenas uma faceta do biografado, no caso daqueles que têm muitas realizações e sobre os quais há muito material.

Nesse momento começam a surgir perguntas sobre aspectos práticos do trabalho: como será a apresentação, data de apresentação, valor do trabalho. A professora esclarece que o trabalho será apresentado oralmente, dali a quatro semanas, no penúltimo dia de aula. Cada grupo terá cerca de 15 minutos para apresentação, sendo permitida a utilização de no máximo quatro *slides*. Esta quantidade pequena de *slides* exige que o grupo use esse recurso de forma equilibrada, exibindo informações sucintas que orientam a apresentação oral, evitando que exponham textos pesados e apenas leiam as informações que coletaram.

Esclarecidos esses pormenores, os alunos são orientados a retomar a coleta de informações e a elaborar um sumário com os tópicos que pretendem incluir na apresentação, trazendo para discutir com a professora no próximo encontro.

No encontro seguinte (final do 4º encontro), cada grupo apresenta seu sumário, com os tópicos que pretende abordar sobre no trabalho. Nesse momento, podem-se perceber as diferenças no ritmo de cada grupo: alguns, além de terem definido os tópicos que pretendem abordar, já encontraram material suficiente, enquanto outros ainda demonstram ter dúvidas sobre a pessoa que escolheram para pesquisar.

Parte dos dois encontros posteriores (5º e 6º) é usada para orientação dos grupos, que têm liberdade para procurar ou não ajuda da professora. A maioria dos grupos faz isso, enquanto poucos declaram que estão com o trabalho sob controle e que não precisam de auxílio, utilizando o tempo para adiantar o trabalho. Como o objetivo é fazer com que os alunos passem pelo processo de pesquisa (a ênfase é no processo e não no produto), eles têm liberdade de usar o tempo como julgarem necessário. A professora apenas alerta que ao final do 6º encontro todos os grupos devem estar com o material pronto para apresentação.

O 7º encontro é todo dedicado às apresentações dos cerca de 10 trabalhos¹⁰. Cada grupo tem por volta de 15 minutos para apresentar, utilizando os quatro slides permitidos. As apresentações revelam que, ao pesquisarem sobre a pessoa que escolheram, os alunos desenvolvem admiração por seu trabalho e por suas realizações. O conjunto das apresentações mostra um amplo painel de pessoas dedicadas à causa da Biblioteconomia, revelando fatos muitas vezes desconhecidos pelos alunos, que se mostram admirados com a riqueza das realizações dos biografados. Ao final da aula, é feita uma síntese, buscando-se caracterizar os biografados de acordo com suas contribuições à Biblioteconomia: na pesquisa, no ensino, no movimento de classe, na profissão, etc. ressaltando-se as diferentes personalidades e atitudes necessárias para a construção da profissão: conhecimento, persistência, espírito de luta, criatividade, etc.

Na pesquisa completa destacam-se as habilidades de interpretar, compreender e memorizar o que lêem, pois a apresentação exige que exponham o que aprenderam oralmente, com o apoio apenas de um roteiro. Trabalhar em grupo e gerenciar o tempo são outras habilidades exercitadas.

¹⁰ Como as turmas são compostas de cerca de 50 alunos e os grupos têm de quatro a cinco componentes, são necessários os quatro horários para as apresentações.

No 8º e último encontro, realiza-se a discussão do processo de pesquisa pelo qual os alunos passaram. Utilizando o modelo de Carol Kuhlthau (Anexo 4), a professora analisa cada etapa do processo a partir das experiências vividas pelos próprios alunos. Em seguida, é feita a apresentação do artigo *Aprendizagem pela pesquisa: busca e uso de informações na produção de conhecimento*, de Campello et al. (2010), que relata um estudo sobre como estudantes de 2º grau realizam uma pesquisa sob orientação de professores e bibliotecário. Assim, além de vivenciar seu próprio processo, os futuros bibliotecários têm oportunidade de conhecer como o processo é vivenciado por usuários de uma biblioteca e que papel o bibliotecário pode exercer para ajudá-los a aprender com informações. Refletem sobre como passaram por cada etapa, as ações que realizaram, os sentimentos que experimentaram e sobre o que pensaram, avaliando-se como pesquisadores, e testando sua capacidade de apoiar seus futuros usuários em suas pesquisas.

As avaliações suplementares

As avaliações suplementares são provas de múltipla escolha, realizadas ao final do 4º, 5º e 6º encontros, com a finalidade de dar aos alunos que não fizeram os trabalhos individuais (mas que participaram das discussões) oportunidade de obter uma nota¹¹. Cada prova suplementar é feita com base em dois textos escolhidos pelo professor. Assim, para realizá-las, têm oportunidade de conhecer mais sobre o assunto e de exercitar um tipo de prova que enfrentarão em concursos para bibliotecário. Como a disciplina trabalha com a concepção de avaliação formativa, mesmo sendo as provas suplementares objetivas, os alunos têm espaço para explicar suas opções.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina Competência Informacional representa, portanto, um compromisso com a função educativa do bibliotecário, conforme proposta por autores que compreendem que a Biblioteconomia/Ciência da Informação conta com conhecimentos úteis que auxiliam as pessoas a aprenderem com a

¹¹ Aos alunos que fizeram os trabalhos, mas que desejarem melhorar sua nota, também é permitido fazer a prova suplementar.

informação. Essa função foi explicitada por Martucci (2002), que mostrou a natureza peculiar da ação pedagógica do bibliotecário:

[...] o bibliotecário pode ser visto como um bibliotecário-professor, convivendo com usuários-alunos. A biblioteca pode ser concebida como uma escola sem paredes, sem currículo e conteúdos estabelecidos, com salas de aula sem número definido de alunos e o bibliotecário de referência encarado como o coordenador do processo de formação ao disponibilizar e orientar o uso da informação no limite do conhecimento produzido e registrado, a partir da experiência anterior do aluno e de sua necessidade de formação (MARTUCCI, 2000, p. 103).

Assim, a disciplina procura concretizar a função educativa do bibliotecário, fazendo com que os futuros profissionais se conscientizem de sua competência para ajudar os usuários a aprender com informações. Essa competência é desenvolvida nas disciplinas do curso, mas é importante que o aluno conte com um espaço específico em que seja preparado para compreender que partes desse conjunto de conhecimentos serão úteis para seus usuários. A disciplina Competência Informacional propicia esse espaço.

Os princípios pedagógicos que sustentam a disciplina são construtivistas e combinam com a perspectiva em que as habilidades informacionais devem ser ensinadas: em um ambiente de aprendizagem flexível, que respeite o estilo e o ritmo de aprendizagem do aluno, dando-lhe oportunidade de se envolver ativamente na aprendizagem e de exercitar continuamente as variadas habilidades típicas do pesquisador competente, isto é, aquele que tem curiosidade, prazer e autonomia na produção do conhecimento. A aprendizagem por questionamento propicia maior motivação do aluno, que interagindo com os textos, busca respostas e não apenas copia e reproduz trechos e opiniões de autores.

A forma como a disciplina é oferecida permite que o processo de pesquisa seja experimentado recursivamente, dando ao estudante condições de aperfeiçoar cada vez mais suas habilidades de pesquisador e a desenvolver paulatinamente capacidades de pensamento abstrato e aprendizagem independente.

A coletivização das experiências, realizada nas discussões feitas após cada trabalho, dá ao aluno oportunidade de compartilhar suas

descobertas e de aprender com a vivência dos colegas, num ambiente de colaboração.

O papel do professor é fundamentalmente o de orientador, que propõe questões, esclarece pontos, guia na busca de soluções, explora os conhecimentos prévios dos estudantes, mas ao mesmo tempo aponta falhas e mostra caminhos.

As questões aqui descritas constituem apenas exemplos, sendo necessário que o professor busque continuamente outras para enriquecer e atualizar o programa. O importante é que as questões propostas sejam passíveis de serem trabalhadas no tempo disponível, dando ao aluno condições de passar pelo processo e chegar às suas próprias conclusões.

REFERÊNCIAS

BOWLER, L. A taxonomy of adolescents metacognitive knowledge during the information search process. **Library and Information Science Research**, v. 32, p. 27-42, 2010.

BRUNER, J. S. **The process of education**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1966.

CAMPELLO, B. et al. Aprendizagem pela pesquisa: busca e uso de informações na produção de conhecimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 11., 2010. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: ANCIB, 2010. Disponível em: <<http://enancib.ibict.br/index.php/xi/enancibXI/paper/view/410/230>>. Acesso em: 19 fev. 2013.

CAMPELLO, B. **Biblioteca escolar**: conhecimentos que sustentam a prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CAMPELLO, B. Del trabajo de referencia hacia la alfabetización informacional: la evolución del papel educativo del bibliotecario. **Investigación Bibliotecológica**, v. 24, n. 50, p. 83-108, enero/abril, 2010. Disponível em: <<http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol24-50/IBI002405006.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2013.

CAMPELLO, B. Pesquisa orientada. In: _____. **Letramento informacional**: função educativa do bibliotecário na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 41-52.

CAMPELLO, B.; ABREU, V.L.F.G. Competência informacional e a formação do bibliotecário. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 02, p. 178-193, 2005. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/2/150>>. Acesso em: 19 fev. 2013.

CRAVER, K. W. The changing instructional role of the high school library media specialist, 1950-84: a survey of professional literature, standards, and research studies. **School Library Media Quarterly**, v. 14, n. 4, p. 183-191, 1986. Disponível em: <<http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/infopower/selctcraver>>. Acesso em: 19 fev. 2013.

DEMO, P. **Saber pensar**. 5. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2007.

DUDZIAK, E. A. Competência informacional: análise evolucionária das tendências da pesquisa e produtividade científica em âmbito mundial. **Informação & Informação**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 1 - 22, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/7045/6994>>. Acesso em: 19 fev. 2013.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

HOWARD, J.K. The relationship between school culture and the school library program: four case studies. **School Library Media Research**, v. 13, 2010. Disponível em: <http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol13/SLR_RelationshipBetween.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2013.

KUHLTHAU, C. C. **Como usar a biblioteca na escola**: um programa de atividades para o ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KUHLTHAU, C. C. Implementing a process approach to information skills: a study identifying indicators of success in library media programs. In: CLYDE, L. A. **Sustaining the vision**: a collection of articles and papers on research in school librarianship. Castle Rock, Co.: IASL, 1996. p. 89-98.

KUHLTHAU, C. **Seeking meaning**: a process approach to library and information services. 2. ed. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2004.

MARTUCCI, E. M. Revisitando o trabalho de referência: uma contribuição teórica para a abordagem interpretativa de pesquisa. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 99-115, 2000. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/130/316>>. Acesso em: 19 fev. 2013.

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. Dissertação. (Mestrado em Ciência da

Informação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista / UNESP, Marília, 2009. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/mata_ml_me_mar.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2013.

MENDES, K. R. D'O. **Dados sobre a disciplina produção do conhecimento para a reportagem sobre biblioteca escolar** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por Thaís Furtado (Revista Pátio). Niterói, 26 set. 2008.

ORTEGA Y GASSET, J. **Missão do bibliotecário**. Brasília: Briquet de Lemos, 2006. 82 p.

OWUSU-ANSAH, E. K. Debating definitions of information literacy: enough is enough! **Library Review**, v. 54, n. 6, p. 366-374, 2005. Disponível em: <<http://www.glib.hcmus.edu.vn/hiep/baiviet/il1.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2013.

SANTOS, T.F. **Competência informacional no ensino superior**: um estudo de discentes de graduação em Biblioteconomia no Estado de Goiás. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/8906/1/2011_ThalitaFrancodosSantos.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2013.

SOUSA, R.S. C.; NASCIMENTO, B.S. Competências informacionais: uma análise focada no currículo e na produção docente dos cursos de biblioteconomia e gestão da informação. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v.15, n.2, p. 130-150, jul./dez., 2010. Disponível em: <<http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/730>>. Acesso em: 19 fev. 2013.

TYCKOSON, D. What we do: reaffirming the founding principles of reference services. **Reference Librarian**, n. 59, p. 3-13, 1997.

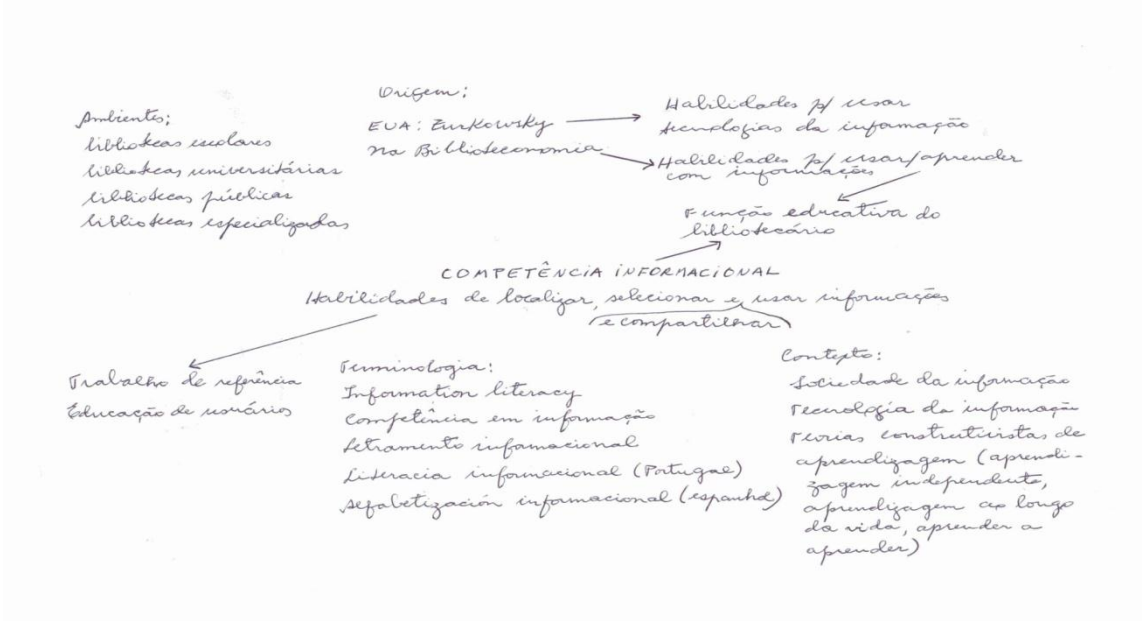
ANEXO 1

Esquema das atividades realizadas em cada encontro

Encontro	h/a	Atividades
1º	4	Explicação sobre o conceito de competência informacional
		Proposta do 1º trabalho (individual)
		Trabalho independente
2º	4	Discussão do 1º trabalho
		Proposta do 2º trabalho (individual)
		Pesquisa completa: proposta
		Trabalho independente
3º	4	Discussão do 2º trabalho
		Apresentação da metodologia para um programa de competência informacional
		Proposta do 3º trabalho (individual)
		Pesquisa completa: escolha do tema
4º	4	Discussão do 3º trabalho
		Pesquisa completa: elaboração da estrutura
		Prova suplementar 1 (substitui o 1º trabalho)
5º	4	Pesquisa completa: orientação por grupo
		Pesquisa completa: período livre para elaboração
		Prova suplementar 2 (substitui o 2º trabalho)
6º	4	Pesquisa completa: orientação por grupo
		Pesquisa completa: finalização do trabalho
		Prova suplementar 3 (substitui o 3º trabalho)
7º	4	Pesquisa completa: apresentação
8º	2	Seminário final

ANEXO 2

Registro da explanação sobre o conceito de competência informacional



ANEXO 3

Fatores que contribuíram para o sucesso na implementação de programas de educação de usuários em escolas norte-americanas

Síntese dos artigos

HOWARD, Jody K. The relationship between school culture and the school library program: four case studies. *School Library Media Research*, v. 13, 2010.

KUHLTHAU, C. C. Implementing a process approach to information skills: a study identifying indicators of success in library media programs. In: CLYDE, L. A. *Sustaining the vision: a collection of articles and papers on research in school librarianship*. Castle Rock, Co.: IASL, 1996. p. 89-98.

Elaborada pela Profa. Bernadete Campello para uso na disciplina Competência Informacional, da Escola de Ciência da Informação da UFMG (2009)

Os estudos acima identificaram os seguintes fatores que contribuíram para o sucesso na implementação de programas de educação de usuários em escolas norte-americanas:

1. Biblioteca escolar estabelecida que tinha:
 - espaço físico atraente e funcional
 - boa coleção
 - acesso a fontes de informação externas (internet)
 - equipe formada por bibliotecário graduado e por auxiliares
 - era utilizada sistematicamente pelos alunos
2. Ênfase no trabalho em equipe
3. Prazer no trabalho em equipe
4. Respeito ao conhecimento e à competência dos membros da equipe
5. Apoio do diretor ao programa
6. Investimento em planejamento e avaliação das atividades
7. Interesse dos estudantes
8. Crença nas teorias construtivistas
9. Alta expectativa, por parte da escola, com relação ao desempenho dos estudantes e da equipe escolar.

ANEXO 4

Fases do Processo de busca de informação – ISP

Fase	Ação	Sentimento
Início do trabalho	O professor propõe a tarefa	Insegurança, ansiedade, desinteresse
Seleção do assunto	Escolher o assunto	Otimismo (quando escolhe), pessimismo (quando demora a escolher)
Exploração de informações	Explorar o assunto	Confusão, falta de confiança
Definição do foco	Definir o foco	Clareza
Coleta de informações	Procurar e reunir informações	Confiança, interesse
Apresentação do trabalho	Finalizar e preparar para apresentar	Satisfação ou desapontamento
Avaliação	Rever o processo	-----

Fonte: Adaptado de KUHLTHAU, C. *Seeking meaning: a process approach to library and information services*. 2nd. ed. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2004.

COMPETÊNCIA INFORMACIONAL DOS PROFISSIONAIS DA INFORMAÇÃO VINCULADOS A INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (IES)¹

*Elizete Vieira Vitorino
Daniela Piantola*

1 INTRODUÇÃO

*A mente não reproduz ou copia a realidade,
mas a reconstrói de modo transformador, o que
implica risco de interpretação, naturalmente.*
(adaptado de DEMO, 2012, p. 10)

O mundo vivido é uma fonte de significados sobre a realidade e se atualiza num processo de transformação constante. Quando estudamos a realidade social e o Profissional da Informação vinculado a Instituições de Educação Superior, nosso objetivo é compreender a vida cotidiana desse indivíduo e também sua face coletiva.

O Profissional da Informação enquanto dirigente de uma biblioteca de Instituição de Educação Superior (IES)² catarinense, num dado momento histórico, conhece e compreende a realidade que circunda sua profissão e busca resolver os enigmas da sua existência. São seus *saberes em transformação* que interessam, é uma sociedade pensante que nos fortalece na busca por esclarecimentos de uma realidade vivida.

Essa é a questão primordial que aqui apresentamos: buscamos observar e compreender por intermédio do discurso coletivo uma parcela dos *achados* da pesquisa “Competência Informacional: construção social sob o

¹ Este capítulo é resultado da publicação de dois artigos apresentados no XI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (**XI ENANCIB 2010**) e XII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (**XII ENANCIB 2011**), cujos conteúdos foram “revisitados”. Os títulos e a autoria dos artigos originais são os seguintes: Competência Informacional: o discurso dos Profissionais da Informação dirigentes de bibliotecas vinculadas a Instituições de Educação Superior (IES) – saberes em transformação, Elizete V. Vitorino e Daniela Piantola. Disponível em: <http://congresso.ibict.br/index.php/xi/enancibXI/paper/view/52>;

O desenvolvimento da Competência Informacional: “achados e perdidos” no discurso dos Profissionais da Informação dirigentes de bibliotecas vinculadas a Instituições de Educação Superior (IES), Elizete V. Vitorino, Daniela Piantola. Disponível em: <http://enancib.ibict.br/index.php/xii/enancibXII/paper/view/918>).

² O Ministério da Educação (BRASIL, 2010) atualmente define IES como Instituição de Educação Superior, que podem ser instituições privadas de ensino superior comunitárias, confessionais e filantrópicas ou constituídas como fundações, ainda que tenham finalidade lucrativa (BRASIL, 1995).

olhar do Profissional da Informação Bibliotecário”³, iniciada no ano de 2006 e finalizada no ano de 2012e, assim, comunicar os resultados e contribuir para a elaboração de uma base teórica e conceitual sobre Competência Informacional para o contexto brasileiro.

As representações sociais dos Profissionais da Informação descritas neste trabalho referem-se a duas importantes fases da referida pesquisa: primeira, *os discursos dos Profissionais da Informação quanto à idéia sobre a noção da Competência Informacional* e, segunda, *o desenvolvimento da Competência Informacional a partir da formação inicial e continuada desses profissionais*.

Assim sendo, são destacados a seguir os referenciais conceitual e teórico, bem como as opções metodológicas e os principais resultados desses dois momentos da pesquisa, fundamentais para as considerações e proposições apresentadas ao final do capítulo.

2 COMPETÊNCIA INFORMACIONAL

Ao fazermos uso da noção de Competência Informacional, cabem alguns esclarecimentos iniciais. O termo, oriundo da tradução de *Information Literacy*, tem sido utilizado e interpretado das mais variadas formas desde seu surgimento na década de 1970 (BAWDEN, 2001). No entanto, das traduções que se têm estudado e de seus usos, inclusive, percebeu-se tais nomenclaturas como compartimentos de um complexo. Ao adotarmos nesta pesquisa o termo Competência Informacional, entendemos, por exemplo, que “alfabetização” e “letramento” são partes do termo mais amplo – a Competência Informacional – a qual engloba, como já assinalou Dudziak (2003, p.24), um conjunto de letramentos necessário a esse complexo (cultural, tecnológico, acadêmico, comunicacional entre outros). Usar outros termos levaria, desse modo, a uma simplificação da importância da Competência Informacional e da necessidade do seu desenvolvimento pleno.

³ Pesquisa financiada pelo CNPq, Edital MCT/CNPq 03/2008 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas; número do processo: 400590/2008-5.

Preferimos o termo “competência”⁴ não porque este não tenha defeitos – para Demo (2012) todo conceito é limitado pelo ponto de vista do observador, assim o são sua multiculturalidade e a sua história –, mas porque permite realçar a formação do ser humano, tanto pessoal (para si) quanto coletiva (para o outro), orientando seu desenvolvimento para contextos complexos mais éticos.

Optamos, então, neste trabalho, pelo emprego do termo Competência Informacional (inclusive em maiúsculas, ao adotarmos o substantivo próprio) por entendermos que este carrega uma carga semântica mais complexa e adequada ao tratamento do tema direcionado ao adulto e ao Profissional da Informação.

Competência Informacional significa saber quando e por que se necessita de informação, onde encontrá-la e como avaliá-la, utilizá-la e comunicá-la de maneira ética (ABELL et al., 2004). Essa noção implica alguns aspectos a considerar: a necessidade de informação, os recursos disponíveis; o “como” encontrar a informação, a necessidade de avaliar resultados; o “como” trabalhar com os resultados e explorá-los e ainda, e sobretudo, ética e responsabilidade na utilização; o “como” comunicar e compartilhar resultados e o “como” utilizar o que foi encontrado.

Diversos autores (CAMPELLO, 2003; DUDZIAK, 2003, 2007; POSSOBON et al., 2005; VARELA e GUIMARÃES, 2006) apontam aspectos voltados à importância do desenvolvimento da Competência Informacional. Dudziak (2007, p.89), por exemplo, afirma que “[...] a existência de cidadãos emancipados e socialmente incluídos depende da capacidade de todos (coletividade), e de cada um, de desenvolver continuamente a competência em informação, o aprender a aprender e o aprendizado ao longo da vida”.

Para a *Association of College and Research Libraries* (ACRL), que define padrões de Competência Informacional para o Ensino Superior, a

⁴ Partindo-se da noção de competência apresentada por Perrenoud (2000, p.15), o termo significa “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Tal capacidade passa por operações mentais complexas, que permitem determinar e realizar uma ação. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um profissional, de uma situação de trabalho à outra, na experiência, no mundo vivido. As aprendizagens para a competência devem ser consideradas em função de dimensões que evoquem ações e experiências concretas (OLLAGNIER, 2004). Para Rios (2006), 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. É preciso trabalhar com a perspectiva coletiva presente na noção de competência: a competência se amplia na construção coletiva, na partilha de experiências, de reflexão.

fluência em informação é uma estrutura intelectual para compreender, encontrar, avaliar e usar a informação – atividades que podem ser realizadas em parte por intermédio da fluência em tecnologia, em parte utilizando-se de métodos de pesquisa sólidos, mas principalmente por meio de discernimento e raciocínio. Dudziak (2007, p. 93) pondera: “a competência é construída pelo olhar do outro, a percepção que os outros têm sobre nossas ações”. Na realidade, para a autora, “a construção da competência nunca termina, pois é um processo dinâmico de auto-renovação e transformação pessoal [...]”.

A participação dos Profissionais da Informação – especialmente aqueles que atuam em bibliotecas vinculadas à educação superior brasileira – no processo de desenvolvimento da Competência Informacional, nas faces individual e coletiva, leva a crer na necessidade de se empregar estratégias pedagógicas e de facilitar a aprendizagem em informação, como afirma Meneses Placeres (2008). Somos favoráveis, assim como Meneses Placeres (2008), à função que deve desempenhar o Profissional da Informação como docente na aprendizagem em informação. A autora demonstra a necessidade de um “olhar transversal” sobre o tema e identifica, a partir de seus estudos, que se podem analisar os ambientes de trabalho, os Profissionais da Informação como parte desse processo, os programas de Competência Informacional ou a aprendizagem dos alunos. Nosso foco, neste capítulo, se concentra nos Profissionais da Informação dirigentes de bibliotecas vinculadas a IES⁵ e nos discursos a eles atribuídos.

3 A REALIDADE DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL

Ao desenvolver sua teoria sobre a sociologia do conhecimento, Berger e Luckmann (2005) declaram que a realidade é construída socialmente e que a sociologia do conhecimento deve analisar o processo em que este fato ocorre. Neste capítulo, adotamos as noções de “realidade” e de “conhecimento” definidas por Berger e Luckmann (2005, p. 11): a primeira, como uma

⁵ Concordamos com Barreto (2008) que um propósito da Ciência da Informação é o de conhecer e fazer acontecer o tênue fenômeno de percepção da informação pela consciência, percepção esta que conduz ao conhecimento do objeto percebido. A informação – sob este foco – e na perspectiva da “competência em” comporta, pois, um elemento de sentido: é um significado transmitido a um ser consciente por meio de uma mensagem inscrita em um suporte espacial-temporal – impresso, sinal elétrico, onda sonora etc. (LE COADIC, 1996).

qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos terem um ser independente de nossa própria volição, ou seja, não podemos desejar que não existam, e a segunda como a certeza de que os fenômenos são reais e possuem características específicas.

Na proporção em que todo conhecimento humano desenvolve-se, transmite-se, mantém-se e transforma-se em situações sociais, procuramos apresentar o processo pelo qual isso se realiza quando tratamos do Profissional da Informação e do que este compreende como “realidade” sobre o tema Competência Informacional. Acredita-se, tal qual Berger e Luckmann (2005, p. 14), que “a sociologia do conhecimento diz respeito à análise da construção social da realidade”, realidade esta que pode se manifestar em produtos da atividade humana – objetivações, que servem de índices mais ou menos duradouros dos processos subjetivos dos sujeitos. Por exemplo: uma atitude subjetiva de “paixão pelo trabalho” pode ser expressa por um certo número de fatores, como, por exemplo, número de horas trabalhadas, dedicação ao trabalho, participação em diversas atividades, formação continuada etc.

Mas a realidade da vida cotidiana não se constitui unicamente de objetivações, é somente possível por causa delas. Algo decisivamente importante na objetivação é a significação, isto é, a produção humana de sinais. A linguagem e os discursos produzidos por ela – a realidade – podem ser caracterizados como o mais importante sistema de sinais da sociedade humana (BERGER e LUCKMANN, 2005): as objetivações comuns da vida cotidiana são mantidas primordialmente pela significação linguística.

Para Moscovici (2003), este é um dos mais marcantes fenômenos do nosso tempo: a união da linguagem e da representação social da realidade ao modo de compreender e intercambiar maneiras de ver as coisas. Uma realidade é ao mesmo tempo objetiva e subjetiva e, por isso, qualquer adequada compreensão teórica relativa a ela deve abranger ambas as perspectivas. Isso significa participar da dialética da sociedade, num movimento de exteriorização, objetivação e interiorização. Focalizaremos, neste capítulo, a realidade subjetiva, ou seja, a realidade tal como é apreendida na consciência individual dos Profissionais da Informação sobre a Competência

Informacional e não como é definida em quaisquer instâncias/organizações (BERGER e LUCKMANN, 2005, p. 196).

Mas, uma vez que nunca é totalmente socializada, a realidade subjetiva não pode ser totalmente “descortinada”, por isso ao se constituir produtos históricos da atividade humana, todos os universos socialmente construídos modificam-se, e a transformação é realizada pelas ações concretas dos seres humanos (BERGER e LUCKMANN, 2005). Esse é seu caráter móvel e circulante – as representações dessa realidade também o são. Em suma, há uma plasticidade uma estrutura dinâmica, operando em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações sociais da realidade.

Uma representação social constitui-se, então, de um sistema de valores, ideias e práticas, com a dupla função de estabelecer uma ordem para que as pessoas orientem-se em seu mundo material e social e possam controlá-lo e, ainda, que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (DUVEEN, 2003 *apud* MOSCOVICI, 2003). Pessoas e grupos criam representações no decorrer da interação, comunicação, cooperação, enfim, nas relações humanas. Disso decorre que as representações têm forte noção coletiva, pois não são criadas por um indivíduo isoladamente. Mas isso não significa, como afirma Moscovici (2003), que esse modo de criação subverta a autonomia das representações em relação à consciência individual e coletiva, e sim que, uma vez criadas, elas adquirem “vida própria”, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem: é a transformação que se instala, ora passageira, ora cristalizando-se.

É possível afirmar, portanto, que o mais importante – nas representações sociais – é a natureza da mudança, na qual tais representações se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. Dessa forma, elas são criadas, internamente, mentalmente, e o processo coletivo se insere como o fator determinante dentro do pensamento individual (MOSCOVICI, 2003). A realidade da vida cotidiana apresenta-se, sob essa perspectiva, como um

mundo intersubjetivo, um mundo onde o sujeito participa juntamente com outros sujeitos.

Há um modo habitual e tradicional de pesquisar o que pensa, ou acha, ou sente determinada coletividade sobre um dado tema, que implica utilizar a abordagem quantitativa de pesquisa, buscando um atributo quantificável na população pesquisada. Não é esse o modo de pesquisar que privilegiamos neste capítulo, embora o consideremos igualmente importante para as pesquisas nas Ciências Sociais Aplicadas.

Para Lefèvre e Lefèvre (2005), esse modo de pesquisar é inadequado quando o que interessa é o pensamento coletivo, porque não permite uma correta apreensão desse pensamento como objeto de investigação. Segundo os autores, quando se quer conhecer o pensamento de uma comunidade sobre um dado tema, é preciso realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, já que, para os pensamentos serem acessados na qualidade de expressão da subjetividade humana, precisam passar previamente, pela consciência humana. E “[...] tal acesso só pode se dar através de pesquisas qualitativas de base indutiva, capazes de recuperar e resgatar os pensamentos contidos nessa consciência” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p.9) de tal modo a proporcionar a geração ou reconstrução de qualidades, como é o caso do pensamento coletivo.

A opção metodológica para o discurso que apresentamos nos itens seguintes sobre a noção de Competência Informacional e sobre o desenvolvimento desta, constitui-se na utilização do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

Preocupa-nos o que os Profissionais da Informação “conhecem” como “realidade” em sua vida cotidiana, o que se constitui nos tecidos de significados – numa forma de *patchwork* complexo – sobre o tema em questão. Para alcançar esse propósito, o “dito algo” como acentuam Lefèvre e Lefèvre (2005) é sempre um discurso. Sendo assim, “[...] se estará descrevendo muito melhor e muito mais adequadamente os pensamentos de indivíduos e coletividades quando esses estiverem sendo coletados, processados e apresentados sob a forma de discurso.” Foi o que trouxemos: o discurso sobre Competência Informacional, utilizando para isso perguntas abertas para um conjunto de treze dirigentes de Bibliotecas vinculadas às IES catarinenses –

todas, inclusive vinculadas à ACAFE⁶, pois se trata de indivíduos de alguma forma representativos dessa coletividade.

Isso só se tornou viável na medida em que se deixou que esses participantes da pesquisa se expressassem mais ou menos livremente, ou seja, que produzissem discursos a partir das perguntas a eles apresentadas no momento da entrevista. Tal procedimento contou com um roteiro prévio de doze perguntas⁷, cujas respostas foram gravadas em gravador analógico⁸, transcritas na íntegra e analisadas de acordo com a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e de aspectos teórico-conceituais sobre Competência Informacional. Como resultado, foi criado o DSC, que é a organização dos dados qualitativos de natureza verbal, obtidos nos depoimentos dos dirigentes das bibliotecas das IES, consistindo na análise do conteúdo das respostas à entrevista, extraindo-se de cada depoimento as ideias centrais (IC) e/ou ancoragens⁹ (AC) e as correspondentes expressões-chave (ECH) das ideias centrais ou ancoragens semelhantes, compondo-se um discurso-síntese na primeira pessoa do singular.

4 A COMPETÊNCIA INFORMACIONAL NOS DISCURSOS

Os discursos dos dirigentes apresentados e analisados nos itens seguintes, na quase totalidade, são de profissionais com formação inicial (curso de graduação) em Biblioteconomia e idade média de 43 anos. Foram 13 (treze) profissionais entrevistados, distribuídos nas várias regiões do Estado de Santa Catarina, localizado no Sul do Brasil (de um total de 17 profissionais dirigentes vinculados a IES, segundo os dados da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE, 2010)). O curso de graduação desses profissionais foi concluído nos anos 1980 na Região Sul do Brasil, a maior

⁶ Em 1974, os presidentes das fundações criadas por lei municipal e da fundação criada pelo Estado constituíram a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), entidade sem fins lucrativos, com a missão de promover a integração dos esforços de consolidação das instituições de Ensino Superior por elas mantidas, de executar atividades de suporte técnico-operacional e de representá-las junto aos órgãos dos Governos Estadual e Federal (ASSOCIAÇÃO..., 2010).

⁷ Um pré-teste foi aplicado a um grupo inicial constituído de Profissionais da Informação, alunos da disciplina Competência Informacional, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PGCIN) da Universidade Federal de Santa Catarina.

⁸ Um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi lido e assinado pelos participantes da pesquisa.

⁹ As ancoragens, por demandarem um estudo em profundidade (ideologia presente nos discursos), não serão objeto de estudo deste capítulo.

parte na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Quanto à formação continuada, no que se referem à pós-graduação, os profissionais já possuem título de especialista, obtido também, na sua maioria, em instituições da Região Sul do País. Uma das perguntas iniciais do instrumento de coleta de dados indagou se o profissional sempre trabalhou em biblioteca ou se atuou em outras áreas. Há dirigentes que atuaram ou atuam também como professores na própria IES ou em outros espaços profissionais.

O grupo correspondente ao DSC dos próximos itens atua há 14 anos, em média, na profissão. Chama a atenção o tempo de atuação na IES que é em média de 12 anos¹⁰. Os dirigentes das bibliotecas estão registrados nas instituições com diversas funções, que variam de Bibliotecário, Gestor de Biblioteca, Coordenador de Biblioteca, Bibliotecário Chefe, entre outros, e a forma de registro vai desde o regime celetista (com carteira assinada) até portarias emitidas pelas IES para o cargo específico.

Os dados apresentados nos itens seguintes referem-se ao discurso dos Profissionais da Informação sobre a Competência Informacional, sobre as fragilidades ou a “falta de Competência em Informação”; sobre a noção de informação em si; sobre a compreensão do universo informacional; e, sobre a formação inicial e continuada para o desenvolvimento da Competência Informacional. Em primeiro lugar, o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é apresentado e, logo a seguir, são formulados comentários e também reflexões sobre seus conteúdos.

4.1 *Eu sou competente em informação, pois...*

DSC

Gerencio informações o dia todo, todos os dias, o tempo todo e disponibilizo 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

¹⁰ A experiência na profissão e na função são elementos que reforçam os resultados desta pesquisa, a medida que configura uma certa coerência em termos de representações sociais, já que todas as instituições estão vinculadas, de algum modo, à ACAFE, o que as torna membros de uma comunidade com características comuns.

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, pois com a experiência a gente aprende a ver o lado da pessoa que está 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 Informacional, como uma metacompetência, se constitui como uma faculdade criadora, permitindo a aquisição de novas habilidades e novos conhecimentos (LLOYD, 2003). É o que se pode observar na afirmação “[...] sou competente em informação, principalmente, pois gosto do que faço”: há nas palavras o sentido de estar conectado à profissão de tal forma que isso é o que importa na realidade vivida, ou seja, uma harmonia entre o saber e o sentir que se torna relevante quando estamos tratando da Competência Informacional no âmbito individual e coletivo.

Langford (1998) sugere que isso implica um ato de comunicação e, se a comunicação envolve codificação e decodificação de informação em uma variedade incontável de registros, então toda competência constrói-se como Competência Informacional, daí sua importância.

Mas há o outro lado. Estamos falando de um mundo vivido onde nem sempre o profissional se sente competente em informação, ou seja, onde o “lado perverso”, ou até “o propósito maior” da informação, se descortina: o da desinformação (DEMO, 2000). O item seguinte procura mostrar o sentimento de não ser competente em informação, segundo os Profissionais considerados “da informação”.

4.2 *Eu não sou competente em informação, pois...*

DSC

Às vezes, eu não tenho o conhecimento técnico. Às vezes alguém vem me perguntar alguma coisa muito específica sobre algum assunto aí eu digo que acredito que seja assim, mas precisa ser confirmado... nisto eu não sou tão boa quanto noutra área. Porque muitas vezes deixo falhas nas respostas à necessidade de informação de muitas pessoas e quando abrange assuntos que eu não conheço... na verdade não conheço tudo... é lógico que há limitações. A questão de falar com o grande público isso é uma coisa que eu sei que tenho que trabalhar e isso é bastante difícil pra mim. É como se eu não soubesse passar a informação. Acho que no dia a dia, no trabalho às vezes, na disseminação da informação, não para os usuários da biblioteca, mas para os meus funcionários mesmo. A gente tem alguns paradigmas por ser mais velho, por ter começado o no curso mais tarde. Eu ainda tenho muita resistência à máquina. Mas é uma coisa que eu já estou perdendo. Tenho uma certa dificuldade com a informática, com as novas tecnologias. Talvez na parte de bases de dados. Eu sei que o serviço tem mais para oferecer e nós não utilizamos, porque falta capacitação. Quando surge uma nova ferramenta e eu não vou buscar o conhecimento eu me sinto incompetente. Eu acho que isso ainda me faz deficiente. Falta em mim, enquanto Profissional da Informação é talvez um pouco mais de gestão da informação. Talvez a gente não tenha tido muita informação (na graduação) e assim mesmo depois de formado ainda não tem muita literatura a esse respeito. Falta em mim, enquanto Profissional da Informação é talvez um pouco mais de experiência e eu acho que é isso que me faz falta – a experiência a respeito da gestão da informação. A velocidade da informação está muito rápida, rápida demais, então eu penso que tem sempre que cuidar, porque hoje é informação e amanhã já é ultrapassada. É muita informação pra se repensar o dia todo. Às vezes a gente se perde, a gente falha: é humano. E por mais que você tente, sempre tem alguma coisa que te faz repensar: será que eu fiz direito? Será que era isso mesmo? Eu sinto que eu não consigo acompanhar o montante de informação que é gerado hoje. Eu diria que é um pouco de “stress informacional”: é muita informação, são muitas as fontes, as inovações são várias. Mas penso que é um resultado dessa nova era.

Quando se percebem falas que mencionam “eu sinto que me falta...”

no discurso dos Profissionais da Informação, uma reflexão se faz necessária: tal qual assinala Ollagnier (2004, p. 194), “a formação considerada como vetor de aquisição de saberes eruditos não pode mais ser considerada independentemente da operacionalização potencial a ela associada”. Sobre essa noção dinâmica no tempo, no espaço e nas relações com o mundo, a formação permite, por meio do aprendizado contínuo de novos conhecimentos, questionar de forma crítica a posição pessoal do indivíduo diante do mundo e, portanto, sua relação com o saber.

Em artigo não tão recente assim, mas particularmente importante para este tópico, Bruce (1999) realizou uma investigação sobre vivências em Competência Informacional entre vários tipos de profissionais. A autora identificou no *mundo vivido* – o espaço de trabalho desses profissionais – importantes processos, tais como: o monitoramento do ambiente informacional, o gerenciamento da informação, a memória corporativa e a pesquisa e desenvolvimento, confirmando que a Competência Informacional deveria ser considerada como parte significativa da natureza educacional de indivíduos e da coletividade.

4.3 Fale sobre a palavra informação...

DSC

Informação é tudo. É tudo, é o nosso dia a dia. É o que a gente fala, é o que a gente vê, é o que a gente sente. Informação é necessária para tudo na vida... para você conversar com um amigo, para você desenvolver sua função, para a relação interpessoal. Então, pra mim, a informação é o que está permeando o tempo todo...éa forma como você lida com o trabalho através das informações. Informação é tudo o que você tem para a sua formação. Muitas vezes você desiste de tomar uma decisão em função das informações que obteve antes disso. Hoje eu penso assim: tudo é informação! Informação é tudo na vida! E ela é tudo num todo e em qualquer lugar. A informação faz parte da nossa construção enquanto ser e também ajuda as outras pessoas – a nós e aos outros - ela faz parte da essência humana. É algo assim... é algo precioso, pois a informação tanto pode facilitar uma série de coisas, ou por outro lado, às vezes a falta de um detalhe na informação, uma coisa mínima, como por exemplo não conseguir acessar um determinado documento, ou algo que você está procurando, então você percebe que é um bem precioso... É algo assim...muito importante, porque ela te leva ao conhecimento, a adquirir conhecimentos. Que palavra ampla! E para nós, Profissionais da Informação, lidar com isso às vezes é uma coisa angustiante. Ela é muito geral. Eu posso falar: eu estou em busca de informação, mas que tipo de informação, qual o suporte que você precisa? Pode ser várias coisas, ou às vezes é só uma pequena informação lá no dicionário e às vezes aquela informação vai me custar dias... semanas... de pesquisa. Pra mim é uma palavra que tem um sentido muito amplo. É tudo aquilo que se manifesta, tudo aquilo que a gente percebe através dos nossos sentidos. É o que a gente fala, é o que a gente vê, é o que a gente sente, é o que a gente capta através do olhar, da audição, da palavra... Informação é conhecimento. É a distribuição disso... é passar para alguém alguma coisa, por mínima que seja. Então ela representa muito mais do que números, ela representa conceitos, ela representa investigação, ela representa resultados, certo? Informação é o que você conhece! É uma doação, sabe... distribuir um sorriso, você captar a necessidade de informação de uma pessoa, de uma criança, de um velhinho e você ajudar essa pessoa. Na minha prática seria a matéria prima do meu trabalho. É a base. Só que essa informação precisa ser tratada, ela precisa ser recuperável, ela precisa ser

disponibilizável, também. Então ela acaba sendo um fator primordial em qualquer lugar. Pelo cenário em que a gente vive hoje não dá pra viver sem informação. É o que você tem!

Robredo (2003) reconhece que a forma como percebemos a informação, ou seja, a aparência com a qual ela nos é apresentada, muda a noção que temos de informação, e, ainda segundo o autor, essa percepção depende da forma como foi codificada para ser processada, duplicada, armazenada, transmitida e convertida em conhecimento, que provoca uma ação, uma reação, uma ordem, um bloqueio e que pode ser convertida, a partir de um acervo de conhecimentos em informação novamente para quaisquer fins, ou por outro lado em desinformação (DEMO, 2000).

Bawden (2001), a fim de obter uma noção da escala do uso dos termos relacionados à Competência Informacional ao longo do tempo¹¹, localizou alguns trabalhos que evidenciaram o significado de *literacy*, ou *competência*, como o ato de poder fazer uso eficiente da informação, obtida por intermédio da *posse* de habilidades para conectar-se à informação necessária e sobreviver na sociedade. Isso envolve a integração de escutar, falar, ler, escrever e pensar criticamente, o que capacita o profissional a reconhecer e usar a linguagem apropriada a situações sociais diferentes. Para tanto, a meta é uma competência ativa, que permite que as pessoas usem a linguagem para aumentar sua capacidade de pensar, de criar, de interrogar, a fim de efetivamente desenvolver conhecimento individual e também coletivo e participar da sociedade. O uso adequado dos recursos informacionais nas situações que se apresentam no mundo do trabalho, pode contribuir para o alcance dessa meta.

4.4 Para compreender o universo informacional eu...

DSC

Busco recursos técnicos, visuais, tecnológicos, o acervo e procuro mecanismos para que as pessoas tenham acesso a essa informação. Eu preciso estar sempre utilizando esses recursos e buscando novos recursos, busco informações mais

¹¹ Na sua pesquisa realizada entre os anos de 1980 e 1999, encontrou seis termos relacionados, alguns usados como sinônimos: competência informacional; competência computacional; competência eletrônica informacional; competência em Biblioteconomia; competência em meios de comunicação; competência em rede e competência digital.

atualizadas para ver o que é que tem de ferramentas, de recursos para poder dar conta dessa quantidade, para compreender esse universo. Procuo ler bastante – leituras diversas; leio as revistas semanais na Internet, na medida do possível. Eu me atualizo bastante... eu gosto de ler artigos na Internet, eu busco informações em artigos científicos da minha área e também das áreas que são afins à Biblioteconomia. Procuo me atualizar. Eu estou sempre fazendo cursos de atualização, tento não parar de estudar e me reciclar sempre. Eu procuro me inteirar, certo? Me inteirar do que existe. Eu busco estudar esse complexo informacional: preciso estar atualizado. Sempre estou debatendo com bibliotecários da biblioteca: a gente discute, troca ideias, apesar de às vezes a gente não conseguir colocar em prática. Tem os profissionais da ACAFE: como a gente faz uma rede, quando tem alguma dúvida, com certeza alguém vai te dar algum retorno, nem que seja para dizer- olha eu não fiz mas eu conheço. Bom... primeiro eu tenho que saber o que eu quero. Ah! Selecionar! Selecionar o que se vai fazer. Porque você não pode pegar tudo, sem saber se aquilo ali é concreto. Preciso de dados. Então: compreender o universo informacional de que, de quem, aonde... É um universo geral? Estamos falando de quê? Vou direto na Internet. A Internet é uma grande aliada. O Google é o “deus” de tudo. A gente pode achar qualquer coisa pelo Google. Então, quando eu quero uma informação, primeiro a Internet, depois eu vou aos livros. Agora nós temos uma ferramenta poderosíssima. Mas, na verdade, a Internet é para o bem e para o mal, é preciso saber usar! Eu necessito de mais intercâmbio... de mais viagens. Tenho que interligar esse universo. Hoje para eu ter uma visão sistêmica da biblioteca eu tenho que conhecer todos os setores. Eu tenho que interligar catalogação, classificação, atendimento, empréstimo, catraca... É o todo. É a visão sistêmica: o todo interconectado. Pra eu compreender esse complexo informacional eu tenho que interligar todas as partes.

Em suas descobertas, Bawden (2001) revela que a utilização de recursos informacionais não é sinônimo de Competência Informacional, mas sim uma parcela desta. Esse conjunto de habilidades inclui, atualmente, o conhecimento do leque de escolhas de meios de comunicação e formatos em que a informação é fornecida, o que levaria um indivíduo de nível mínimo de mera conscientização ao nível de uma bem-sucedida pesquisa. Nesse aspecto, o autor, baseado nos seus estudos, sugere que a habilidade no uso de recursos informacionais – ou a *competência biblioteconômica* – inclui a avaliação da informação obtida pela mídia: televisão, rádio, jornais, revistas, e (crescentemente) Internet, e a decodificação, análise e produção de mídia impressa e eletrônica. Se levarmos em consideração o que nos diz Mueller (2004) sobre o objetivo da ação profissional, que é dar soluções aos problemas que provocam aquelas necessidades, as tarefas de natureza objetiva ou subjetiva pretendem atender problemas oriundos da realidade ou da tecnologia. É na prática profissional que se necessita classificar o problema, refletir,

argumentar sobre ele e agir para solucioná-lo. Esse conjunto de habilidades, comportamentos e atitudes diante do fenômeno informacional se desenvolve por meio da experiência, mas também ser inserido na formação inicial dos futuros Profissionais da Informação, com inserções acadêmicas ao mundo do trabalho.

5 O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL NOS DISCURSOS

Os itens seguintes dão conta do DSC relativo à formação inicial e continuada para a Competência Informacional, segundo os Profissionais da Informação.

5.1 A formação inicial para o desenvolvimento da Competência Informacional...

DSC

Não. Eu acho que não... Eu tenho certeza que não. Não foi nada suficiente. Quer dizer... eu saí da graduação com uma sensação de não ter aprendido absolutamente nada. Então a gente vê que a formação é muito fraca. Mas também sei que o curso de graduação não dá conta de tudo: tenho consciência disso. Porque a gente não tem administração, a gente não tem orientação na parte de recursos humanos. Na graduação eu tive apenas uma disciplina que era administração de bibliotecas. Essa disciplina no meu curso foi muito fraca: a gente teve um professor que não se empenhou muito. Então já saí da faculdade sem muito conhecimento nessa área. A gestão de pessoas foi a principal coisa que eu senti falta. Na parte de gestão de bibliotecas... e eu acho que deveria ter no nosso curso: Contabilidade... eu acho que gestão de custos dentro de uma biblioteca é muito importante. Eu diria assim: que conhecimento nunca é demais: os cursos que eu fiz contribuíram muito para a minha atuação aqui, para o conhecimento profissional e para a bagagem que eu adquiri. Eu fiz a especialização que me ajudou bastante. Na verdade, em qualquer profissão você tem que ter uma educação permanente. Então tudo o que aparece eu não me omito de participar. Nos capacitarmos faz a diferença! Eu vejo que a minha formação ajudou muito e me deu o embasamento sim! Eu acredito sinceramente que o curso de graduação te abre uma porta; ele te permite entrar [no trabalho] e dali pra frente é contigo. Eu acho que foi assim no meu curso também. Eu sei que o curso de graduação não dá conta de tudo: tenho consciência disso. A graduação só deu a técnica. A técnica foi boa. Tanto é que eu falo que eu não tive dificuldade quando eu comecei a trabalhar, porque na verdade você é muito exigido na técnica quando você é novato. Se tem uma coisa que eu me orgulho é de ter feito esse curso. Ah! Faltou alguma coisa? Claro que faltou! Porque o dia a dia sempre traz alguma coisa diferente, alguma coisa nova. Na verdade qualquer curso habilita para a profissão, mas se você quiser algo mais você tem que procurar. Eu acho que uma coisa que ajudou também foi o fato de estar estagiando junto com a faculdade, porque muito

do que eu já via na faculdade eu já conseguia enxergar nos locais onde eu fazia estágio. E é na prática que a gente vê: é a questão de jogo de cintura, questão da gente perceber, de intuição. O que eu aprendi de conhecimento técnico eu aprendi porque a minha grande sorte, eu penso, foi na última fase ser bolsista da [biblioteca universitária]... E lá eu aprendi muito – tecnicamente: classificação, catalogação e como funciona internamente uma biblioteca. 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: não dá para achar que fez uma faculdade e que aquilo vai te bastar para o resto da vida! Mesmo porque a inovação é no dia a dia. E em toda essa trajetória eu amadureci muito. Eu acho que essa experiência de ser jogado assim... sem experiência... é importante.. pois só assim você vai aprender. O dia a dia da gente é que faz a gente ficar experiente. É essa constante mudança e a própria prática: a gente aprende muito com o fazer... é muito diferente... faz muita diferença... Mas eu também tive ótimos professores. Se tem uma coisa que eu me orgulho é de ter feito esse curso. Porque eu também tive uma excelente “leva” de professores. Eram excelentes, não porque sabiam tudo, mas porque quando aparecia alguma coisa eles corriam atrás e traziam prá gente. Eu nunca saí de uma disciplina com dúvidas acerca do que eu poderia ter feito com o conhecimento gerado na sala de aula. Não posso reclamar da minha graduação: eu me orgulho de ter feito, porque eles me abriram muitos horizontes! Eu tive professores ótimos [...] bem rígidos até!

O DSC construído a partir das falas dos Profissionais da Informação revela aquilo que, segundo eles, careceu de maior atenção na formação inicial. Ao que nos parece, o **conhecimento voltado ao saber fazer e à técnica** propriamente dita (áreas de organização e tratamento da informação e de normalização, por exemplo) recebeu mais atenção na formação inicial (a graduação). Os estágios realizados em bibliotecas ao longo da formação inicial proporcionaram o desenvolvimento da Competência Informacional. Mas foi na prática, na experiência profissional, no dia a dia, que os profissionais revelaram outros aprendizados importantes: o pensamento crítico, o “jogo de cintura”. Esse aprendizado aguçou a intuição, o saber fazer adequado à ação profissional e à mudança constante do cenário informacional.

Mesmo assim, por mais que a educação se configure como primordial no desenvolvimento da Competência Informacional para esses profissionais, esta ainda aparece no DSC como “funcional ao mercado”, ou seja, o atendimento às necessidades do “mercado”, e este por sua vez não se interessa propriamente por educação, mas pelos efeitos funcionais em termos de manejo do conhecimento (DEMO, 2001, p. 17). Quando o profissional admite que a formação inicial (graduação) foi suficiente para a prática

profissional, está aceitando igualmente que o trabalho precisa de gente bem educada. Na prática, a necessidade é de “treinamento técnico”, que se desvincula das dimensões estética (sensível, criativa), ética e política¹². Estas últimas, em contrapartida, servem mais para incluir do que para excluir. Ao contrário, a técnica pura e simples isola o profissional num determinado tempo e lugar onde aquele conhecimento foi aprendido.

Expressões como: saí preparado da faculdade e o curso de graduação foi suficiente, aqui extraídas do DSC propositadamente, revelam a representação que alguns profissionais ainda têm sobre a formação para o “mercado”:

Eu acredito que eu saí preparado da faculdade e que o curso de graduação foi suficiente. Na época eu não atuava em bibliotecas. A minha intenção era um diploma. Hoje, eu sei que eu podia ter aproveitado muito mais. Mas a responsabilidade é minha.

Essa visão reducionista da formação e da relação desta com o mundo do trabalho tem suas explicações: a educação, até bem pouco tempo (e ainda acontece em alguns espaços), se configurava como uma reprodução dos saberes. Expressões como “passar o conhecimento” ou “o meu conhecimento não entra na cabeça do aluno” ou ainda “transmitir conhecimento” eram a tônica em muitos cursos de graduação.

A formação inicial voltada à dimensão técnica também provoca seus reflexos no desenvolvimento da Competência Informacional de adultos, pois “só o diploma universitário não resolve, é preciso cada vez mais fazer a distinção de formação e conhecimento” (LAMOUNIER, 2010): este último se amplia e se renova “ao sabor” da formação contínua.

5.2A formação continuada para o desenvolvimento da Competência Informacional...

DSC

Sempre...estou fazendo cursos... aqui... fora. Já fiz alguns cursos da área da Biblioteconomia: não da parte técnica, mas cursos onde você procura conhecer um pouco desta área. Na área tecnológica eu sempre estou me atualizando. Onde

¹² Conforme Rios (2006) a competência se concretiza quando estão presentes na formação inicial e continuada, as dimensões técnica, estética, ética e política.

tem uma oportunidade eu estou buscando. Fiz os cursos para o meu conhecimento, pra ter outra visão, inovação e também para oferecer, pois eu não posso dar aquilo que eu não tenho, 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, pois não tem significado nenhum eu construir esse conhecimento e eu não socializar. Busco por isso, porque eu sei que eu preciso e muito mais. Eu fiz para me tornar um profissional mais completo, buscando melhorar minha prática do dia a dia, buscando o relacionamento com os profissionais da área (eu acho que é muito importante quando você consegue trocar com os profissionais [...] e buscando a realização mesmo). Porque é o meu perfil, é o que eu gosto. Eu achava que estava me faltando um desafio [...] e que eu precisava de uma formação melhor. Então, eu fui em busca de conhecimento, porque eu tive muito conhecimento, muita bagagem na área de processamento técnico de livros, mas na área de periódicos eu não tinha, então eu fui em busca de quem sabia [...] Para reciclar, para me atualizar. Então eu acho que só a graduação não te dá garantia de nada... tem que se especializar... tem que fazer outras coisas... já pensei em fazer mestrado também, mas depois acabei desistindo, pois é uma coisa que exige mais dedicação... e aí trabalhar ao mesmo tempo não tem como... e também não é qualquer lugar que tem... aí foi ficando para segundo plano [...] Eu achei legal essa área de administração, porque eu podia unir as duas coisas – eu pensava assim: ou na área de administração ou na área de informática. Eu gostei mais dessa área de administração. Os demais cursos foram para atualização... e também a convivência, conhecer outros bibliotecários, eu acho isso importante... tem que sair do evento com o e-mail de alguns bibliotecários e isso é legal, para caso no dia a dia se tenho uma dúvida recorro aos meus amigos bibliotecários que eu tenho na minha lista do MSN, porque é bom esse contato. Pra me atualizar mesmo... e quando há necessidade na prática... se há algumas alterações... precisa estar atualizado... ou às vezes até na parte das normas técnicas... precisa estar atualizado... e nem sempre fazer os cursos... mas às vezes é bom fazer, pois nas discussões dos cursos a gente aprende novas coisas, não é? Mais para atualização mesmo... informações... Sempre pensando na minha melhoria... sempre pensando em ajudar o nosso cliente e também uma questão de melhoria pessoal, também, nesse sentido. Eu não me vejo sem participar. Certo? Porque eu não conheço tudo, sempre vou e aprendo. Por mais que... mesmo que seja de outra área como eu falei antes. De outras áreas também nos trazem... nos fazem agregar mais valor à produção, trazem algumas práticas [...]: é um meio que eu tenho hoje de melhorar, de aprimorar o meu conhecimento, principalmente na área. E outra questão que eu acho muito importante é a possibilidade da ampliação da rede de relacionamentos, porque é muito bom ter contato com o Brasil inteiro, e trocar. A gente fazia muito isso, este ano parou um pouco. Eu escrevi artigo. [...] Sempre trocando... buscando trocar... Necessidade de me atualizar, de aprender cada vez mais, de buscar, de não ficar numa mesmice. Eu gosto de estar sempre aprendendo, incorporar coisas novas e é uma necessidade aqui na biblioteca. Para o gestor, o planejamento estratégico é a ferramenta administrativa melhor que se tem e a cada mil gestores, um gosta [desta ferramenta de gestão]. Porque eu gosto do planejamento e é uma coisa que eu vou trabalhar sempre.

Neste item, e a fim de obter o DSC sobre o desenvolvimento da Competência Informacional e as suas atitudes quanto à formação ao longo da vida dos profissionais entrevistados, indagou-se: Você fez outros cursos

(oficina, palestra, seminário, painel etc.) ao longo do curso de graduação em Biblioteconomia e depois da conclusão deste? Quais? Você pode citar os três mais importantes? E você poderia dizer por que fez esses cursos? Caso negativo, você poderia dizer por que não fez cursos?

O DSC mostra um profissional preocupado com o desenvolvimento da Competência Informacional, já que todos os entrevistados realizaram e realizam a formação contínua. As respostas às três primeiras indagações foram agrupadas por ordem de ocorrência (da mais citada para a menos citada) e assim se configuraram: a) **com maior número de ocorrência**: cursos de capacitação na própria IES (cursos de gestão – este foi o mais citado), comportamento organizacional, gestão do conhecimento, seminários sobre gestão de pessoas; pós-graduação em nível de especialização (Gestão de Bibliotecas; Gestão Universitária; Paradigmas Emergentes em Recursos Informacionais e Marketing) e Painel de Biblioteconomia em Santa Catarina; b) **com duas ocorrências**: cursos sobre o Pergamum¹³ (encontros de atualização, capacitação sobre módulos específicos – aquisição de obras, por exemplo); MARC 21¹⁴ (módulo bibliográfico); Seminário nacional de Bibliotecas Universitárias (SNBU); e, c) **com uma ocorrência**: curso na área de Pedagogia, encontros da ACADE, reuniões profissionais internas e externas à IES, seminários na UFSC, a comemoração dos 25 anos do Curso de Biblioteconomia na UFSC, Curso de Empreendedorismo (na própria universidade), biblioteca digital, relacionamento interpessoal, treinamento no Portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (CBBD), classificação, normalização, Curso Biblioteconomia para Concursos, curso sobre o AACR2¹⁵, Psicologia (psicodrama), infometria, indexação, linguagens de indexação, planejamento estratégico, curso de Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS), curso de inglês.

É fato: o desenvolvimento da Competência Informacional, sob o olhar desses profissionais, tem maior foco na área de gestão, seja da biblioteca, seja voltada às pessoas, ou às atividades administrativas.

¹³ Sistema de gerenciamento de acervos criado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC Paraná).

¹⁴ Formato de intercâmbio bibliográfico utilizado na catalogação de acervos.

¹⁵ Código de Catalogação Anglo-Americano.

Portanto, a educação voltada à Competência Informacional, caracterizada pela importância dada aos profissionais à formação continuada é apontada, segundo o DSC, como forma de possibilitar a inovação, a sensibilidade (ampliar a visão), mas também como forma de atender ao outro (para poder compartilhar aquilo que é individual com o coletivo). A atualização profissional é importante, pois é um desafio (e o DSC revela como as situações desafiadoras são importantes para esses profissionais). A atualização profissional se dá preferencialmente na área de Administração (e nas subáreas), nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), mas também acontece nas disciplinas técnicas da profissão, com fins de aprimoramento profissional às novas teorias e técnicas. As redes de relacionamentos, sejam elas via TIC ou via participação em eventos profissionais das áreas de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação são apontadas como partícipes do desenvolvimento da Competência Informacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso propósito de *contribuir para a elaboração de um corpus teórico sobre Competência Informacional*, esperamos, foi alcançado, pois lidar com as complexidades do ambiente informacional exige também uma forma complexa e ampla de competência: a Competência Informacional. O que é importante, segundo esse olhar, é que exista um núcleo central de princípios e práticas da Ciência da Informação. Tal núcleo se “alimentará” das representações sociais dos Profissionais da Informação como verdades – passageiras ou não – sobre a realidade vivida. Esse núcleo inclui: a) **quanto à competência informacional**: disponibilização de informações a quem necessita, atualização de conhecimentos adquiridos, habilidades para exercer a profissão; experiências na profissão; gosto pelo exercício da função – experiências de quem é apaixonado pela profissão; b) **quanto ao que não é competência informacional**: não ter conhecimento técnico, ter dificuldades de comunicação, pensar que a idade está avançada ou se sentir “velho” na função, sentir dificuldades com as novas tecnologias (TIC), falta de conhecimento e de experiência em Gestão da Informação, dificuldades em acompanhar a velocidade da informação/explosão informacional; c) **quanto ao**

entendimento da noção de informação: informação faz parte da essência humana, é algo precioso, é o que se manifesta por meio dos sentidos, é sinônimo de conhecimento, de doação, de matéria-prima e de posse; d) **quanto à compreensão do universo informacional:** utilização adequada de recursos (ferramentas, fontes etc.), leitura intensa, atualização, discussão e troca de ideias com o coletivo, definição clara de objetivos, seleção, coleta de dados, acesso à Internet, intercâmbio e desenvolvimento da visão sistêmica, para atuação em situações complexas; e e) **quanto à formação inicial e continuada para o desenvolvimento da Competência Informacional:** a educação para a Competência Informacional ao considerar as dimensões técnica, estética, ética e política em equilíbrio, conduzirá à tomada de conhecimento sobre o “saber fazer” em doses suficientes à formação profissional e da muito rica e necessária apropriação do desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade, do “viver junto” com o outro – o seu colega de profissão, o outro profissional, o usuário da biblioteca, do senso crítico, necessário à tomada de posição e à atitude profissional.

De tudo o que foi dito no DSC sobre a Competência Informacional na formação inicial e continuada dos Profissionais da Informação, ponderamos que, ao adotar um conjunto de princípios, considerados “compromissos epistemológicos e metodológicos” no dizer de Ollagnier (2004, p. 189), se estará caminhando rumo ao desenvolvimento desta metacompetência.

Sob essa perspectiva, a criação de Princípios para o Desenvolvimento da Competência Informacional (PDCIn) no âmbito da formação inicial (graduação) e na formação contínua (educação de adultos que têm experiência) demanda questionamentos que nos obrigam a repensar a formação profissional e a revisar a missão e as práticas de determinado conjunto de profissionais, como o caso dos Profissionais da Informação.

Por outro lado, quando os PDCIn são baseados no discurso dos sujeitos e na realidade destes, são eles próprios – os sujeitos – quem nos dizem qual o caminho mais adequado a trilhar para a Competência Informacional. Essa visão implica uma concepção das aprendizagens relacionadas a percursos de vida, experiência e postura intelectual e emocional dos atores sociais. Assim, adotaremos, como primordial, que o desenvolvimento da Competência Informacional designa toda atividade

organizada com o objetivo de favorecer atitudes, conhecimentos e aptidões, assim como a interiorização de valores que permitam ao formando (o aluno de graduação, o profissional em serviço) exercer, de maneira crítica (no sentido da ética) e criativa (no sentido da sensibilidade), de acordo com os casos, seu papel na sociedade (no sentido da política) (OLLAGNIER, 2004, p. 190).

Essa visão exige que se façam escolhas educativas fundamentais, norteadas pelas seguintes questões (inspiradas em TARDIF, 2008): que tipo de profissional nós queremos formar? Quais valores e quais compromissos nós queremos defender? Que base de conhecimentos e da Competência Informacional os estudantes (no caso da formação inicial) e profissionais (no caso da formação contínua) devem possuir ao final da sua formação? Quais as exigências comuns que devem guiar as práticas individuais e coletivas de formação (atenção à interdisciplinaridade)? Como será organizada a formação para o desenvolvimento da Competência Informacional (do ponto de vista de sua estrutura quanto ao seu funcionamento, de seus conteúdos e duração) para satisfazer essas exigências? Quais são os papéis que se esperam da equipe de formadores, assim como dos alunos e profissionais que fizerem parte da formação?

Tendo levado em conta tais indagações, os PDCIn que propomos são os seguintes (baseados em TARDIF, 2008): a) **integrar as disciplinas do programa de formação**, evitando a fragmentação curricular (como já ocorre em algumas ações interdisciplinares); b) **os formadores devem primar pelo trabalho coletivo** (discussões coletivas) e pela partilha de planos de ensino (como já ocorrem em algumas IES nas reuniões por fases/períodos) – isso irá se refletir futuramente na prática profissional e na conduta profissional com os demais colegas de profissão; c) **a formação profissional**, voltada ao desenvolvimento da Competência Informacional, **precisa promover parcerias e vínculos com a prática** e com o mundo do trabalho; d) **a formação precisa ser uma coformação, isto é, o aluno ou profissional é autor do seu aprendizado e de seu desenvolvimento** (aprender elementos essenciais de sua profissão – nas dimensões técnica, estética, ética e política) e isso deve levar em conta a subjetividade dos alunos ou profissionais e seus conceitos sobre a profissão da informação e submetê-los a um trabalho de transformação, principalmente para uma prática reflexiva (DEMO, 2012); e) **a**

avaliação do programa de desenvolvimento da Competência Informacional deve ser contínua – passando pela fase inicial, intermediária e ao final do curso – pois precisa envolver o conjunto de componentes do programa e avaliar o progresso e o êxito de cada um, ao invés de comparar com o desempenho de outras pessoas; f) **a autoavaliação e a avaliação pelos pares devem ser estimuladas**; g) **a formação deve ser baseada na profissão**, ou seja, o centro de gravidade está na ação profissional, pois somente assim sustenta a evolução da profissão; h) **a formação precisa ser voltada à Competência Informacional, nas respectivas dimensões já anunciadas**, e não apenas na formação de um técnico (formação voltada à pesquisa científica, à teoria e prática, ao saber argumentar e lidar com o coletivo e com o outro, ao saber considerar que a atividade profissional pode ser aperfeiçoada e desenvolvida por meio de inovações, à orientação por uma ética profissional cujo valor principal está no coletivo, ao reconhecimento do caráter provisório e incompleto de seus próprios conhecimentos e da sua Competência Informacional e à admissão da necessidade do desenvolvimento desta); i) **a construção do conhecimento se dá pelos laços com os conhecimentos anteriores** – isso fortalece a resolução de problemas, a tomada de decisão, o debate, a discussão; j) **a formação teórica, a formação científica e a formação prática precisam estar em sintonia** (DEMO, 2012)e, mais precisamente, o aprendizado tanto de conteúdos quanto de métodos e técnicas deve estar articulado com o aprendizado da prática profissional; k) **a formação deve fornecer subsídios para que o aluno ou profissional saiba mobilizar a Competência Informacional nas situações complexas que encontra**, privilegiando as habilidades necessárias às atividades (algumas dimensões da Competência Informacional podem, sim, receber maior atenção na formação inicial, por outro lado, o equilíbrio será alcançado na formação contínua, quando as demais dimensões serão então apreendidas, tendo em vista o contexto que se apresenta naquele momento ao profissional); l) **cabe aos formadores, prever e definir as bases de conhecimentos** intelectuais, culturais e teóricos que serão incorporados à formação; m) **a formação deve conduzir a um adulto e a um profissional preocupado com o equilíbrio individual e coletivo**, que seja uma pessoa de convicção e de paixão pelo seu trabalho, de compaixão e de boa vontade diante de outrem (as dimensões

estética e política aí se encontram); e n) **o desenvolvimento da Competência Informacional é um *continuum*** (isto é, a profissionalização se estende por toda a carreira e por toda a vida – na formação inicial, na fase de inserção no espaço de trabalho e na profissão, e na fase de formação contínua – no exercício da profissão).

Os princípios elencados, ao serem incorporados à formação, promovem o desenvolvimento da Competência Informacional do Profissional da Informação. Há que se ressaltar as palavras de Ribeiro (2006, p.13) quando se refere às teorizações eurocêtricas aplicadas ao povo brasileiro: “nosso passado não tem sido o alheio, nosso presente não era necessariamente o passado deles, nem nosso futuro um futuro comum”, o que também podemos afirmar sobre as teorias advindas de outras culturas sobre Competência Informacional. Por esse motivo, compreender a realidade dos profissionais atuantes no Brasil, provavelmente, auxiliará educadores a elaborar currículos que sejam relevantes e transferíveis para a prática profissional em informação nesse cenário. A forma na qual a Competência Informacional é vivenciada no universo do trabalho pode influenciar a maneira de ensinar e de experimentar situações complexas ainda nos cursos de graduação.

Seguindo esse norte, Bruce (1999) sugere que o ensino e a aprendizagem para desenvolver a Competência Informacional pode acontecer quando o sujeito – individual e coletivo – experimentar o uso eficaz da informação em formas novas e crescentemente mais complexas e estar aberto a vivenciar possibilidades de mudança e transformação pessoal. Para educadores, isso significa algumas novas direções neste campo: encontrar formas de auxiliar os sujeitos a acessar/vivenciar por si mesmos as quatro dimensões da Competência Informacional, a partir do DSC aqui expresso; elaborar tarefas de aprendizado que, sistematicamente, incorporem as ideias evidenciadas no DSC, ou uma seleção delas; enfatizar a natureza social da Competência Informacional, conforme vivenciada pelos sujeitos; reconhecer a importância dessas vivências em Competência Informacional no desenvolvimento ou endossamento de currículos – isso ajudaria a encontrar e a preencher lacunas. Quanto à formação inicial e continuada, sugerimos como Bruce (1999) e Demo (2012), a necessidade de: a) continuar a enfatizar mais as habilidades conceituais e agilidades intelectuais do que a tecnologia da

informação ou a habilidade de localizar a informação; b) lembrar que treinar pessoas para usar várias formas de pacotes de *software* ou tecnologias não se constitui em educação para a Competência Informacional; e c) ensinar tecnologia de forma que as pessoas se sintam confortáveis com a adoção e com a mudança.

São essas as nossas provocações para educadores e Profissionais da Informação, a fim de que se tornem os agentes do desenvolvimento da Competência Informacional e da transformação em seus espaços de trabalho e no mundo vivido.

REFERÊNCIAS

ABELL, A. et al. Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK). **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, n. 77, Dic. 2004, p. 79-84. Disponível em: <<http://www.aab.es/pdfs/baab77/77a4.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS (ACAFE). Disponível em: <<http://www.acafe.org.br/new/index.php?endereco=conteudo/institucional/memoria.php>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

BARRETO, A. de A. Uma quase história da ciência da informação. **Data Grama Zero** – Revista de Ciência da Informação, v.9, n.2, abr. 2008. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/abr08/Art_01.htm >. Acesso em: 27 fev. 2013.

BAWDEN, D. Information and digital literacies: a review of concepts. **Journal of Documentation**, v.57, n.2, p. 218-259, mar. 2001. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewPDF.jsp?Filename=html/Output/Published/EmeraldAbstractOnlyArticle/Pdf/2780570203.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Instituições...** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12467&Itemid=783>. Acesso em: 27 fev. 2013.

BRUCE, C. S. Workplace experiences of information literacy. **International Journal of Information Management**, v.19, n.1, p.33-47, 1999. Disponível em: <<http://www.personal.kent.edu/~wjrobert/images/WorkplaceInfoLit.pdf> >. Acesso em: 27 fev. 2013.

CAMPELLO, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez.2003.

DEMO, P. Ambivalências da sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 37-42, maio/ago. 2000.

DEMO, P. **Educação e conhecimento**: relação necessária, insuficiente e controversa. 2.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001. (Coleção Temas Sociais).

_____. **Habilidades e competências no século XXI**. 3. ed. Porto Alegre : Mediação, 2012.

DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília. v.32, n.1, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/viewArticle/123>>. Acesso em: 12. fev. 2013.

DUDZIAK, E. A. Information literacy and lifelong learning in Latin America: the challenge to build social sustainability. **Information Development**, London, v.23, n.1, p. 43-47, Feb. 2007.

LAMOUNIER, Bolivar. Só o diploma universitário não resolve... Expogestão 2010: as lições que eles deixaram. **Diário Catarinense**, Florianópolis, p.21-21, 23 maio 2010. Economia.

LANGFORD, L. Information literacy: a clarification. **School libraries worldwide**, n. 1, jan. 1998,p. 59-72. Disponível em: <http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/results_common.jhtml;hwwilsonid=PAPGXAIRWFLERQA3DINCFF4ADUNGIIV0>. Acesso em: 3 dez. 2008.

LE COADIC, Y-F. **A ciência da informação**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1996.

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**, v. 35, n.2, jun. 2003. p. 87-92. Disponível em: <<http://lis.sagepub.com/content/35/2/87.full.pdf+html>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

LLOYD, A. Information literacy landcapes: an emerging picture. **Journal of Documentation**, v. 62, n. 5, 2006. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1571837&show=abstract>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

MENESES PLACERES, G. Aproximaciones teóricas a la evaluación de la alfabetización informacional en la educación superior. **Acimed**, 2008, v.18, n.1. Disponível em:

<<http://sid.uncu.edu.ar/nuevosibi/sibired/alfin/AproximacionTeoricas-EvaluacionALFIN-EducacionSuperior.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MUELLER, S. P. M. Uma profissão em evolução: profissionais da informação no Brasil sob a ótica de Abbott – proposta de estudo. In: BAPTISTA, Sofia Galvão; MUELLER, Suzana Pinheiro Machado (org.). **Profissional da informação**: o espaço de trabalho. Brasília, DF: Thesaurus, 2004. (Estudos Avançados em Ciência da Informação, 3)

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.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

POSSOBON, K. R. *et al.* Alfabetização informacional: um estudo do nível de competências dos calouros do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 21., 17- 22 jul. 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: CBBB, 2005.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROBREDO, J. **Da ciência da informação revisitada aos sistemas humanos de informação**. Brasília, DF: Thesaurus, 2003.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. Porto Alegre: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14, 2008, Porto Alegre, RS. **Anais..** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM.

VARELA, A. V.; GUIMARÃES, I. Apreensão e construção do conhecimento científico: descompasso entre necessidades informacionais e pensamento crítico. *Liinc em Revista*, v. 2, n. 2, p. 120-133, set. 2006. Disponível em: <www.ibict.br/liinc/include/getdoc.php?id=201&article=30&mode=pdf>. Acesso em 27 fev. 2013.

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INFORMACIONAIS, CIENTÍFICAS E TECNOLÓGICAS: RESPONSABILIDADE DO ENSINO SUPERIOR COM PARCERIA ENTRE A DOCÊNCIA E A BIBLIOTECA

Aida Varela Varela

Marilene Lobo Abreu Barbosa

Maria Giovanna Guedes Farias

1 INTRODUÇÃO

Em uma sociedade em rede, é esperado que surjam questionamentos quanto ao grau de compreensão das informações que circulam; ao modo como ocorre o fluxo informacional; e quanto às dificuldades no acesso e uso da informação e sua aplicação para a construção do conhecimento. Hoje, por exemplo, ao se desenvolver uma pesquisa virtual, nos milhões de sites de busca da Internet, embora informações sobre todas as áreas do conhecimento possam ser encontradas em grande quantidade, novos problemas, neste percurso, são criados, tornando complexo o processo de busca e uso da informação.

É mister destacar que a efetividade do fluxo da informação dependerá de dois elementos fundamentais: as barreiras, que filtram, distorcem ou impedem o fluxo; e as linguagens utilizadas na socialização do conhecimento. Depreende-se que, da qualidade presente nas atividades do fluxo de informação, dependerá a qualidade dos produtos e serviços que o permeiam e dele decorrem, como as publicações científicas.

A sociedade contemporânea requer que o conhecimento científico seja socializado em prol do pleno exercício da cidadania, sendo imprescindível, para isso, o domínio das competências científicas, aqui entendidas como a capacidade de ler, compreender e escrever sobre a ciência e a tecnologia. Perrenoud (1999) afirma que as competências utilizam, integram e mobilizam conhecimentos para enfrentar um conjunto de situações complexas, implicando também a capacitação para atualização dos saberes.

O ensino superior e o acesso à ciência incluem ações básicas de apreensão, acesso a sistemas conceituais e linguísticos, manuseio de

tecnologias e representação de imagens científicas. Estas ações envolvem elementos cognitivos, criativos e motivacionais, para a construção ativa do indivíduo, que possui capacidade de usar experiências previamente adquiridas, para alçar-se a novas situações. Para o fortalecimento da atitude científica do indivíduo, apresentam-se os seguintes princípios: a) a informação científica passa por uma análise lógica, compreensiva ou sintático-semântica e de contexto; b) a pesquisa envolve a trajetória do observar, do analisar e do transcender, o que inclui: coletar e relacionar dados; definir o problema; usar vocabulário e conceitos específicos; levantar e verificar hipóteses para solucionar problemas; além de generalizar, universalizar regras, leis e princípios; c) a explicitação do conhecimento científico, pelo sujeito, prescinde da organização do pensamento, com base em experiências e análises de sucessos e dificuldades na busca de alternativas, vivenciando-se a análise, para se chegar à generalização; e desenvolvendo-se a síntese, para chegar-se às conclusões.

Por conseguinte, a competência informacional é considerada um processo de aprendizagem, que promove a produção do conhecimento, em especial do científico, desde que esse processo seja realizado de forma consciente, reflexivo e contextualizado. A aprendizagem está intrinsecamente relacionada com a aquisição do conhecimento, e, como tal, perpassa as várias fases do comportamento informacional. Atinge-se, assim, a premissa pedagógica que tem sido denominada no jargão da área de – aprender a pensar –, o que abrange internalizar conceitos, procedimentos, atitudes e valores, consistindo em mudanças cognitivas, relativamente, permanentes, resultantes das inter-relações entre a nova informação, a reflexão e a experiência prévia.

Na ideologia construtivista, tecer sentidos congrega a aplicação de processos de análise, síntese, identificação, comparação, agrupamento, entre outros. Isto representa a posição mais desenvolvida e sustentada das vanguardas pedagógicas contemporâneas, alcançando um consenso emergente entre a comunidade acadêmica, no que tange à lógica científica, à transferência de conhecimento e à aprendizagem. Sem dúvida, o construtivismo pedagógico tem seus pilares nos mais importantes avanços dos estudos da epistemologia e da psicologia durante o século XX, ao considerar o

conhecimento como uma construção do ser humano e não como uma cópia da realidade. Um dos maiores aportes do construtivismo é o papel ativo do sujeito no processo de conceituação e de reconhecimento da existência de elementos pessoais, matizes e acepções na representação individual.

Com base em diferentes concepções, a Competência em Informação constitui-se num processo contínuo de interação e internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades específicas, elementos referenciais para a compreensão da informação e de sua abrangência, em busca da fluência e da capacidade necessárias à geração do conhecimento novo e sua aplicação ao cotidiano das pessoas e das comunidades, ao longo da vida (BELLUZZO, 2007).

O acesso ao conhecimento é um processo complexo, intenso e extenso, enquanto os estudos sobre o comportamento humano no processo de construção do conhecimento, integrando o mundo objetivo e subjetivo, caracterizam-se por duas grandes incertezas: a incerteza cognitiva e a histórica. Existem três princípios da incerteza na aquisição do conhecimento: o cerebral – o conhecimento não é o reflexo da realidade, mas sempre a tradução e construção desta realidade; o físico – o conhecimento dos fatos sempre depende da interpretação; o epistemológico – resulta da crise dos fundamentos da certeza na filosofia, a partir de Nietzsche, e depois, na ciência, a partir de Bachelard e Popper (MORIN, 1998).

Embora sejam reconhecidas inúmeras questões a serem debatidas sobre a competência, a intenção deste artigo é a de discutir o conceito e as estratégias usadas na educação superior formal e informal, no desenvolvimento de competências informacionais, científicas e tecnológicas, na perspectiva do fortalecimento da formação acadêmica e, conseqüentemente, do seu impacto qualitativo na atuação profissional, identificando problemáticas e definindo competências para a população em foco.

2 COMPETÊNCIAS INFORMACIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

O uso da informação e sua transformação em conhecimento pressupõem competências e habilidades intelectuais, constituídas por operações mentais, como decodificação, interpretação, controle e organização

do conhecimento. A decodificação e a interpretação, por sua vez, incluem atividades de leitura, conhecimento prévio, para o estabelecimento de relações, e, comparação de vários pontos de vista, além da avaliação. Já controle e organização do conhecimento estão relacionados com a organização da informação, mediante o uso de instrumentos cognitivos, como esquemas, mapas conceituais e elaboração de textos.

Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos. A organização do conhecimento comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise, acionado pelo desenvolvimento de competências informacionais, científicas e tecnológicas.

Dadas as condições atuais da sociedade da informação e do conhecimento, organizações científicas e profissionais no âmbito da biblioteconomia e ciência da informação, bem como especialistas da área tem-se debruçado sobre a temática das competências informacionais produzindo estudos teóricos valiosos. Uma mostra disto são os trabalhos realizados pela *Association of College and Research Library* (ACRL, 2000), pela *American Association of School Librarians* (AASL, 1998), por Castañeda-Peña et al. (2010), Barbosa et al. (2010), entre outros. Os aportes realizados por estes estudos contribuem para a conceituação da noção de competência, além de elencar um conjunto de habilidades para o manejo da competência informacional.

As competências informacionais compreendem um conjunto de habilidades que são requeridas para reconhecer necessidades de informação e capacidade para buscar, avaliar e utilizar eficazmente a informação obtida *Association of College and Research Library* (ACRL, 2000). Desenvolver estas competências faz-se cada vez mais premente, devido às mudanças tecnológicas e à proliferação de recursos informacionais, diante dos grandes volumes de dados, nas diversas mídias, e produzidos em grande velocidade. Tomando como referencial os estudos da ACRL (2000), Marciales et al (2008), concebe competência informacional como:

[...] o produto das relações tecidas entre as adesões e crenças, as motivações e atitudes do sujeito epistêmico, construídas ao longo de sua história, situados em contextos de aprendizagem, formais e não formais, supondo a apropriação da informação através do acesso, da avaliação e da usabilidade (MARCIALES et al. 2008).

A competência informacional pode ser explicada como uma ação conjunta da escola e da biblioteca, integrada ao processo do letramento, em que professores e bibliotecários desenvolvem ações em parceria (CAMPELLO, 2006).

O ALFIN-EEES, programa de Alfabetização Informacional do Espaço Europeu de Educação Superior, classifica as competências em: **tecnológicas**, quando se referem à teoria e à prática do acesso, seleção e utilização, avaliação e gestão dos recursos tecnológicos; e **informacionais**, chamadas também de educação em informação, ou alfabetização informacional, porque compõem um processo de aprendizagem, constituído de três momentos, quais sejam: a) busca da informação – habilidades de localizar e recuperar documentos e de manejar equipamentos tecnológicos; b) disseminação da informação – habilidades de produzir, representar e divulgar a informação; c) e uso da informação – habilidades de pensar, estudar e pesquisar sobre a informação (PINTO MOLINA, 2005).

No âmbito acadêmico, há ainda que se destacar as competências científicas, que surgem a partir de necessidades inerentes ao ensino, à pesquisa e à inovação do conhecimento, além da extensão. Mantilla Quintero, Morales Godoy, Gómez Flórez (2011) referem-se às competências científicas como a capacidade, do sujeito, de estabelecer relações com as ciências, concebendo-as como sistemas de conhecimentos úteis para a vida e indicadores para a ação, presumindo a compreensão de linguagens abstratas e a construção de representações ou modelos para a explicação de fenômenos, bem como, o uso adequado de instrumentos, tecnologias e fontes de informação. Neste sentido, as ciências devem ser concebidas, também, como escolas de racionalidade ou práticas paradigmáticas, o que pressupõe argumentar racionalmente pontos de vista, consultar fontes primárias para resolver problemas, reconhecer pontos de vista válidos e comunicar o pensamento de forma clara e coerente.

Quando um indivíduo tem de lidar com uma situação-problema, no momento de enfrentá-la, toda sua experiência (conhecimentos, vivências, aprendizagens etc.) é reivindicada e se une, para solucionar esta situação da melhor maneira possível. A partir dessa generalização, podem-se precisar os conceitos de competência informacional e competência científica.

Enfim, o conceito de competência científica pressupõe a apreensão do conhecimento científico, pelo sujeito, que passa a compreender e explicar os fenômenos e resolver os problemas sociais, com base na ciência.

As competências tecnológica e informacional fundamentam-se em habilidades, que promovem o pleno sucesso educativo, como o uso de fontes informacionais e dos recursos da tecnologia da informação e da comunicação, por exemplo, utilizar as principais ferramentas de Internet; conhecer as características básicas de equipamentos e infraestruturas informáticas necessárias para acessar a Internet; diagnosticar a informação da qual se necessita; encontrar a informação que se busca e recuperá-la com agilidade; avaliar a qualidade, autenticidade e atualidade da informação que se queira, inclusive considerando alguns indicadores; avaliar a idoneidade da informação obtida para ser utilizada em cada situação concreta; aproveitar as possibilidades de comunicação que a Internet oferece; avaliar a eficácia e eficiência da metodologia empregada na busca de informação e na comunicação através da Internet. (PINTO MOLINA, 2005).

3 RENOVAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS, MEDIANTE APLICAÇÃO DE INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS INFORMACIONAIS

A chegada das denominadas tecnologias da informação e comunicação às diferentes esferas da sociedade e, em particular, à educação, representou renovação substancial dos métodos, formas de organização e processos de ensino na educação superior, e, de acordo com alguns autores, promoveu autêntica revolução pedagógica (EHRMANN, 1999; ÁREA MOREIRA, 2005). Mas essa mudança não pode consistir apenas na mera incorporação de novas tecnologias nos modelos tradicionais de educação universitária. O desafio para o futuro é que as universidades não só inovem

com o uso de tecnologias, mas também, renovam suas concepções e práticas de ensino, o que significa mudar o modelo da educação superior como um todo, reformulando o papel do professor, os processos de ensino e aprendizagem, bem como a dimensão temporal e espacial da atividade pedagógica (AREA MOREIRA, 2005), configurando-se também como uma oportunidade de ressignificar os modelos de competências.

Uma das inovações mais profundas que levam a universidade a incorporar as tecnologias à metodologia de ensino é a Internet, a qual permite o desenvolvimento de plataformas que se convertem em bibliotecas e aulas permanentes de aprendizagem. Consequentemente, o problema não é apenas mera transmissão do saber, mas ensinar os alunos a lidar, de modo racional, com a quantidade avassaladora de informação disponível no mundo da ciência.

A rede transforma substancialmente os modos, formas e tempos de interação entre professores e alunos. As novas tecnologias permitem aumentar consideravelmente a comunicação entre docentes e alunos, independentemente do tempo e do espaço. Antes, o docente era a única referência que os alunos tinham para o acesso ao conhecimento, detendo o monopólio do conhecimento em sua área, na medida em que dominava conceitos, teorias, procedimentos, métodos, literatura, tendências etc. Para qualquer estudante, a única forma alternativa de acesso ao conhecimento de uma disciplina científica era a busca de textos em uma biblioteca. Hoje, a Internet abre uma gama de oportunidades, permitindo o acesso a várias fontes de informação.

Uma parte importante da literatura sobre competências informacionais, em jovens universitários, tem-se concentrado em estudos de estratégias de busca de informação, tanto em fontes impressas como em digitais. Em geral, considera-se que não existe uma competência inata nos jovens, e que, aparentemente, tem-se dado pouca atenção às questões relacionadas com as estratégias de formação dos estudantes, no que diz respeito ao acesso e uso da Internet na educação superior (KIRKWOOD, 2008). Em contrapartida, estudos desenvolvidos por Weiler (2004) descobriram que os estudantes superestimam suas habilidades e experiências na Internet, eles sentem que adquiriram as habilidades necessárias na escola secundária e

que os motores de busca são tudo o que eles precisam para fazer pesquisas bem-sucedidas (SWANSON, 2006).

Uma revisão das pesquisas sobre comportamento de busca da informação permite ver a heterogeneidade dos estudos, tanto quantitativos como qualitativos, nos quais a observação direta é usada como uma das formas de produção de conhecimento sobre as ações do usuário, com ênfase em três fatores: cognitivos, emocionais e físicos. Só recentemente se exploraram os fatores sociais e culturais associados aos usuários das informações (MARTZOUKOU, 2005; BILAL, 2000).

Grande parte das pesquisas sobre busca da informação focalizou modelos de arquitetura que descrevem os traços e as fases do processo de busca e recuperação de informações em diferentes contextos. O modelo de Kuhlthau et al. (1990) um dos mais utilizados na educação, descreve tanto o processo de busca de informação (iniciação, seleção, apresentação de exploração, formulação, coleta), como os sentimentos, pensamentos e ações que ocorrem no processo de construção do conhecimento. Este modelo tem sido utilizado tanto para o diagnóstico, como para a intervenção educativa. Com relação às variáveis afetivas que estão envolvidas no processo de busca de informações, identificam-se também vários sentimentos, como confiança, decepção, frustração, confusão, otimismo, satisfação, incerteza e ansiedade, dependendo do perfil dos usuários, buscadores iniciantes ou especialistas em um assunto ou disciplina (KUHLTHAU; HEINSTRÖM; TODD, 2008, WHITMIRE, 2003, ONWUEGBUZIE e JIAO, 1998). Assim, os recém-chegados ao ensino superior, que não têm conhecimento prévio para avaliar as fontes de informação, tendem a adotar critérios superficiais para julgar a credibilidade dos resultados de busca (WATHEN; BURKELL, 2002, SWANSON, 2006). O quadro 1 apresenta alguns modelos de formação por competência no âmbito universitário e a descrição deles.

Quadro 1 - Modelos de formação por competência no âmbito universitário

Autores	Descrição
Drummond, Nixon y Wiltshire	Propõem que o desenvolvimento de competências pode dar-se de vários modos: integrado ao planejamento curricular; paralela ou isoladamente; e em atividades baseadas em projetos.
Bennet, Dunne y Carré	Apresentam um marco para o desenvolvimento de quatro tipos de competências genéricas: gestão de si mesmo; gestão da informação; gestão de outros; e gestão de tarefas.
Modelo Estadunidense	O modelo se baseia no trabalho de excelência da High School Voorhees, no qual as competências são vistas como êxito do resultado dos estudantes.
Modelo de aproximação fenomenológica aos atributos dos estudantes.	Mostra duas interpretações das competências. A primeira faz referência a aspectos da capacidade humana, tais como: erudição, cidadania e aprendizagem continuada. A segunda está mais relacionada com os saberes disciplinares. Estes referidos à: investigação; autonomia pessoal e intelectual; compreensão ética social e profissional; e comunicação.
Modelo promovido pelo Projeto Tuning	Neste modelo, o conceito de competência surge com a intenção de promover a transparência e o mútuo reconhecimento dos resultados, sob um espírito não normativo, e sim orientador.

Fonte: García (2007)

Estudos recentes sobre o modo como os alunos acessam e usam fontes de informações digitais, obtidas em particular na Internet, sugerem que o acesso imediato mudou a opinião dos jovens sobre o processo de investigação, porque eles esperam encontrar a informação rapidamente e sem esforço, e a seleção de temas é guiada, principalmente, pela sua disponibilidade (HOLLIDAY e LI, 2004). Apontaram também que jovens digitalizam páginas on-line de forma rápida e eles clicam em hiperlinks repetidamente, em vez de ler sequencialmente; tendem a mover-se rapidamente de uma página para outra, passam pouco tempo lendo ou digerindo a informação e têm dificuldade de elaborar juízos sobre a relevância das páginas que recuperam na busca de informação (ROWLANDS et al., 2008).

As pesquisas demonstram também que os estudantes estão preocupados, sobretudo, em verificar se a informação é atual, se é completa, avaliar fatos e opiniões, buscar fontes para validar a informação on-line, verificar quem é o autor e quais são as suas qualificações e credenciais (METZGERA; FLANAGINA; ZWARUN, 2003). Da mesma forma, as questões de tempo e níveis de dificuldade, na obtenção de informações, são questões de interesse dos alunos, mais do que os problemas de precisão da informação

(WEILER, 2004), por isso, alguns destes critérios dão conta de uma estratégia de busca superficial, que tende a validar a informação a partir de ideias anteriores ou da simplicidade e buscando informações em sites conhecidos (MARTINEZ VIDAL; MONTERO MAURO; PEDROSA BORRINI, 2010).

É interessante notar que alguns estudos têm-se centrado especificamente em identificar perfis de busca de informação, associados às diferenças entre fatores psicológicos e hábitos de estudo (HEINSTRÖM, 2005); a estilos cognitivos (WANG; HAWK e TENOPIR, 2000), e também, a partir de uma visão sociocultural (CASTAÑEDA-PEÑA et al., 2010), mostrando como o perfil se manifesta, vinculando motivações, crenças e capacidades transversalizadas pelas histórias e experiências dos sujeitos que se relacionam com a informação, no meio acadêmico e no cotidiano. Um estudo realizado na Colômbia (CASTAÑEDA-PEÑA et al., 2010) caracterizou diferentes perfis de competência informacional de estudantes universitários e apontou três práticas habituais de busca de informação: coletoras, verificadoras e reflexivas.

No perfil **coletor**, observa-se que o Google e Wikipedia são utilizados como ferramentas de busca e o uso de palavras-chave é básico na tarefa para iniciar a pesquisa, no entanto, percebe-se a falta de planejamento na busca da informação e esta tende a ser copiada textualmente das fontes selecionadas. No perfil **verificador**, o usuário busca fontes de informação em páginas ou sites de dados considerados confiáveis (como bancos de dados, bibliotecas, arquivos de pesquisa); as fontes de informação são selecionadas sob diferentes pontos de vista sobre a mesma matéria e são verificadas por meio da análise da relação entre os textos encontrados na internet e os textos disponíveis na biblioteca, em qualquer formato. O uso do Google obedece fundamentalmente a limitações de tempo. O perfil do usuário **reflexivo** é aquele que, quando busca as fontes de informação, tende a começar pela formulação de suas próprias perguntas e planejamento de busca. As fontes de informação de páginas academicamente reconhecidas são selecionadas e validadas com outras fontes reconhecidas e com o próprio ponto de vista. A análise e avaliação das informações são orientadas pelas questões, formuladas no início da pesquisa (CASTAÑEDA-PEÑA et al., 2010).

Nessa perspectiva, para exemplificar as competências informacionais em estudantes universitários, apresentam-se, no quadro 2 o

procedimento, o indicador de rendimento e a ação nos três procedimentos a seguir: como o estudante determina a natureza e o alcance da informação necessária; como ele acessa a informação eficaz e eficientemente; e também como o estudante avalia a informação e suas fontes de maneira crítica e incorpora a informação selecionada na base de seus conhecimentos e sistema de valores.

Quadro 2 - Competências informacionais

Procedimento	Indicador de rendimento	Ação
O estudante delinea a natureza e o alcance da informação necessária	Define e articula a necessidade da informação	Consulta instrutores e participa de discussões de classe, do grupo de trabalho, de pares, para identificar um tema de pesquisa, ou necessidade de outro tipo de informações.
		Explora as fontes de informação para aumentar a familiaridade com o tema.
	Identifica variedade de tipos e formatos de fontes potenciais da informação	Identifica quando a informação é produzida formal e informalmente, organizada e divulgada.
		Reconhece que o conhecimento pode ser organizado em subtemas que influenciam a forma de acesso à informação.
		Identifica o valor e diferenças de recursos potenciais numa variedade de formatos (por exemplo, bancos de dados, multimídia, página web, conjunto de dados, áudio e dados visuais).
	Analisa os custos e benefícios para adquirir a informação necessária	Analisa a disponibilidade de informação requerida e toma decisões sobre a ampliação de informação de processos de busca para além dos recursos locais (empréstimo entre bibliotecas, utilizando recursos de outros lugares).
		Considera a possibilidade de usar um novo idioma ou habilidade, a fim de acessar a informação necessária para compreender seu contexto.

Quadro 2 - Competências informacionais(continuação)

Procedimento	Indicador de rendimento	Ação
O estudante acessa a informação eficaz e eficientemente	Constrói e implementa estratégias de busca de modo eficiente	Identifica palavras chaves, sinônimos e termos relacionados à informação necessária.
		Seleciona um vocabulário controlado específico da disciplina ou fontes de recuperação da informação.
		Constrói uma estratégia de busca usando os comandos apropriados para o sistema de busca de informação (operadores booleanos, truncamento e proximidade para os motores de busca, organizadores interno)
		Implementa estratégias de busca em vários sistemas de recuperação da informação, utilizando diferentes interfaces de usuário, motores de busca com diferentes linguagens de comando.
	Refina a estratégia de busca se necessário	Avalia a quantidade, qualidade e relevância de resultados de busca para determinar se os sistemas de recuperação alternativos ou métodos de investigação devem ser utilizados.
		Identifica lacunas nas informações obtidas e determina se a estratégia de busca deve ser revisada.
		Repete a busca usando a estratégia revista sempre que necessário
	Extraí, registra e gerencia a informação e suas fontes	Seleciona entre as diversas tecnologias a mais adequada para a tarefa de extrair a informação necessária (copiar e colar, funcionalidade do sistema usado na busca, cópia, scanner, etc.).
		Cria um sistema para organizar a informação.
		Diferencia entre os tipos de fontes citadas e compreende os elementos e sintaxe correta de uma citação para uma ampla gama de recursos.
		Registra toda a informação relevante para consultas futuras.
	O estudante avalia a informação e suas fontes de maneira crítica e incorpora a informação selecionada na base de seus conhecimentos e sistema de valores	Resume as ideias principais extraídas da informação compilada
Interpreta conceitos textuais com suas próprias palavras e seleciona dados com precisão.		
Identifica material que pode ser apropriado e o cita como nota de rodapé.		
Articula e aplica critérios iniciais para avaliar tanto a informação quanto suas fontes		Examina e compara a informação de diversas fontes com o fim de avaliar a confiabilidade, correção validade, autoridade, oportunidade e ponto de vista.
		Reconhece o contexto cultural, físico, ou outro em que a informação foi criada e compreende o impacto do contexto na interpretação da informação.
Sintetiza ideias principais para construir novos conceitos		Elabora uma síntese inicial, quando possível, em um nível mais alto de abstração para construir novas hipóteses que podem requerer informação adicional.

Quadro 2 - Competências informacionais (continuação)

Procedimento	Indicador de rendimento	Ação
O estudante entende os assuntos econômicos, legais e sociais que compõem o entorno do uso da informação e o acesso e uso ético e legal da mesma	Entende os aspectos éticos, legais e socioeconômicos da informação e das tecnologias da informação ao redor.	Identifica e analisa os temas relacionados com acesso gratuito versus acesso por honorários da informação
		Respeita a propriedade intelectual, direitos de autor e o uso justo de material com direitos autorais.
	Segue as leis, regulamentos e políticas institucionais relacionadas com o acesso e uso dos recursos de informação.	Usa senhas e outras formas de identificação para o acesso aos recursos de informação.
		Aceita as políticas institucionais sobre acesso aos recursos de informação.
		Preserva a integridade dos recursos de informação, equipamentos, sistemas e instalações.
	Reconhece o uso das fontes de informação da comunicação do produto ou resultado.	Compreende situações de plágio e não apresenta trabalho atribuível aos outros como seu próprio.
Seleciona um estilo de documentação apropriado e a utiliza de forma consistente para citar as fontes.		

Fonte: Adaptado de Mantilla Quintero, Morales Godoy e Gomez Flórez (2011).

Observa-se que os recursos cognitivos, simbólicos e valorativos, adquiridos durante a socialização dos primeiros anos de escolaridade, influenciam nas competências informacionais dos estudantes que ingressam no ensino superior.

Além das competências informacionais, os estudantes do ensino superior prescindem do domínio de competências científicas e compete à docência universitária e ao bibliotecário estimular a valorização e o desenvolvimento destas competências, alinhando-se às visões científica, acadêmica e do mundo do trabalho. O conjunto dessas atividades integra o sujeito à sociedade. mediante o desenvolvimento de competências essenciais para compreender fatos e fenômenos, estabelecer relações interpessoais, além de analisar e refletir sobre a realidade complexa que envolve a nova organização mundial. Outrossim, entende-se a biblioteca universitária como um lastro de conhecimento subjacente e estimulante ao ensino e ao acesso à ciência, mediante um processo dinâmico de aprendizagem que transcende o apoio à sala de aula, às atividades laboratoriais e extensionistas,

potencializando o habitus contínuo de aprendizagem e de internalização da atitude científica (OCDE, 2006). No quadro 3 apresentam-se indicadores de competências científicas que podem servir de subsídios para experiências, objetivando que o estudante conceba a ciência como sistema de conhecimento útil para a vida e como indicativo para ações advindas dos vários paradigmas sob os quais é explicada a ciência.

Quadro 3 – Competências Científicas

Padrão	Indicador de rendimento	Ação
O estudante concebe as ciências como sistemas de conhecimento úteis para a vida e como indicativos para a ação.	Compreende linguagens abstratas e constrói representações ou modelos para a explicação de fenômenos.	Compreende e domina (por nível) linguagens abstratas que permitem o acesso a representações conceituais.
		Constrói representações ou modelos de explicação dos fenômenos ou eventos que utilizam noções ou conceitos da ciência.
	Usa adequadamente instrumentos, tecnologias e fontes de informação.	Usa compreensivamente instrumentos, tecnologias e fontes de informação.
O estudante concebe as ciências como escolas de racionalidade ou práticas paradigmáticas.	Argumenta racionalmente seus pontos de vista e as fontes primárias para resolver problemas.	Argumenta pontos de vista em razões, fenômenos ou eventos.
		Acessa e utiliza representações, métodos e fontes apropriadas para resolver um problema ou para explicar um fenômeno ou evento.
	Reconhece pontos de vista válidos e comunicação de forma clara e coerente	Reconhece a existência e a validade de diferentes formas de aproximação dos problemas, atendendo a natureza dos mesmos e os interesses da pesquisa.
		Compartilha conhecimentos e expressa claramente e coerentemente os próprios pontos de vista.
O estudante pensa cientificamente.	Escolhe uma determinada área do conhecimento e um tema que tenha a intenção de conhecer melhor como funciona e cria um método para investigá-lo.	Observa um fenômeno, propõe uma explicação e testa. Tenta aproximar-se da realidade; aplica conhecimentos; recorre a modelos ou outros trabalhos relacionados; e tenta aplicar uma técnica. Elabora perguntas sobre o tema; levanta hipóteses; observa e comprova,
		Pensa racionalmente, buscando explicações, contrabalançando os argumentos a favor e contra. Usa princípios do método científico, chegando a perguntas mais refinadas; vai diversificando, chegando a outras perspectivas.
	Entende que tudo é uma maneira de se interpretar o mundo, que não existe uma verdade, uma realidade científica, sempre se chega a respostas provisórias.	Relaciona coisas separadas; demonstra; usa linguagem adequada; reconhece influências culturais. Reconhece que a ciência é um produto histórico e social, além de ser produto de uma lógica do pesquisador.

Quadro 3 – Competências Científicas (continuação)

Padrão	Indicador de rendimento	Ação
O estudante desenvolve a atitude científica	Analisa, questiona, seleciona, avalia, separando elementos subjetivos e objetivos de um fenômeno, distinguindo ciência de magia, demonstrando causas e relações racionais que podem ser conhecidas e transmitidas.	Questiona a veracidade das certezas; explica problemas, obstáculos e aparências; busca estruturas universais e necessárias das coisas investigadas; busca medidas, padrões e critérios; busca leis gerais de funcionamento dos fenômenos; busca a regularidade, a constância, a frequência, a repetição e a diferença das coisas; demonstra e prova resultados obtidos durante a investigação.
O estudante desenvolve estrutura e comunica o significado do problema investigado, de acordo com o processo científico.	Apresenta adequadamente o problema, as hipóteses, os objetivos, o marco conceitual, a revisão bibliográfica, a metodologia, os achados e interpretações, a redação, entre outros.	<p>Articula: o problema de pesquisa e o significado dele para o campo científico; as questões de pesquisa e os pressupostos; a formulação da pergunta do problema de maneira pertinente, clara, concisa, dando abertura para várias possibilidades de resposta, levando à compreensão do tema a ser investigado; a possibilidade da proposta de estudo ser cumprida de acordo com o tempo e recursos disponíveis; a construção das questões de pesquisa a partir da teoria; as respostas encontradas.</p> <p>Estabelece: a pertinência e abrangência da revisão bibliográfica; a coerenciada metodologia adotada com o problema, amostra e especificação dos critérios de seleção; validade e confiabilidade dos instrumentos e procedimentos, para a execução da investigação e para a coleta de dados e análise da informação.</p> <p>Analisa e argumenta: o ajuste entre os mecanismos utilizados para categorizar os dados e a compreensão de seus resultados; o rigor, pertinência e originalidade na análise dos dados; a adequação da interpretação dos dados, tanto em relação aos que respondem as questões de pesquisa como os discrepantes; a justificativa e contrastes das diferenças significativas-tanto em nível quantitativo como qualitativo-com outros trabalhos realizados ou que se realizam, atualmente, no mesmo campo de conhecimento; a interpretação dos resultados como questões de trabalho que possam guiar futuras investigações; a clareza e compreensão na comunicação dos resultados-uso de tabelas, ilustrações, figuras etc</p> <p>Apresenta: adequação do título ao conteúdo do trabalho; visualização dos aportes da investigação, por meio da coerência entre propostas explicitadas na introdução e no resumo; pontuação e correção de estilo.</p>

Fonte: Ampliado e adaptado de Hernández (2005).

A partir desse quadro, conclui-se que as competências científicas relacionam-se com a trajetória da elaboração do trabalho científico, quando interpreta fontes de informação, distingue entre o essencial e o acessório, utiliza modos diferentes de representar essa informação, vivência situações que permitem o desenvolvimento das capacidades de exposição de idéias, defesa e argumentação; distingue textos analíticos e sintéticos, nos quais é evidenciada a estrutura lógica do texto em função da abordagem de assuntos.

Estas competências também incluem atitudes pertinentes ao trabalho científico, tais como, curiosidade, perseverança, seriedade no trabalho – por exemplo, respeitando e questionando os resultados obtidos –; a reflexão crítica sobre a pesquisa realizada, a flexibilidade para aceitar o erro e a incerteza, a reformulação do trabalho, o desenvolvimento do sentido estético para apreciar a beleza dos objetos, os fenômenos físicos e naturais, respeitando a ética e a sensibilidade de trabalhar em ciência, e avaliando seu impacto na sociedade e no ambiente (BELUZZO, 2007).

Dada a natureza social e cultural da competência informacional, esta não se desenvolve de maneira uniforme na sociedade. Existem fatores de ordem familiar, econômica e histórica, que incidem tanto no acesso dos indivíduos à informação, como na oportunidade de utilizar as tecnologias de informação e comunicação. Além das condições de acesso, os hábitos parecem estar ligados à socialização primária, às ocupações dos pais, às qualificações profissionais obtidas e às experiências escolares que de alguma forma influenciam o modo como os alunos se relacionam com fontes de informação.

De acordo com Schommer (1990), as crenças epistemológicas não são características inatas ou fixas de um indivíduo, mas evoluem com o tempo e as experiências de aprendizagem são fatores influentes, especialmente, no que se refere às crenças sobre o conhecimento formal. As dimensões da epistemologia pessoal, de acordo com o autor são: a estrutura ou a complexidade do conhecimento, sua estabilidade ou certeza, as fontes, a velocidade de aquisição e capacidade de aprendizagem (inata ou evoluida). Schommer demonstrou que essas crenças poderiam influenciar na cognição e compreensão das tarefas acadêmicas e na aprendizagem escolar (HOFER, 2001; RODRIGUEZ e CANO, 2006).

Em termos da epistemologia pessoal, é importante reconhecer diferentes facetas das crenças, ou seja: são formados na infância e permanecem resistentes a provas contraditórias, tendem a agir como filtros de informação, reforçando o conhecimento e pensamento já existentes e, até certo ponto, fixam-se até o ensino superior (SWANSON, 2006).

Para entender o significado de tais crenças, leva-se em conta os dois aspectos: fontes de informação preferidas pelos estudantes, de acordo com a confiança que lhes é conferida, e os critérios de seleção utilizados. Fontes de informação preferidas pelos estudantes: fontes de informação racionais (originadas nas universidades, as organizacionais ou as governamentais, a biblioteca, os livros); fontes de informação confiáveis e de base: Wikipedia, apesar de ser considerada como não confiável.

As fontes de informação estão relacionadas com diferentes experiências significativas dos estudantes (na escola e na universidade), que os levam a selecionar umas por confiáveis e outras por básicas e outras por não serem confiáveis ou que apresentam algum risco. Digno de nota é o fato de que os jovens consideram modificação livre de informações, como uma prática que prejudica a precisão e confiança, mas ao mesmo tempo ignora os aspectos positivos da dimensão colaborativa de criação de conteúdos e dos conceitos de auto-regulação, nos quais se baseia a enciclopédia digital (WHITMIRE, 2004).

Alguns estudos apontam que os processos de busca de informações na Internet são afetados por perspectivas epistemológicas dos sujeitos (WHITMIRE, 2003; HOFER, 2004, RODRIGUEZ e CANO, 2006). Particularmente, tem sido observado como as crenças influenciam as decisões tomadas pelos estudantes universitários, quando buscam e avaliam fontes de informação; sobre as formas como se usam as técnicas de busca; e sobre a capacidade de reconhecer a autoridade. Estes estudos também mostram as estreitas relações que existem entre essas crenças e julgamentos reflexivos feitos pelos jovens sobre vários domínios do conhecimento (WHITMIRE, 2004).

4 TRAJETÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

As novas metodologias de aprendizagem orientam estudantes a desenvolverem sua capacidade de autonomia e utilizam a mediação, como estratégia para ajudá-los a decifrar o emaranhado de informações. A biblioteca universitária, como o repositório das informações científicas e acadêmicas, deve partilhar a responsabilidade pela capacitação do usuário no desenvolvimento de competências informacionais e tecnológicas.

O movimento de Alfabetização Informacional - ALFIN, na X Conferência de Gestão da Informação, em Madri, em 2008, advertiu que os bibliotecários não devem só ensinar procedimentos mecânicos de busca de informações, mas, sim, desenvolver as competências que permitam ao aluno aprender a pensar e dominar o processo instrucional e que os docentes não devem considerar os bibliotecários como meros distribuidores de livros, mas como atores no cenário educacional.

O letramento informacional significa criar as condições para que o indivíduo adquira nível ideal de competição, de modo que ele possa chegar à autonomia e passe a comportar-se de forma responsável no uso da informação, não só no meio acadêmico, mas também no ambiente de trabalho.

Pode-se afirmar que o aluno alcança o letramento informacional quando adquire as seguintes competências: demonstra destreza na procura da informação que precisa; analisa-as e seleciona-as de forma eficiente; organiza-as de forma adequada; usa-as e comunica-as de forma eficaz, na perspectiva da construção do conhecimento (COMISIÓN MIXTA CRUE/REBIUN/TIC, 2009). Para se chegar a este domínio, o planejamento pedagógico deve contemplar os seguintes itens: metas e objetivos compatíveis com os programas acadêmicos; incorporação das competências informacionais nos planos de estudo acadêmico; enfoque na colaboração de bibliotecários e docentes; ênfase na aprendizagem centrada no aluno; fomento no pensamento crítico e reflexivo.

Uma das assertivas da *Association of College & Research Libraries* (ACRL), uma divisão da *American Library Association*, (ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES, ACRL, 1998) sobre o assunto é que, para ser considerado alfabetizado em informação, o indivíduo deve estar

preparado para reconhecer o valor e utilidade da informação, particularmente no seu contexto de vida, e dominar a habilidade de localizar, avaliar e utilizar, de forma eficaz, a informação necessária ao desempenho de suas atividades.

Sobre o assunto, em 2003, o Information Literacy Meeting of Experts, organizado pela US National Commission on Library and Information Science e o National Forum on Information Literacy, que resultou na Declaração de Praga, "Towards an Information Literate Society" (<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf>), e um dos enunciados do documento é que a competência informacional está voltada para a capacitação, no sentido de preparar o sujeito para atender suas necessidades de informação, devendo ser assumida como um pré-requisito que possibilita sua inserção na sociedade da informação e, também, como parte fundamental do direito humano à aprendizagem permanente.

Comungando destes princípios, o ALFIN - Espaço Europeu do Ensino Superior (ALFIN-EEES) destaca em seu portal (<http://www.mariapinto.es/alfineees>), o que intitula de movimento da pedagogia informacional, com o lema –ensinar a aprender na Sociedade da Informação –, centrando-se na hipótese educativa e utilizando adequadamente a informação no processo ensino e aprendizagem, o que pressupõe repensar as estratégias até então utilizadas e criar uma nova arquitetura de estratégias, cuja essência é a aprendizagem para a vida e ao longo dela. Sintetizando o ALFIN-EEES enuncia como competências essenciais: aprender a aprender; aprender a buscar, avaliar, analisar, sintetizar e comunicar informações, na perspectiva de gerar conhecimento; aprender a trabalhar em equipe; usar a tecnologia como recurso de aprendizagem.

Na visão do Conselho Universitário de Bibliotecários Australianos, enunciada em 2004 (COUNCIL OF AUSTRALIAN UNIVERSITY LIBRARIANS, 2004), o letramento não é uma ação mecânica, outrossim, envolve uma compreensão de princípios e objetivos, voltados para o desenvolvimento de um conjunto de competências

Por sua vez, o *Chartered Institute of Library and Information Professionals* (CILIP), do Reino Unido, em 2004, declarou que compete ao letramento informacional: saber quando e por que se precisa de informações;

onde encontrá-las; e como avaliá-las, usá-las e comunicá-las, de maneira ética. *Chartered Institute of Library and Information Professionals, Cilip*, (2005).

Para o plano REBIUN, o domínio das competências e habilidades informacionais possibilita aos estudantes continuar aprendendo, de modo autônomo, ao longo da vida (REBIUN, 2008). 2010 foi o ano chave, pois representou a consolidação de um espaço comum europeu de ensino e pesquisa (EEES), quando se harmonizaram os sistemas de educação superior e a implantação de um modelo comum de aprendizagem ativa e permanente. "O grande desafio em 2010 será o de integrar as bibliotecas como agentes e serviços essenciais do modelo educacional", anunciava o REBIUN, em 2009.

No âmbito internacional, a UNESCO¹, objetivando preparar os sujeitos e as camadas sociais para se inserir, agir, intervir e usufruir plenamente da sociedade do conhecimento, vem adotando medidas estruturantes, na expectativa de que criem os alicerces desta base. Dentre as ações, organizou uma série de eventos, intitulados *Workshop Training-the-Trainers in Information Literacy*, durante o ano de 2008, apoiados e realizados por onze instituições de ensino ao redor do mundo. O programa objetivou capacitar multiplicadores, tornando-os proficientes na busca, manuseio e uso inteligente dos recursos e fontes informacionais, preparando-os para difundir os métodos, técnicas e práticas inerentes ao desenvolvimento de habilidades e competências informacionais entre grupos sociais.

Sob a coordenação do professor Forest Woody Horton, a UNESCO levou a público, recentemente, o livro *Overview of Information Literacy Resources Worldwide*², que reúne conteúdos sobre competência informacional e realizações da ALFIN, em diversos idiomas e com conteúdos de diversos países.

Também como iniciativa supranacional, a IFLA, com o apoio da UNESCO, vem incentivar a implantação e expansão do movimento de alfabetização informacional e, para tanto, criou o portal InfoLitGLOBAL³ coordenado pelo professor da Universidad Veracruzana, no México, Jesus Lau. O sítio divulga as iniciativas da área, bancos de dados dos países sobre o

¹ http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=25623&URL_DO=DO_TOPIC & URL_SECTION=201.html

² Disponível em:

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/overview_info_lit_resources.pdf

³ Disponível em: (<http://www.infolitglobal.info/directory/en/browse/category/publications/serials>),

assunto, tutoriais para capacitação de usuários, diretórios de organizações e especialistas, eventos etc., sobre a temática da competência informacional, com destaque para o programa ALFIN. O documento *Information Literacy: an international state of the art report*, de Lau (2007), um incentivador do movimento na América Latina e no mundo, também está postado neste site.

Diante da recorrência desta temática, outras instituições vêm buscando definir uma série de princípios gerais, critérios e normas que permitam identificar o usuário alfabetizado em informação. Destaca-se, dentre elas, a Associação Americana de Bibliotecários Escolares *American Association of School Librarians-AASL*, que estabelece três categorias e dentro de cada uma delas, critérios com alguns indicadores, isto é, aspectos do domínio de cada competência, para sua valorização. Para promover a cooperação internacional entre todo tipo de bibliotecas e desenvolver programas, a ALFIN e a IFLA (International Federation of Library Associations) apresentam normas para a alfabetização informacional, apontando três aspectos básicos inter-relacionados – acesso, avaliação e uso – para que os usuários possam constituir-se em aprendizes de fato da informação.

São muitas as universidades e instituições bibliotecárias que orientam seus programas de treinamento de usuário pelos pressupostos do ALFIN, a exemplo da Universidade Carlos III, de Madrid⁴ que, integrada a este movimento, por meio de sua biblioteca, oferece cursos fundamentados nas premissas do ALFIN. A Universidade Pompeu Fabra, também da Espanha⁵ é outro exemplo de integração ao ALFIN, que realiza cursos para a formação em competências informacionais e informáticas e divulga o vídeo ¿Porqué son importantes tener las competencias informacionales e informáticas?

Pode-se citar, ainda, o Programa de Desenvolvimento de Competências no Uso da Informação, da Universidad de La Laguna⁶ (Universidad de San Fernando de La Laguna, ULL), em Tenerife, território autônomo da Espanha, no Arquipélago das Ilhas Canárias, que oferece treinamento com foco no desenvolvimento de competências informacionais para sua clientela, reforçando-o com um tutorial, que os orienta sobre o uso do

⁴ http://www.uc3m.es/portal/page/portal/biblioteca/aprende_usar/alfabetizacion_informacion

⁵ <http://www.upf.edu/bibtic/es/serveis/formacio/index.html>

⁶ <http://www.bbtck.ull.es/Private/folder/institucional/bbtck/Servicios/Formacion/Tutoriales/tutorialesflash/Catalogo.html>

catálogo eletrônico, tipos de buscas, tipos de documentos, uso de índices, como guardar e enviar resultados de busca, além de como utilizar os recursos e serviços da biblioteca.

Na América Latina, um dos promotores da alfabetização informacional é o professor da Escola Interamericana de Biblioteconomia, da Universidade de Antioquia, em Medellín, na Colômbia, Alejandro Uribe Tirado, que lidera a ação em seu país, divulgando o movimento, mediante alguns instrumentos das redes sociais como os disponíveis em <<http://alfincolombia.blogspot.com>> e <<http://ci2-colombia.blogspot.com>>, bem como, estuda sua expansão na América Latina e no espaço ibero-americano no sitio <<http://alfiniberoamerica.blogspot.com>>. Tirado apresentou o trabalho Progresso e Perspectivas na América Latina em Literacia da Informação: uma visão a partir da publicação acadêmico-científica e aweb 1.0 e 2.0, em abril de 2010 em Cuba, no Congresso Internacional de Informação, em que identificou conteúdos e espaços de comunicação sobre competência informacional, na América Latina, Espanha e Portugal. Por meio destes blogs, do Repositorio-Wiki Alfabetización informacional en Iberoamérica e do Mapa ALFIN Iberoamérica/Bibliotecas y Proyectos⁷, contempla estudos teóricos, experiências, pesquisas, publicações, cursos, notícias, programas etc., sobre a literacia da informação na Colômbia, na América Latina e nos países ibero-americanos, inclusive o Brasil.

Ainda na Colômbia, há que se distinguir o trabalho das professoras Nora Elena Rendón Giraldo e Edilma Naranjo Vélez, ambas da Escuela Interamericana de Bibliotecología, da Universidad de Antioquia, que resultou na criação do Modelo de Formación de Usuarios de la Información – MOFUS, de 2008, cujo objetivo é incentivar e orientar os profissionais de informação a realizarem, de modo sistemático, científico e didático, as ações de desenvolvimento de competência informacional (RENDÓN GIRALDO; NARANJO VÉLEZ, 2008).

Também, a Biblioteca Pedro Grases, da Universidad Metropolitana de Caracas, Venezuela, abriga o Programa de Desenvolvimento de

⁷ <<http://alfiniberoamerica.wikispaces.com/>> e <<http://bit.ly/9hu80u>>

Competências no Uso da Informação, divulgando-o por meio de vídeos, postados na Internet.

Ainda no âmbito da América Latina, merece destaque o estudo da professora Judith Licea Arenas, da Faculdade de Filosofia e Letras, da Universidade Nacional Autônoma do México, que aponta indicadores científicos, sociais e bibliométricos, sobre o estado da literacia no entorno iberoamericano. Na visão de Licea (2009), as competências informacionais têm um impacto direto sobre os conhecimentos, competências e habilidades profissionais. Neste aspecto, enquadram-se como – **conhecimentos**: realizar pesquisas on-line, selecionar os recursos de informação, citar corretamente, identificar o uso correto a ser dado às informações; – **habilidades**: utilizar os operadores booleanos, localizar os materiais na biblioteca, ordenados de acordo com qualquer sistema de classificação, fazer mapas mentais, registrar recursos bibliográficos utilizados, distinguir fontes de informação (primária, secundária e terciária); – **atitudes**: entusiasmo para o uso de livros e da biblioteca, sentimento de pertencimento à comunidade de usuários da biblioteca, atitude positiva para livros e bibliotecas como fonte de aprendizagem, e não como um armazém, satisfação de ler, compartilhar experiências de leitura, considerar os autores de livros como pessoas reais, ver a ordenação da biblioteca como indispensável. (LICEA, 2009).

Na Argentina, a professora Ana Chiesa, de Córdoba, produz e mantém o sítio ALFIN Argentina⁸, cujo lema é: "Aprender a ler, escrever conhecimento", com o objetivo de agregar pessoas interessadas na alfabetização informacional e desenvolver projetos que incentivem e desenvolvam ações promotoras de uma cultura em informação e aprendizagem permanente na sociedade Argentina e da América Latina, onde o sítio tem muita ressonância.

No Brasil, há algumas iniciativas isoladas na perspectiva de aplicação dos princípios e práticas da information literacy, como, por exemplo, o trabalho desenvolvido com bibliotecas escolares pelo Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar⁹, liderado pela professora Bernadete Campello, da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais.

⁸ <<http://alfinenargentina.blogspot.com.ar/>>

⁹ <<http://gebe.eci.ufmg.br/>>

Também devem ser referenciados os esforços de especialistas, no sentido de aprofundar o corpo teórico e de criar conhecimento sobre competência informacional, com o desenvolvimento de estudos e projetos de pesquisa sobre este assunto, e também promover a aplicação de metodologias e técnicas da área, tudo isto afinado com a ALFIN. Enquadram-se nesta situação, dentre outros especialistas, Regina Célia Baptista Belluzzo¹⁰ professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da UNESP-Marília, e do Programa de Pós-Graduação em TV Digital: Informação e conhecimento, da UNESP-Bauru, com muitas publicações, projetos e cursos ministrados, abordando a temática da competência informacional, tais como os projetos –2010/2012, Competência em Informação e suas aplicações em gestão e uso da informação; Validação de padrões e indicadores de Competência em Informação junto às organizações, com apoio da abordagem da aprendizagem significativa e do uso de mapas conceituais; Validação de padrões e indicadores de Competência em Informação junto às organizações, com apoio da abordagem da aprendizagem significativa e do uso de mapas conceituais; e Mapeamento da Competência em Informação na TV Digital.

Outro nome-referência na área da Competência Informacional, é o de Elisabeth Adriana Dudziak¹¹, bibliotecária, professora titular no Instituto de Ciências Humanas da Universidade Paulista (UNIP) e do curso de pós-graduação em Sistemas da Informação, nas FAINC, em Santo André, que tem fomentado a literatura da área com estudos, inclusive com a dissertação de mestrado, defendida na USP, em 2001 – A Information Literacy e o Papel Educacional das Bibliotecas – e projetos de pesquisa, como Competência em Informação, 2001, e Competencias Info-midiaticas na educacao superior, 2009, dentre outros.

Em termos institucionais, nesta abordagem das competências informacionais, com foco no movimento ALFIN, merece destaque a atuação de um grupo de professores da Universidade de Brasília – Antônio Miranda, Elmira Simeão, Emir Suaiden, André Bertúlio e Fabiane Freitas – em parceria com professores da Universidade Complutense de Madrid – Aurora Cuevas

¹⁰ <<http://lattes.cnpq.br/0812422122265124>>

¹¹ <<http://lattes.cnpq.br/8150926690780957>>

Cerveró, Alejandro Sanchis e Maria Antonia Garcia Moreno – que criaram o projeto AlfinBrasil, cujo objetivo é desenvolver competências informacionais e digitais entre os usuários da Biblioteca Nacional de Brasília, bem como formar multiplicadores, estimulando, como consequência, a aprendizagem contínua. Uma das ações do projeto é a realização de oficinas de capacitação em informação, na qual são apresentados, aos alunos, critérios para avaliação da informação, sobretudo na Internet, contemplando diferentes aspectos, objetivando preparar o aluno para analisar fontes de informação e estabelecer limites no que se relaciona com seu campo de interesse de assunto. O projeto tem estimulado a discussão sobre a implantação de programas de competência informacional no Brasil, com apresentação em eventos, e já rendeu dois livros sobre o assunto (SIMEÃO et al., 2011). O projeto piloto foi apresentado no XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, em 2011, em Maceió, AL (PROJETO, 2011).

Ressalta-se, ainda, a divulgação, com textos completos, no RepositorioE-Lis: E-prints in Library and Information Science (<http://eprints.rclis.org/>), sobre biblioteconomia e ciência da informação, de 1 698 títulos sobre Information Literacy e 754, em competências informacionais. Também, o Sistema de Informação Científica Redalyc (<http://redalyc.uaemex.mx/>), que reúne revistas científicas da América Latina, Espanha e Portugal, registra 758 títulos sobre Information Literacy e 95 títulos sobre competências informacionais.

Têm obtido muita ressonância, também, os eventos internacionais, de algum modo relacionados com a temática da competência informacional e do Movimento ALFIN, ocorridos em diversos lugares do planeta, nos últimos dez anos, com a participação de especialistas, que, em geral, têm-se preocupado em produzir um documento final e consensual, de cunho conceitual, filosófico, político e propositivo, com o fim de declarar e reafirmar os princípios e propostas da comunidade envolvida com a consolidação do movimento. Este documento tem tomado o formato e características de “declarações” e, assim, têm sido intitulados. Já foram elaboradas as declarações de Praga, 2003; Alexandria, 2005; Toledo, 2006; Lima; 2009; Paramillo, 2010; Murcia, 2010; Maceió, 2011; Fez, 2011 e Havana, 2012. Esta última, reafirma a concepção de que as competências informacionais devem

ser trabalhadas como temas transversais, em conjunto com as demais competências e habilidades, dirigidas aos sujeitos sociais aprendentes, permeando a ação educativa como um todo, desde o ensino fundamental, e na perspectiva da educação ao longo da vida. A Declaração de Havana em 2012, destaca também o papel político do movimento, no sentido de obter condições conjunturais políticas, econômicas e de infraestrutura para realização dos programas da área, de modo abrangente, ampliando cada vez mais a população beneficiada. Reforça também o incentivo ao trabalho colaborativo e em rede, agregando grupos sociais regionais, locais e entre países, envolvendo, organizações, especialistas e comunidade (DECLARAÇÃO, 2012).

Por fim, observa-se que, como consequência de todo este movimento e reconhecimento do papel estruturante que as competências informacionais exercem na formação do sujeito, as universidades estão incluindo o desenvolvimento de competências no delineamento de novos planos de estudo, sendo que, nos EUA e na Austrália, a política nacional de educação já contempla a temática das competências informacionais, inserindo-as em seus planos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de compreender as concepções, a destreza e a atitude dos nativos digitais diante do universo informacional e, sobretudo, para assinalar a diferença entre estes e os não-nativos. Os estudantes universitários da atualidade, basicamente nasceram na era digital e, como tal, estão acostumados com a velocidade da informação, com os textos gráficos e o uso do hipertexto. Já os imigrantes digitais, como a maioria dos professores, fazem incursões no mundo digital e é comum que usem a Internet como uma segunda alternativa na busca de informações, porém mantendo a ênfase da sua formação, por exemplo, preferindo ler em formato impresso um documento originalmente eletrônico. Estas diferenças podem se apresentar como obstáculos no momento da transferência da informação e do processo de aprendizagem, sobretudo se não se reconhecerem e respeitarem as crenças, habilidades, preferências, motivações e práticas de uso habitual do estudante na busca da informação.

Com efeito, a literatura explora uma visão de competência informacional como uma prática social, que se caracteriza por responder às exigências dos contextos específicos. Neste sentido, vale refletir sobre perspectivas de integração da CI ao currículo universitário, contemplando questões relativas à facilitação do diálogo entre professores e estudantes e sobre o uso de soluções tecnológicas, como a Internet, nas práticas de estudo, na leitura e na avaliação de fontes de informação acadêmicas e não acadêmicas.

Pelo exposto, avaliando conceitos, ideias, práticas e experiências aqui destacados, pode-se afirmar que a competência informacional é uma estratégia formativa, a ser desenvolvida ao longo do período escolar, como uma competência transversal, sobretudo porque cria as bases para a busca da formação ao longo da vida.

Não obstante, o que vem ocorrendo, na universidade, é a submissão do jovem estudante à saturação e excesso de informações fragmentadas, podendo isto converter-se em um obstáculo epistemológico para a análise, a reflexão crítica e a construção do conhecimento. Outrossim, professores e bibliotecários devem, em conjunto, equipar essas novas gerações de competências genéricas em gestão da informação para realizar sua auto-aprendizagem, de modo a ter filosofia e elementos positivos das redes sociais, de modo a criar espaços que incentivem cooperação e intercâmbio de ideias essenciais para a sociedade, com sucesso, promovendo transformações em prol do bem-estar da humanidade. Graduados que demonstram domínio de habilidades e competências serão valorizados, pois agregam valor ao seu ambiente profissional. Por consequência, para alcançar esta meta, socializar o conhecimento, saber olhar, analisar, avaliar e aprender a usá-lo representará, com certeza, a nova fonte de riqueza para todo o graduado que quer competir na nova economia do conhecimento.

Vale ressaltar o papel das bibliotecas universitárias, como elementos preponderantes nesta cadeia de atores que concebem, preparam, agem e proporcionam o desenvolvimento das competências informacionais e da atitude científica nos estudantes, no entanto, é aconselhável que se orientem por algumas premissas, tais como, acolhimento às recomendações do ALFIN, avaliando e promovendo a adaptação de seus princípios, normas e técnicas ao

meio específico; a alta expertise, que a própria equipe da biblioteca deve apresentar competência informacional, no sentido de conhecer bem os canais e fontes de informação, os métodos, técnicas e estratégias de busca, recuperação e acesso à informação e às suas fontes especializadas, bem como, lidar com perícia com o usuário, sabendo reconhecer suas necessidades informacionais e aplicando estratégias cognitivas, mediadoras, didáticas e comunicativas inovadoras.

Por fim, conclui-se que, no âmbito institucional, o programa de desenvolvimento de competências informacionais deve ser integrado ao planejamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão da universidade, concebido como uma estratégia didática estruturante, que permite, ao aluno, realizar suas tarefas cotidianas, mas que transcende à sala de aula e ao período acadêmico, pois alicerça as bases da educação permanente e da competência profissional e ao longo da vida. O trabalho tem maior possibilidade de êxito pleno, quando professores e docentes assumem a causa, de modo coeso, comungando dos mesmos ideais e atuando cooperativamente, e quando há uma conjugação de esforços assumida pelas autoridades acadêmicas e administrativas da universidade, que atuam dando os subsídios políticos, pedagógicos e de infraestrutura.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARY (AASL). **Information literacy standards for student learning**. Chicago: American Library Association (ALA), 1998.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Information literacy competency standards for higher education**. Chicago: American Library Association, 2000.

AREA MOREIRA, M. Documento marco de REBIUN para la CRUE: adquisición de competencias en información, una materia necesaria en la formación universitaria. La Laguna, 2007. Disponível em: <http://rebiun.org/export/docReb/resumen_adquisicion_41FF98.doc>.

AREA MOREIRA, M. **Internet en la docencia universitaria**: webs docentes y aulas virtuales. Tenerife: Universidad de La Laguna, Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, 2005. Disponível em: <<http://webpages.ull.es/users/manarea/guiadidacticawebs.pdf>>

BARBOSA, J. et al. Reconceptualización sobre competencias informacionales. **Revista de Estudios Sociales**, p. 121-142, 2010.

BELLUZZO, R.C.B. **Construção de mapas**: desenvolvendo competências e informação. 2. ed. rev. atual. Bauru: Cá Entre Nós, 2007.

BILAL, D. Children's use of the yahoorigans! web search engine. Cognitive, physical and affective behaviors on fact-based search tasks. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 51, n. 7, p.646-665, 2000.

CAMPELLO, B.S. A escolarização da competência informacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**: Nova Série, São Paulo, v.2, n.2, p.63-77, dez. 2006.

CAMPELLO, B.S. **Letramento informacional no Brasil**: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CASTAÑEDA-PEÑA, H. et al. Recolectores, verificadores y reflexivos: perfiles de la competencia informacional en estudiantes universitarios de primer semestre. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, v. 33, n. 1, jan./jun., p. 187-209, 2010.

CHARTERED INSTITUTE OF LIBRARY AND INFORMATION PROFESSIONALS (CILIP). Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK). **Library + Information Update**, v. 5, n. 1-2, p. 24-25, jan.-fev., 2005. Tradução de Cristóbal Pasadas Ureña, Biblioteca, Facultad de Psicología, Universidad de Granada, a partir do original.

COMISIÓN MIXTA CRUE-TIC y REBIUN. **Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado**. Madrid, 2009. Disponível em: <http://www.rebiun.org/doc/documento_competencias_informaticas.pdf>.

COUNCIL OF AUSTRALIAN UNIVERSITY LIBRARIANS. **Information literacy standards**. Canberra, 2001. Disponível em: <www.caul.edu.au>. Acesso em: 23 abr. 2012.

CUNHA, M.B.da. A biblioteca universitária na encruzilhada. **DataGramZero-Revista de Ciência da Informação**, v.11,n.6,dez. 2010.

DECLARAÇÃO de Havana, 2012. Disponível em: <<http://alfiniberoamerica.blogspot.com>> Acesso em: 20 fev. 2013.

EHRMANN, S. C. Access and/or Quality? Redefining Choices in the Third Revolution. **Educom Review**, v. 34, n.1, jan./feb.1999.

GARCÍA, M. J. **Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad**. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2007.

HEINSTRÖM, J. Fast surfing, broad scanning and deep diving. The influence of personality and study approach on students seeking behavior. **Journal of documentation**, v. 61, n. 2, p. 228-247, 2005.

HERNÁNDEZ, C. A. ¿Qué son las “competencias científicas”? In: FORO EDUCATIVO NACIONAL “PARA COMPRENDER Y TRANSFORMAR EL MUNDO”. Bogotá, 2005. **Anais...** Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2005. p.1-30,

HOLLIDAY, W.; LI, Q. Understanding the millennials: updating our knowledge about students to improve library instruction. **Reference Services Review**, v. 32, n. 4, p. 356-366, 2004.

HOFER, B. Personal epistemology research: implications for learning and teaching. **Journal of Educational Psychology Review**, v. 1, n. 4, p. 353-383, 2001.

HOFER, B. Epistemological understanding as a metacognitive process: thinking aloud during online searching. **Educational Psychologist**, v. 39, n. 1, p. 43-55, 2004.

KIRKWOOD, A. Getting it from the web: why and how online resources are used by independent undergraduate learners. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 24, p. 372-382, 2008.

KUHLTHAU, C. et al. Validating a model of the search process: a comparison of academic, public and school library users. **Library and Information Science Research**, v. 12, n. 1, p.5-32, 1990.

KUHLTHAU, C.; HEINSTRÖM, J.; TODD, R. The information search process revisited: is the model still useful? **Information Research**, v. 13, n. 4, 2008. paper 355. Disponível em: <<http://InformationR.net/ir/13-4/paper355.html>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

LAU, J. **Information Literacy**: an international state of the art report. 2007. Disponível em: <www.infolitglobal.info>. Acesso em: 28 fev. 2013.

LICEA DE ARENAS, J. La alfabetización informacional en el entorno hispanoamericano. **Anales de Documentation**, n.12, p.93-106, 2009. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/3897/1/70261-292021-1-PB.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

MANTILLA QUINTERO, D.; MORALES GODOY, K.; GÓMEZ FLÓREZ, L. C. Diseño de un sistema de formación de competencias, a propósito de la apropiación de la noción de propiedad intelectual, apoyado en tecnología de la información (TI). **Zona próxima**, Colombia, n. 15, p. 22-39, jul./dez. 2011. Disponível em: <rcientificas.uninorte.edu.co/index.../zona/.../2357>. Acesso em: 28 fev. 2013.

MANUAL para la formación en competencias informáticas e informacionales (CI2). Madrid, 2012. Tradução e adaptação de **Handbook for information**

Literacy Teaching, de la Universidad de Cardiff (tercera revisión, 2009, Documentos/crue.Tic y Rebiun.

MARCIALES, G.; GONZÁLEZ, L.; CASTAÑEDA, H.; BARBOSA, J. Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización. **Universitas Psychologica**, p. 643-654, 2008.

MARTÍNEZ VIDAL, R. D.; MONTERO MAURO, Y. H.; PEDROSA BORRINI, M. E. Creencias epistemológicas, estrategias de búsqueda de información, y criterios para validar la información de la web. **Revista electrónica de Investigación educativa**, v. 12, n.1, p. 1-26, 2010. Disponible em: <<http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-contenido.html>> Acesso em: 20 fev. 2013.

MARTZOUKOU, K. Review of web information seeking research: considerations of method and foci of interest. **Information Research**, v. 10, n.2, 2005. Paper 215. Disponible em: <<http://InformationR.net/ir/10-2/paper215.html>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

METZGER, M.; FLANAGINA, A.; ZWARUN, L. College student web use, perceptions of information credibility, and verification behavior. **Computers & education**, n. 41, p. 271-290, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 2. ed. rev. e aum., Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

OCDE. **Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE**. España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto de Tecnologías Educativas. 2006. Disponible em: <www.ite.educación.es>. Acesso em: 21 de fev 2012.

OLAVE, Y. **La naturaleza sistémica de los sistemas de información**: una ampliación conceptual del enfoque teórico y práctico para su diseño. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2006.

ONWUEGBUZIE, A.; JIAO, Q. The relationship between library anxiety and learning styles among graduate students: implications for library instruction. **Library and Information Science Research**, v. 20, n. 3, p. 235-249, 1998.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Artmed: Porto Alegre, 1999.

PINTO MOLINA, M. **Habilidades y competencias de gestión de información para aprender a aprender en el Marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior**. Universidad de Granada, 2005. (Portal ALFIN - EEES). Disponible em: <<http://www.um.es/dp-lengua-espa/documentos/habilidades-competencias.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2012.

PROJETO ALFINBRASIL: modelo piloto para a promoção de competências em informação nas oficinas de capacitação dos usuários da Biblioteca Nacional de Brasília. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 24, Maceió, AL, 2011.

Anais... Sistemas de Informação, Multiculturalidade e Inclusão Social. Elaborado por Elmira Simeão e outros. Disponível em: <<http://febab.org.br/congressos/index.php/cbbd/xxiv/paper/viewFile/.../406>> Acesso em: 20 fev. 2013.

REBIUN. Guía de buenas prácticas para el desarrollo de las competencias informacionales. 2008. Disponível em: <http://rebiun.org/export/docReb/guia_buenas_practicas.doc> Acesso em: 10 mar. 2013.

RENDÓN GIRALDO, N. E.; NARANJO VÉLEZ, E. **Modelo de formación de usuarios de la información – MOFUS**. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Escuela Interamericana de Bibliotecología, Centro de Investigaciones em Ciência de LaInformación. Grupo de Investigación em Usuários de la Información, 2008.

RODRÍGUEZ, L.; CANO, F. The epistemological beliefs, learning approaches and study orchestrations of university students. **Studies in Higher Education**, v. 31, n. 5, p. 617-636, 2006.

ROWLANDS, I. et al. The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future. **Aslib Proceedings**, v. 60, n. 4, p.290 - 310, 2008. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1733495>> Acesso em: 28 fev. 2013.

SCHOMMER, M. Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. **Journal of Educational Psychology**, n. 82, p. 498-504, 1990.

SIMEÃO, E. et al. Direito e acesso à informação para inclusão social no ALFINBRASIL. IN: CUEVAS, A; SIMEÃO, E (Org.). **Biblioteca Nacional de Brasília: pesquisa e inovação**. Brasília: Thesaurus, 2011.

SWANSON, T. Information literacy, personal epistemology and knowledge construction: potential and possibilities. **College & Undergraduate Libraries**, v. 13, n. 3, p. 93.112, 2006.

UNESCO. **Towards Media and Information Literacy Indicators**. 2010. Disponível em: <<http://www.alfared.org/blog/informaci-n-general/1219>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

UNESCO. **la Educación encierra un tesoro**: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Elaborado por J. Delors e outros, Ediciones. UNESCO, 1996. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>> Acesso em 20 fev. 2013.

URIBE TIRADO, A. Avances y perspectivas de ALFIN en Iberoamérica: una mirada desde la publicación académico-científica y la web 1.0 y 2.01. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE INFORMACIÓN. Cuba, 19 a 23 de abril de 2010. **La Sociedad del Conocimiento y sus aspectos críticos**. Disponível em: <alfiniberoamerica.blogspot.com/> .Acesso em: 28 fev. 2013

WANG, P; HAWK, W.B; TENOPIR, C. Users interaction with world wide web resources: an exploratory study using a holistic approach. **Information Processing & Management**, v. 36, n. 2, p. 229-251, 2000.

WATHEN, C. N.; BURKELL, J. Believe it or not: factors influencing credibility on the Web. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, n. 53, p. 134-144, 2002.

WEILER, A. Information-seeking behavior in generation y students: motivation, critical thinking, and learning theory. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 31, n. 1, p. 46-53, 2004

WHITMIRE, E. The relationship between undergraduates' epistemological beliefs, reflective judgment, and their information seeking-behavior. **Information Processing and Management**, n. 40, p. 97-111, 2004.

WHITMIRE, E. Epistemological beliefs and the information-seeking behavior of undergraduates. **Library and Information Science Research**, v. 25, n. 2, p.127-42, 2003.

BIBLIOTECÁRIO COMO AGENTE MULTIPLICADOR DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL E MIDIÁTICA

Elisabeth Adriana Dudziak

1 INTRODUÇÃO

Profundas mudanças têm impactado os sistemas sociais e educacionais. Os parâmetros sociais, políticos, educacionais e trabalhistas continuam a ser alterados pelos constantes desenvolvimentos tecnológicos. A convergência dos meios de comunicação, definida a partir da crescente interatividade nas redes e interoperabilidade de sistemas, desenha um ambiente cada vez mais complexo, no qual as múltiplas facetas da informação se manifestam em distintos níveis.

Diante dessa realidade, a emergência de uma identidade renovada do profissional da informação bibliotecário depende do rompimento com estruturas e modelos mentais muitas vezes arraigados, que impedem seu próprio desenvolvimento e engajamento nessa sociedade mutável e dinâmica.

O presente Capítulo tem por objetivo apresentar uma reflexão e sugerir atividades que podem ser úteis aos profissionais da informação dedicados à promoção da Competência em Informação e em mídia, sem o intuito de ser uma referência exaustiva sobre o tema.

2 CONSTITUIÇÃO DA COMPETÊNCIA INFO-MIDIÁTICA

Há sinais persistentes e fortes que nos levam a considerar a crescente importância da mídia e da informação na sociedade contemporânea. Não que no passado essa importância fosse menor, apenas agora ambas se constituem como elementos co-evolucionários pervasivos em praticamente todas as sociedades. Dispositivos móveis, redes sociais, blogs, facebook, twitter e novos recursos midiáticos convivem com modelos tradicionais de comunicação e informação.

Na ambiência digital, as chamadas mídias pós-massivas determinam novos rumos para a comunicação, enfatizando a descentralização das informações, a personalização, o diálogo, ao mesmo tempo em que revelam a

complexidade das interdependências. Os chamados movimentos virais que hoje surgem nesses ambientes digitais e se espalham com uma rapidez antes inimaginável forjam uma nova realidade, baseada no efêmero e volátil fenômeno comunicacional.

Para os mais jovens, essa realidade é particularmente natural, explícita e presente. Por conta disso, os meios tradicionais de aprendizagem não mais seduzem a juventude. Tal constatação exige novas abordagens, cada vez menos focadas em conteúdos cognitivos estocáveis, e mais direcionadas ao desenvolvimento da Competência em Informação e em mídia, com foco no desenvolvimento da inteligência. Em síntese, não é possível dissociar informação e mídia.

Durante a última década, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) têm se envolvido ativamente na promoção desses temas como requisitos fundamentais para a construção de uma sociedade inclusiva e equitativa. Nos países centrais como os Estados Unidos, Reino Unido e Austrália essas atividades encontram-se bastante adiantadas, enquanto que na América Latina a oferta desses serviços ainda é incipiente. Existe a necessidade de produzir conteúdos voltados ao atendimento das necessidades locais e nacionais, com a utilização de recursos tecnológicos avançados, que estejam disponíveis à população e ao estudante onde quer que esteja.

A Competência em Informação ou competência informacional, bem como a competência midiática tornaram-se, nos últimos anos, temas relevantes na área educacional e, principalmente, nas bibliotecas. A cargo dos bibliotecários, a promoção do valor da Competência em Informação, junto à comunidade escolar, acadêmica ou social tem sido um desafio, sob vários aspectos.

Entendida como condição prévia para a efetiva participação na Sociedade da Informação, a Competência em Informação é um direito humano básico relacionado ao exercício pleno da cidadania, ao aprender a aprender e à aprendizagem ao longo da vida. Mais do que representar um conjunto de habilidades, a competência informacional (*information literacy*) engloba a consciência da necessidade informacional e a capacidade para identificar,

localizar, obter, avaliar criticamente, organizar e utilizar informações de maneira eficaz, a fim de resolver problemas, preencher lacunas de conhecimento ou criar novos conhecimentos, modificando situações e implementando mudanças.

De modo análogo, a competência em mídia (*mídia literacy*) resulta da convergência de conhecimentos, habilidades e atitudes mobilizados para o uso e compreensão dos meios e processos de comunicação, que ocorrem em sociedades tecnologicamente avançadas.

A Declaração de Moscow (2012) enumera as bases da competência info-midiática:

1. A Competência em Informação e Mídia (*Media and Information Literacy - MIL*) é um pré-requisito para o desenvolvimento sustentável e aberto das Sociedades do Conhecimento plurais, inclusivas e participativas, que agregam as instituições, organizações, comunidades e indivíduos que as compõem.
2. A Competência Info-midiática (CIM) é definida como uma combinação de conhecimentos, atitudes, habilidades e práticas necessárias para acessar, analisar, avaliar, usar, produzir e comunicar informação e conhecimento de maneira criativa e ética, com respeito aos direitos humanos e às leis.
3. Os indivíduos info-mídia competentes (competentes em informação e mídia) podem usar diversos meios, fontes de informação e canais em sua vida privada, vida profissional e pública. Eles sabem quando e quais informações precisam, para que, onde e como obtê-las. Entendem quem criou essas informações e porque, assim como compreendem os papéis, responsabilidades e funções dos meios de comunicação, fornecedores de informação e instituições de memória. São capazes de analisar informações, mensagens, idéias, crenças e valores transmitidos a partir das mídias e por qualquer tipo de produtores de conteúdo, podendo aferir e validar as informações encontradas com base em critérios contextualizados.
4. A Competência em Informação e em mídia estende-se para além da informação e das tecnologias de comunicação para abranger o aprendizado, o pensamento crítico e habilidades de interpretação que

perpassam e vão além das fronteiras profissionais, educacionais e sociais. MIL (CIM) aborda todos os tipos de mídia (oral, impressão, analógica e digital) e todas as formas e formatos de recursos informacionais.

Diante dessa realidade, cabe repensar o papel e os objetivos da atuação do bibliotecário como agente promotor da competência info-midiática. Do ponto de vista educacional, essa reflexão se apresenta ainda mais complexa, porque envolve diferentes instâncias de percepção, apropriação e aplicação de conceitos e práticas, muitas vezes novos e desafiadores para os próprios profissionais.

3 O BIBLIOTECÁRIO EDUCADOR FRENTE AOS DESAFIOS DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E EM MÍDIA

A criação de conteúdos relativos à competência informacional e midiática visando a implementação de ações educacionais demanda do profissional da informação um profundo conhecimento de conceitos, procedimentos, normas e atitudes relacionados ao planejamento pedagógico e às atividades didáticas, bem como um sólido conhecimento dos processos de investigação e localização da informação em diferentes mídias (incluindo o conhecimento das estratégias e mecanismos de busca, assim como as fontes de informação, formais e informais), a avaliação, organização e utilização de informações para a construção de conhecimentos em mídias diversas.

Além da clareza conceitual e pragmática, o bibliotecário que atua no ambiente educacional em geral acaba por incorporar as atividades de criação, disponibilização e divulgação das ações e materiais educativos e informativos, em meios impressos ou eletrônicos, na forma de orientações, treinamentos, tutoriais, aulas, dinâmicas, jogos, vídeos e palestras. Também cabe a ele a iniciativa de estabelecer parcerias com administradores, docentes e outros profissionais, no sentido de promover ações educacionais ou, ainda, articular e tornar efetivas as diversas medidas administrativas e pedagógicas necessárias, no âmbito do plano estratégico institucional, visando a inclusão da Competência em Informação e em mídia como integrantes do projeto pedagógico e curricular.

Diante deste quadro, é essencial que o bibliotecário seja, ele mesmo, mais do que competente, proficiente em informação, preparado para utilizar distintas mídias e capacitado pedagogicamente, de forma a produzir material educacional interessante, motivador e de qualidade, atuando não só como profissional de referência, como também educador e articulista. O bibliotecário deve encontrar mecanismos para incorporar ao seu dia a dia a atividade essencial de manter-se bem informado. Também é prioritário que aprimore sempre sua capacidade de investigação a partir do exercício da pesquisa, da busca e uso da informação, sua capacidade de prospectar o futuro, a partir do acompanhamento de temas relevantes como tecnologia, ciência, economia e educação.

Também deve continuamente melhorar ainda mais sua capacidade de organização, de tempo, de materiais e de estudo, bem como de tomada de decisão. Todos estes aspectos contribuem para o desenvolvimento da proficiência informacional e a melhoria da capacidade de abstração, fatores decisivos para o desenvolvimento pessoal e profissional. Além de trabalhar diariamente estes aspectos, cumpre ao profissional bibliotecário dedicado à promoção da Competência em Informação e em mídia ter conhecimento de alguns parâmetros de conduta, que podem exigir maior ou menor dedicação para serem alcançados, dependendo de sua trajetória pessoal, personalidade e visão de mundo.

Como agente transformador ou multiplicador das boas práticas associadas à informação e ao aprendizado tem consciência de certos aspectos e comportamentos profissionais e pessoais a serem incorporados. A partir de uma série de experiências anteriores relacionadas às práticas pedagógicas, foi possível condensar as ideias a seguir.

3.1 Competências profissionais do bibliotecário

A) Tem como prioridades o relacionamento pessoal e a liderança na implementação da mudança.

EXEMPLOS: Estabelece relacionamento pessoal com os alunos, colegas e a comunidade em geral. Desenvolve uma abordagem de colaboração com o diretor, professores e outros funcionários. Oferece um ambiente propício à

aprendizagem. Pesquisa e implanta novas estratégias instrucionais e mantém-se atualizado quanto às mais recentes tecnologias de informação. Participa de atividades institucionais e administrativas, engajando-se em grupos influentes, que tomam decisões importantes sobre o desenvolvimento curricular.

B) Fornece liderança colaborativa no programa de planejamento e de ensino para garantir tanto o acesso físico como intelectual à informação. Incentiva as atividades de leitura e frequência à biblioteca.

EXEMPLOS: Defende a integração da competência em mídia e informação às estratégias de ensino desenvolvidas em sala de aula, através de programas colaborativos e parcerias com docentes. Desenvolve com os professores uma abordagem coordenada que promova o uso da informação através de atividades de tomada de decisão, resolução de problemas e estratégias de investigação, integradas tanto na sala de aula quanto na biblioteca. Fornece liderança para a leitura e para os programas de pesquisa integrados às disciplinas. Colabora com os docentes na formulação de objetivos de avaliação, de modo a inserir os critérios que avaliam a Competência em Informação e mídia.

C) Tem conhecimento das diretrizes curriculares e recomendações educacionais relativas às áreas de conhecimento nas quais atua.

EXEMPLOS: Tem conhecimento de novos currículos e as implicações para a sua execução. Oferece apoio aos professores através da divulgação de novas ferramentas e recursos informacionais e tecnológicos que podem auxiliá-los em suas atividades pedagógicas e investigativas.

D) Procura compreender as necessidades dos alunos e promove sua inserção social, emocional, intelectual e a satisfação de suas necessidades.

EXEMPLOS: Compreende os diferentes estágios de amadurecimento intelectual e emocional dos jovens e adultos, procurando responder às distintas necessidades e interesses estudantis. Trabalha com os professores no sentido de estimulá-los a utilizar recursos midiáticos que promovam o bem estar dos alunos e o aprendizado pró-ativo, atendendo aos diferentes estilos de

aprendizagem, bem como auxilia na inclusão de alunos com necessidades especiais.

E) Tem conhecimentos técnicos para avaliar recursos de aprendizagem em diferentes formatos e mídias, tanto em cursos presenciais quanto a distância, a fim de apoiar os programas educacionais.

EXEMPLOS: Auxilia os administradores e docentes na seleção de recursos pedagógicos e sua utilização adequada. Avalia materiais, obras, versões de bases de dados e determinados softwares. Seleciona os melhores livros, revistas, materiais audiovisuais e recursos eletrônicos específicos para as áreas curriculares nas quais atua. Compila guias de recursos e fontes de informação em sua área de conhecimento. Zela pela seleção e administração de coleções de materiais de qualidade, que apoiem as disciplinas e unidades de ensino.

F) Desenvolve e promove a utilização eficaz dos recursos informacionais em todos os formatos e mídias.

EXEMPLOS: Promove a leitura em todas as instâncias educacionais. Desenvolve temas e celebrações, além de organizar exposições e exposições temáticas que reflitam o currículo ou o apoiem, na forma de enriquecimento cultural e informacional. Projeta e produz materiais instrucionais em mídias diversas para fins específicos. Auxilia os alunos e professores no uso eficaz dos recursos e tecnologias, para que possam produzir novos conhecimentos. Fornece orientações sobre o acesso a informações adequadas a necessidades específicas. Compreende a concepção e a estrutura das mídias, das bases de dados bibliográficas, bibliotecas digitais e outros recursos informacionais. Realiza pesquisas complexas, responde a perguntas sobre a utilização de recursos locais e remotos. Auxilia os alunos e professores na utilização de recursos e ferramentas de apresentação, impressão e multimídia. Apoia colegas que estão acessando serviços de informação a partir dos diferentes ambientes escolares.

G) Utiliza tecnologia de informação apropriada para adquirir, organizar e disseminar informações.

EXEMPLOS: Estabelece, mantém e ensina o uso de um catálogo on-line do acervo da biblioteca. Contribui para a arquitetura da informação de websites e páginas de disciplinas. Estabelece ligações entre a página da biblioteca e as demais páginas da instituição. Informa a comunidade sobre os direitos autorais e a propriedade intelectual.

H) Planeja e gerencia programas, serviços e pessoal para apoiar os objetivos educacionais da instituição.

EXEMPLOS: Desenvolve procedimentos para que a relação custo-eficácia da seleção, aquisição, organização, gestão e utilização dos recursos informacionais seja positiva. Recruta, seleciona, treina e motiva voluntários. Gerencia espaços e equipamentos utilizados nos programas instrucionais. Desenvolve planos de marketing para públicos específicos e atividades específicas.

I) Avalia programas e serviços.

EXEMPLOS: Procura ativamente as oportunidades de melhoria e se esforça para que programas e serviços sejam percebidos como excelentes pelos clientes. Realiza avaliações regulares dos serviços e produtos oferecidos, usando ferramentas tais como questionários, grupos focais e entrevistas. Prepara relatos orais e escritos sobre programa em desenvolvimento. Elabora regularmente relatórios de suas atividades e confere com os parceiros a realização das atividades programadas. Realiza pesquisas relacionadas à solução de problemas de gestão da informação. Demonstra como a biblioteca e os serviços de informação podem adicionar valor para a instituição e para a vida da comunidade educacional. Concentra programas e serviços sobre as novas necessidades.

3.2 Competências pessoais do bibliotecário

A) Está empenhado (a) em ser excelente.

EXEMPLOS: Procura *feedback* e o utiliza para seu aperfeiçoamento contínuo. Celebra o próprio sucesso e o sucesso dos outros. Tem orgulho de um trabalho bem feito. Compartilha novos conhecimentos com outras

peessoas em conferências e através da literatura profissional. Pesquisa textos sobre educação como base para melhorar sua atuação como bibliotecário educador.

B) Procura novos desafios e oportunidades, tanto dentro como fora da biblioteca.

EXEMPLOS: assume novas funções na comunidade escolar que requerem uma liderança na área da informação. Utiliza a biblioteca e as fontes de informação para resolver uma variedade de problemas informacionais. Expande o acervo da biblioteca além dos tradicionais meios de comunicação, como livros e revistas, incluindo outros materiais e cria a "biblioteca sem paredes".

C) Procura visualizar o panorama.

EXEMPLOS: Vê a biblioteca e os seus serviços de informação como parte do processo maior de tomada de decisões da instituição. Antecipa tendências e proativamente realinha a biblioteca e serviços de informação para tirar proveito delas.

D) Busca parceiros e forma alianças.

EXEMPLOS: Fornece liderança na gestão da informação. Forma parcerias com outras bibliotecas para a partilha dos recursos. Procura alianças com fornecedores para melhorar os produtos e serviços. Faz alianças com pesquisadores em educação e outros bibliotecários para realizar estudos e obter informações relevantes para suas práticas, cultivando seu networking.

E) Cria um ambiente de respeito mútuo e confiança.

EXEMPLOS: Conhece e valoriza os próprios pontos fortes e os pontos fortes de outros que o complementam. É confiável. Valoriza e reconhece as contribuições de outras pessoas na resolução de problemas.

F) Possui uma efetiva capacidade de comunicação.

EXEMPLOS: Executa reuniões de forma eficaz. Apresenta ideias de forma clara e com entusiasmo, tanto oralmente e por escrito. Solicita *feedback* sobre habilidades de comunicação para auto-aperfeiçoamento. Utiliza tecnologias das redes sociais (Facebook, blogs, wikis e sites) para conectar-se com seus pares e com jovens leitores. Aprende sobre as tecnologias que dão suporte ao ensino-aprendizagem, inclusive videoconferência e e-learning.

G) Trabalha bem com outras pessoas em uma equipe.

EXEMPLOS: procura de oportunidades para participação em equipes. Solicita tutoria de outros quando necessário. Busca formas de aprimorar seu desempenho pessoal e o desempenho de outros.

H) Fornece liderança.

EXEMPLOS: procura oportunidades para a liderar. Exercita a liderança quando trabalha em equipes.

I) É flexível e positivo em tempos de mudança.

EXEMPLOS: está disposto a assumir diferentes responsabilidades e responder às novas necessidades. Mantém uma atitude positiva e ajuda aos outros a fazerem o mesmo. Procura por soluções. Utiliza a tecnologia como um facilitador.

No espaço da Biblioteca diversas ações podem ser implementadas, desde o aprimoramento dos processos de atendimento, direcionado à satisfação das necessidades dos clientes, até as atividades de orientação de ingressantes e veteranos, a partir de palestras, jogos e dinâmicas. A fim de disseminar a Cultura da Informação, os profissionais da biblioteca podem ainda organizar eventos culturais e exposições temáticas, científicas ou não. São formas de convidar os clientes a frequentar a biblioteca.

Além dessas iniciativas, o próprio bibliotecário poderá ministrar aulas em parceria com os docentes, aprimorando suas competências educacionais e incluindo conhecimentos, habilidades e atitudes pedagógicas e didáticas. Enquanto a Pedagogia é a ciência que tem a educação (fenômeno social historicamente condicionado) como objeto de estudo, a Didática refere-se às

estratégias e técnicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. A prática das aulas e palestras facilita este processo e torna o bibliotecário mais desenvolvido e tranquilo. Elaborar um plano de aula pode auxiliar o bibliotecário a visualizar melhor suas atividades como educador.

4 ELABORANDO UM PLANO DE AULA

Um plano de aula deve ser elaborado com base no programa da disciplina no qual se insere. Um programa de disciplina possui uma estrutura básica, composta pelos seguintes elementos: nome da disciplina, código, carga horária, créditos, nome do professor, ementa (resumo), objetivos (geral e específicos), conteúdo programático, metodologia de ensino, recursos didáticos a serem utilizados, avaliação e programação aula a aula. Um plano de aula possui uma estrutura semelhante. A seguir, são descritas as principais etapas de elaboração de um plano de aula.

1º. Passo: definir o tema da aula

O tema a ser dado em uma aula ou parte de uma aula, deve estar coordenado com o programa da disciplina. Em parceria com os docentes, o bibliotecário pode elaborar aulas ou atividades extra-curriculares.

2º. Passo: definir o(s) objetivo(s)

Os objetivos sempre são definidos a partir de verbos. Traduzem as competências a serem desenvolvidas pelos alunos. Os objetivos devem ser redigidos de modo a possibilitar a verificação do aprendizado ao término da aula/atividade. Portanto, é preciso dedicar especial atenção a este passo, a fim de elaborar objetivos que realmente possam ser verificados e que tenham relação direta com os conteúdos de aprendizagem definidos.

3º. Passo: definir os conteúdos de aprendizagem

O bibliotecário deve estar atento ao aprendizado holístico de seus alunos. Para tanto, é necessário trabalhar conteúdos de aprendizagem variados, sejam eles cognitivos, procedimentais ou atitudinais. Além dos conteúdos de aprendizagem, é necessário que o tema e as atividades sejam significativos

para os alunos, ou seja, que sejam relevantes. Com base na orientação construtivista, o aprendizado só é possível quando ocorre um processo deliberado de apreensão de uma nova informação à estrutura cognitiva pré-existente. Para que se opere uma mudança no aprendiz (o aprendizado), essa informação deve fazer sentido para ser incorporada. No universo do jovem, isso ocorre quando é cativado e as mídias digitais funcionam como catalisadoras desse aprendizado.

4º. Passo: reunir materiais e textos

De acordo com os objetivos, os materiais multimídia que servirão de base à aula deverão ser selecionados e/ou produzidos. O bibliotecário também é produtor de conteúdos em distintas mídias. Ainda assim, é importante manter o foco nos objetivos e ater-se ao conteúdo.

5º. Passo: criar uma estratégia que conduza aos objetivos

A estratégia (ou metodologia) e os recursos didáticos a serem utilizados em aula devem levar em conta as características dos estudantes (idade, curso, interesses, motivações, horário), e o aprendizado ativo. A abordagem didática para alunos de cursos universitários deve ser de educação de adultos, mesmo que muitos ainda apresentem comportamento de adolescente. De início, é necessário incluir o aluno na decisão dos conteúdos a serem abordados, abrindo-se às sugestões e obtendo sua concordância. A partir daí, estabelece-se um compromisso entre as partes, de modo que o aluno é co-autor do processo. Isto garante seu envolvimento e participação. A estratégia que proporciona o aprendizado efetivo é aquela que requer uma participação ativa do aprendiz.

Aprendizagem por descoberta: por meio da apresentação de alternativas, princípios e relações, o conteúdo é organizado em espiral, permitindo ao aluno ver um mesmo tópico com diferentes níveis de profundidade. O próprio aluno descobre as relações e constrói novas estruturas cognitivas. O professor deve desafiar seus alunos a progredir, motivando-os a descobrir o mundo, discutindo os aspectos envolvidos e dialogando. Quatro princípios explicam o processo de ensino/aprendizagem:

- motivação (a partir da motivação intrínseca e de reforço);
- estrutura (organização e ordenamento da informação);
- sequência (visando a melhor compreensão);
- reforço (feedback da ação).

Aprendizagem pela resolução de problemas: utilizando problemas reais, os alunos aprendem buscando soluções, a partir da organização de informações, compreensão de enunciados, análise crítica de situações e das consequências da tomada de decisão (escolhas). Os problemas não devem servir para testar competências e sim para possibilitar o desenvolvimento das estruturas cognitivas, afetivas e motoras. Não se admite somente uma solução, várias soluções são válidas, assim como seus desdobramentos. O aprendizado ocorre durante o processo que evolui da percepção do problema, até a proposição de uma solução. São os alunos que devem resolver os problemas, não os professores que apenas orientam o processo.

Fases do processo:

- apresentação de uma situação pouco estruturada;
- elaboração do enunciado do problema (sentença que o define claramente);
- elaboração de hipóteses alternativas;
- pesquisa e uso de informações que possam apoiar a resolução;
- alteração das hipóteses com base nas novas informações;
- encontro de soluções, com base em um raciocínio claro e no estabelecimento de condições.
- apresentação da solução.
- reutilização dos resultados para novas situações.

Aprendizagem por projetos: o aprendizado ocorre pela investigação centrada na busca por inovações, o fazer diferente, a partir da elaboração de projetos. O tema é transdisciplinar e permite que vários docentes colaborem com o bibliotecário na realização do projeto. É um processo que envolve investigação, estudo, observação da realidade e proposta de solução estruturada.

6º. Passo: organizar a sequência das atividades

Toda aula deve ter uma parte introdutória, seu desenvolvimento e um fechamento. Na parte introdutória, o bibliotecário deve despertar o interesse de seus alunos, prendendo sua atenção. Podem ser utilizadas perguntas ou situações diferentes que possam despertar a motivação para as atividades. Perceber a utilidade do assunto, de aplicação prática na vida, o envolvimento emocional do bibliotecário, são aspectos que motivam os alunos e promovem seu real envolvimento nas atividades. O desenvolvimento da aula vai depender das estratégias e objetivos. O fechamento deve possibilitar aos alunos recapitular os conteúdos vistos. Pode ser também o momento para alguma atividade recreativa ou de descontração, deixando uma boa sensação ao término da aula.

7º. Passo: avaliar os resultados

Avaliar se os objetivos foram alcançados demanda a verificação do aprendizado, que pode dar-se a partir da entrega de trabalhos, testes, auto-avaliações ou ainda, observação dos alunos durante o processo. O bibliotecário também deve fazer uma reflexão sobre seu desempenho (confiança, organização, criatividade, interesse, flexibilidade são aspectos a serem considerados). Os jovens gostam de ser desafiados a partir de atividades novas. Estas são apenas algumas orientações, pois não existem normas ou modelos padronizados. O ideal é sempre usar a criatividade para motivar o aprendiz.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios aos profissionais da informação perpassam várias instâncias. As condições atuais dos ambientes educacionais apontam para direções diferenciadas, nas quais os estudantes são desafiados a gerir seu próprio aprendizado, a partir da intensa relação com diferentes canais de comunicação.

Como gestor do espaço escolar que é a biblioteca, o bibliotecário tem oportunidade de se integrar de maneira mais ampla ao processo

educacional. Nessa condição, atua como agente educacional que pode motivar mudanças importantes para si e para os outros.

Diante das novas configurações de comunicação e informação, cabe ao profissional bibliotecário educador promover a educação para a Competência em Informação e mídia, de tal sorte que proporcione o aprendizado significativo por parte dos estudantes.

Suplantando velhos hábitos e rotinas educacionais que não mais cativam crianças e jovens, o bibliotecário tem oportunidade de experimentar novos modelos e configurações de ensino/aprendizado. Nessa direção, agrega valor ao próprio trabalho e à comunidade.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALA. American Library Association. **Report of the Presidential Committee on Information Literacy**: Final Report. 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html>> Acesso em: Aug. 2000.

ATORES responsáveis pela educação e seus papéis. Rio de Janeiro: Brasport, 2011.

BREIVIK, P. S. Putting libraries back in the information society. **American Libraries**, v.16, n.1, 1985.

BRUCE, C.S. **Seven faces of information literacy**. Adelaide: Auslib Press, 1997.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Campinas: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DOYLE, C.S. **Information literacy in an information society**: a concept for the information age. New York: Syracuse University, 1994.

DUDZIAK, E.A. Information literacy as an emancipatory process directed to social inclusion in a knowledge society. In: IFLA GENERAL CONFERENCE AND COUNCIL WORLD LIBRARY AND INFORMATION CONGRESS, 72., 2006, Seoul. **Proceedings**. Seoul: IFLA, 2006. Disponível em: <<http://www.ifla.org/IV/ifla72/papers/082-Dudziak-en.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2007.

DUDZIAK, E.A. **A Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas**. São Paulo. Dissertação (Mestrado) – ECA-USP, 2001.

EISENBERG, M.B. Big 6: Teaching information problem solving. **Emergency Librarian**, Mar/Apr, 1998.

HANDBOOK of Information literacy. Cardiff University. 2009. Disponível em: <http://www.cardiff.ac.uk/insrv/educationandtraining/infolit/hilt/>. Acesso em: 23 ago. 2010.

KUHLTHAU, C.C. Inside the search process: information seeking from the user's perspective. **Journal of the American Society for Information Science**, v.42, n.5, p. 361-71, 1991.

KUHLTHAU, C.C. **Seeking meaning**. Norwood: Ablex, 1993.

ILO. **TICW-project – TIA papers**: training of trainers. Disponível em: <http://www.ilo.org/public/english/region/asro/bangkok/child/trafficking/downloads/tia-f.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2009.

LITTO, F.M. Um modelo para prioridades educacionais numa sociedade de informação. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v.1, n.3, 1997/1998.

MOSCOW DECLARATION ON MEDIA AND INFORMATION LITERACY. Moscow: UNESCO/IFAP/IFLA, 2012. Disponível em: <<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/moscow-declaration-on-mil-en.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

MASETTO, M. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MENOU, M. **A sociedade de aprendizagem**: uma nova abordagem do desenvolvimento e um desafio para os profissionais da informação. Florianópolis, 2000. (Apostila do curso).

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

RAIÇA, D. (Org) **Tecnologias para a educação inclusiva**. São Paulo: Avercamp, 2008.

YOUTH PEER EDUCATION **Training the trainers manual**. Disponível em: <<http://www.fhi.org/NR/rdonlyres/etxv6fdjhg3ok6dalzsndcq6eftwrntfcohbvgzu4xzinaoqe2n6uz42n6vuc5v2dxso3dn54o7b2a/YPeerTOTfull1enyt.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2009.

ZABALA, A. **Prática educativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HANGOUT: REDES SOCIAIS E O CRUZAMENTO DE CAMPOS NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL

Maria Joaquina Barrulas
Margarida Cardoso
Mónica Pinheiro
Leonor Valfigueira

Hangout: "*A favorite place for spending time; also: a place frequented for entertainment or for socializing*"
(<http://www.merriam-webster.com/dictionary/hangout>)

1 CAMPOS INFORMACIONAIS

A noção de campo surge regularmente na temática informacional, assumindo diversos significados, remetendo para a relevância do contexto e as dinâmicas que nele se encerram, ou por ele perpassam. Johnson (2003) propõe que consideremos o enquadramento do campo (*information field*) e a trajetória ou trilha informacional (*information pathway*), que combinados traduzem, simultaneamente, um certo caráter estável do contexto, com um peso significativo das realidades da infraestrutura. O campo informacional engloba os estímulos informacionais e pode ser entendido como um espaço constituído por recursos e barreiras, uma rede interpessoal de comunicação e terminais de informação; ao mesmo tempo, o caráter dinâmico e continuamente construído do referido contexto está patente, uma vez que a noção de trajetória ou trilha informacional designa a capacidade do indivíduo alterar o seu ambiente informacional em função da seleção de diferentes estímulos. Por exemplo, na escolha de novos *media*, na vigilância sobre determinadas fontes, pessoas ou grupos na sua rede. Esta noção dinâmica cruza-se com a de Pettigrew, que procura delimitar o momento informacional: o terreno informacional (*information ground*, PETTIGREW, 1999) tem características ambientais, quase implícitas, associadas ao comportamento e desempenho dos agentes perante uma dada tarefa, na qual se integra a facilitação da partilha. Uma abordagem sistémica realça os equilíbrios e desequilíbrios, referenciando a ecologia informacional (*information ecology*, CHOO, 2002) e o “ambiente informacional” (TAYLOR, 1991).

Sublinhando a natureza construída do contexto, Sonnenwald (1999) refere o horizonte informacional como um cruzamento de fatores oferecendo referências. O ambiente proporciona a referência informacional para a ação. Recuperando noções anteriores, também este horizonte corresponde de forma abrangente à noção de campo de Bourdieu, uma vez que independentemente dos recursos informacionais que mobiliza, ele é determinado social e individualmente. Os horizontes informacionais são abstrações intensas, “espaços de soluções densamente povoados” (SONNENWALD, 1999, p. x).

2 CAMPOS COMO ESPAÇOS SOCIAIS

Para Bourdieu, a sociedade estrutura-se através de espaços sociais conjugados, contextos de cruzamento das formas de poder, articulação dos capitais que cada um detém. A estes espaços sociais Bourdieu (2001) denominou campos,

[...] ao mesmo tempo como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram cometidos, e como um campo de lutas no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados segundo a sua posição na estrutura do campo de forças. (p. 32)

A noção de campo de Bourdieu, porque implica uma configuração de relações, uma rede estruturada e estruturante que orienta o contexto, traduz-se em interações, transações e eventos ocorridos (GRENFELL, 2008; THOMSON, 2008 apud GRENFELL, 2008). O campo abrange quer os aspetos objetivos, quer os subjetivos, dos fenômenos sociais (GRENFELL, 2008). A análise do campo engloba o conhecimento que sobre ele é desenvolvido, mas também as práticas que geram esse conhecimento, e que se relacionam eventualmente mais com aspetos subjetivos do que com os objetivos associados aos fenômenos sociais (BOURDIEU, 2001; THOMSON, 2008 apud GRENFELL, 2008).

No campo acumulam-se e mobilizam-se capitais diferenciados: o econômico – que inclui dinheiro e bens; o cultural, que inclui aspetos como o conhecimento, o gosto, entre outros; o social, que diz respeito às redes de relações em presença; e o simbólico, próximo da noção de *status* do agente,

que assim se associa ao potencial de troca dos capitais, ou seja, funciona como mecanismo de conversão que reverte a favor de quem o possui e manipula (THOMSON, 2008 apud GRENFELL, 2008). Os capitais referidos parecem integrar os fatores contextuais que induzem a variabilidade das atividades informacionais, tal como aponta Courtright (2007), referindo que em média são delineados um a dois fatores contextuais que contam para a variabilidade das atividades informacionais, encontrados tanto em estudos no contexto de organizações como em estudos Library & Information Science (LIS) que incluem a sociabilidade, as tarefas ou situações, problemas, aspetos culturais, regras e recursos institucionais, características e mudanças tecnológicas e nas relações de poder.

Assim é possível enunciar, em associação com os restantes, o capital informacional, que a par de outros permite navegar entre campos, selecionando os mecanismos de ação e os capitais para implicar a cada momento, fazendo otimizar o capital simbólico na posse do agente. O campo de poder parece ter relação direta não só com o capital simbólico mas também com o capital informacional, isto é, a posse da informação para o jogo do agente, em função da conversão de capitais que este consegue fazer, e dos campos onde escolhe jogar.

Todos estes campos se traduzem em espaços informacionais, isto é, “redes interpessoais associadas a terminais de informação (por exemplo computadores com acesso à internet), embebidos no contexto físico” (SAVOLAINEN, 2006, s.p., trad. livre). Bem, não apenas no contexto físico, que como Savolainen afirma serve para estabilizar as referências do agente, mas diríamos, também nos espaços sociais antes referidos, ou seja, cada campo onde se cruzam os diversos capitais gera espaços informacionais específicos, e inerentemente a necessidade de transição entre eles. Da transição entre campos se fazem as trajetórias (BOURDIEU, 2001) informacionais (SAVOLAINEN, 2006), definidas pelo autor como a “estrada que alguém segue para obter as respostas às suas perguntas num determinado campo informacional”, seja ele resultante e projeção de um campo social, seja ele resultante do cruzamento ou da transição entre campos.

Schek et al. (2002) referem uma noção de espaços informacionais bem mais concreta, como “coleções de dados e serviços semanticamente

relacionados” (SCHEK et al., 2002, s.p., trad. livre). Desta noção partem para três abstrações, uma global, associada a todos os documentos e serviços que podem ser acessados, um espaço informacional global que inclui documentos *linkados*, como a Internet (HEATH e BIZER, 2011); uma segunda associada a bases localmente circunscritas (intranet), parte do espaço informacional global e uma terceira noção, “o espaço de informação pessoal que respeita à perspectiva de um indivíduo sobre um espaço local, delineado à medida das necessidades no seu contexto” (SCHEK et al. 2002, s.p., trad. livre). Diríamos que é partindo desta terceira noção, das necessidades do indivíduo – convertido em agente – que espreitamos sobre os espaços comunitário e global, e sobre eles lançamos os nossos capitais de diferentes formas. E esse jogo de capitais responde a um ou vários caminhos informacionais que queremos percorrer, conforme os campos em que nos mexemos: profissionais, de aprendizagens, outros. Como referem Bertelsen e Bødker (2001), ao estudarem os espaços informacionais associados ao trabalho (num contexto específico):

[...] os espaços informacionais comuns têm vários centros e periferias, são compostos de regiões sobrepostas. A aprendizagem tem lugar na relação com os movimentos e justaposições de informação, que decorrem num espaço informacional comum carregado de informação. (p. 16)

As tecnologias de informação permitem assim rever a noção de espaço informacional, na tradução de um espaço analógico para um espaço digital: ele aumenta, tornamo-nos, como diz Floridi, organismos informacionais – *inforgs* – e tudo isto sucede através da reorganização quer do nosso ambiente – ou dos campos onde os agentes se movimentam –, quer da forma como interagimos com ele (FLORIDI, 2007), ou seja, das redes a que nos conectamos alternadamente.

Floridi (2007) propõe o conceito de infoesfera para designar “todo o ambiente informacional constituído por todas as entidades informacionais (incluídos os agentes informacionais também)” (p. 59), incluindo as características específicas dos referidos espaços, a forma como as interações geram processos informacionais, abrangendo os espaços analógicos e *offline*. Lave (1991) associa de forma evidente esta noção de infoesfera com ao

cruzamento de capitais, ao propor a *arena informacional* que contém “os aspectos contextuais não diretamente negociáveis pelo indivíduo, sendo eles físicos, econômicos, políticos, e resultado de uma organização social determinada e que acontece no espaço e no tempo (p. 150), como um cenário associado não só ao contexto mas também pela sua interação com outros. O foco, o alvo da atenção, é sempre relacional (ANDERSON, 2007, online).

3 SOCIAL MEDIA E REDES SOCIAIS

À medida que progredimos nas trajetórias informacionais, com e entre os pares, desenvolvemos espaços informacionais de síntese (NECHES, 1998), de confluência, que oferecemos às nossas redes de relação, ou seja, que partilhamos com o campo onde assentamos o nosso registo em cada momento. Easley e Kleinberg afirmam, sobre as redes sociais informacionais, que elas mesmas estão organizadas num sistema de rede, isto é, agrupam-se em comunidades sucessivas, com elementos distintivos nas páginas mais relevantes, facilitando a pesquisa e a adoção de tecnologias através da organização nesta estrutura de rede (EASLEY e KLEINBERG, 2010). Tierney (2006) chama a atenção para os princípios que permitem a partilha flexível de conhecimento, e que funcionam tal como com o sistema neurobiológico: dinamismo, distribuição, flexibilidade, interactividade, condições do eficaz funcionamento de uma rede social. Castells (2002) salienta o essencial associado à sociedade em rede, a) uma economia em rede; b) a transformação dos princípios orientadores do trabalho; c) a transformação da sociabilidade – a emergência do individualismo na rede; d) a transformação do reino da comunicação, incluindo os *media*; antevê, mesmo, novas formas de estado. Nesta sequência, o autor foca a atenção no setor público, sobre o qual diz que urge a sua reforma em função da sociedade em rede em que se insere. Van Dijk (2006), por outro lado, afirma uma nova infraestrutura societal, sugerindo que se desenrolam alterações fundamentais ao nível das comunicações, sendo que os novos *media* estão integrados, são interativos e usam o código digital. Entre outros aspetos, o autor salienta que a estrutura em rede conecta todos, o público e o privado, diluindo as suas separações.

Ao falar de redes sociais, importa distinguir entre o que em inglês se designa por *social media* e por *social networks*. *Social media* engloba uma variedade de tecnologias que permitem a criação e troca de conteúdos gerados pelo utilizador, permitindo-lhe passar de consumidor passivo a produtor ativo. Ou seja, serviços baseados na Internet que tornam possível, ao indivíduo, comunicar, criar e partilhar conteúdos, colaborar com outros (KIM et al., 2010; LERMAN, 2007). Os *social networks* estão associados à disponibilização, na internet, destes serviços. Aparentemente, uma das características mais relevantes e continuamente referidas relativa ao *software* social é a possibilidade de os utilizadores recorrerem aos *media* sociais como suporte para os conteúdos que produzem. *Rede social*, por outro lado, é também um conceito teórico usado em ciências sociais para estudar o relacionamento entre indivíduos, grupos e organizações, bem como para descrever a estrutura social determinada por essas relações. Em português, a expressão *redes sociais* popularizou-se com o uso coloquial indistinto para descrever tanto os *media*, as tecnologias, como para o uso que delas é feito pelos indivíduos. Neste artigo utilizamos também a expressão *redes sociais* nesta acepção, focando em particular as redes sociais em contextos organizacionais.

De entre as mais populares à escala global, podemos distinguir:

- Projetos colaborativos como a *Wikipedia*;
- Blogs (individuais e coletivos), e *microblogs* como o *Twitter*;
- Comunidades de conteúdos multimédia como o *YouTube* ou *Instagram*;
- Comunidades agregadoras de conteúdos, discussão, jogos, tendo o *Facebook* como expoente máximo actual de aceitação/utilização;
- Mundos sociais virtuais como a *Second Life*;
- Redes sociais profissionais como o *LinkedIn*.

3.1 Redes sociais profissionais: o LinkedIn

A rede *LinkedIn*¹ foi fundada por onze pessoas, entre as quais Reid Hoffman, em 2002, e lançada oficialmente em maio de 2003. É considerada atualmente a maior rede profissional do mundo, com mais de 200 milhões de

¹<http://www.linkedin.com>

utilizadores em 200 países². É uma empresa de capital aberto, tendo como missão “conectar profissionais do mundo todo, tornando-os mais produtivos e bem-sucedidos” (www.linkedin.com). Esta rede liga milhões de pessoas através dos seus perfis profissionais, permitindo a pesquisa mútua ou para recrutamento. Permite o conhecimento da rede social do utilizador (pelo próprio e pelos que lhe estão associados), possibilitando ver o número e intensidade das ligações entre os perfis relacionados. Aí, torna possível a existência de um espaço de informação e contatos, troca de ideias, oportunidades quer a empregadores quer a quem procura emprego, num ambiente controlado e em que é suposto, por causa da visualização do grau das relações, a percepção da confiança na rede. A informação que cada um dá sobre si próprio é aquela que é partilhada com outros profissionais. A plataforma facilita a criação de um perfil com estrutura à semelhança de um *curriculum vitae*, onde crescem as recomendações de amigos, bem como a possibilidade de associar ao perfil testemunhos de outros membros da rede, que podem facilitar uma contratação. Para além desta funcionalidade de rede social na quase literal acepção da expressão, o LinkedIn permite também a criação e associação a grupos.

A fácil criação de grupos torna possível criar e encontrar comunidades de interesses específicos, enquanto a participação em discussões no âmbito destes grupos propicia o compartilhar e obtenção de informação, aumentar o conhecimento sobre tópicos do seu interesse e, obviamente, apresentar-se à comunidade como conhecedor ou apenas interessado em dada matéria. No LinkedIn, os grupos enquadram-se numa categorização pré-definida de sete tipos específicos: Antigos alunos (*Alumni*), Conferências, Organizações (*Corporations*), Não lucrativos (*Non profit*), Networking, Profissional, Outro. Esta precategorização é limitativa, mas não parece constituir barreira à criação de grupos. No LinkedIn existe controle sobre o que se compartilha, podendo em qualquer altura o utilizador atualizar a informação que disponibiliza. No que se refere à participação em grupos, é possível restringir a possibilidade de acesso público aos grupos em que participa um utilizador.

²"History of LinkedIn." *Sophisticated Edge*. N.p., n.d. Web. March 10, 2013; <<http://www.sophisticatededge.com/history-of-linkedin.html>>.

4 LABORATÓRIOS CIENTÍFICOS COMO “KNOWLEDGE INTENSIVE ORGANIZATIONS”

Os laboratórios científicos são lugares de produção de conhecimento por especialistas, tendo acesso a uma vasta quantidade de recursos (bibliotecas, bases de dados, projetos de investigação) e pessoas (estudantes de doutoramento, professores, investigadores). Para Knorr-Cetina (1999) o conhecimento obtido sobre as culturas epistêmicas dos laboratórios é extensível a outros contextos numa sociedade de conhecimento (CHOO, 2007), podendo assim ser vistos como organizações de conhecimento intensivo. Numa abordagem crítica das “universidades como organizações de conhecimento intensivo” Greenwood (2009) inclui nas características das “organizações de conhecimento-intensivo” a capacidade de transferir conhecimento para além das fronteiras da organização e grupos profissionais que a criaram (aumentando a cadeia de valor do conhecimento produzido num cenário especializado) e o compartilhamento de características com *learning organizations*, nomeadamente a capacidade de “modificar criativamente as suas estruturas, comportamentos e alinhamento com o ambiente” (GREENWOOD, 2009, p.2).

4.1 Os laboratórios científicos em Portugal

No âmbito do Sistema Científico e Tecnológico Nacional Português (SCTN), há dois tipos de instituições de investigação com a designação de Laboratório: Os Laboratórios do Estado e os Laboratórios Associados. Em Portugal existem 9 Laboratórios do Estado (LE) e 26 Laboratórios Associados instituições privadas, sem fins lucrativos, financiadas pelo Governo para desenvolverem investigação científica (Fonte: FCT)³

Os laboratórios do Estado (LE) de acordo com o artigo 3º., DL 125/99 (FCT)⁴ tem

o propósito explícito de prosseguir objectivos da política científica e tecnológica adoptada pelo Governo, mediante a prossecução de actividades de investigação científica e desenvolvimento tecnológico e de outros tipos [...], tais como actividades de prestação de serviços,

^{3 4} Fundação para a Ciência e a Tecnologia, <<http://www.fct.pt>>.

apoio à indústria, peritagens, normalização, certificação, regulamentação e outras.

Conforme artigo 6º., DL 125/99 (FCT)⁵

As instituições particulares de investigação que assumam a forma de instituições privadas sem fins lucrativos e que gozem do estatuto de utilidade pública, bem como as instituições públicas de investigação que não revistam a natureza de laboratórios do Estado, podem ser associadas, de forma especial, à prossecução de determinados objectivos de política científica e tecnológica nacional, mediante a atribuição do estatuto de instituição associada ou laboratório associado.

No âmbito do estudo exploratório selecionamos um LE (LAB1) e um LA (LAB 2), com as seguintes características: O LAB1 desenvolve investigação nas áreas da Energia e Geologia para responder a necessidades sociais, apoiar políticas públicas e desenvolver a área empresarial. Tem cerca de 400 colaboradores, distribuídos por 5 locais a nível nacional, incluindo um espaço museológico. As atividades de investigação deste laboratório são desenvolvidas no âmbito de colaborações e redes nacionais e internacionais em organizações situadas em todos os continentes. O LAB1 desenvolve atividade sistemática na rede social Facebook, de nível organizacional formal. No seu portal organizacional encontra-se visível a ligação para o perfil do Laboratório no Facebook mas não para o LinkedIn, apesar de ter também um perfil nesta rede. Encontra-se, atualmente, desenvolvendo uma estratégia mais abrangente no que toca às redes sociais, no âmbito de um programa para modernização administrativa.

O LAB2 é um LA que faz investigação na área da Física Experimental de Altas Energias, Astro partículas, Instrumentação, Computação Avançada e Física Médica. Tem cerca de 180 colaboradores, distribuídos em 3 núcleos em nível nacional. As atividades de investigação deste laboratório são desenvolvidas essencialmente no âmbito de colaborações internacionais em organizações situadas no continente Europeu e Americano, ao abrigo de memorandos de entendimento ou contratos-programa específicos. Compartilha ainda recursos humanos e técnicos com um grande número de grupos de investigação em universidades portuguesas e instituições nacionais, nomeadamente as infraestruturas de computação GRID usadas atualmente por

⁵ Fundação para a Ciência e a Tecnologia, <<http://www.fct.pt>>.

mais de 150 instituições de investigação, de diferentes áreas científicas. Na página web, o LAB2 não assume nenhuma presença estratégica nas redes sociais. A maior parte da comunicação para o exterior é assíncrona e não interativa. Não oficialmente, ou pelo menos, não visivelmente em nível institucional, o LAB2 possui um perfil no Facebook e uma página LinkedIn, à qual muitos dos colaboradores se encontram conectados.

5 METODOLOGIA: "AGNÓSTICOS" E "ESTRÁBICOS"

Na acepção de campo, engloba-se o conhecimento que sobre este é produzido (BOURDIEU, 2001), incluindo a metodologia e os métodos para sua concretização. Aqui deveríamos particularizar o conhecimento de teor antropológico para dar conta de como este campo disciplinar tem operado no que nomeámos como infoesfera (FLORIDI, 2004) e que poderemos designar aqui como ecossistema digital, englobando nele todos os *media* digitais, na sua diversidade e penetração, em níveis individual e coletivo, local e global, e o conhecimento que deles se produz (COLEMAN, 2010).

As dicotomias que povoam os discursos disciplinares sobre os *media* digitais, como outros discursos mais ou menos hegemônicos (WISEMAN, 2009), obscurecem outros modos de circulação, translação ou acesso à informação que se tornam progressivamente mais visíveis no aprofundamento etnográfico. De acordo com a revisão “estratégica” de Coleman (2010), a corrente etnográfica sobre terrenos digitais, que se consolida progressivamente a partir dos anos 90, “provincializa” os média digitais, revelando como os terrenos digitais se articulam, de fato, como lugares em vez de “não-lugares” (AUGÉ, 1994), algo que teoricamente não pode ser plenamente antecipado. Nos estudos sobre a ciência, assistira-se à passagem da sociologia mertoniana da ciência para as etnografias do laboratório (LATOUR e WOOLGAR, 1979), que impôs a distinção entre visões normativas e visões empíricas e revelou a ciência como atividade eminentemente social (KNORR-CETINA, 1999). O ordenamento digital do conhecimento científico, nomeadamente no que se pode denominar de *e-science*, vem prolongar o questionamento metodológico necessário para evitar a miopia antropológica: "Uma hiperligação numa base de dados, tal como uma apresentação numa

conferência, ou conversa ao microscópio, constitui uma forma de prática científica" (HINE, 2007).

Hine (2007) sublinha a necessidade de realizar uma abordagem etnográfica que permaneça *agnóstica* em relação ao fenómeno que estuda:

Quando se estuda e-science é importante um envolvimento crítico com as afirmações sobre a capacidade transformadora de novas tecnologias e adoptar metodologias que permaneçam agnósticas diante dessas afirmações: Uma abordagem conectiva à etnografia é promissora a este respeito.

Trata-se da mesma diferença entre aquilo que se acredita ser o fenómeno e aquilo que é efetivamente, entre uma abordagem normativa e etnográfica. Ou, por outras palavras, as de Augé, trata-se de praticar o "estrabismo metodológico": "Condenado ao estrabismo metodológico, o etnólogo não pode perder de vista nem o lugar imediato da sua observação, nem as fronteiras pertinentes dos seus acessos exteriores"(AUGÉ, 1994, p. 122).

Mas como permanecer agnóstico, ou estrábico? Hine propõe essa alternativa, fazendo-nos sair *out of the box*. Virando-se para uma perspetiva global, a etnografia conectiva de Hine procura as mobilidades e as conexões estabelecidas, mais do que a localização de um dado objeto de estudo. Esta perspetiva metodológica enquadra as formas de mediação tecnológica da comunicação, explorando a transposição de fronteiras e barreiras físicas. A etnografia conectiva consiste ela mesma num cruzamento. Cruza observações *online* e *offline* e perspetivas analíticas, por um lado assumindo a “necessidade de contacto efetivo com os interlocutores”, por outro colocando o problema da “representatividade do grupo escolhido” (AUGÉ, 1994, p. 20). No âmbito deste artigo, que explora também a possibilidade de uma etnografia, a abordagem conectiva sugerida por Hine propõe vias para o questionamento dos resultados preliminares. Imaginemos o "hangout", a ferramenta de videoconferência incorporada no gmail, onde a construção deste artigo começou, como (simultaneamente ou à vez?) lugar e não-lugar:

Na realidade concreta do mundo de hoje, os lugares e os não-lugares confundem-se, interpenetram-se. A possibilidade do não-lugar nunca está ausente de um lugar, seja ele qual for [...] Os lugares e os não-

lugares opõem-se (ou interpelam-se) como as palavras e as noções que permitem descrevê-los (AUGÉ, 1994, p.112).

Embora descorporizadas, interagindo apenas com as imagens umas das outras, às vezes com voz e outras vezes perdendo-a, ficando só com mímica e com o texto que complementa ou substitui a interação vocal, entre ruídos de alguns terminais perturbando a comunicação, acompanhadas de muito perto ou de longe pelos animais domésticos, interrompendo a chamada para concluir o jantar que se faz ao fogo, e que precisa de ser desligado, ou acompanhando com um chá a conversa, cada uma das autoras esteve dentro (das suas casas) e fora (nos ecrãs) diante das outras co-autoras, ao mesmo tempo convidando-as a entrar na sua esfera pessoal e excluindo-as. Imaginemos considerar as redes sociais como o espaço relacional dentro dos não-lugares digitais. Os terrenos digitais atravessados por estas possibilidades relacionais das redes sociais configuram-se como lugares e não-lugares, a divisão não é estanque: "O lugar e o não-lugar são, sobretudo, polaridades esquivas: o primeiro nunca se apaga completamente e o segundo nunca se realiza totalmente" (AUGÉ, 1994, p. 84, 85).

5.1 Métodos

Neste artigo apresentam-se os resultados iniciais de um estudo exploratório realizado no âmbito de um projeto mais vasto (*work in progress*) que estuda a utilização de redes sociais em contextos organizacionais vastos. Escolheram-se os Laboratórios Científicos como terreno experimental por serem organizações de conhecimento intensivo, em que a criação, compartilhamento e uso do conhecimento constituem a sua atividade principal (*core activity*).

O estudo pretende comparar Laboratórios Científicos, identificando espaços sociais e espaços informacionais que se cruzam em contextos organizacionais, questionar o papel, relevância e potencialidades e limitações dos "social media", o acesso (permitido, estimulado ou mitigado) dos colaboradores às redes sociais nos locais de trabalho e as consequências na socialização e no compartilhamento/criação de conhecimento, nas organizações. O estudo exploratório, como foi referido, versou dois

Laboratórios nacionais: um Laboratório de Estado (LAB1) e um Laboratório Associado (LAB2). O critério utilizado para a escolha dos 2 Laboratórios foi o da máxima variação (“maximum variation sampling - purposefully picking a wide range of variation and dimensions of interest”, PATTON, 1990), uma vez que se pretendia nesta fase identificar padrões comuns que emergem em condições de variação disciplinar (campos). Assim, foi escolhido um laboratório científico pluridisciplinar com estatuto legal de LE e outro de teor específico e mais homogêneo no que se refere à área de atividade desenvolvida, com estatuto legal de LA, cuja descrição foi feita na seção 4.1.

A rede LinkedIn, foi escolhida, para esta fase exploratória, por constituir uma das principais, ou a mais utilizada “rede profissional de contactos *online*”, como acima se refere (3.1). A coleta de dados foi efetuada na plataforma LinkedIn, que permitiu a consulta e visualização de grupos por organização, de entre os indivíduos que os tornaram públicos/visíveis.

5.2 A informação coletada

Dos dados dos colaboradores coletados nos perfis de LinkedIn dos dois Laboratórios, apesar de públicos foram omitidos, tendo sido coletados em Fevereiro de 2013. Identificaram-se os Laboratórios tendo-se selecionado, para cada um deles, todos os indivíduos que indicavam trabalhar para as respetivas organizações (140 perfis visíveis de 184 pertencentes ao LAB1 e 78 perfis visíveis de 98 pertencentes ao LAB2). Desses, selecionaram-se os primeiros 50 colaboradores de cada um dos Laboratórios, tendo-se registrado todos os elementos de afiliação aos respectivos Grupos de que faziam parte, cuja síntese se encontra na tabela 1. Embora a dimensão dos dois laboratórios seja diferente, o número de indivíduos foi idêntico para a neutralizar, de forma a possibilitar a perceção de outros fatores associados à sua caracterização isolando este aspeto.

Do total dos 50 colaboradores de cada um dos Laboratórios, 13 perfis de colaboradores do LAB1 não pertenciam a nenhum grupo ou não os tinham tornado visíveis, ao passo que no LAB2 eram 29 os perfis que não apresentavam afiliações a grupos ou não os tinham visíveis.

Tabela 1 - Síntese dos dados recolhidos (Fevereiro de 2013, LinkedIn).

<i>Aspects de sinters</i>	LAB1	LAB2
Colaboradores c/ perfil no LinkedIn	184	98
Colaboradores c/ perfil visível	140	78
Colaboradores s/ pertença a grupos	13/50	29/50
Total de grupos de pertença	290	149
N.º médio de grupos p/ indivíduo	6	3
N.º de grupos c/ 2 ou mais colaboradores	40	24
N.º de grupos comuns aos 2 laboratórios	11	

Fonte: Elaborado pelas autoras

Quanto ao total de grupos de pertença, foram registados um total de 290 para o LAB1 e 149 para o LAB2. Como a tabela 1 ilustra, o número de grupos, com dois ou mais colaboradores, encontrado para o LAB1 foi 40 e para o LAB2 foi 24. Foram ainda identificados 11 grupos comuns aos dois Laboratórios. Em termos de tipologia de grupos com dois ou mais colaboradores, de acordo com as sete categorias disponíveis no LinkedIn e já anteriormente descritas, apenas «Corporate Group» e «Conference Group» não foram encontradas (ver gráfico 1).

5.3 Breve análise exploratória

Alguns aspectos sobressaem da coleta exploratória efetuada, nomeadamente:

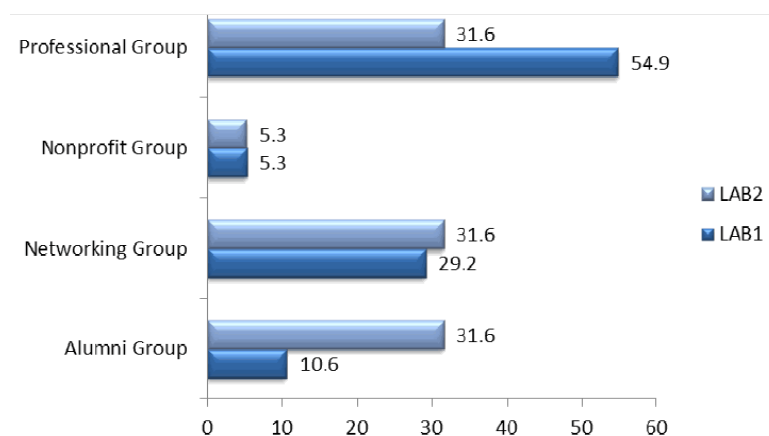
- a) A homogeneidade dos campos disciplinares poderá estar relacionada com uma menor dispersão por grupos, no LinkedIn, tendo em conta a diferença entre o número médio dos integrantes do Lab1 (6) e do Lab2 (3); esta particularidade poderá, por sua vez, resultar de fatores de fechamento no compartilhamento de grupos de integrantes, entre os elementos de um mesmo laboratório; no entanto, a esta possibilidade não podemos deixar de acrescentar uma enorme dispersão nos integrantes verificada em ambos os laboratórios, o que poderá pôr esta hipótese em perspetiva e apelar assim a

uma análise mais complexa, “explorando a transposição de fronteiras e barreiras físicas” (HINE, 2007, p.), para além do digital.

- b) Há diferenças substanciais nas categorias dos grupos cooptados, por exemplo quando vemos a diferença nos integrantes de grupos profissionais (Lab1, 54,9%; Lab2, 31,6%). Seria confortável associar as tipologias a campos concretos, o profissional, o campo do poder (networking), o campo cultural (alumni)... simplesmente, se por um lado a divisão está patente, e o cruzamento de integrantes também, por outro lado a denominação das categorias no LinkedIn não é determinante em termos de taxonomia, uma vez que o que uns entendem como «profissional» tem as mesmas características que o que outros entendem como de «networking». Também esta indefinição confirma o cruzamento de campos, mas pede uma análise qualitativa aprofundada para conhecer os integrantes com maior grau de definição, de acordo com o que esses espaços sociais conjugados representam para os indivíduos;
- c) O Lab2 parece manter uma associação substancialmente maior a grupos de Alumni, o que pede uma análise também mais aprofundada, mas que pode derivar de aspetos como a média de idades dos investigadores, as exigências académicas disciplinares, as práticas e cultura organizacional, algum componente se mantenha escondido mas que, por exemplo, facilite a mobilidade profissional através da ligação à academia e aos antigos colegas de curso; a ocorrência de um maior fluxo de bolsistas em presença quer habitualmente, quer em alternativa, no momento em que a informação é coletada;
- d) Particular atenção deve ser dada ao desenho do estudo, nomeadamente no que toca ao posicionamento das próprias investigadoras nas suas redes, que se cruzam e determinam também o que se encontra visível/invisível. A possibilidade de incorporar a noção de palcos de Goffman (*The Presentation of Self in Everyday Life*, 1959) parece oferecer espaço para a discussão das formas como os indivíduos escolhem apresentar-se, nas redes sociais também, pela forma como gerem a visibilidade/invisibilidade aos grupos de integrantes (por exemplo, prestígio associado à integração a determinado grupo). Algo que só um estudo de natureza qualitativa poderá ajudar a compreender;

- e) Dado o carácter prescritivo da tecnologia, nomeadamente no que concerne ao condicionamento de ações e comportamentos possíveis, torna-se necessário tornar a infra-estrutura em que assentam as redes estudadas visíveis por forma a não confundir padrões de comportamento prescritos pela tecnologia com padrões de comportamentos culturais.

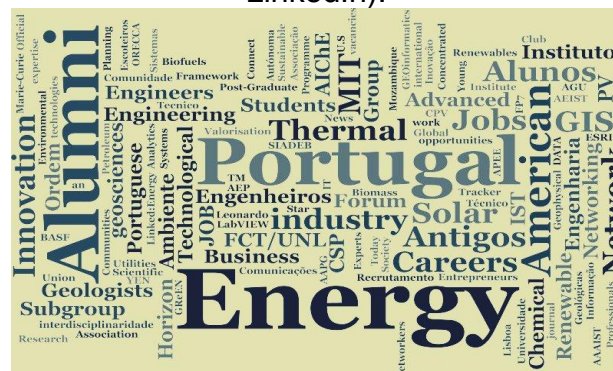
Figura 1 - Síntese dos dados coletados: tipologia de grupos, perfis % (Fev. 2013, LinkedIn).



Fonte: Elaborada pelas autoras

No que respeita às temáticas dos grupos detectados, sugerem uma incidência forte do campo disciplinar, embora seja possível antever a separação entre engenheiros e cientistas, como alternativa de análise. Alguns aspetos nesta *word cloud*⁶ podem ser de exploração interessante, tais como aqueles que potencialmente encerrarão diferenças num contexto que não o português,

Figura 2 – *Word cloud* das denominações temáticas dos grupos (Fev. 2013, LinkedIn).



Fonte: Elaborada pelas autoras

⁶*Word cloud*: Imagem com representação gráfica das palavras utilizadas nos nomes dos grupos a que pertenciam 2 ou mais indivíduos. O tamanho das palavras é proporcional ao número de vezes que a palavra foi utilizada. Processado com IBM Word Cloud.

6 CONCLUSÕES

As diferenças exploradas, mesmo que superficiais, entre os dois laboratórios, sugerem que um conjunto de fatores permanece escondido, passível de investigação, dando a conhecer as interações e cruzamentos de campos no contexto organizacional. Questões que se colocam para o prosseguimento do trabalho, com implicações no desenho do estudo, incluem o desenho de estratégias de coleta do que os indivíduos tornam visível e o que ocultam, formas de enunciação de integração a grupos e noção de prestígio no cruzamento entre os diversos campos.

Da informação coletiva bem como das questões levantadas em termos analíticos, sugere-se a necessidade da realização de uma abordagem de carácter qualitativo, eventualmente uma proposta etnográfica (HINE, 2007), ou seguindo a metodologia de estudo de caso (YIN, 2011), com inquirição direta de utilizadores e observação de contextos organizacionais, tendo em vista a necessidade de conhecer a situação dos grupos pesquisados no que concerne à literacia da informação.

REFERÊNCIAS

- AGGER, B. **The virtual self: a contemporary sociology**. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell, 2004.
- AUGÉ, M. **Não-Lugares: introdução à antropologia da sobremodernidade**. Venda Nova: Bertrand, 1994.
- BERTELSEN, O. W.; BØDKER, S. Cooperation in a massively distributed information space. In: **Proceedings of the Seventh European Conference on Computer Supported Cooperative Work**. Bonn, Germany, 16-20 September 2001, p. 1-18, 2001.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da acção**. Lisboa: Celta, 2001.
- CALHOUN, C. Pierre Bourdieu, in **the Blackwell companion to major contemporary social theorists**. Oxford/ Melbourne/Berlin: Blackwell, 2003.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Lisboa: Gulbenkian, 2002.
- CASTELLS, M., Part I, The knowledge society: from knowledge to policy. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Eds.), **The network society: from knowledge**

to policy. Washington, DC: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations, 2005.

CHOO, C.W. **Information management for the intelligent organization: the art of scanning the environment**. 3rd Ed. Medford, New Jersey: Information Today, 2002.

CHOO, C-W. Information seeking in organizations: epistemic contexts and contests. **Information Research**, 2007, v. 12, n. 2. Disponível em: <<http://InformationR.net/ir/12-2/paper298.html>>. Acesso em: 04 fev. 2013.

COLEMAN, G. Ethnographic approaches to digital media. **Annual Review of Anthropology**, v. 39, p. 487-585, jun. 2010.

COLEMAN, G.; HILL, M. How free became open and everything else under the sun. **M/C: A Journal of Media and Culture**, v. 7, n. 3, jul. 2004. Disponível em: http://www.media-culture.org.au/0406/02_Coleman-Hill.php. Acesso em: 04 fev. 2013.

Courtrigh, C. Context in information behavior research. **Annual Review of Information Science and Technology**, v.41, n.1, p.273-306, 2007.

EASLEY, D.; KLEINBERG, J., **Networks, crowds and markets: reasoning about a highly connected world**, draft version 13 Fev. 2010. Cambridge University Press, 2010.

FISCHER, M. Four genealogies for a recombinant anthropology of science and technology. **Cultural Anthropology**, v. 22, n. 4, p. 539-615, 2007.

FLORIDI, L.. **The Information Society**, v. 23, n. 1, p. 59-64, 2007.

GREENWOOD, D. J. Are research universities knowledge-intensive learning organizations? In: JEMIELNIAK, D.; KOCIATKIEWICZ, J. (Eds.) **Handbook of research on knowledge-intensive organization**, Hershey/ New York: Information Science Reference, 2009, p. 1-19.

GRENFELL, M. (Ed.) **Pierre Bourdieu: key concepts**. Trowbridge: Cromwell, 2008.

HEATH, T.; BIZER, C. Linked Data: Evolving the Web into a Global Data Space. In: **Synthesis lectures on the semantic web: theory and technology**, v. 1, n.1, p. 1-136, 2011.

HINE, C. Connective Ethnography for the exploration of e-science. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 12, n. 2, Jan. 2007. Disponível em: <<http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue2/hine.html> >. Acesso em: 24 fev. 2013.

JOHNSON, D. On contexts of information seeking. **Information processing and management**, v. 39, n.5, p. 735-760, 2003.

KI, Y et al.. **Building broadband: strategies and policies for the developing world**. Washington DC: World Bank-Global Information and Communication Technologies (GICT) Department, 2010.

KNORR-CETINA, K. **Epistemic cultures how the sciences make knowledge**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.

LATOURET, B. ; WOOLGAR, S. **Laboratory life: the social construction of scientific facts**. Princeton: Princeton University Press, 1979

LAVE, J. **Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life**. Cambridge: University Press, 1991.

LERMAN, K. User participation in social media: Digg study. Paper apresentado na **Web Intelligence and Intelligent Agent Technology Workshops – IEEE/WIC/ACM International Conferences**. 2007. Disponível em http://arxiv.org/PS_cache/arxiv/pdf/0708/0708.2414v1.pdf. Acesso em: 23 fev. 2013.

NECHES, R. et al. Collaborative Information Space Analysis Tools, **D-Lib Magazine**, 1998.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. Newbury Park, California, 1990

PETTIGREW, K. E. Waiting for chiropody: contextual results from an ethnographic study of the information behavior among attendees at community clinics. **Information Processing & Management**, v. 3, n. 6, p. 801-817, 1999.

SAVOLAINEN, R. Spatial factors as contextual qualifiers of information seeking, **Information Research**, v. 11, n. 4, paper 261, 2006.

SCHEK, H. et al. Infrastructure for Information Spaces. In: **Proceedings of advances in databases and information systems**, 6th East European Conference, ADBIS 2002, Bratislava, Slovakia, September 8-11, s/p.

SONNENWALD, D. et al. Designing to support situation awareness across distances: an example from a scientific collaboratory. **Information processing and management**, v. 40, p. 989-1011, 2004.

SOUZA, M. C. The future of the structural theory of kinship. In: WISEMAN, B. (Ed.), **The Cambridge companion to Lévi-Strauss**, New York: Cambridge University Press, 2009. p. 80-99.

STAKE, R. E. **Qualitative research: studying how things work**. New York/London: The Guilford Press, 2010.

TAYLOR, R.S. Information use environments . In: DERVIN. B. (Ed.) **Progress in Communication Sciences**, v. 10, p. 217-225, 1991.

TIERNEY, T. **Collective cognition: neural** fabrics and social software, John Wiley and Sons, p. 36-37. Disponível em: <<http://www.greenspine.ca/>>. Acesso em: 9 jan. 2006.

VAN DIJK, J., **The network society: social aspects of new media**, 2 ed. London, Thousand Oaks/ New Delhi: Sage, 2006.

YIN, R. K. **Qualitative research: from start to finish**. New York/London: The Guilford Press, 2011.

LITERACIA DA INFORMAÇÃO: O POTENCIAL EDUCATIVO DO VIRTUAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Daniela Melaré Vieira Barros

1 INTRODUÇÃO

A sociedade da informação e do conhecimento surge de alguns fatores que apresentam transformação, quando comparados, com o que seria o seu significado tradicional: o tempo, o espaço e o virtual. De fato, contrapondo o físico, o virtual tem características e necessidades diferentes o que requer outras competências e capacidades. Uma nova forma de comunicar, acessar e lidar com a informação modificaram essas lógicas preestabelecidas (LÉVY, 1999, 1996).

A revolução tecnológica, originária das tecnologias digitais, tornou-se a base material desta nova sociedade. Segundo Castells (2001) a “nossa cultura material”, sofre alterações, com a evolução das tecnologias da informação, surgindo um novo conceito de informacionalismo. Neste conceito, as tecnologias são a ferramenta indispensável na manipulação da informação pelos indivíduos, bem como na produção econômica e na cultura material deste contexto.

Existem duas questões primordiais no centro desta sociedade, a primeira sobre o como gerar conhecimento e a segunda a difusão da informação. O conceito de informação, como matéria-prima está na base do conhecimento. A literacia da informação segundo Catts e Lau (2008), Belluzzo (2003, 2005) e Dudziak (2001), geralmente definida como um conjunto de competências de aprendizagem necessárias para acessar, avaliar e usar a informação de forma eficiente é o que distingue os usuários, os que são autônomos e os que dependem de outros para acessar a informação de que necessitam.

A qualidade da informação, o acesso à informação, o entendimento da informação, o compartilhamento da informação e o excesso de informação são questões que definem as novas competências de uso da informação e delineiam uma nova literacia da informação. A informação passa a ser um

elemento essencial na sociedade atual e sua gestão definitiva para o espaço profissional em que se atua.

Pensando nesse contexto e nas novas competências da literacia da informação para o profissional da ciência da informação é que será desenvolvido o capítulo a partir de um ambiente educativo no desenvolvimento de um curso a distância.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo tem por objetivo analisar estratégias didático-pedagógicas que facilitam ao profissional da ciência da informação condições de experimentar o ensino da literacia da informação através do uso das tecnologias.

Os objetivos específicos são:

- Apresentar um modelo de educação a distância, seus aspectos didáticos e a sua relação com a aprendizagem da literacia da informação.
- Destacar estratégias pedagógicas com o uso das tecnologias que facilitam o trabalho de ensino da literacia da informação por meio dos profissionais da ciência da informação.

Justifica-se este estudo pela importância em ter referenciais que nos ajudem a construir práticas de colaboração entre investigadores da área de forma aberta, e que valorizam as novas tendências e perspectivas atuais para a área da ciência da informação. Além disso, pretende-se contribuir para diminuir a necessidade de construir reflexões mais amplas e sistematizar formatos de trabalho da área em questão, em especial, na formação contínua do profissional mediante cursos à distância.

A metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada teve como referencial teórico autores da área da educação, ciência da informação e tecnologias. Para tanto, o estudo desenvolvido foi de fôro qualitativo, realizado por meio de uma análise descritiva – apoiada em referenciais bibliográficos, reflexões e discussões – observadas no espaço da “Unidade Curricular Literacias da Informação”, do curso de Pós-graduação em Ciências da Informação da Universidade Aberta (Lisboa/ Portugal).

Apresentaremos inicialmente a metodologia de trabalho da Universidade Aberta, em seguida a estrutura do contexto da pesquisa realizada e, por fim, as estratégias pedagógicas desenvolvidas, seus fundamentos e o seu potencial.

2.1 A Universidade Aberta: a educação à distância e o e-learning no ensino superior

O modelo pedagógico da Universidade Aberta, segundo Pereira, et al. (2007) está fundamentado em quatro grandes linhas: a aprendizagem centrada no estudante, o primado da flexibilidade, o primado da interação e o princípio da inclusão digital. Estas linhas norteiam a organização do ensino, o papel do estudante e do professor, a planificação, concepção e gestão das atividades de aprendizagem a ser proposta aos estudantes, a tipologia de materiais a ser desenvolvida e a natureza da avaliação das competências adquiridas. No caso particular da Universidade Aberta, o modelo pedagógico assenta no *e-learning* avançado, utiliza a plataforma Moodle customizada e sua organização, em linhas gerais de forma objetiva é composta pelos seguintes elementos:

- O **Plano da Unidade Curricular**, que pode ser denominado o documento-guia norteador do processo de aprendizagem. Ali o estudante encontrará os objetivos, competências, conteúdos, recursos que utilizará para a aprendizagem, calendário, modos de avaliação e a organização do cartão de aprendizagem com as indicações para a elaboração dos e-fólios adstritos a este elemento. Esses itens correspondem a todo o conjunto para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra.
- As **atividades formativas** são o conjunto de atividades para que o estudante desenvolva a sua aprendizagem de acordo com o conteúdo estudado. Não existem valores atribuídos e são autocorrigidas pelo próprio estudante com as indicações de avaliação disponibilizadas.
- Os **e-fólios** são as atividades realizadas durante o semestre e aos quais são atribuídos valores. São no máximo três atividades e, de acordo com os conteúdos estudados na Unidade Curricular.

- Os **Fóruns de trabalho** e os **Fóruns de dúvidas** são para a comunicação, o diálogo e a reflexão referentes aos conteúdos estudados, o primeiro (entre estudantes) e o segundo (dos estudantes com os docentes). Existem também fóruns de ajuda e de notícias que são direcionados a informações e problemas de ordem técnica que poderão surgir.
- A **avaliação contínua e/ou exame**, são as modalidades de avaliação, de escolha possível, pela qual os estudantes podem optar no início de cada semestre em cada Unidade Curricular. Aqueles que escolhem a avaliação contínua devem realizar os e-fólios e o p-fólio (prova final). Aqueles que escolhem o exame realizam somente a prova final (exame).

Todo o trabalho desenvolvido dentro do modelo da Universidade Aberta está perfeitamente fundamentado na aprendizagem do estudante. Privilegia uma educação de qualidade, aberta e a distância. Dentro desse modelo é que a “Unidade curricular Literacia da informação” do curso de Pós-graduação em Ciências da Informação foi construída. A unidade curricular está organizada com um plano curricular, descrito a seguir.

Desse modo, os objetivos que devem ser alcançados pelos estudante são: caracterizar a literacia da informação; utilizar o potencial educativo do profissional da ciência da informação através da literacia da informação; identificar os diferentes serviços e experiências para o profissional da ciência da informação associado às fontes de informação e à educação (bibliotecas escolares, públicas, universitárias); saber selecionar os recursos, dispositivos e ferramentas das tecnologias digitais que potencializam a literacia da informação.

A partir desses objetivos as competências a serem alcançadas são: a caracterização da literacia da informação; a caracterização do potencial educativo do profissional da ciência da informação através da literacia da informação; a caracterização dos diferentes serviços e experiências para o profissional da ciência da informação associadas às fontes de informação e à educação (bibliotecas escolares, públicas, universitárias) e, por fim, a seleção de recursos, dispositivos e ferramentas das tecnologias digitais que potencializam a literacia da informação.

O programa desta unidade curricular desenvolve-se em 4 áreas temáticas:

1. Sociedade da informação e do conhecimento com novos paradigmas.
2. As novas competências do profissional da ciência da informação.
3. Literacia da informação para a sociedade atual.
4. O potencial educativo da Literacia da Informação com o uso das Tecnologias Digitais.

A metodologia de trabalho é caracterizada pelo modelo pedagógico da universidade juntamente com as orientações que os estilos de aprendizagem fazem para o desenvolvimento das estratégias pedagógicas.

Mediante uma pedagogia voltada ao desenvolvimento do indivíduo e a aquisição de competências, a teoria dos estilos de aprendizagem facilita a compreensão das diversas formas de aprender e as características das mesmas no processo de aprendizagem. Alonso e Gallego (2002) destacaram que os estilos de aprendizagem são preferências e tendências altamente individualizadas de uma pessoa, que influenciam em sua aprendizagem. Conforme os autores, existem quatro estilos definidos: o ativo, o reflexivo, o teórico e o pragmático. O estilo ativo valoriza dados da experiência, entusiasma-se com tarefas novas e é muito ativo; o estilo reflexivo atualiza dados, estuda, reflete e analisa; o estilo teórico é lógico, estabelece teorias, princípios, modelos, busca a estrutura, sintetiza; e o estilo pragmático aplica a ideia e faz experimentos.

A teoria dos estilos de aprendizagem contribuiu muito para a construção do processo de ensino e aprendizagem e para a aquisição do conhecimento, porque considera as diferenças. A seguir, compreendear-se-á melhor os fundamentos da teoria. Paralelamente aos estilos temos a questão das competências e habilidades que se estruturam sobre os discursos e as novas formas de conhecimento que a sociedade da informação exige e possibilita ao mesmo tempo. Conhecimentos pontuais, mas conectados ao grande espaço que vivenciamos, flexíveis, mas com objetivos bem definidos, tecnológicos e acessíveis.

2.2 A teoria de estilos de aprendizagem e as tecnologias

A teoria não tem por objetivo medir os estilos de cada indivíduo e rotulá-lo de forma estagnada, mas, identificar o estilo de maior predominância na forma de cada um aprender e, com isso, elaborar o que é necessário desenvolver nesses indivíduos, em relação aos outros estilos não predominantes. Esse processo deve ser realizado com base em um trabalho educativo que possibilite que os outros estilos também sejam contemplados na formação do aluno

A teoria de estilos de aprendizagem, portanto nos facilita entender o significado das tecnologias para a educação. Com o uso das tecnologias e os princípios dessa teoria se dá a oferta de possibilidades que as interfaces, ferramentas, recursos e aplicativos multimídias oferecem para atender as preferências e individualidades (BARROS, 2009).

Considerando essas assertivas, a teoria de estilos pode nos facilitar muitas diretrizes para entender o como aprender e ensinar no virtual. Essas diretrizes são: o atendimento das individualidades dos estudantes; a ênfase no processo metodológico e a ampliação dos processos de avaliação na construção do conhecimento do aluno; oferta de aplicações multimídia que atendam as necessidades de aprendizado dos indivíduos; melhoria das possibilidades de aprendizagem no processo educativo online e a democratização das formas de ensino, segundo Alonso e Gallego (2000, 2004).

Esses argumentos são compreendidos na medida em que se percebe que a teoria de estilos facilita uma diversidade de diretrizes sobre como as pessoas aprendem. Essas diretrizes podem ser utilizadas para a compreensão dos processos de aprendizagem nos espaços virtuais. Sobre a aprendizagem no virtual destaca-se o que foi denominado nos estudos realizados por Barros (2005) para explicar a maneira de uso da virtualidade de forma didático-pedagógica, a *virtual literacy* ou a competência na virtualidade que é o uso dos aplicativos das tecnologias para transformar o conhecimento em informações, dados e imagem. Essa modificação do processo de construção do conhecimento para o ensino e a aprendizagem se estabelece pelos elementos do virtual (LÉVY, 1996).

Com base nesses elementos podemos dizer que o virtual se estabelece como paradigma na educação a partir do que definimos como “forma” e “conteúdo”.

Quando falamos de “forma” estamos nos referindo as possibilidades que se apresentam nas interfaces digitais, nos recursos, nas ferramentas e demais elementos que possibilitam formas de uso e facilitam serviços. Especificamente as cores, as letras, os hiperlinks, os formatos, os vídeos, o som, imagens, etc. Isso é um potencial para o trabalho educativo, diferente de se trabalhar somente com os recursos não multimídias das aulas comuns ou educação tradicional (BARROS, 2012b).

Já os “conteúdos” referem-se às opções apresentadas pelo recurso que tem como conteúdo próprio, para potencializar informações, imagens e produção de conhecimento. Essas interfaces multimídias ou também chamados recursos apresentam uma série de elementos visuais e sonoros que facilitam e potencializam o trabalho de ensino tanto para o docente na construção de materiais como para o aluno na sua própria construção de materiais e de efetivações de seu aprendizado (BARROS, 2012b).

Portanto, os estudos realizados sobre essa temática, juntamente com a teoria de estilos, facilitam o estabelecimento de um perfil de aprendiz das pessoas no virtual e as formas de direcionar as aplicações didático-pedagógicas, para o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com investigações anteriormente desenvolvidas por Okada e Barros (2010) o tipo de aprendizagem que ocorre no espaço virtual é aquela que se inicia pela busca de dados e informações, após um estímulo previamente planejado. Em seguida a essa busca, ocorre a organização do material de forma particular, de acordo com a elaboração, a organização, a análise e a síntese que o usuário realiza simultaneamente, produzindo uma aplicação multimídia dos instrumentos disponibilizados.

Barros (2011, 2012a) considera que o uso das tecnologias, conjugado com os princípios desta teoria, possibilita que as interfaces, ferramentas, recursos e aplicações multimídia atendam às características e preferências individuais dos usuários, acrescentando ainda, que a teoria de

estilos pode-nos facilitar muitas diretrizes para entender o como aprender e ensinar no virtual.

A partir de estudos realizados por Barros (2012a) pode-se entender que o espaço virtual possibilita maneiras de aprendizagem diferenciadas das formas de aprendizagem do ensino presencial. Entretanto, os estilos de aprendizagem visualizados no espaço virtual têm características perfeitamente identificáveis dentro do paradigma do virtual e seus elementos. A mesma autora desenvolveu um instrumento de identificação do estilo de uso do espaço virtual, identificando a existência de quatro tendências de uso do espaço virtual, integradas em quatro categorias, designadas por:

- Estilo de uso participativo no espaço virtual, considera a participação como elemento central, no qual o indivíduo deve estar familiarizado neste espaço. Além disso, para realizar um processo de aprendizagem no virtual, é necessária a presença de metodologias e materiais que dêem prioridade ao contato com grupos *online*, que solicitem pesquisar situações *online*, realizem trabalhos em grupo, fóruns de discussão e ações que impliquem no envolvimento dos materiais desenvolvidos.
- Estilo de uso busca e pesquisa no espaço virtual, tem como elemento central para a aprendizagem a necessidade de fazer pesquisa *online*, procurar informações de todos os tipos e formatos. Este estilo caracterizou-se como busca e pesquisa, no qual o usuário aprende mediante a procura, seleção e organização do conteúdo. Os materiais de aprendizagem devem estar voltados para a produção e sínteses que englobem a pesquisa de um conteúdo.
- Estilo de estruturação e planejamento no espaço virtual, tem como elemento central a necessidade de desenvolver atividades que valorizem as aplicações para a elaboração de conteúdos e de atividades de planejamento. Estas atividades devem basear-se em teorias e fundamentos sobre o que se está pesquisando.
- Estilo de ação concreta e produção no espaço virtual, tem como elemento central a necessidade de realização dos serviços *online* e a rapidez na realização desse processo.

A partir dessa caracterização, na continuação dos estudos realizados, foram desenvolvidos perfis estratégicos e pedagógicos para cada

um dos estilos de uso do espaço virtual, facilitando assim a metodologia de ensino à distância e o desenvolvimento da literacia da informação. A seguir, são detalhadas no quadro 1 as prioridades nas estratégias de aprendizagem para cada um desses estilos de uso do espaço virtual.

Quadro 1: Estilos de uso do espaço virtual e as estratégias de aprendizagem.

Estilos de uso do espaço virtual	Prioridades nas estratégias de aprendizagem no virtual:
<i>Estilo de uso participativo no espaço virtual</i> , considera a participação como elemento central, no qual o indivíduo deve estar familiarizado neste espaço.	<ul style="list-style-type: none"> • Ter contato com grupos <i>online</i>, • Pesquisar situações <i>online</i>, • Realizar trabalhos em grupo, • Participar e interagir em fóruns de discussão, • Realizar ações auto-didatas de organização ou estruturação que utilizem os materiais desenvolvidos e pesquisados na disciplina.
<i>Estilo de uso busca e pesquisa no espaço virtual</i> , tem como elemento central para a aprendizagem a necessidade de fazer investigação <i>online</i> , pesquisar informações de todos os tipos e formatos.	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar pesquisas e investigações em vários contextos <i>online</i>, • Selecionar e organizar conteúdos por áreas ou temas de interesse, • Utilizar os materiais de aprendizagem das disciplinas para a produção de sínteses ou resumos que englobem pesquisa de um conteúdo específico.
<i>Estilo de estruturação e planeamento no espaço virtual</i> , tem como elemento central a necessidade de desenvolver atividades que valorizem as aplicações para a elaboração de conteúdos e de atividades de planeamento.	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar conteúdos de forma lógica, sequenciados e dentro de uma estrutura hierárquica, • Estruturar e desenvolver planeamentos para pesquisa e organização do material recolhido da web, • Todas as atividades devem basear-se em teorias e fundamentos para que a lógica esteja presente no raciocínio.
<i>Estilo de ação concreta e produção no espaço virtual</i> , tem como elemento central a necessidade de realização dos serviços <i>online</i> e a rapidez na realização desse processo.	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir objetos <i>online</i> a partir do conteúdo estudado, • Colocar em prática as competências adquiridas dos conteúdos estudados com os serviços dos formatos digitais, • Utilizar serviços <i>online</i> que estimulam e motivam a rapidez e a possibilidade de criar e construir.

Fonte: Barros (2013)

Tendo em conta os aspectos referidos, pode-se realizar na Unidade Curricular ministrada no curso, estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de atividades que facilitassem aos estudantes sugestões de uso das tecnologias para a literacia da informação. Este tema será analisado posteriormente neste texto.

2.3 O cenário do estudo realizado

Conectados virtualmente os estudantes do curso de pós-graduação em ciência da informação têm durante dois semestres algumas unidades curriculares e a unidade curricular estudada faz parte desse conjunto de U.C que o estudante deve realizar durante o primeiro semestre do curso de pós-graduação. A estrutura do curso pode ser visualizada no quadro 2.

Quadro 02: Estrutura do Curso de Pós-Graduação em Ciências da Informação e da Documentação Departamento de Humanidades – Universidade Aberta Portugal

Estrutura Curricular e Créditos:	1 ECTS = equivale a 26 horas de trabalho/ estudo U.Cs = Unidades Curriculares	Plataforma Moodle customizada de acordo com o Modelo pedagógico da Universidade
1.º semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de conteúdo e indexação (8 ECTS) • Literacia da informação (6 ECTS) • Gestão da informação e recursos documentais (8 ECTS) • Direito e ética da informação (6 ECTS) 	Os cursos são totalmente assíncronos
2.º semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de informação e bibliotecas digitais (8 ECTS) • Planeamento estratégico de serviços de informação (8 ECTS) • Metodologias de investigação (8 ECTS) • E-Marketing e comunicação integrada (8 ECTS) 	Os cursos são totalmente assíncronos
3.º trimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Prática Profissional (20 ECTS) 	Realizada pelo estudante na área de trabalho

Fonte: Elaborado pela autora.

A U.C ocorreu durante o primeiro semestre do ano 2012/2013 (outubro de 2012 a fevereiro de 2013). O desenvolvimento das estratégias pedagógicas foram realizadas a partir do modelo pedagógico previamente estruturado, com flexibilização e, portanto, ajustável aos objetivos e propostas inovadoras da área pedagógica.

Apresentamos a seguir o direcionamento pedagógico estruturado para cada tema e pensado para os objetivos e competências a serem alcançados

A literacia da informação pode ser vivenciada no seu desenvolvimento mediante o uso de tecnologias e nada melhor do que realizar

isso no próprio curso que os estudantes participam para que possam entender de forma objetiva e clara o como podem aplicar o tema nos seus espaços de trabalho.

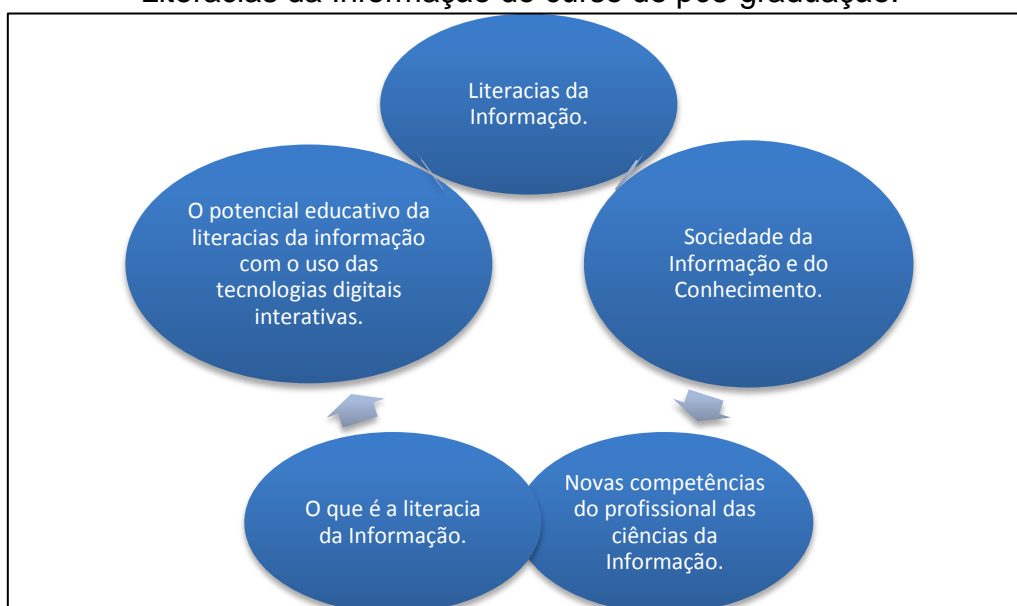
Como já mencionado, aqui destacamos novamente o conceito de literacia da informação, no caso de Belluzzo (2003) que analisa como literacias da informação ou a *information literacy*:

[...] área de estudos e de práticas que trata das habilidades para reconhecer quando existe a necessidade de se buscar a informação, está em condições de identificá-la, localizá-la e utilizá-la efetivamente na produção do novo conhecimento, integrando a compreensão e uso de tecnologias e a capacidade de resolver problemas com responsabilidade.

Enfatizamos também o que aparece em García (2003) e Trindade (2002) sobre a *literacy* como uma capacidade e uma forma de comportamento, ou seja, a aptidão para compreender e utilizar informação escrita em atividades diárias, em casa, no trabalho e na comunidade, para alcançar metas pessoais e desenvolver conhecimento e potencial (possibilidades) próprios.

Partindo desses referenciais a construção da unidade curricular baseia-se na relação entre os temas centrais cujo fio condutor é a informação e o digital. A relação entre os conteúdos pode ser visualizada na figura 1.

Figura 1: Relação entre os temas desenvolvidos na Unidade Curricular de Literacias da Informação do curso de pós-graduação.



Fonte: Elaborado pela autora.

Os temas foram organizados a partir de textos que fundamentam a área em que o estudante pudesse conhecer ou para aqueles que já conheciam o tema em questão ou já haviam estudado algo a respeito, pudessem aprofundar o seus referenciais e reflexão sobre o tema para compreender os elementos e características que facilitaram o desenvolvimento da literacia da informação no contexto atual.

Paralelamente à leitura dos conteúdos em diversos formatos (textos, ppts, imagens e vídeos) os alunos desenvolveram reflexões e comentários nos fóruns disponibilizados. Esses fóruns eram colaborativos, em alguns havia intervenção do docente e, em outros, ocorreu diálogo somente entre os estudantes.

Nos fóruns de intervenção dos docentes haviam perguntas ou atividades diferenciadas para que fossem direcionadas as reflexões dentro de várias abordagens e características do tema e que eram de importância para os estudos ali organizados. Essa organização das perguntas e atividades dentro dos fóruns foi elaborada mediante a teoria dos estilos de aprendizagem. A dinâmica diferenciada do trabalho de comunicação nos fóruns ocorreu na medida em que os alunos puderam desenvolver práticas participatórias e colaborativas na criação e construção de percepções novas sobre os assuntos tratados (DIAS, 2012). Os fóruns não tinham tempos estipulados ou delimitados, mas sim dinâmicas de trabalho que motivavam as práticas participativas.

Os trabalhos que os alunos realizaram dentro do tema alternaram entre estratégias individuais com colaboração ou em grupo. Os grupos eram de no máximo 4 pessoas para um público de 20 estudantes, todos com alguma experiência em trabalhos na área da ciência da informação.

As atividades individuais estavam voltadas mais à reflexão e escrita sobre o conteúdo estudado e as percepções realizadas sobre a leitura aprofundada dos temas. Já os trabalhos em grupo estavam voltados às pesquisas *online* e construções de exemplos de acordo com o conteúdo estudado. Neste item é que pudemos organizar atividades em que os estudantes aprenderam como desenvolver e ampliar a literacia da informação através da Competência em Informação, utilizando os serviços e recursos da web.

O principal exercício realizado foi a construção de uma proposta de um espaço *online* educativo com base nos estudos da literacia da informação. Era somente uma proposta, não foi necessário realizar o espaço online, mas dar a visualização de como ficaria este espaço. O tema foi deixado à livre escolha dos estudantes, devendo ser mas algo que os profissionais da ciência da informação pudessem contribuir com a sociedade (usuários em geral, colaboradores ou estudantes). A proposta deveria conter: tema, público alvo, aplicativo(s) a serem utilizados, o conteúdo, a organização no espaço *online* do conteúdo e a gestão desse conteúdo. Poderia ser um *blog*, uma rede, uma página web, uma *wiki*, um curso *online* aberto, etc. Deveria ser algo que pudessem aplicar ou ser útil em sua atuação profissional.

O uso das tecnologias como recurso aberto e serviço gratuito, juntamente com a literacia da informação dentro desse espaço constituiu um processo interessante de aprendizagem para os estudantes. Provocaram interrogações sobre como construir algo que pudesse “ensinar e colaborar” com os usuários para a aprendizagens relacionadas com a literacia da Informação.

Esta atividade que incluía todos os estilos de aprendizagem facilitou a aplicação do significado da literacia da informação para o profissional da área. O mais interessante é que esta estratégia pedagógica deu bons resultados e realizou um trabalho mais amplo do que se pensava porque estimulou o desenvolvimento de propostas que seriam aplicáveis nos seus espaços de trabalho dentro das literacias da informação.

Para visualização do ambiente Moodle da Unidade Curricular, as figuras 2 e 3 apresentam informações de como era estruturado o ambiente no início e, em seguida, exemplifica-se como estava estruturado cada um dos temas trabalhados.

Figura 2 – Imagem da Unidade Curricular Literacias da Informação

ABERTA

LITERACIAS DA INFORMACAO-MATRIZ-2012

Nome de utilizador: Daniela Helena Vieira Barros. (64)

UAB > ALV 52061

Lista de tópicos

Literacias da Informação

ALV - 2012/2013

Estimado estudante, estou à disposição para colaborar com o seu aprendizado, desejo um ótimo semestre.

Bom trabalho!!!!

Profª Daniela

Encontrará nesta secção:

Notícias, onde serão feitos os anúncios relevantes;

Fórum de Dúvidas e Informações, onde poderá pedir ajuda sobre aspectos técnicos ou de utilização deste espaço, e ainda dar sugestões;

Contrato de Aprendizagem, onde encontrará todas as informações sobre conteúdos, atividades, recursos, cronograma e avaliações da U.C.

Notícias

Contrato de Aprendizagem

Fórum de Dúvidas e Informações

1

Temática 4: O potencial educativo da literacia da informação com o uso das tecnologias digitais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 3 -Nova Imagem da Unidade Curricular Literacias da informação

ABERTA

MODELO PEDAGÓGICO - RECURSOS

ORIENTAÇÃO INSTRUMENTAL E SOUTORADO

PROFª DANIELA HELAIRE

05 MÉDIA NA EDUCAÇÃO 2012 01

05 MÉDIA NA EDUCAÇÃO 2012 02

05 MÉDIA NA EDUCAÇÃO 2012 03

05 MÉDIA NA EDUCAÇÃO 2012 MATRIZ

PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS 2012

2013

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - LE

PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO

PROJETO ACESSIBILIDADES

05 EDUCAÇÃO E INTERNET - 2010 - TURMA 3

05 MÉDIA CONEXÃO EDUCACIONAL - 2011

ANÁLISE DE RECURSOS EDUCATIVOS (09)

EDUCAÇÃO E INTERNET 2012 01

EDUCAÇÃO E INTERNET 2012 02

EDUCAÇÃO E INTERNET 2012 03

EDUCAÇÃO E INTERNET 2012 MATRIZ

EDUCAÇÃO E LITERACIAS 2011 01

EDUCAÇÃO E LITERACIAS 2011 02

EDUCAÇÃO E LITERACIAS 2011 03

EDUCAÇÃO E LITERACIAS 2012 01

EDUCAÇÃO E LITERACIAS 2012 02

EDUCAÇÃO E LITERACIAS 2012 03

EDUCAÇÃO E LITERACIAS 2012 MATRIZ

ESTUDOS DE USO DO ESPAÇO VIRTUAL PARA A APRENDIZAGEM ONLINE-MATRIZ ALV - 2013

HIPERESPAÇOS APRENDIZAGEM - MÊDIA2011

HIPERESPAÇOS APRENDIZAGEM MATRIZ ACCIA 2013

INTERVENÇÃO EDUCATIVA EM GRUPOS

ESPECÍFICOS 2011 01

INTERVENÇÃO EDUCATIVA EM GRUPOS

ESPECÍFICOS 2011 02

INTERVENÇÃO EDUCATIVA EM GRUPOS

ESPECÍFICOS 2011 03

INTERVENÇÃO EDUCATIVA EM GRUPOS

ESPECÍFICOS 2011 04

Temática 4: O potencial educativo da literacia da informação com o uso das tecnologias digitais.

Período: 21/01/2013 ao final do semestre.

Competências a desenvolver:

- Caracterização dos diferentes serviços e experiências para o profissional da ciência da informação associadas às fontes de informação e à educação (bibliotecas escolares, públicas, universitárias)
- Seleção de recursos, dispositivos e ferramentas das tecnologias digitais potenciadoras da literacia da informação.

Descrição

1) Estudo individual sobre o conteúdo do tema 4 (21 de Janeiro de 2013 a 3 de fevereiro de 2013)

2) Elaboração do trabalho em grupo: Construção de uma proposta de um espaço online educativo com base nos estudos da literacia da informação. É somente uma proposta, não é necessário realizar o espaço online, mas somente dar a visualização de como ficaria este espaço. O tema deixo a vossa escolha, mas algo que os profissionais da ciência da informação possam contribuir com a sociedade(usuários em geral, colaboradores ou estudantes). A proposta deve conter: tema, público alvo, aplicativo(s) a serem utilizados, a organização no espaço online do conteúdo e a gestão desse conteúdo. Pode ser um blog, uma rede, uma página web, uma wiki, um curso online aberto, etc. Deve ser algo que possam aplicar ou ser útil em suas práticas de trabalho.

3) Apresentação da Proposta Realizada (até dia 10 de fevereiro de 2013)

Participação continua no Fórum de reflexões, dúvidas e debate.

Recursos de Aprendizagem

Recomendamos o estudo da listagem seguinte. Poderá fazê-lo pela ordem que entender; organize a sua sequência e caminho de aprendizagem.

Leitura dos Textos do Tema 4: (disponíveis no espaço da Temática 4)

Seleção de vídeos: (disponíveis no espaço da Temática 4)

Power point: (disponível no espaço da Temática 4)

Páginas web: (disponível no espaço da Temática 4)

Texto 1 (leitura obrigatória) Barros, D.M.V. Competência Virtual para a mediação da informação

Texto 2 (leitura obrigatória) Belluzzo, R.C.B.; Barros, D.M.V. Pesquisas virtuais : metodologias e usos

1

Temática 4: O potencial educativo da literacia da informação com o uso das tecnologias digitais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Este cenário do estudo, nos conduziu para reflexões que auxiliaram no desenvolvimento de estratégias sobre o desafio dos estudantes em vivenciar a literacia da informação como potencial educativo.

Para ilustrar estas observações, foram destacadas as estratégias utilizadas nos fóruns de trabalho e nas atividades e exercícios dos temas desenvolvidos juntamente com as competências relacionadas a literacia da Informação. Essas observações ressaltam como as estratégias facilitavam o desenvolvimento ou a aplicação dessas competências dentro da própria Unidade Curricular.

Quadro 3 - As estratégias utilizadas e o potencial de desenvolvimento para a Literacia da Informação.

Estratégias desenvolvidas na Unidade Curricular	Potencial de desenvolvimento para a Literacia da Informação com base em algumas das novas competências dentro da Literacia da informação
Trabalhos individuais voltados ao desenvolvimento das percepções sobre o estudo e leitura dos conteúdos disponibilizados mediante reflexão pessoal sobre os conteúdos (disponibilizados em vários formatos mediáticos) em cada tema.	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição e atualização de conhecimentos sobre o meio profissional; • Aquisição e atualização de conhecimentos sobre o meio profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Fóruns disponibilizados para cada estilo de aprendizagem com base nos estudos dos estilos de uso do espaço virtual. • Fóruns colaborativos (interação estudantes docentes estudantes). • Fóruns entre os estudantes (interação entre estudantes). • Fóruns com perguntas (3 ou 4 questões chave sobre o tema) • Fóruns com a realização de mapas conceituais (individualmente disponibilização de mapas conceituais sobre o tema estudado). 	<ul style="list-style-type: none"> • Interação com utilizadores e clientes; • Apresentação e disponibilização da informação.
Realização de pesquisas orientadas com (Guias didáticas)	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa de informação / formação de utilizadores; • Organização e atualização da informação; • Análise e representação da informação; • Identificação e validação das fontes de informação;
Construção de uma proposta prática de ensino da literacia da informação nos seus espaços de trabalho que deveriam utilizar os recursos da web 2.0	<ul style="list-style-type: none"> • apresentação e disponibilização da informação.

Fonte: European Council of Information Associations (2005)

Podemos observar no quadro 3 que as novas competências mencionadas são transversais as estratégias aplicadas. O que realizamos foi destacar a relação mais evidente entre as estratégias e as competências para melhor visualização e compreensão.

O desafio de disponibilizar aos estudantes estratégias de aprendizagem que ajudassem a desenvolver a literacia da informação mediante o uso das tecnologias foi muito significativo, porque além de experimentarem as sugestões de atividades os estudantes puderam ampliar a sua literacia e também ter algumas ideias sobre como poderiam realizar propostas de ensino da literacia da informação.

O princípio de uma pedagogia da literacia, de acordo com Pereira (2006), em que a prática situada é claramente o princípio pedagógico central, em que o autor fundamenta social, cultural e psicologicamente. Nesta concepção pedagógica, podemos entender que a finalidade da prática situada é a de proporcionar experiências de ação didática informal e que no trabalho desenvolvido realizaram a convergência entre a literacia da informação e a ação pedagógica.

2.4 O potencial educativo do virtual como estratégia pedagógica

Tendo por base o conceito de Perrenoud (1999) que destaca a competência como o desenvolvimento de capacidades do indivíduo em atitudes que requeiram subsídios da inteligência para solucionar situações-problema. Também as reflexões sobre habilidade na área de educação, de acordo com Perrenoud e Thurler (2002), deve ser considerada como transposição do que foi aprendido ao atitudinal. Essa perspectiva destaca uma postura interdisciplinar nas atitudes, é um caminho que está além da ação. Esse não é o fim do processo, mas sim a forma de mobilizá-lo.

Podemos entender que de acordo com as competências e habilidades, o trabalho realizado dentro da “U.C das Literacias da Informação”, facilitou a mobilização do que foi aprendido ao atitudinal, com o tripé tecnologias, literacias da informação e processos educativos.

Facilitar ideias e percepções sobre como desenvolver experiências em que os usuários, clientes, estudantes ou colaboradores na área da ciência da informação possam aprender a utilizar a literacia da informação como um recurso pessoal e de competência para a busca do conhecimento e aprendizagens individuais, foi um desafio que tentamos superar com as

estratégias pedagógicas que utilizamos no desenvolvimento da Unidade Curricular.

Segundo Dias (2012) existe uma crescente necessidade na diminuição de fronteiras entre educação formal e informal, nomeadamente através da pedagogia da participação nas práticas de mediação social e cognitiva. Enquanto meios para a elaboração e sustentabilidade dos processos de inovação. A pedagogia da participação relaciona-se com a colaboração, as comunidades, a imersão nos ambientes digitais, as redes, a construção dos cenários de educação no ambiente *online*.

O trabalho que se realizou na U.C, potencializa uma experiência ao aluno, de educação informal na estruturação de uma proposta com o uso de tecnologias para uma experiência online e educativa.

O momento em que vivenciamos se concretiza por iniciativas *online* e oferta de experiências que nada mais se referem à educação informal. Essa tendência das redes, comunidades e serviços da web, nos faz pensar a literacia da informação neste processo e o como preparar os estudantes da ciência da informação para se adaptarem a isso e usufruir dessas possibilidades na área em que atuam.

Podemos analisar que a educação à distância no modelo pedagógico da Universidade Aberta, juntamente com as estratégias pedagógicas com base nos estilos de aprendizagem facilitaram e muito a organização de experiências dentro da Unidade Curricular. Transformaram o tema das literacias da informação em uma proposta entendida e desenvolvida pelo estudante, tanto pessoalmente na sua literacia da informação como difusor enquanto elaborador de propostas com o uso das tecnologias para o desenvolvimento de orientações, cursos, sites ou até mesmo comunidades nesta área. Para finalizar deixamos caracterizado alguns dos exemplos das propostas realizadas pelos estudantes recentemente na Unidade Curricular no quadro 4.

Quadro 4 - Exemplos de propostas realizadas pelos estudantes a partir dos estudos na Unidade Curricular

<p>Projeto INFOTEKA – Centro de Literacia Informacional</p> <p>Página web criada na interface Webnote</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Planificar e executar a criação de um espaço de trabalho da Biblioteca diretamente vocacionado para atividades de promoção da literacia informacional, na sua vertente educacional, que visa uma capacitação social e a integração do indivíduo no mundo a que pertence para:</p> <p>Favorecer o desenvolvimento de novas experiências de ensino, apoiando ativamente os docents.</p> <p>Desenvolver ações educativas de promoção da literacia para a comunidade dos alunos do ensino básico dos 1º, 2º e 3º Ciclos nas Bibliotecas Escolares.</p> <hr/> <p>Desenvolver ações educativas, culturais e sociais destinadas aos alunos a fim de prevenir a iliteracia e de combater a exclusão e o abandono escolar.</p> <p>Disponibilizar ofertas de iniciativas para incrementar o uso de práticas conducentes ao desenvolvimento de competências nas várias literacias.</p>
<p>Projeto Bibliotec@ar</p> <p>Elaborado em uma página web criada na interface Blog.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>A construção de um espaço <i>online</i> que pudesse armazenar materiais que iríamos construir no sentido de desenvolver nos alunos algumas das principais competências relativas à literacia da informação (pesquisa em ciência da informação) serviu de base à ideia de realizar um Programa de formação para a Literacia da Informação que conjugasse o espaço sala de aula e a Biblioteca escolar.</p> <p>Para tanto elaborar um Plano de formação para a Literacia da Informação, que tenha como base o Projeto Educativo do Agrupamento Escolar que se insira no Plano anual de atividades da Biblioteca escolar.</p>
<p>Projeto Blog Informar</p> <p>Realizado em uma página web criada na interface Blog</p>	<p>Objetivo:</p> <p>Este espaço pretende criar uma consciência social sobre a importância da leitura, promover o acesso ao livro e à leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progresso coletivo e criar um ambiente social favorável à leitura.</p> <p>Além disso, este <i>blog</i> tem como objetivos específicos partilhar leituras, criar e desenvolver o gosto pelo livro e pela leitura, formar leitores competentes e fornecer recursos e ferramentas para localizar, avaliar e usar a informação.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de literacias da informação da pós-graduação facilita um trabalho de aprendizagem ativa aos estudantes para que ao final da Unidade Curricular possam propor formas de trabalhar com os usuários com o uso das tecnologias.

As estratégias de ensino com o uso das tecnologias ampliaram as possibilidades de desenvolvimento e compreensão da literacia da informação.

Realizamos aqui análises das estratégias didático-pedagógicas que oferecem ao profissional da ciência da informação condições de motivar e mobilizar competências para o desenvolvimento de propostas e ações dentro da sua realidade.

Para tanto, apresentamos um modelo de educação à distância, seus aspectos didáticos e a sua relação com a aprendizagem da literacia da informação e destacamos as estratégias pedagógicas que facilitam o trabalho de ensino da literacia da informação para os profissionais da ciência da informação.

Acreditamos que este estudo deverá contribuir para a ampliação de referenciais que nos ajudam a construir práticas de colaboração entre investigadores da área de forma aberta, e que valorizam as novas tendências e perspectivas em cursos de formação continuada atuais na área de formação que envolve a ciência da informação.

REFERÊNCIAS

ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J.; HONEY, P. **Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora**. Madrid: Mensajero, 2002.

ALONSO, C.; GALLEGO, D. **Aprendizaje y ordenador**. Madrid: Editorial Dykinson, 2000.

ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J. **Tecnologías de la información y la comunicación**. Disponível em: < <http://dewey.uab.es/pmarques/>>. Acesso em: 07 jan. 2004

BARROS, D. M. V. Virtual literacy: mediação para a informação e a aprendizagem In: PASSOS, R.; SANTOS, G. C. Orgs. **Competência em Informação para a aprendizagem**. Bauru: Editora KAIRÓS, 2005. p.15-30.

BARROS, D. M. V. **Guia didático sobre tecnologias da comunicação e informação para o trabalho educativo na formação docente**. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2009.

BARROS, D.M.V. Estilo de aprendizagem colaborativo para o e-learning. **Revista Linhas**, v.12, n.2. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2402>,

BARROS, D.M.V. **Estilos de aprendizaje y las tecnologías: medios didácticos en lo virtual**. Editorial Académica Española, Madrid, 2012a.

BARROS; D.M.V. **Estilos de aprendizagem e as tecnologias:** guias didáticas para o ensino fundamental. (mimeo) 2012b.

BARROS, D.M.V **Qualidade e inovação didático-pedagógica para o ensino superior: os estilos de aprendizagem na metodologia de ensino a distância e elearning.** Proposta científico –pedagógica, 2013.(mimeo)

BELLUZZO, R. C. B. **A formação contínua do professor na sociedade do conhecimento.** Palestra proferida no dia 8/04/2003, na UNESP de Araraquara, no programa de pós-graduação em Educação Escolar, 2003.

BELLUZZO, R. C. B. Gestão da informação, do conhecimento e da documentação. In: JESUS, A. C. de. (Org.). **Pedagogia cidadã:** cadernos de formação: gestão da informação. São Paulo: Páginas & Letras, 2005.p.67-80.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.v.1

CATTS, R.; LAU, J. **Towards information literacy indicators:** conceptual framework paper. Paris: UNESCO, 2008. Disponível em:
<http://www.unesco.org/new/en/counication-and>

DIAS, P. Comunidades de educação e inovação na sociedade digital. **Educação, Formação & Tecnologias**, v.5, n.2, p.4-10, 2012. [Online], Disponível em:<<http://eft.educom.pt>>.

DUDZIAK, E. A. **A information literacy e o papel educacional das bibliotecas.** 2001. 203f. Dissertação de Mestrado em Ciências da Informação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

EUROPEAN COUNCIL OF INFORMATION ASSOCIATIONS. 2005. **Euro-Referencial I-D.** Lisboa: Incite. Disponível em <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=1583901>. Acesso em: 3 dez. 2012.

GARCIA, A. F. Literacia y técnicas de aprendizaje. In: CONFEDERACION DE ORGANIZACIONES EMPRESARIALES DE CASTILLA Y LEON. **La formación empresarial con e-learning**, Valladolid: Junta de Castilla y León, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **O que é virtual.** São Paulo: Editora 34, 1996.

OKADA, A. ; BARROS, D.M.V. de. Ambientes virtuais de aprendizagem aberta: bases para uma nova tendência. 2010. Disponível em:
<http://oro.open.ac.uk/29310/1/teccogs...> Acesso em: 23 fev.2013.

PEREIRA, A. et al. **Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta**, Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

PEREIRA, I.S.P. Para uma pedagogia situada e explícita da literacia escolar. In: **Revista Portuguesa de Educação**, v.19, n.19, p.177-184, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n1/v19n1a08.pdf>.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRINDADE, M. de N. **Literaria: teoria e prática orientações metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

INOVAÇÃO E COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA TEÓRICO-PRÁTICA COM PÓS-GRADUANDOS EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO ¹

Glória Georges Feres

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em inovação surge à ideia de que a inovação ocorre somente no meio empresarial e em ambientes altamente tecnológicos. Mas, o que seria exatamente inovar? Em que consistiria a inovação e para que serve? Quem e como se pode inovar? Qual a relação da Competência em Informação e a inovação? As respostas às essas perguntas são importantes para que as organizações e as pessoas possam trilhar novos caminhos em busca de uma maior realização, competitividade e sustentabilidade dos negócios.

Considerando-se tais circunstâncias, na condição de docente colaboradora convidada para oferecer conteúdo específico sobre “Inovação e Competência em Informação” na Disciplina de “Competência em Informação, Redes de conhecimento e Inovação”, durante o 1º semestre de 2013 (março/abril) junto ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação (UNESP-Campus de Marília) na Linha de Pesquisa: Gestão, Mediação e Uso da Informação. Seu ementário envolveu o desenvolvimento da Competência em Informação e sua inter-relação com redes humanas de construção de conhecimento como diferencial para a inovação, tendo como foco o desenvolvimento dessas redes e sua interação com diferentes recursos informacionais, bem como quanto à aprendizagem e independência em gerar conhecimento inovador e sua aplicabilidade à realidade social.

Dentre as atividades de leitura, análise e síntese desenvolvidas durante a realização da disciplina, foi realizada uma oficina com os pós-graduandos apoiada em dinâmica de grupo, cujas estratégias pedagógicas envolveram as seguintes etapas: 1ª – Divisão dos grupos de trabalho; 2ª – Teórica – Aula expositiva e palestra dialogada; 3ª - Trabalho em grupo com a

¹ Refere-se à Oficina realizada em março de 2013, como atividade da Disciplina de “Competência em Informação, Redes de conhecimento e Inovação”, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação/ UNESP-Campus de Marília, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Regina Celia Baptista Belluzzo.

leitura e análise de síntese elaborada como texto instrucional fornecida pelo docente e consulta aos padrões e indicadores de Competência em Informação compilados e adaptados por Belluzzo (2007); e 4ª– Comparação entre o texto-síntese e os padrões e indicadores de Competência em Informação e estabelecimento da inter-relação entre a Competência em Informação e a inovação.

Tanto a fundamentação teórica que apoiou as etapas como os resultados obtidos com a comparação e sínteses efetuadas pelos grupos de pós-graduandos são descritos, a seguir, como contribuição às reflexões e lições aprendidas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inicia-se por salientar que a inovação nas organizações é a exploração de novas ideias para melhorar os negócios, criando vantagens competitivas e gerando sucesso nos resultados. Organizações que apresentam uma maior capacidade de inovação têm maior competitividade. Portanto, a necessidade de inovação nas organizações exige novas habilidades e novos conhecimentos, ou seja, mudanças nas formas habituais do “fazer” na organização.

A inovação pode ser realizada pela organização, individualmente ou em parceria com outras instituições ou também adaptando ideias de outras organizações/instituições nacionais e estrangeiras. Assim sendo, a inovação pode ocorrer em qualquer setor da economia, incluindo serviços governamentais como saúde e educação, pois a inovação é decorrente de um novo olhar para as mesmas ações.

A Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) define a inovação como “a implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou significativamente melhorado, ou um processo, ou um novo método de marketing, ou um novo método organizacional nas práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas” (2005). Portanto, a inovação ocorre quando se procura colocar em prática ideias e métodos diferentes, que resultem em novos produtos e processos inovadores.

Há várias formas de inovar, sendo que podem ser destacadas áreas de inovação, Mattos (2008) tais como:

- a) Inovação em produtos (bens ou serviços): envolvem mudanças significativas nas potencialidades de produtos e serviços, ou seja, desenvolvimento de produtos novos, ou aperfeiçoamentos significativos para produtos existentes, atendendo melhor às necessidades, incorporando facilidade de uso ou outras características funcionais;
- b) Inovações de processo: aprimoramento ou desenvolvimento de novas formas de produção ou de distribuição de bens ou de novos meios de prestação de serviços, ou seja, mudança no como se faz (mudanças nos equipamentos ou na organização ou em ambos);
- c) Inovação tecnológica: ocorre quando a inovação é resultado da aplicação de conhecimentos obtidos por meio da pesquisa científica aplicada a produtos ou processos de produção, com novas funcionalidades e efetivos ganhos de qualidade ou produtividade, resultando em maior competitividade.
- d) Inovação de marketing é a implementação ou desenvolvimento de novos métodos de marketing e comercialização, com mudanças significativas na concepção do produto ou em sua embalagem, no posicionamento do produto em sua promoção ou na fixação de preços.
- e) Inovação organizacional que visa à melhoria do desempenho de uma empresa por meio de novos métodos de organização e gestão no local de trabalho ou nas relações da empresa com o mercado, fornecedores ou distribuidores, por meio da redução de custos administrativos ou de custos de transação. É, portanto, a implementação de um novo método organizacional nas práticas de negócios da empresa, na organização do seu local de trabalho ou em suas relações externas.

De modo geral, as organizações são o centro da inovação. É por meio delas que as tecnologias, invenções, produtos, chegam ao mercado. Entretanto, a inovação é também importante para o setor público e pouco se sabe sobre o processo de inovação em setores não orientados ao mercado. As inovações, mesmo as mais simples, podem envolver algum dispêndio de recurso financeiro ou, pelo menos, a mobilização de recursos humanos e organizacionais. Dessa forma, as universidades, centros de pesquisa, agências

de fomento, investidores, governo e organizações com seus clientes, fornecedores, concorrentes ou outros parceiros, formam um sistema de inovação que exercem diversas funções: ora de pesquisa e de desenvolvimento, ora de investimento ou de subsídios a projetos.

Assim, pode-se dizer que a abrangência e intensidade da inovação são variáveis. Quanto à intensidade a inovação pode ser incremental, radical ou revolucionária e quanto à abrangência ela pode ser para a organização, para o mercado ou para o mundo.

Inovação quanto ao grau de intensidade, segundo Mattos (2008) pode ser:

- a) Inovação incremental: quando existe melhoria no que se faz e /ou aperfeiçoamento do modo como se faz, e que se tornam mais desejados pelos seus clientes/consumidores e, portanto, mais competitivos.
- b) Inovação radical: quando as novas ideias resultam em produtos ou processos totalmente novos, que antes não existiam no mercado.
- c) Inovação revolucionária: quando os novos produtos têm um impacto tão grande sobre o sistema produtivo que podem, tornar obsoletas as bases tecnológicas existentes.

Inovação quanto ao grau de abrangência ou alcance pode ser:

- a) Inovação para a organização: quando a novidade implementada está limitada ao âmbito da organização, mesmo que utilize conhecimentos técnicos já dominados e difundidos, o objetivo é promover mudanças significativas nos resultados.
- b) Inovação para o mercado: quando a organização é a primeira a introduzir a inovação no seu mercado.
- c) Inovação para o mundo: quando os resultados das mudanças são introduzidos pela primeira vez em todos os mercados, nacionais e internacionais, no mundo todo (MATTOS, 2008)

Portanto, para que a inovação ocorra, há necessidade de se dar à devida importância ao cenário competitivo vigente, estar alinhado aos objetivos da organização, desenvolver e internalizar ferramentas de gestão do processo de inovação e que sejam desenvolvidos ambientes adequados, principalmente condições institucionais, legais e de trabalho para que as pessoas possam ter boas ideias e inovar. Para estarem de acordo com esse processo, as pessoas

que compõem a organização são solicitadas no desenvolvimento dos seus conhecimentos, habilidades e competências.

2.1 Como surgem ideias?

Boas ideias podem ter origem durante conversas informais, observação de procedimentos, comentários sobre uso de determinadas tecnologias, opiniões de clientes, análise da concorrência, análise do mercado e notícias. Mas, para que as ideias possam ser aproveitadas e transformadas em inovações economicamente bem sucedidas, é preciso que estas ideias brotem nas organizações.

As organizações para serem inovadoras e competitivas, devem estimular a criatividade e comprometimento entre as pessoas, pois em um ambiente favorável as ideias novas fluem de diversas origens. Para que isso ocorra há necessidade de implementação de práticas favoráveis à inovação, além de ser preciso ter consciência do que é realmente inovador e qual a sua importância para as organizações, pois não existe um modelo único para que ocorra a inovação, mas sim um ambiente que propicie condições favoráveis à inovação, que pode ser resumidas em três grupos, segundo o Movimento Brasil Competitivo – MBC (MATTOS, 2008).

- Difusão de informações: ter uma comunicação aberta e constante, que possibilite a liberdade de expressão e ageração e o acúmulo de ideias.
- Qualificação das pessoas: investir na capacitação constante das pessoas, tanto em suas áreas de conhecimento quanto em outras complementares para que estes saibam onde procurar informações que venham a agregar conhecimento e ideias criativas e inovadoras.
- Reconhecimento do esforço coletivo: incentivar e premiar novas ideias, mesmo quando não tenham resultados imediatos.

Um ambiente inovador é interativo, de aprendizagem permanente, com redes humanas conectadas, do trabalho em equipe e da troca de experiências, de modo a buscar constantemente por fazer melhor e diferente,

sempre. As tecnologias de gestão ou o modo de organização e gerência desses ambientes de trabalho precisam estar constantemente sendo inovados para permitir manifestação e uso produtivo das capacidades criativas dos seus colaboradores.

Em suma, as organizações e as pessoas estão constantemente em fase de competições, para assegurar seu espaço no mercado e para que isso ocorra evidentemente há risco nos processos inovativos e o não enfrentamento, ou enfrentamento tardio pode acarretar em perda de mercados para empresas inovadoras. As pessoas precisam ser competentes para atuarem nesses mercados e aprender a buscar ideias no cotidiano da vida. Mas, para tanto é imprescindível que as pessoas possuam pré-requisitos de como acessar as informações de modo que possam usá-las e transformá-las em ideias inovadoras.

2.2 Organizações inovadoras: principais características

As principais características das organizações inovadoras na visão de Tidd; Bessant; Pavitt (2008) são:

- ✓ **Visão compartilhada, liderança e desejo de inovar:** a inovação tem a ver com mudança e aprendizagem e com a ruptura de padrões pré-estabelecidos requerendo o apoio e envolvimento do alto escalão da organização.
- ✓ **Estrutura organizacional adequada:** modelos flexíveis e hierarquias horizontais têm mostrado que estão mais propensas a inovar, já que o processo de tomada de decisões tende a ser menos engessado e acaba por fomentar interação e criação de vínculos maiores entre as pessoas.
- ✓ **Indivíduos-chave:** são os líderes ou campeões de projetos de inovação, que assumem a figura de facilitadores e interlocutores do processo de inovação e têm a responsabilidade de defender a causa e levar entusiasmo por meio de todo sistema organizacional.
- ✓ **Capacitação e desenvolvimento contínuo:** o desenvolvimento permanente de conhecimentos e habilidades da equipe é fundamental

para permitir que essa esteja preparada para agir no momento em que surge uma oportunidade de inovar.

- ✓ **Inovação com alto envolvimento:** cada indivíduo deve ser capaz de desenvolver e pensar em inovações relacionadas aos processos em que está envolvido; a soma desses esforços pode trazer impactos profundos.
- ✓ **Trabalho de equipe eficaz:** grupos têm mais a oferecer na fluência de geração de ideias e de flexibilidade nas soluções e a combinação de pessoas com conhecimentos multifuncionais tem contribuído para melhorias de maior qualidade e impacto.
- ✓ **Atmosfera criativa:** sua construção envolve políticas de comunicação e procedimentos, sistemas de recompensa e reconhecimento, políticas de formação e desdobramento de estratégias de relacionamento e compartilhamento.
- ✓ **Foco externo:** a inovação tem se tornado um processo aberto, envolvendo a colaboração de redes externas que produzem melhores resultados do que somente dentro da organização.
- ✓ **Comunicação extensiva:** a solução de conflitos e a melhoria na clareza e frequência da comunicação dependerão de diversos canais, considerando-se que a resolução de problemas depende da combinação de diferentes conhecimentos que podem estar amplamente distribuídos pela organização.
- ✓ **Aprendizagem organizacional:** a inovação é um ciclo de aprendizagem, que envolve um processo de experimentação, prática, reflexão e consolidação e a gestão desse processo cria condições de aprendizado ao longo da vida, favorecendo o sucesso das inovações futuras (TIDD; BESSANT; PAVITT, 2008).

É necessário, portanto, que uma plataforma para a criatividade individual esteja presente no ambiente das organizações inovadoras, tendo como base:

- ✓ A presença de sentimentos de confiança e respeito.
- ✓ A harmonia nas equipes.
- ✓ A prática das virtudes de compartilhar ideias e de respeitar as diferenças.
- ✓ A valorização das pessoas, da equipe e da rede.

- ✓ O reconhecimento das potencialidades individuais e coletivas.
- ✓ A oferta de oportunidades para a produção e troca de ideias.

2.3 Criatividade e inovação

Comumente as pessoas associam a ideia de que para haver inovação, basta haver criatividade. Sendo assim, entende-se criatividade como a geração de novas ideias e a inovação como a implementação bem sucedida dessas ideias na prática. Dessa forma, criatividade é apenas o primeiro passo para que se possa inovar, pois além de boas e novas ideias, há necessidade de saber reconhecer oportunidades para poder aplicar as novas ideias na prática, solucionando problemas de forma bem sucedida e obtendo demanda no mercado. A partir disso tem-se algo inovador.

A criatividade está relacionada com processos de pensamento, imaginação, intuição e originalidade. Trata-se de características importantes para um profissional de sucesso. Pode-se dizer que pessoas criativas estão constantemente buscando novas maneiras de resolver os novos problemas e os velhos problemas, não se contentando apenas em saber o que deve ser feito, e sim se perguntando sempre como fazer melhor e diferente. As organizações que estimulam a criatividade estão também estimulando a flexibilidade, a visão de futuro, a autonomia, os trabalhos em equipes, a liderança, a troca de experiências, a aprendizagem coletiva e a busca de soluções alternativas etc.

A criatividade é um processo do psiquismo, que possibilita utilizar novos recursos na solução de problemas nas organizações. Segundo Felipe (2008) a criatividade humana não é temporal, é um patrimônio do ser humano e que deve ser compartilhado pela sociedade, ou seja, deve-se criar ou inovar algo a ser aproveitado pela sociedade ou até mesmo quebrar paradigmas vigentes. Não há hora marcada para ter boas ideias, ela é consequência da sistematização e motivação das pessoas em ver a realidade sob um novo olhar. Portanto, na prática, ninguém inventa nada sozinho, mas aproveitando o conhecimento existente e produzido por outros.

Pode-se dizer que a criatividade está relacionada à resolução de problema, particularmente àqueles não convencionais. A primeira contribuição

foi desenvolvida pelo psicólogo Graham Wallas, em 1926, quando propôs o “modelo de pensamento criativo” nas fases de:

- 1) Conscientização – coleta de informações sobre o problema a ser solucionado. Envolve a pesquisa, em um esforço consciente na busca pela solução do problema;
- 2) Incubação – é a utilização de processos mentais inconscientes desimpedidos pelo intelecto literal;
- 3) Iluminação ou *insight* – é a essência na criação, acontece quando a ideia surge na mente, de forma pronta. É a solução pura e genial para o problema;
- 4) Verificação – é a fase de teste. Nela é verificada a qualidade da ideia em termos práticos (WALLAS apud ALVES et al. 2008).

O processo de criatividade requer a descoberta de relações não usuais, onde a pessoa que possui maior criatividade parece manter um compromisso, um equilíbrio livre e espontâneo entre exploração inconsciente e o controle racional. Em verdade, pode-se dizer que tarefas criativas são mais motivadoras do que as puramente repetitivas. Criar é algo que pertence à natureza humana, por isso as pessoas se realizam por meio de valores criadores, valores vivenciais e de atitude. Desse modo, reconhecer e estimular o processo de crescimento criativo promove o desenvolvimento da personalidade.

Em síntese, a criatividade é a capacidade de associar, selecionar, reestruturar, organizar e transformar experiências passadas, conhecimentos e percepções presentes, produzindo combinações únicas. Todos tem possibilidade de desenvolver habilidades e qualidades criativas, cada um de acordo com a sua potencialidade básica natural, ou seja, do seu patrimônio cultural.

Assim sendo, criatividade não é meramente uma questão de técnicas e habilidades, mas, sobretudo de uma atitude mental no trato de problemas e de ideias. Somente habilidades técnicas não produzem resultados satisfatórios sem uma atitude mental correta que leve a ver o mundo sob diferentes perspectivas e a trilhar caminhos nunca antes tentados. Requer coragem, para apresentar as ideias e seguir tentando, sem medo dos fracassos

criativos. Além disso, pode-se dizer, que a criatividade e a intuição ocorrem no nível da subjetividade das pessoas que atuam nas organizações, permitindo a flexibilização das redes humanas. Surge da capacitação do intelecto, do raciocínio e do conhecimento. Myers Briggs (apud GEOCITIES, 2000), identifica quatro tipos de pessoas que teriam características intuitivas:

- **As solucionadoras de problemas** – pessoas que tendem a serem independentes e impessoais, com maior propensão para considerar modo como os outros poderão afetar os seus projetos. Geralmente, sentem-se encarregados da missão de realizar uma possibilidade de solução;
- **As facilitadoras** – são pessoas mais animadas, com capacidade para lidar com as pessoas. São extremamente preceptivas em relação às maneiras de ver as pessoas e inspirá-las;
- **As criadoras** – são as pessoas mais independentes, em qualquer campo de atuação. A intuição lhes possibilita uma percepção das possibilidades;
- **As harmonizadoras** – interessam-se naturalmente pelas pessoas e se preocupam com a harmonia. Sentem-se estimulados pelas dificuldades do bem estar humano, resolvendo-as de maneira engenhosa (BRIGGS apud GEOCITIES, 2000).

Dessa forma, podemos dizer que a intuição ocorre no nível da subjetividade das pessoas que atuam nas organizações permitindo a flexibilização das redes humanas. Surge da capacitação do intelecto, do raciocínio e do conhecimento. O relacionamento visando à cooperação tornou-se ponto central da nova forma organizacional e passou a ocupar papel relevante nos empreendimentos modernos. A cooperação está relacionada, quase sempre, ao desenvolvimento que gera e a interação.

Alguns modelos e atitudes mentais são essenciais para o pensamento criativo e são apresentados no quadro 1.

Quadro 1 – Dimensão dos modelos e atitudes mentais

MODELOS E ATITUDES MENTAIS	DIMENSÃO
Curiosidade	Criatividade requer uma disposição permanente para investigar, procurar entender e obter novas informações sobre as coisas que nos cercam. Para se tornar uma pessoa mais criativa você deve aprender a perguntar “por quê?” e “e se...?” e incorporar estas perguntas ao seu modo de vida.
Confrontando desafios Coragem!	As pessoas criativas não fogem dos desafios, mas os enfrentam perguntando “como eu posso superar isto?”. Elas têm uma atitude positiva e veem em cada problema uma oportunidade de exercitar a criatividade e conceber algo novo e valioso.
Descontentamento construtivo	As pessoas criativas têm uma percepção aguda do que está errado no ambiente ao seu redor. Contudo, elas têm uma atitude positiva a respeito desta percepção e não se deixam abater pelos erros. Ao contrário, elas transformam este descontentamento em motivação para fazer algo construtivo.
Mente aberta	Criatividade requer uma mente receptiva e disposta a examinar novas ideias e fatos. As pessoas criativas têm consciência e procuram se livrar dos preconceitos, suposições e outros bloqueios mentais que podem limitar o raciocínio.
Flexibilidade	As pessoas muito criativas são hábeis em adotar diferentes abordagens na solução de um problema. Elas sabem combinar ideias, estabelecer conexões inusitadas e gerar muitas soluções potenciais. Elas adoram olhar as coisas sob diferentes perspectivas e gerar muitas ideias.
Suspensão do julgamento	As pessoas criativas sabem que há um tempo para desenvolver ideias e outro para julgá-las. Elas têm consciência que toda ideia nasce frágil e precisa de tempo para maturar e revelar seu valor e utilidade antes de ser submetida ao julgamento.
Síntese	A capacidade de se concentrar nos detalhes sem perder de vista o todo é uma habilidade fundamental das pessoas criativas. A visão do todo lhe dá os caminhos para estabelecer conexões entre informações e ideias aparentemente desconexas.
Otimismo	Pessoas que acreditam que um problema pode ser resolvido acabam por encontrar uma solução. Para elas nenhum desafio é tão grande que não possa ser enfrentado e nenhum problema tão difícil que não possa ser solucionado.
Perseverança	As pessoas muito criativas não desistem facilmente de seus objetivos e persistem na busca de soluções, mesmo quando o caminho se mostra longo e os obstáculos parecem intransponíveis.
Eterno aprendiz	Frequentemente, a solução criativa nasce de combinações inusitadas, estabelecendo analogias e conexões entre ideias e objetos que não pareciam ter qualquer relação entre si. A matéria prima para estas analogias e conexões são os fatos observados e os conhecimentos e experiências anteriores que a pessoa traz consigo. É através de seu patrimônio cultural que cada pessoa pode dar seu toque de originalidade. Este patrimônio cultural nasce e se alimenta de uma atitude de insaciável curiosidade e de prazer em aprender coisas novas.
Liberdade e responsabilidade	Pessoas que sabem fazer distinção em entre fazer e agir, enxergando que ética não é só qualidade ou excelência no fazer, mas a busca por atingir a qualidade no agir, que é a dimensão interior do ato. Fazer é a dimensão externa do ato.

Fonte: Adaptado de Siqueira (2007)

A interação leva ao compartilhamento, impulsiona os fluxos de informação e de conhecimento que são decorrentes do movimento de uma rede e determinados pelos vínculos que se configuram e reconfiguram. Esses são elementos que podem constituir uma rede de conhecimento.

Nas redes flexíveis, as organizações relacionam-se horizontalmente, com poder de influência e de ação semelhantes. As redes sociais e de conhecimento podem ser consideradas redes flexíveis, nas quais os atores ganham competências pessoal e empresarial, valendo-se de suas relações, que movimentam a informação e constroem conhecimento (CASAROTTO FILHO; PIRES, 1999).

As redes de conhecimento enfatizam a criação de valores comuns por todos os seus membros, movimentam-se por meio do compartilhamento da informação, visando a reunião e a criação de novos conhecimentos. As redes de conhecimento fortalecem a capacidade de pesquisa e de comunicação em todos os membros na rede.

Essas redes de conhecimento identificam e implementam estratégias que exigem maior empenho dos responsáveis na tomada de decisões, isso porque movimentam o conhecimento dentro de políticas e práticas adotadas pelos participantes (CREECH; WILLARD, 2001).

O conhecimento coletivo nas organizações difere em suas dimensões e essas diferenças devem refletir no valor e utilidade estratégica desse conhecimento. Entender os elementos constitutivos do conhecimento é a base para se entender uma classificação do conhecimento coletivo da organização.

O conhecimento coletivo é formado a partir do conhecimento explícito, ou seja, aquele que pode ser representado, documentado e, sobretudo, transposto a outras pessoas de forma clara e objetiva.

As organizações possuem conhecimento disseminado e compartilhado por todos, entretanto existem também diversos estoques ou conjuntos de conhecimento pertencentes a indivíduos, pequenos grupos ou áreas funcionais, sendo importante codificar e simplificar esse conhecimento para torná-lo acessível à organização como um todo, transformando-o em conhecimento coletivo.

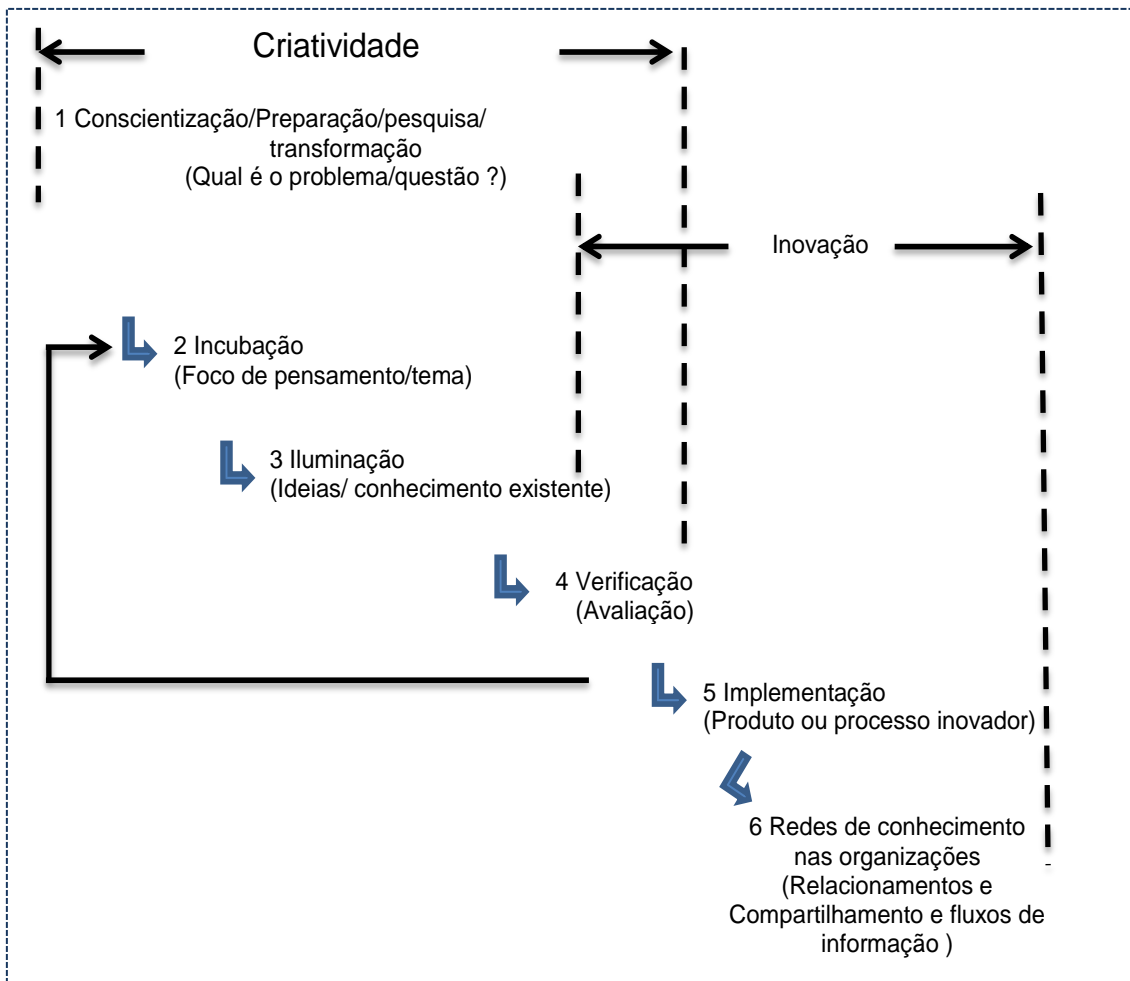
A inovação decorrente dessas redes possibilita o crescimento organizacional e o desenvolvimento de uma cultura de cooperação, principalmente para as organizações baseadas em informação e conhecimento que têm como foco promover o conhecimento e a especialização dos colaboradores e criar redes internas dessas fontes humanas do conhecimento.

A diversidade das equipes que trabalham em redes promove a criatividade e a inovação, porque pessoas com diferentes acervos patrimoniais e de experiências, assumem perspectivas diversas na abordagem de problemas. Podem-se destacar alguns benefícios das organizações em rede, tais como: construção do conhecimento; abandono com mais facilidade de abordagens e práticas tradicionais, desenvolvimento tecnológico; novos negócios e abertura de mercado, criando vantagem competitiva; aumento da qualidade e da produtividade de serviços, produtos, e processos; e, ascensão pela transferência de tecnologia e pela sistematização de processos.

A inovação pode ser motivada pela necessidade social ou alavancada pelo desenvolvimento tecnológico. É importante salientar, que a formação dos profissionais para o desenvolvimento de competências no uso das tecnologias, será muito importante para o desenvolvimento da criatividade necessária aos processos inovadores.

Em síntese, pode-se dizer que a inovação é a exploração bem sucedida de novas ideias. É a habilidade para aplicar soluções criativas para problemas, ou oportunidades, para realçar ou para enriquecer a vida das pessoas. Seu relacionamento com a criatividade é apresentado na figura 1.

Figura 1 – Relação entre criatividade e inovação



Fonte: Modelo do processo criativo de Wallas adaptado de Pinheiro; Burini (2006) pela autora.

O que se pode observar é que, de fato, existe uma inter-relação estreita entre a criatividade e a inovação, uma vez que em todas as fases do “Modelo Criativo de Wallas” existe dependência para o acesso e uso da informação e também para o *know-how* das pessoas com um único propósito - inovar. Ressalta-se que esse propósito nas organizações faz com que a criatividade seja acionada para criar novos produtos ou serviços que possam trazer vantagem competitiva. Em especial, isso se acentua quando se trata de espaços criativos também inovadores – as redes de conhecimento, onde os relacionamentos e o compartilhamento produzem novas dinâmicas nos fluxos de informação decorrentes. Têm importância e grande relevância nessa ambiência organizacional os filtros de informação para que o conhecimento coletivo possa ser construído em bases ideais para a solução de problemas.

2.4 Filtros de informação para a solução de problemas nas organizações

Infelizmente, a maior parte do que nos é proposto, são soluções que se assemelham a um bloco de pedra sem grande utilidade ou difíceis de esculpir. O conteúdo que é de fato a obra que precisamos surge envolto em informação ou aplicações desnecessárias que quase sempre ocultam a beleza (função) da escultura, isto é, a usabilidade pertinente.

Nós podemos filtrar informação de acordo com os nossos interesses ou atividades específicas ou até nas nossas preferências, mas, a quantidade de informação a retirar permanece sempre uma interrogação, principalmente quando trabalhamos em ambientes de redes de conhecimento.

Quando filtramos informação nós podemos enveredar por um destes caminhos:

- Uma filtragem cognitiva, isto é, a avaliação de conteúdo segundo uma abordagem estatística que se baseia na ocorrência de um conjunto de palavras-chave para identificar ou reconhecer as informações pertinentes e uma abordagem simbólica que tenta fazer uma análise da relação entre o conteúdo de documentos (objetos para filtrar) e o interesse do utilizador.
- Uma filtragem econômica, mais ligada ao consumo de recursos (dimensão, tempo, etc.,).
- Uma filtragem colaborativa (ou social), realizada com base nas opiniões de outros e que as redes sociais tão generosamente produzem através dos seus curadores temáticos.

Estes são filtros que nos ajudam a desenvolver novas competências para podermos tratar com eficácia dentro das organizações os enormes volumes de dados não estruturados. O novo profissional deve estar preparado para entender e liderar esta revolução nos ambientes de trabalho por meio de:

- Coletas: de muitas formas diferentes de informações e dados obtidas a partir de dentro e fora da organização

- Análises: desenvolvimento de novos conhecimentos a partir dessa informação, por exemplo, descobrir padrões de comportamento do cliente.
- Táticas: utilizar estas informações de forma colaborativa (redes humanas de conhecimento).
- Resultados: para melhorar tanto a produtividade e estratégica tomada de decisão em tempo real.

Para a melhor compreensão da dimensão dessas dimensões há necessidade da caracterização do que venham a ser o dado, a informação e o conhecimento para a construção de conhecimento significativo.

2.4.1 Dado, informação e conhecimento

Segundo Setzer (2001, p. 1) “dado é uma sequência de símbolos quantificados ou quantificáveis”, portanto, um texto é um dado, porque as letras são símbolos quantificados, como também são dados, fotos, figuras, sons gravados e animação, pois podem ser quantificados. Um dado é essencialmente uma unidade matemática e puramente sintática, podendo ser descritos através representações formais estruturais. Sendo quantificados eles podem ser armazenados em um computador e processados por ele.

Assim, dentro de um computador, trechos de um texto podem ser ligados virtualmente a outros trechos, por meio de contiguidade física ou por endereços da unidade de armazenamento formando assim, estruturas de dados. Comandos podem fazer a ligação de um ponto de um texto a uma representação quantificada de uma figura, de um som etc.

O processamento de dados em um computador limita-se exclusivamente a manipulação estrutural dos mesmos, e é feito por meio de programas. Estes são sempre funções matemáticas e, portanto são “dados”.

A informação é uma abstração informal, porque não pode ser formalizada por meio de uma teoria lógica ou matemática, que está na mente de alguém, representando algo significativo para essa pessoa. Se a informação estiver armazenada em um computador, sua representação será em forma de dados. Essa representação pode ser transformada pela máquina, como na formatação de um texto, o que seria uma transformação sintática. A máquina

não pode mudar o significado, mas pode embaralhar os dados de modo que eles passem a ser ininteligíveis pela pessoa que os recebe, deixando de ser uma informação para as pessoas. Assim, não é possível processar informação diretamente em um computador, porque para isso, temos que reduzi-la a dados. Entretanto, os dados, desde que inteligíveis, são sempre incorporados por alguém como informação, porque os seres humanos buscam constantemente por significação e entendimento, e, dessa forma ela pode ser propriedade interior de uma pessoa ou ser recebida por ela.

Ao ler um texto, uma pessoa pode absorvê-lo como informação, desde que o compreenda. Pode-se associar a recepção de informação por meio de dados à recepção de uma mensagem. Porém, a informação pode também ser recebida sem que seja representada por meio de dados ou mensagens.

Pode-se, portanto distinguir dado de informação, pois o primeiro é puramente sintático e a segunda contém necessariamente semântica, significado. Não se processa e introduz semântica em um computador, porque a máquina é puramente sintática, não possuindo qualquer entendimento, não podem pensar porque lhes falta a nossa semântica.

Para ocorrer o conhecimento há necessidade de uma abstração interior, pessoal, de algo que foi experimentado, vivenciado por alguém e não sendo possível sua descrição o que se descreve é a informação. Também não depende apenas de uma interpretação pessoal, como a informação, pois requer uma vivência do objeto do conhecimento. Portanto, pode-se dizer que o conhecimento está no âmbito puramente subjetivo do homem e não está sujeito a representações em um computador. O que se tem é a informação inserida por meio de uma representação em forma de dados, em síntese, a informação pode ser prática ou teórica e o conhecimento é sempre prático. A informação está associada à semântica. Conhecimento está associado com pragmática, isto é relaciona-se com alguma coisa existente no mundo real do qual se tem uma experiência direta.

Valentim (2002) menciona que os dados, informações e conhecimento estruturados são aqueles acessados dentro ou fora da organização e podem estar inseridos nos bancos e bases de dados internos e externos, além das redes de compartilhamento, publicações impressas e

outros. Além disso, os dados não estruturados, para essa autora, são produzidos externamente à organização, porém sem a filtragem e tratamento.

Assim, os filtros são necessários para a compreensão do que ocorre com a geração do conhecimento, solução de problemas nas organizações, capacidade de executar uma tarefa no mundo real, trabalhar em redes colaborativas com competência e habilidades necessárias ao cenário das organizações contemporâneas em rede.

2.5 Redes, conhecimento e novas formas de poder

As tecnologias e sistemas de informação inovadores introduzem também novas lógicas de evolução territorial, inclusive alargando a importância do espaço informacional. Nota-se a expansão de redes que operam em todos os campos de atividades e em tempo real e a conformação de comunidades virtuais. Os formatos organizacionais que privilegiam a interação e a atuação conjunta dos mais variados atores - tais como redes, arranjos e sistemas produtivos e inovativos - vêm se consolidando como os mais adequados para promover a geração, aquisição e difusão de conhecimento e inovações. A proliferação de redes de todos os tipos é considerada como a mais marcante inovação organizacional associada à difusão do novo padrão. Esses novos formatos assumem importância por favorecerem os processos de aprendizagem coletiva, cooperação e a dinâmica inovadora. Por um lado, ressalta a tendência à maior integração das diferentes funções e unidades de uma mesma organização. De outro, observam-se novos padrões de cooperação e competição entre os diversos atores políticos, sociais e econômicos. A interligação de organizações produtoras, fornecedoras, comercializadoras e prestadoras de serviços e destas com outras operações inovadoras. Nesse sentido, são crescentemente dependentes tanto das TIC, como de informação e conhecimento.

Destaca-se, contudo, que a apropriação de conhecimentos possui especificidades que não podem ser ignoradas. Sem ser necessário entrar na discussão sobre apropriação de bens coletivos, ressaltamos que conhecimento e informação são recursos intangíveis que podem ser usados simultaneamente por várias pessoas e sem problemas de esgotamento. Ao contrário do que

ocorre com os bens materiais, o consumo de informação e conhecimento não os destrói, assim como seu descarte geralmente não deixa vestígios materiais.

Assim, foi proposto por Castells (2005) que as redes se constituem em um novo *modus operandi* da sociedade e que a difusão lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. Portanto, as reflexões aqui realizadas indicam que a nova economia está organizada em torno de redes globais de capital, gerenciamento e informação, cujo acesso a *know-how* tecnológico é vital para a produtividade e competitividade.

O próprio conceito de rede, oferecido por Castells (2005), é bem simples e se constitui em um conjunto de nós interconectados que se apresentam como estruturas abertas, capazes de expandir de forma ilimitada, mas, que por sua flexibilidade e maleabilidade, se transformam em um excelente mecanismo para atuar na complexidade da configuração da sociedade contemporânea organizada em torno de redes globais de capital, gerenciamento e informação.

Para Población; Mugnaini; Ramos (2009, p.626), rede é um “[...] conjunto de nós e laços com relações ilimitadas e híbridas articuladas entre sujeitos, objetos e discursos, que interagem no mundo real e virtual. Por analogia, estrutura sem fronteiras; comunidade não geográfica”.

A compreensão dessa nova ambiência nas organizações traz consigo também a importância de se destacar a existência de elos entre a inovação, criatividade e a Competência em Informação, enquanto dimensões de sustentação em mercado competitivo.

2.6 Inovação, criatividade e Competência em Informação (CI)

Surge uma nova área de atenção primária nas organizações – a gestão eficiente e eficaz da informação e do conhecimento e a criação do capital intelectual. As pessoas geram capital para as organizações por meio de suas competências (habilidades e educação), atitudes (condutas) e capacidade de inovar (criatividade e agregação de valor).

Os dados, tecnologia, estruturas e sistemas, rotinas e procedimentos organizacionais são influenciados pela informação e conhecimento, dependendo das competências individuais e coletivas.

Para Zarifian (2001) a competência compreende a colocação de recursos em ação em uma situação prática, sendo, portanto, a iniciativa sob condição de autonomia, que supõe a mobilização de recursos pessoais e internos (adquiridos, solicitados e desenvolvidos pelas pessoas em determinada situação) e os coletivos (trazidos e colocados à disposição das organizações). Assim, pode-se dizer que o conceito de competência vai sendo construído, a partir mesmo, do agir concreto e situado dos sujeitos.

Como de fato existe uma necessidade de criar novas competências, destaca-se a Competência em Informação, para produzir significado ao tratar o volume de dados e informações que são disponibilizados hoje e, acima de tudo, com a necessidade de produzir significado verdadeiro.

A Competência em Informação compreende “habilidades para encontrar, avaliar, interpretar, criar e aplicar a informação disponível na geração de novos conhecimentos” (BELLUZZO; KOBAYASHI; FERES, 2004, p. 95).

Podemos mencionar outros conceitos que também contribuíram para a compreensão da Competência em Informação, destacando-se autores como Dudziak (2003, p.28) que menciona ser:

Processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessárias à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida.

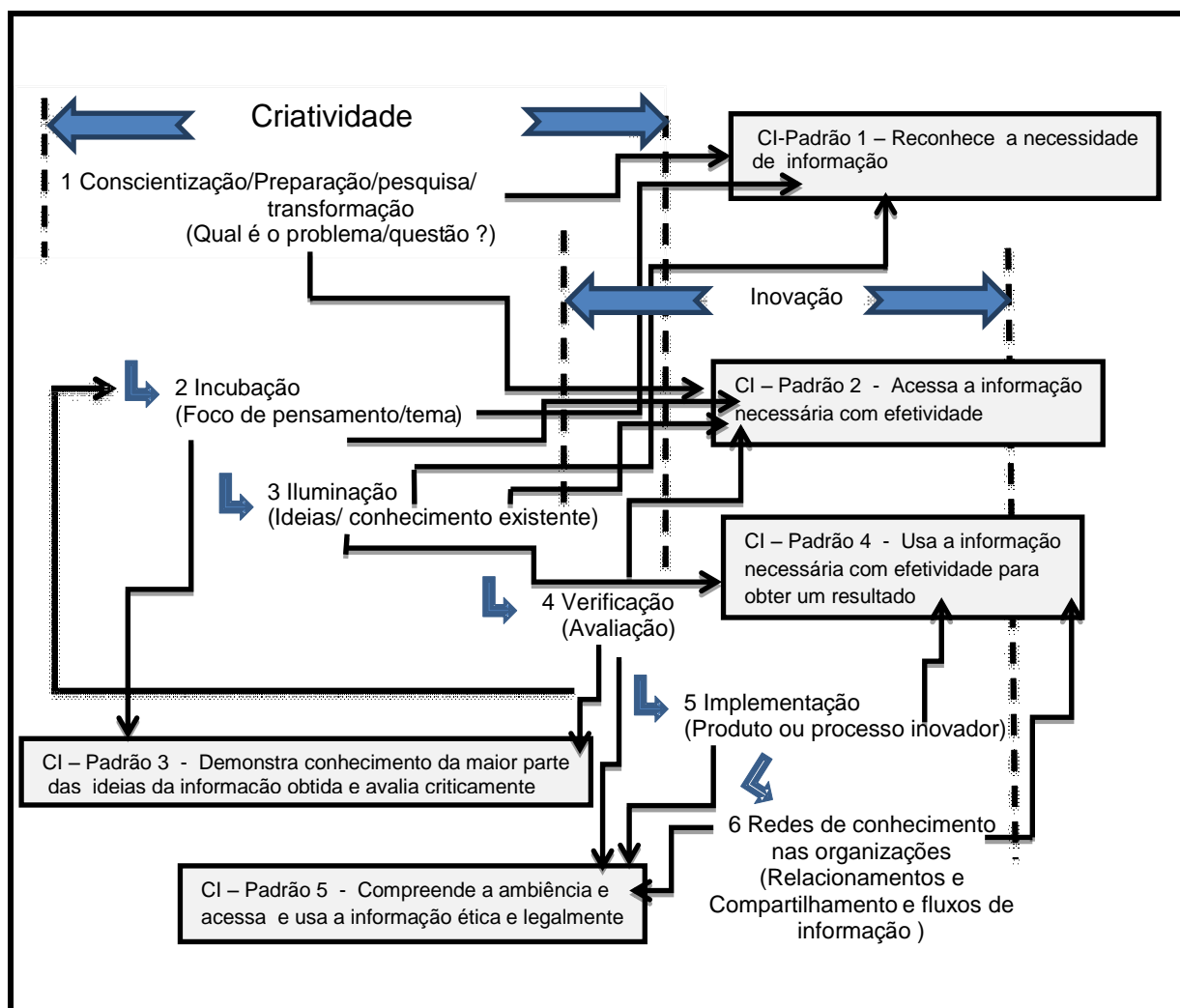
Vale lembrar que as atividades relacionadas com a CI acham-se diretamente relacionadas às fases apresentadas na figura 1. O desafio agora foi estabelecer essa inter-relação para poder compreender e desenvolver a CI nos ambientes de trabalho considerados como redes de conhecimento, mediante o desenvolvimento da etapa 4 da oficina.

3 RESULTADOS OBTIDOS

Os grupos de pós-graduandos que participaram desse desafio (G1, G2 e G3) envolveram 15 alunos inscritos no Programa de Pós-Graduação em níveis de Mestrado e Doutorado, sendo um deles na condição de ouvinte.

Os participantes fizeram a leitura e interpretação do texto-síntese com a complementação de princípios teóricos dados na etapa 2 (aula expositiva e palestra dialogada) e, em seguida, efetuaram a leitura dos padrões e indicadores de CI (BELLUZZO, 2007) para estabelecer a inter-relação entre a criatividade, a inovação e a CI. Os resultados obtidos acham-se representados na figura 2, constituindo a síntese da visão dos pós-graduandos no estabelecimento da comparação e inter-relação entre a fundamentação teórica e os padrões e indicadores de CI (BELLUZZO, 2007).

Figura 2 - Relação entre a CI, Criatividade e Inovação



Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se pelos resultados sintetizados na figura 2 que houve consenso em relação à comparação entre as fases do modelo do processo criativo de Wallas (figura 1) e os padrões e indicadores de CI (BELLUZZO, 2007) no que se refere às fases: fase 1 (conscientização/preparação/pesquisa/transformação) considerando-se que todos os grupos indicaram o padrão 1 (reconhece a necessidade da informação) como sendo pertinente a essa fase; fase 3 (iluminação) ao mencionarem que o padrão 2 (acessa a informação necessária com efetividade tem pertinência com essa fase; fase 4 (verificação) onde o padrão 3 (demonstra conhecimento da maior parte das ideias da informação obtida e avalia criticamente)foi mencionado como relacionado à esta fase; fase 5 (implementação)uma vez que o padrão 4 (usa a informação necessária com efetividade para obter um resultado) foi identificado como sendo relacionado com a mesma e a fase 6 (redes de conhecimento nas organizações) quando foi indicado o padrão 5 (compreende a ambiência e acessa e usa a informação ética e legalmente). Entretanto, houve divergência nas inter-relações estabelecidas entre os grupos para a fase 2 (incubação) porque os pós-graduandos indicaram os padrões 1 (reconhece a necessidade de informação), padrão 2 (acessa a informação necessária com efetividade) e padrão 3 (demonstra conhecimento da maior parte das ideias da informação obtida e avalia criticamente) individualmente.

Ressalta-se que as atividades relacionadas com a CI, representadas pela figura 2, podem ser consideradas como diretamente relacionadas aos padrões e indicadores em análise e que, compreendem na fase de Criatividade e incubação, levantar questões e manter o foco de pensamento, o reconhecimento da necessidade da informação, indicados pelo padrão 1. Quanto à questão de Iluminação, as ideias, entende-se ser o padrão 3 relacionado a ela, possibilitando a demonstração do conhecimento da maior parte das ideias da informação obtida e avaliação crítica. O padrão 4 volta-se para a implementação do produto ou processo inovador e o padrão 5, compreende a ambiência e o acesso e uso da informação de forma ética, tanto pessoal como coletivamente. A divergência de visão apresentada pelos pós-graduandos justifica-se pela flexibilidade no uso e aplicabilidade dos padrões e indicadores de CI com relação aos contextos das organizações e conhecimento

coletivo, ressaltando-se também a diversidade de modelos mentais dos participantes, em razão de suas individualidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas como incentivar e expandir a Competência em Informação pelo maior número possível de pessoas nas organizações para o uso da criatividade e da inovação? A primeira etapa é concernente ao formato de gestão da própria organização. Se ela não permitir o afloramento destas características nos seus colaboradores, a criatividade ficará latente ou apenas restrita aos projetos pessoais de cada um, mas não terá lugar na sua vida profissional.

Outros aspectos que inibem o desenvolvimento da criatividade são, por exemplo, a falta de reconhecimento ao colaborador ou à equipe que fez um excelente trabalho, um clima de muita pressão e estresse para a obtenção de resultados em curto prazo, a falta de flexibilidade das lideranças, o conflito entre equipes de trabalho, a falta de estímulo a trabalhos de equipes interfuncionais, poucos treinamentos ou estes são deficientes, a ausência de aprovação de recursos para a implantação de novas ideias. Ou seja, uma empresa que sabe da importância de se oferecer produtos e serviços inovadores, porém que não propicia um clima organizacional que facilite a criatividade e a inovação.

A criatividade por si só não basta. É preciso implementá-la. Transformá-la em uma inovação concreta através de novos produtos, serviços, formas de gestão etc., senão ela não passa de uma elucubração mental e não se transforma em ação.

Atualmente, não existe uma única categoria profissional mais preparada para gerar novas ideias e criar estratégias bem fundamentadas para sua implementação, o diferencial está nas pessoas que aprenderam a construir conhecimento, criando estratégias e implementando com sucesso as ideias, em atendimento a demandas do mercado de produtos e serviços. Afinal, esse novo profissional vai estar inserido em ambiente de trabalho, ainda, pouco propício para trabalhar em uma nova ideia consistente que possa solucionar um problema real, sem estudar a situação e buscar informação para construir

boas estratégias, em decorrência da ausência de políticas para o desenvolvimento de uma “cultura da informação”.

Considerando-se esse cenário, pode-se dizer que a sociedade contemporânea está carente de um aprendizado com significado ante a necessidade de uma mudança radical de costumes, pensamento e postura: de uma postura de estímulo a produção criativa através de individualização de tarefas, estímulo a competição interna ou premiação financeira dos funcionários, para uma postura de cooperação, aprendizagem contínua e compartilhamento de informação e conhecimento. Essa nova postura, certamente, compreende um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes envolvendo o acesso e uso inteligente da informação para a construção de conhecimento e sua aplicabilidade ao contexto social - a “Competência em Informação”.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. C. et al. O modelo de criatividade trevo fractal como gerador de ideias, conceitos e solução técnica para a melhoria de um processo produtivo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 28. 2008. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ENEGEP, 2008. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.pg.utfpr.edu.br/dirppg/ppgep/ebook/2008/CONGRESSOS/Nacionais/2008%20-%20enegep/10.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

BELLUZZO, R. C. B.; KOBAYASHI, M. C. M.; FERES, G. G. Information Literacy: um indicador de competência para a formação permanente de professores na sociedade do conhecimento. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.6, n.1, p.81-99, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2009>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

BELLUZZO, R.C.B. **Construção de mapas**: desenvolvendo competências em informação e comunicação. 2. ed. rev. e atual. Bauru: Cá Entre Nós, 2007.

CASAROTTO FILHO, N.; PIRES, L. H. **Redes de pequenas e médias empresas e desenvolvimento local**: estratégias para a conquista da competitividade global com base na experiência italiana. São Paulo: Atlas, 1999.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CREECH, H.; WILLARD, T. Strategic intentions: managing knowledge networks for sustainable development. Winnipeg: IISD – International Institute for Sustainable Development, 2001. Disponível em:

<http://www.iisd.org/pdf/2001/networks_strategic_intentions.pdf> Acesso em: 13 fev. 2013.

DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília. v.32, n.1, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/viewArticle/123>>. Acesso em: 12. fev. 2013.

FELIPPE, M. I. A criatividade como diferencial. **RH em síntese**, v. 4, jul/ago. 1998.

GEOCITIES. **Intuição e criatividade**. 2000. Disponível em: <http://wayback.archive.org/web/20000101000000*/http://geocities.yahoo.com.br/fclino2000/RH.doc>. Acesso em: 13 fev.2006.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. Gabinete Estatístico das Comunidades Européias. **Manual de Oslo**: diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação. 3. ed. [Brasília]: FINEP, 2005. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/upd_blob/0026/26032.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2013.

PINHEIRO, A. C. F. B.; BURINI, E. R. V. A criatividade como competência básica para a inovação tecnológica na transformação do conhecimento em riqueza. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA - COBENGE, 34. 2006, Passo Fundo. **Anais...** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006. p. 6.82-6.90. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2006/artigos/6_37_541.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2006.

POBLACIÓN, D. A.; MUGNAINI, R.; RAMOS, L. M. S. V. C. (Org.) **Redes sociais e colaborativas em informação científica**. São Paulo: Angellara, 2009.

SETZER, V. W. **Os meios eletrônicos e a educação**: uma visão alternativa. São Paulo: Escrituras, 2001.

SIQUEIRA, J. **10 atitudes das pessoas muito criativas**. 2007. Disponível em: <<http://criatividadeaplicada.com/2007/07/04/10-atitudes-das-pessoas-muito-criativas/>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

TIDD, J.; BESSANT, J.; PAVITT, K. **Gestão da inovação**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.

VALENTIM, M.L.P. Inteligência competitiva em organizações: dado, informação e conhecimento. **DataGramZero – Revista de Ciência da informação**, v.3, n.4, ago. 2002.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

Eixo Temático III

**Aplicações e Lições Aprendidas com Programas
Institucionais no Contexto Brasileiro**

A EXPERIÊNCIA DA ORGANIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DO EVENTO PARA A PUBLICAÇÃO DA “DECLARAÇÃO DE MACEIÓ”: MARCO NA LEGITIMAÇÃO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO BRASIL

Elmira Simeão

Regina Celia Baptista Belluzzo

Autora Cuveas Cerveró

Alejandro Uribe Tirado

1 INTRODUÇÃO

A participação dos grupos de trabalho e obstinação da comissão organizadora para a concretização exitosa do primeiro Seminário “Competência em Informação: cenários e tendências”, realizado em 2011 no XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (CBBBD), resultaram, oportunamente, na divulgação pública da “Declaração de Maceió”, primeiro documento do gênero produzido pelo seminário e publicado sobre o tema no Brasil. O fato do movimento ter surgido no âmbito de um evento tão importante demonstra o interesse pontual dos profissionais pelo tema. Em 2013 programa-se a segunda edição do trabalho no XXV CBBBD, o que dará aos participantes a real noção do crescimento das atividades de desenvolvimento da Competência em Informação nos mais diferentes espaços (bibliotecas, escolas, empresas, etc.), cuja temática central será “Competência em Informação e as Populações Vulneráveis: de quem é a Responsabilidade?”.

Entre os parceiros que apoiaram o evento, que teve o reconhecimento da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários e Cientistas da Informação (FEBAB), destacam-se a Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília (FCI/UnB), e o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O trabalho foi coordenado pelas professoras Regina Celia Baptista Belluzzo (Vice-Presidente da FEBAB e Coordenadora do Grupo Assessor sobre “Competência em Informação” da Federação) e Elmira Simeão (Diretora da Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília e Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Competência em Informação” da UnB/Cnpq). A professora Aurora Cuevas

Cerveró, da Universidade Complutense de Madrid (Espanha), e o professor Alejandro Uribe Tirado (Universidade de Antióquia - Colômbia), serviram como observadores externos e especialistas no tema, colaborando também na organização do evento.

O propósito deste capítulo é evidenciar as experiências havidas e práticas desenvolvidas de forma concomitante e que puderam servir como apoio e mobilizadoras para a realização do I Seminário sobre a temática da Competência em Informação, envolvendo especialmente a FEBAB e a UnB/FCI.

1.1 Experiência da FEBAB

A FEBAB, a fim de consolidar linha de ação estratégica em suas ações de gestão, ofereceu a oportunidade da realização do Seminário “Competência em Informação: cenários e tendências”, em 2011, durante o XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (CBBD), tendo efetuado parceria com a UnB/FCI e o IBICT. Esse evento resultou do interesse e de demanda latente por parte dos profissionais da informação para que houvesse a abertura desse espaço de reflexão e debates sobre a situação da “Competência em Informação” no contexto brasileiro, contando também com o compartilhamento de experiências e práticas desenvolvidas por pesquisadores e profissionais nas Bibliotecas e Serviços de Informação de vários países.

Em verdade, desde o ano de 2004 a FEBAB demonstrou preocupação com a questão da “Competência em Informação no contexto nacional e internacional”, promovendo eventos, palestras, oficinas no sentido de despertar o interesse dos profissionais da informação e de diferentes comunidades e levar à reflexão e práticas nessa área. Para oferecer maior visibilidade e garantia de sustentação de suas ações estratégicas de gestão, criou também, em 2008, um Grupo Assessor especificamente para tratar desse tema, sob a Coordenação da Profa. Dra. Regina Celia Baptista Belluzzo, culminando sua participação efetiva no processo de formação de base teórica com a publicação de vários artigos na Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação (RBBD) e de traduções de autores internacionais de renome e

expertise nessa temática que são veiculados em meio eletrônico (www.febab.org.br).

Além disso, ressalta-se que a FEBAB, enquanto membro associado se fez representar nas reuniões e grupos de trabalho nacionais e internacionais que envolvem a *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) e a sua *Information Literacy Section* (InfoLit), no sentido de trocarexperiências e ampliar o conhecimento sobre a Competência em Informação, a fim de contribuir para a consolidação dessa temática como área de atenção primária no país. Assim, *in continuum* acredita-se que a instituição em sua trajetória possa alcançar identidade reconhecida no cenário que compõe a sociedade contemporânea em direção a um futuro melhor. Eis o desafio...

2.2 Experiências da UnB/FCI

A FCI acompanha e desenvolve projetos de pesquisa sobre formação de Competência em Informação desde 2006, quando professores da UnB publicaram com especialistas de outros países o livro “Alfabetização Digital e Acesso ao conhecimento”, quarto volume da série “Comunicação da Informação Digital”. Naquela oportunidade, se discutia na pós-graduação o impacto das tecnologias de informação como indutoras de interdisciplinaridade. A adaptação de teorias e metodologias relacionadas ao tratamento técnico da informação, principalmente no tocante aos formatos convencionais, próprio de concepções da biblioteconomia e da Ciência da Informação, transformara-se em desafio para todas as áreas do conhecimento. Os textos que compõem o livro pressupõem o direito à informação como aspecto primordial da cidadania, com exemplos de mecanismos de alfabetização digital e inclusão social. Pré-requisito na construção da Sociedade da Informação, do conhecimento ou da educação (como queiram os mais aguerridos), sempre com a compreensão da necessidade de tratamento de conteúdos em redes para efetivo lucro e usufruto social.

Como conclusão para a proposta editorial, também se apontou a necessidade de revisão das políticas públicas de educação, acesso e uso da informação. Os autores mostraram-se engajados no campo da Ciência da

Informação e áreas afins para romperem barreiras mostrando no livro conceitos e rotinas técnicas do que se vislumbrava no âmbito da organização do conhecimento registrado, com a oportunidade de integração de áreas diferentes, mas convergentes. O conceito de redes sociais e amarras simbólicas também entravam nas discussões.

Em 2008, com a aproximação na UnB de pesquisadores do campo da saúde coletiva com os da área de comunicação e informação, integrados também com professores da Universidade Complutense de Madri (Espanha), a ênfase foi a implementação de um vasto programa de capacitação no âmbito informacional que orientasse professores (convergindo para as questões de comunicação científica); A organização do primeiro treinamento sobre Competência em Informação ocorreu para os Agentes Comunitários de Saúde. A área de Saúde Coletiva no Brasil, com instituições consolidadas e reconhecidas tais como a fundação Oswaldo Cruz e a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), organização internacional especializada em saúde, que mantém um forte investimento no setor de organização da informação e também nas metodologias que preveem capacitação no uso de novos recursos.

Depois da realização da I Conferência Ibero-Americana de Comunicação da Informação em Saúde (I CIACIS), em dezembro de 2007, os grupos se aproximaram para viabilizar projetos de capacitação para profissionais de diversos níveis. O evento, promovido pela Universidade de Brasília (UnB), teve a FIOCRUZ BRASÍLIA e a OPAS como principais parceiros. De forma geral, as mesas redondas, oficinas, palestras e sessões dialogadas discutiram melhores mecanismos de compartilhamento e uso das informações sobre saúde, com diversas perspectivas. Palestrantes brasileiros e estrangeiros ressaltaram a importância de uma comunicação que leve em consideração as diferentes culturas e necessidades informacionais e o tema das competências ganhou fôlego para o empreendimento que significaria a realização do primeiro projeto de capacitação de Agentes Comunitários de saúde, com o tema da Competência em Informação.

Em 2008, como parte da serie Tempus (FCI/NESP), projeto editorial de professores envolvidos com o tema da formação em “Informação e saúde Coletiva” foi publicado (em espanhol) como oitava edição da série o livro

“Competencias en Información y Salud Pública”, com um levantamento significativo das experiências brasileiras e também no contexto de países como Espanha e México. Apresenta-se nessa importante obra da Professora Dra. Aurora Cuevas trabalhos de investigação no âmbito universitário e experiências de profissionais ligados à Ciência da Informação de vários países envolvidos com a temática de “Competência Informacional” e “Alfabetização em informação”, temas de grande relevância, e quando associados aos conteúdos de saúde pública, mostram impacto social imediato. O livro foi estruturado em cinco partes: *Ciudadanía, Gestión y evaluación, Educación, Tecnología y Bibliotecas Públicas*. Esta divisão permitiu retratar o tema de forma ampla e integradora reunindo aspectos que ajudam a compreender a projeção social, política e humana do tema, associando a pesquisa em Ciência da Informação, com um panorama da pesquisa no período. Mostram-se na edição tendências das políticas de informação para a saúde na União Europeia, e a ação de agentes educadores em saúde como forma de inclusão social, indicando dificuldades e tendências de pesquisa no Brasil e em outros países da Ibero-América.

A alfabetização em informação como instrumento de integração social compreende a utilização inteligente da informação em benefício próprio e dos demais, provocando a produção de novas informações, somadas às experiências, atitudes, crenças e valores pessoais, com uma dimensão educadora e integradora. Atualmente são muitas as instituições sociais e culturais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) ou a *American Library Association*(ALA), que convidam as bibliotecas e centros educativos a promover competências de alfabetização em informação entre seus usuários. Em 2010/2011 construiu com especialistas espanhóis modelo de avaliação orientado para a saúde coletiva, chamado projeto IDEIAS (projeto de investigação bilateral *Inclusión Digital y Educación Informacional para Salud* – parceria da Universidad Complutense de Madri e Universidade de Brasília) gerando livros publicados no Brasil e Espanha: CUEVAS CERVERO, A. SIMEÃO, E. (Coord.) intitulado: “Alfabetización informacional e inclusión digital, hacia un modelo de

infoinclusión social. Gijón: TREA, 2011, com versão em português publicado no Brasil pela Thesaurus (DF).

Dentre as contribuições dos brasileiros destacam-se relatos de projetos de inclusão digital com Agentes Comunitários de Saúde e o planejamento de cursos à distancia com o propósito de desenvolver um trabalho de mediação com os profissionais do Programa Saúde da Família, ligado ao Sistema Único de Saúde do Brasil. Para desenvolver o Programa de Competência em Informação alinhou-se estratégias e ações práticas de fases distintas. A tarefa embrionária teve pesquisa apoiada nas oficinas de capacitação. O Programa organizou-se em oficinas de capacitação sobre informação, pesquisa e comunicação apoiadas na tecnologia e uso da internet usando como monitores os estudantes de biblioteconomia da UnB. Dentro dessa pesquisa se desenvolveram investigações para a avaliação de resultados apoiadas por especialistas da Universidad Complutense. Dos pesquisadores espanhóis (Modelo IDEIAS) retirou-se a contribuição na avaliação da proposta para outras propostas de capacitação, fora do contexto da saúde, mas apoiadas no ajustamento de aspectos importantes da metodologia utilizada.

O projeto IDEIAS se associou a uma pesquisa realizadapara paralelamente por um grupo de especialistas da Universidade Tiradentes (Sergipe), chamado Projeto de Inclusão Digital dos Agentes Comunitários de Saúde, financiado pela Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social do Ministério de Ciência e Tecnologia do Brasil, gerando várias publicações.

Em 2010, o projeto ALFINBRASIL, financiado pela *Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo* (AECID) com equipe de trabalho formada por professores, alunos e investigadores da Universidade Complutense de Madri (UCM) e Universidade de Brasília (UnB) desenvolveu capacitação de usuários da Biblioteca Nacional de Brasília, publicando posteriormente o livro “Biblioteca Nacional de Brasília, Pesquisa e Inovação” (Thesaurus). Apresenta-se proposta de gestão de uma Política de Informação e Comunicação para a Biblioteca Nacional de Brasília, sobretudo destacando o plano de acervamento, com uma justificativa do mérito, dos objetivos – geral e específicos – e suas principais ações estratégicas e operacionais,

responsabilidade técnica e status de evolução. Integrado a modelos teóricos de comunicação mais avançados (Comunicação Extensiva e em redes comunicacionais Todos-Todos), o planejamento estratégico para uma política de comunicação social integrada da Biblioteca Nacional de Brasília (BNB) é um dos passos decisivos na concretização das ideias de sua primeira administração. A meta principal era a formação e desenvolvimento de um acervo brasilianista e com obras sobre a ciência, a cultura e a arte brasileiras. Com a operacionalização de ações estratégicas previstas na Política de Informação e Comunicação, seria possível a criação de canais de diálogo permanente entre as entidades representativas da sociedade e a Biblioteca Nacional de Brasília com produtos e serviços de informação.

Um dos projetos que não obteve apoio do Governo do Distrito Federal foi a implementação de uma biblioteca de inclusão social, que funcionaria em prédio anexo, atendendo a população de baixa renda com iniciativas para capacitação e atendimento ao cidadão em oficinas de capacitação. A proposta de “acervamento continuado” teve o apoio de organismos internacionais, com uma metodologia que previu a instalação de softwares modernos e o apoio direto da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) e o MCT/IBICT na formulação de uma proposta de incorporação de tecnologia de informação. O projeto ALFINBRASIL (*Alfabetización Informacional en la Biblioteca Nacional de Brasília - BNB*) nasceu em janeiro de 2010 com o objetivo de promover competências informacionais e digitais. O projeto era dirigido para os usuários da BNB e tinha como objetivo estimular a capacitação em informação, a valorização do contexto e das técnicas bibliotecárias, estimulando a aprendizagem contínua no espaço da biblioteca (apresentado no XXIV CBBB, realizado em Maceió-AL e promovido pela FEBAB). Em fevereiro de 2011 foi iniciado o programa de capacitação de “Competências em Informação” dirigido aos usuários da BNB, com a realização das primeiras oficinas. A certificação pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do grupo de pesquisa intitulado “Competência em Informação”, liderado pelas professoras Elmira Simeão e Aurora Cuevas (UCM/Espanha), também aconteceu em 2011.

Mais recentemente, em 2012/2013, integrando alunos de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado o projeto de formação de Competência em

Informação na Biblioteca Central da Universidade de Brasília BCE (2011- atual) deverá ser implantado pela instituição. A decisão de implementar um programa de “Competência em Informação para o ensino de graduação na UnB”, é uma tentativa estratégica de melhorar a condição de atendimento dos alunos, que possuem um grande acervo e materiais especializados disponíveis dentro e fora da universidade. O ensino da graduação brasileira atualmente peca por não tratar de forma adequada e nem utilizar estrategicamente as informações educativas disponíveis em milhares de documentos eletrônicos disponíveis nas bases de dados nacionais e internacionais.

É importante destacar que o projeto trabalha tanto a capacitação individual, quanto as habilidades coletivas nos processos de comunicação dos alunos. Para atingir os objetivos propostos para as oficinas, as dinâmicas e atividades serão adaptadas considerando o perfil do aluno e a função do futuro profissional. A atividade é complementada com uma permanente avaliação das ações e a disseminação de produtos e serviços, como livros, apostilas, guias de fontes, artigos científicos, etc. Tudo pode ser colocado na página web do projeto, bem como nas páginas do Moodle, que servem de apoio para as disciplinas de cada curso. Todas as dinâmicas que incluem tanto habilidades com o uso de equipamentos e softwares, quanto de letramento digital e competências leitoras, de pesquisa e de comunicação serão transformadas em módulos também para o ensino à distância (EAD).

Pretende-se ao final das oficinas, que os alunos estejam aptos para uma comunicação colaborativa, integrando as habilidades desenvolvidas para um ambiente de comunicação extensiva, ou seja, com recursos múltiplos e informação multidimensional. Nas oficinas eles também deverão produzir materiais com planejamento estratégico (com metas, discutido em equipe) visando à realização de campanhas e ações integradas. Vários recursos serão utilizados, como uso de blog (ferramenta), produção de vídeos, pesquisa no google, etc. Tudo tem a supervisão de monitores de graduação e pós-graduação. Em sua construção metodológica a pesquisa tenta indicar caminhos futuros que poderão subsidiar ações de apoio ao aperfeiçoamento dos currículos dos cursos de graduação.

Nesse esforço é necessário também introduzir módulos de Competência em Informação para a montagem de oficinas por EAD (ensino à

distância), método que deverá ser empregado para expansão do trabalho em outras localidades. O projeto visa aperfeiçoar a metodologia utilizada nas oficinas de capacitação sobre informação, pesquisa e comunicação apoiadas na tecnologia e uso da internet. Alguns temas servem como motivação. Discute-se, por exemplo, o papel das instituições que detêm informação, questões relativas à informação da imprensa e a informação na escola e na sociedade que convive com a internet.

Vale lembrar que, no caso do ensino superior, em vários países a biblioteca universitária serve de apoio para o desenvolvimento das oficinas e essa unidade poderia servir de base para o trabalho. No Brasil, no entanto, isso apresenta alguma dificuldade, já que as bibliotecas não recebem incentivos para trabalhos dessa natureza com investimentos para assumirem integralmente o papel de promotoras da Competência em Informação. Na Europa e América Latina já existem trabalhos importantes que utilizam a Competência em Informação no âmbito das bibliotecas acadêmicas.

Diante do exposto, pode-se reiterar que as experiências mencionadas, contribuíram efetivamente para que se buscasse estabelecer laços mais estreitos com pesquisadores e estudiosos da Competência em Informação e, para tanto, foram efetuadas parcerias que permitiram a criação e a realização do I Seminário para reflexão e discussão sobre esse tema, o que contou com a contribuição de convidados nacionais e internacionais que se fizeram presentes na forma de documento envolvendo diretrizes e recomendações – a “Carta de Maceió sobre a Competência em Informação” - consideradas um marco de legitimação dessa temática no Brasil.

3 I SEMINÁRIO NO CONTEXTO DO CBBB: DESENVOLVIMENTO E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

O Seminário: Competência em Informação: cenários e tendências, organizado pela FEBAB, O IBICT e a Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília aconteceu como um evento paralelo durante o XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação. O seminário realizado no dia 9 de agosto de 2011, apresentou um cenário da Competência em Informação na sociedade contemporânea,

promovendo a reflexão, discussão e compartilhamento de experiências e práticas desenvolvidas por pesquisadores e profissionais nas Bibliotecas e Serviços de Informação de vários países. O esforço criou subsídios à elaboração de diretrizes e políticas que podem servir como parâmetros norteadores ao acesso e uso da informação de forma inteligente visando à construção do conhecimento e sua aplicabilidade aos diferentes contextos. O evento foi um marco importante, pois a partir das discussões realizadas por quase sessenta especialistas de diversas áreas, foi criada e promulgada a “Declaração de Maceió”.

Na Abertura Oficial do evento, os especialistas convidados (internacionais e nacionais) mostraram um panorama da Competência em Informação na América Latina, com experiências em Bibliotecas Escolares, Públicas, Universitárias e Empresas. A definição dos Grupos de Trabalho (GTs) conduziu a discussão do seminário complementado com experiências apresentados pelos especialistas convidados (internacionais e nacionais).

Durante as dinâmicas, foram apresentadas as seguintes questões para os grupos de especialistas:

- 1 – O que se considera como sendo *Competência em Informação* em face ao cenário e tendências apresentados pelos especialistas?
- 2 – Como efetuar a mobilização para o desenvolvimento da *Competência em Informação*?
- 3 – De acordo com os indicadores (*Definição de prioridades, Identificação de destinatários, Garantia de formação, Investimentos em recursos, Concretização de ações estratégicas*), quais as diretrizes que poderão nortear organismos e instituições para o fomento e o desenvolvimento no contexto brasileiro da *Competência em Informação* como condição indispensável ao enfrentamento dos desafios da sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem?

Após discussão interna, os especialistas preencheram seus relatórios apontando:

1. Definição de prioridades a serem estabelecidas como metas para as estratégias de ação.
2. Identificação de destinatários de programas de CI

3. Garantia de formação, envolvendo a criação de políticas públicas e a inserção da CI nos currículos em diferentes níveis educacionais.
4. Investimentos em recursos por parte do governo e de outros organismos e instituições interessadas.
5. Concretização de ações estratégicas, mediante o estabelecimento de parcerias e alianças entre profissionais da informação, órgãos representativos da área, bibliotecas, empresários e instituições governamentais.

Durante o evento foram divulgadas algumas publicações sobre essa temática com os trabalhos dos especialistas convidados (internacionais e nacionais). Além disso, as reflexões, discussões foram sintetizadas com o apoio da metodologia de trabalho em grupo para uma análise geral com pontos de discussão comuns. A metodologia, especialmente desenhada para esse evento, estimulou a participação de todos os presentes, com a apresentação, ao final de relatórios conclusivos das abordagens, cenários e tendências de Bibliotecas Universitárias, Bibliotecas Escolares, Ensino à Distância, Experiências corporativas e Bibliotecas Públicas. Os Grupos de Trabalho foram formados e distribuídos de acordo com o seu foco central de interesse e das experiências de seus participantes e cada GT escolheu um relator para que os resultados das discussões pudessem ser socializados ao final.

Ao término dos trabalhos dos GTs, os resultados foram relatados oralmente com a socialização das respostas obtidas e, em seguida, o relatório de finalização de cada GT foi entregue à Coordenação do Seminário para que integrasse parte do documento final. Depois de um debate exaustivo, e propositivo foi finalizada e divulgada pelas instituições apoiadoras do evento (FEBAB, IBICT e UNB), o documento intitulado “Declaração de Maceió sobre a Competência em Informação”. O documento foi formalmente apresentado na plenária final do CBBB e amplamente divulgado pelas instituições e especialistas no Brasil e exterior.

O evento deu a todos a possibilidade de refletir, discutir e apresentar algumas diretrizes que devem nortear políticas, com propostas que servirão de subsídios à implementação de ações estratégicas envolvendo a Competência em Informação no contexto brasileiro - área de atenção primária ao desenvolvimento humano, cidadania, aprendizado ao longo da vida e inovação.

Como resultado das discussões e debates, destacam-se as principais diretrizes e reflexões que compuseram a “Declaração de Maceió”:

- 1 As bibliotecas e outras instituições relacionadas com a informação estão conclamando a fomentar a melhoria dos níveis educacionais de toda a população, mediante formação para o desenvolvimento humano e profissional, atividades de promoção da leitura, para o exercício da cidadania e o aprendizado ao longo da vida.
- 2 As bibliotecas e outras instituições relacionadas com a informação devem estabelecer parcerias para ações estratégicas e políticas públicas envolvendo o sistema de educação obrigatória. Destaca-se a base inicial para a capacitação no uso da informação, o papel social da biblioteca escolar como centro de recursos para a aprendizagem e o desenvolvimento de Competência em Informação.
- 3 As escolas de formação em Biblioteconomia e Ciência da Informação deverão integrar conteúdos relativos à Competência em Informação nos seus projetos político-pedagógicos.
- 4 As associações profissionais deverão dar prioridade a oferta de atividades de formação contínua, incluindo desafios decorrentes da necessidade da Competência em Informação, a fim de propiciar atualização de acordo com as tendências contemporâneas.
- 5 As bibliotecas, instituições, organismos e profissionais interessados no fomento e promoção da Competência em Informação deverão estabelecer relações locais, regionais, nacionais e internacionais, para a coordenação e desenvolvimento de ações conjuntas.

O tema Competência em Informação é de grande impacto social e tem evoluído no conjunto das pesquisas realizadas sobre a Sociedade da Informação no Brasil. A pesquisa contínua e o debate durante eventos como o CBBB contribuem para o desenvolvimento de metodologias que contribuam para o desenvolvimento de habilidades no uso e tratamento da informação, indispensáveis, se forem utilizadas com fins estratégicos e com o domínio de ferramentas da internet e de outros recursos informacionais. O objetivo é contribuir para a melhoria dos processos de Competência em Informação e

trocar experiências e conhecimentos que possam enriquecer a formação profissional.

BIBLIOGRAFIA

ABELL, A. et al. Library Information Update. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, v. 4, n. 1-2, p. 24-25, Jan.-Febr. 2005.

FERNÁNDEZ VALDÉS, M. M.; ZAYAS MUJICA, R. Normas de competencias informacionales para el Sistema Nacional de Información en Salud. **Acimed**, Vancouver, v.17, n.4, 2008.

LAU, J. **Directrices internacionales para la alfabetización informativa**. Sección de Alfabetización Informativa / IFLA, 2004.

MENDONÇA, A. V. M. **Informação e comunicação para inclusão digital**. Brasília: Editora do Departamento de Ciência da Informação e Documentação da Universidade de Brasília, 2008.

_____. **A integração de redes sociais e tecnológicas: análise do processo de comunicação para inclusão digital**. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Departamento de Ciência da Informação. Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

MIRANDA, A.; SIMEÃO, E. A conceituação de massa documental e o ciclo de interação entre tecnologia e o registro do conhecimento. **DataGramzero**. Disponível em: <[http://, http://www.dgzero.org/dez02/F_I_dgz.htm](http://www.dgzero.org/dez02/F_I_dgz.htm) 2002>. Acesso em: dez. 2002.

MIRANDA, A.; SIMEÃO, E. (Org.). **Alfabetização digital e acesso ao conhecimento**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. 257 p. Série Comunicação da Informação Digital, n. 4.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M.da. **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Sulina/ EDIPUCRS, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007.

SIMEÃO, E. Comunicação extensiva e informação em rede. In: **Série Comunicação da Informação Digital**, Departamento de Ciência da Informação e Documentação Brasília: Unb/CID, 2006. v. 2

ANEXO 1

Universidade de Brasília
Faculdade de Ciência da Informação



DECLARAÇÃO DE MACEIÓ SOBRE A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Vivemos em uma sociedade mediada pela informação, porém, os recursos para seu acesso, uso, avaliação e comunicação são insuficientes para atender às demandas da cidadania. Em decorrência, é necessária a formação para o desenvolvimento da Competência em Informação que atenda a essas demandas.

Os Grupos de Trabalho do Seminário *Competência em Informação: cenários e tendências*, realizado no XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, consideram importante transmitir à sociedade as suas principais reflexões:

- 1 As bibliotecas e outras instituições relacionadas com a informação estão conclamando a fomentar a melhoria dos níveis educacionais de toda a população, mediante formação para o desenvolvimento humano e profissional, atividades de promoção da leitura, para o exercício da cidadania e o aprendizado ao longo da vida.
- 2 As bibliotecas e outras instituições relacionadas com a informação devem estabelecer parcerias para ações estratégicas e políticas públicas envolvendo o sistema de educação obrigatória. Destaca-se a base inicial para a capacitação no uso da informação, o papel social da biblioteca

escolar como centro de recursos para a aprendizagem e o desenvolvimento de Competência em Informação.

- 3 As escolas de formação em Biblioteconomia e Ciência da Informação deverão integrar conteúdos relativos à Competência em Informação nos seus projetos político-pedagógicos.
- 4 As associações profissionais deverão dar prioridade a oferta de atividades de formação contínua, incluindo desafios decorrentes da necessidade da Competência em Informação, a fim de propiciar atualização de acordo com as tendências contemporâneas.
- 5 As bibliotecas, instituições, organismos e profissionais interessados no fomento e promoção da Competência em Informação deverão estabelecer relações locais, regionais, nacionais e internacionais, para a coordenação e desenvolvimento de ações conjuntas.

Os participantes do Seminário sobre *Competência em Informação: cenários e tendências* se comprometem a envidar esforços junto às instituições, organismos e associações de sua abrangência profissional e geográfica, para conquistar o apoio público no reconhecimento das considerações deste documento.

Maceió, Alagoas, Brasil, 09 de agosto de 2011.

A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NA REDE DE BIBLIOTECAS DO SESC: DAS ORIGENS À REVISÃO DE PRÁTICAS DE GESTÃO.

Lisyane Wanderley dos Santos

1 INTRODUÇÃO

A partir da Revolução Industrial ocorreram grandes mudanças no cenário mundial, gerando impactos no ambiente informacional. A evolução tecnológica alterou significativamente os métodos de trabalho. Os mecanismos de produção passaram a depender de conhecimentos que exigem um trabalhador criativo, crítico e pensante preparado para agir rapidamente frente às mudanças dessa nova sociedade mais dinâmica e competitiva, o que implica na necessidade de se desenvolver novas competências (PERRENOUD, 1999).

No século XXI, as bibliotecas enfrentam questões ligadas não somente às condições de ampliação e democratização do acesso, mas também de como promover a efetiva capacitação do usuário para a utilização do repertório informacional, uma vez que é necessário desenvolver capacidades de interpretação, avaliação, organização da informação e seu uso para apropriação de conhecimentos, habilidades e valores, para transitar nesse novo ambiente.

Nessa sociedade, em permanente transformação, onde a informação, tecnologia, comunicação e conhecimento interagem, a qualificação profissional torna-se indispensável. No que se refere ao bibliotecário, implica numa revisão das práticas tradicionais e no desenvolvimento de competências e habilidades que transcendem o domínio dos conteúdos técnicos da Biblioteconomia (BAPTISTA, 2002; SILVA; CUNHA, 2002; BORGES, 2004, VITORINO, 2009).

A gestão de unidades de informação no contexto atual apresenta desafios que vão além do papel tradicional da Biblioteca. É um processo complexo, que envolve muito mais do que conhecimento e experiência no assunto: exige do profissional compreensão e avaliação sistêmica de processos. No passado, a principal finalidade da Biblioteca era entendida como sendo uma área de guarda e repositório da informação. Atualmente o objeto da

Biblioteca está ampliada: agrega múltiplas funções e interações com outras áreas do conhecimento. Essas novas demandas sociais exigem do bibliotecário um olhar que ultrapassa o tratamento técnico da informação. É necessário desenvolver competências e habilidades para cumprir o papel de um agente social qualificado e servir de canal entre o que é produzido e o que é consumido, incentivando o acesso, o uso dos acervos e base de dados desenvolvendo ações voltadas à educação continuada, pois segundo Belluzzo, (2007) informação não é sinônimo de conhecimento. Este implica em uma gestão criativa dessa informação e subentende a percepção das formas de acesso, seleção, articulação e organização das informações, a apreensão e concepção de contextos globais na compreensão do seu caráter multidimensional e das relações entre o todo e cada uma das partes.

A partir dessas premissas, o capítulo propõe-se a apresentar as iniciativas do Departamento Nacional do Sesc para a capacitação dos recursos humanos de suarede de Bibliotecas, nos princípios da Competência em Informação, como início de um processo de desenvolvimento técnico na perspectiva de aprimoramento constante para enfrentar os desafios impostos aos profissionais no mundo globalizado e em permanente transformação.

2 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO SÉCULO XXI

Os novos paradigmas da Sociedade da Informação no século XXI impõem múltiplas abordagens para a mediação do acesso e utilização dessa massa documental e têm gerado a formulação de várias teses e trabalhos no sentido de embasar os referenciais teóricos necessários à construção de competências e saberes para o domínio dos processos de gestão do conhecimento, agora sob a ótica da aprendizagem e educação permanente.

Competência em Informação ou *Information Literacy* é um conceito que vem sendo bastante discutido em fóruns técnicos internacionais e, em síntese, consiste na habilidade em localizar, organizar e utilizar a informação de maneira qualificada e efetiva para determinados objetivos, ajudando as pessoas a tomarem decisões, resolverem problemas e realizarem pesquisas. A Competência em Informação também está vinculada à capacidade que o indivíduo desenvolve no sentido de chamar para si a responsabilidade do

aprendizado contínuo em áreas de interesse pessoal ou profissional (CAMPELLO, 2003).

Os conceitos da Competência em Informação que nortearam a linha de capacitação iniciadas pelo Departamento Nacional do Sesc, em 2006, na área de Biblioteca, estão baseados em alguns teóricos, dentre os quais alguns podem ser destacados.

Para Dudziak (2003), a competência em informação pode ser considerada como um 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.

Em outro conceito, Hatschbach (2002), menciona que a *Information Literacy*, inserida na Sociedade da Informação, permite a aprendizagem de uma maneira autônoma, para que por meio dela se consolidem novos conhecimentos e se desenvolvam pensamentos críticos (buscando o bem-estar individual e coletivo), assim como também apresenta um enfoque em habilidades para o uso de bibliotecas, estudos, tecnologias de manipulação de informação. Portanto, para que se agregue valor à informação é necessário saber “aprender a aprender”.

Belluzzo (2009), por sua vez conceitua a Competência em Informação como processo contínuo de interação e internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades específicas. Entretanto, ressalta que isso constitui 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.

Os papéis tradicionais da biblioteca, centrados na organização e gestão de repertórios de dados, embora intrínsecos à natureza dessa Área do Conhecimento, não são mais suficientes para enfrentar os desafios que esse novo contexto impõe. Para uma atuação eficiente e alinhada aos paradigmas da Sociedade da Informação é fundamental a revisão dessa ênfase: o enfoque passa a ser a informação e o protagonista o usuário e as ações de mediação da Competência em Informação mais focada no usuário. O atual volume e fluxo intenso de informações em múltiplos formatos, fontes, ambientes físicos e

virtuais, aliadas às novas ferramentas tecnológicas e de comunicação implicam na necessidade de um redesenho do perfil do bibliotecário do Sesc na perspectiva de rever o atual modelo: de gestor de acervos e banco de dados para mediador qualificado que dá a ênfase na recuperação e difusão qualificada da informação, conforme apontam Belluzzo e Feres (2009),

[...] a ênfase nos processos de gestão passa a ser a necessidade de aperfeiçoar continuamente os processos da cadeia produtiva, mediante o aprendizado e inovação permanentes onde a informação assume um novo significado no contexto social contemporâneo: de uma condição estática (acervos) para uma ação dinâmica (acesso e uso).

Portanto, é necessário que o bibliotecário desenvolva uma visão sistêmica da biblioteca, onde o usuário ganha lugar de destaque e todos os serviços passam a ser pensados em função dele.

3 O SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO

O Serviço Social do Comércio – Sesc, criado em 1946, pela Confederação Nacional do Comércio, é uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, mantida pelos empresários do comércio de bens, serviços e turismo, com atuação em todo âmbito nacional. Tem como objetivo prioritário, contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores do comércio e seus dependentes e da sociedade em geral.

A instituição está presente em 273 cidades em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal e, como uma entidade de prestação de serviços e cunho socioeducativo, sua atuação se dá no âmbito do bem-estar social dentro das áreas de Saúde, Educação, Cultura, Lazer e Assistência, através de ações de caráter eminentemente educativo que têm como perspectiva maior o desenvolvimento integral dos indivíduos, de modo a torná-los capazes de buscarem a melhoria das suas condições de vida.

A entidade tem modelo de gestão descentralizado, no qual cada estado do país constitui um Departamento Regional autônomo para a criação e execução de projetos e atividades, mas que atuam, contudo, sob a orientação do Departamento Nacional, que tem a função de planejar, definir diretrizes,

coordenar e acompanhar a execução das atividades da instituição em nível nacional (SESC, 2004).

No conjunto de ações do Programa Cultura se insere a Biblioteca com as funções de promover ações destinadas ao desenvolvimento, acesso e uso de recursos informacionais em qualquer meio ou suporte, físico ou digital, organizados segundo padrões técnicos, sob a coordenação direta de um profissional bibliotecário, visando apoiar pesquisas, incentivar a leitura e a multiplicação de saberes.

[...] considerando a importância do acesso e difusão da informação, para atender às demandas dos cidadãos do séc. XXI, o programa Cultura deve atuar através da Biblioteca, na estruturação e desenvolvimento de bibliotecas e salas de leitura, fixas ou ambulantes, propiciando acesso às diferentes obras escritas, iconográficas ou audiovisuais, brasileiras e estrangeiras. Por meio de registros do conhecimento organizados, sejam em suportes físicos, digitais ou eletrônicos, como também em ambientes virtuais, o Sesc deve ser um mediador qualificado, propiciando a aproximação do indivíduo à posse da informação, comprometendo-se com a formação de leitores, especialmente dos textos literários, além de fornecer condições básicas para uma aprendizagem contínua, para uma tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos grupos sociais [...] (SESC, 2013)

4 A REDE SESC DE BIBLIOTECAS E AS DIMENSÕES DO TRABALHO DO BIBLIOTECÁRIO NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO.

Atualmente, a Rede Sesc de Bibliotecas é composta por cerca de 350 bibliotecas, instaladas nas unidades de prestação de serviço, distribuídas em 26 estados do Brasil e no Distrito Federal. Essas unidades de informação funcionam com duas vertentes de atendimento: biblioteca fixa e biblioteca ambulante.

As bibliotecas fixas são espaços especializados instalados em unidades operacionais da capital ou interior de cada estado. Podem ser abertas ao público em geral ou atender a públicos específicos, como é o caso das bibliotecas escolares e infantis, unidades de hospedagem e projetos especiais. Na modalidade ambulante, como um serviço de extensão das bibliotecas fixas, o atendimento ao usuário é desenvolvido por meio de sacolas ambulantes ou caixas estantes e caminhões-biblioteca.

Na maioria dos Departamentos Regionais existe uma biblioteca central, situada na respectiva Sede Administrativa, que é responsável pelo tratamento técnico do acervo documental das unidades de informação de cada estado. O serviço de referência nas bibliotecas centrais é restrito ao quadro técnico do Departamento Regional.

As bibliotecas disponibilizam um amplo e variado acervo de documentos em diversos suportes físicos e mídias digitais, para viabilizar a consulta gratuita e irrestrita ao público em geral e o serviço de empréstimo domiciliar para a clientela previamente cadastrada. A ação educativa engloba o atendimento aos estudantes dos segmentos de ensino fundamental, médio e pré-vestibular, das redes públicas e privadas de ensino, para apoio bibliográfico às pesquisas escolares e concursos.

São promovidas de forma regular e sistemática ações de incentivo e ampliação do repertório de leitura por meio de atividades próprias ou em parceria com as áreas artístico-culturais e de Educação da própria Instituição ou da comunidade.

Desde 1992, o acervo de documentos está totalmente informatizado e todas as bibliotecas da rede inclusive aquelas situadas em localidades do interior de cada estado, possuem computadores destinados a consultas na internet.

Além do atendimento regular para estudantes e adultos em geral, cada biblioteca dispõe de espaços especialmente ambientados para atender às crianças e leitura informal de jornais e revistas.

Segundo suas características e alinhada à missão e valores da Entidade, a Rede Sesc de Bibliotecas caracteriza-se como pública, entendendo-se o conceito de pública na esfera de prestação de serviços a qualquer perfil de usuário, indistintamente e, nessa perspectiva exercem múltiplas funções:

- Informacional - oferecendo acesso a recursos informacionais em diversos suportes físicos, digitais e ambientes virtuais para atender às demandas dos vários segmentos de público.
- Cultural - apoiando atividades culturais, que visem à formação do cidadão crítico através do estímulo à criatividade, reflexão, expressão e senso estético.

- Educacional - fornecendo apoio à educação formal e informal através da oportunidade de acesso e uso da informação, contribuindo para minimizar as desigualdades sociais e para democratização da educação.

As bibliotecas são administradas por bibliotecários, com apoio de auxiliares de biblioteca e estagiários de Biblioteconomia. De acordo com as especificidades dos respectivos planos de cargos em cada Departamento Regional, os bibliotecários podem exercer a função de Coordenação ou de Responsável pela Atividade. Numa outra vertente, podem atuar como bibliotecário responsável pela biblioteca técnica, setor de documentação ou pelas bibliotecas abertas ao público em geral, bibliotecas infantis ou escolares.

No que se refere aos processos de gestão da Rede Sesc de Bibliotecas, e, em função das características e diversidade de perfis de público, entende-se que o bibliotecário do Sesc é um gestor de informação. Suas atribuições são multifacetadas: desenvolvem os processos de referência e tratamento técnico do acervo, ações integradas de orientação à pesquisa e incentivo à leitura, orientações e capacitação e supervisão rotineiras dos auxiliares de biblioteca e estagiários, dentre outros aspectos vinculados à administração da(s) unidade(s) de informação e de assessoramento ao desenvolvimento pleno da área nos seus respectivos estados.

Por sua vez, no que tange à ação em Educação, a biblioteca do Sesc ampliou sua atuação pressionada pelas lacunas da ação governamental. Há uma demanda muito grande de estudantes em busca de conteúdos didáticos para apoio às denominadas “pesquisas escolares”. Com a explosão das tecnologias de informação, a biblioteca também abriu espaço para a Internet como uma das ferramentas auxiliares e complementares aos conteúdos do acervo físico. O papel do bibliotecário como um dos atores e parceiros no ambiente educacional torna-se fundamental, na medida em que se reconhecem nesse profissional a capacidade de colocar ao dispor a mediação do acesso à informação para seu usuário.

Dessa forma, o grande desafio que se impõe ao bibliotecário do Sesc, diante das demandas informacionais do século XXI e as novas ferramentas tecnológicas, é o de desenvolver competências e habilidades para inserir os conceitos e práticas da Competência em Informação nos projetos e práticas educativo-culturais desenvolvidas na Instituição.

5 AS VERTENTES DE CAPACITAÇÃO NA ÁREA DE BIBLIOTECA, DESENVOLVIDOS PELO SESC

Desde a implantação da ação Biblioteca no Sesc, foram desenvolvidas diversas ações de capacitação focadas nos aspectos da Administração da Atividade, uma vez que, se fazia necessário primeiramente, organizar o acervo documental e definir os parâmetros e regulamentos das bibliotecas recém-implantadas de acordo com os critérios institucionais. Por outro lado, a demanda por capacitação baseava-se também no aumento das ações de natureza educativa, vinculadas à prática da “pesquisa escolar”. Até então as capacitações eram destinadas quase que exclusivamente aos bibliotecários numa perspectiva tecnicista para dar referencial teórico-metodológico às questões vinculadas ao tratamento dos acervos, serviço de referência, ações de incentivo à leitura e à literatura e aqueles demandados para a instrução no uso do software adotado no processo e automação da base de dados das bibliotecas.

Qualquer que seja o recorte, várias oportunidades de qualificação são oferecidas. Os bibliotecários participam sistematicamente de reuniões técnicas, Congressos, Seminários, visitas técnicas e treinamentos com o objetivo de aperfeiçoar ou reciclar conteúdos técnicos ligados à gestão das unidades de informação. Com o advento do IP.TV¹ no Departamento Nacional do Sesc, foi possível diminuir a periodicidade entre os eventos, bem como ampliar o contingente de participação e o alcance dessas propostas.

Conscientes das rápidas transformações da sociedade contemporânea e da exigência de novas posturas profissionais no que tange às questões de acesso e uso da informação e sua aplicabilidade à construção do conhecimento e que, a gestão da informação vai além da coleta, armazenamento e disseminação de informações, incluindo principalmente o acesso e uso de forma inteligente para construir o conhecimento e aplicá-lo à realidade, repensamos a linha de capacitação desses profissionais no sentido de incluir a linha da Competência em Informação, em dois enfoques:

¹O sistema IP.TV (Internet Protocol Television) é uma plataforma de TV interativa que opera em redes IP, possibilitando múltiplas possibilidades de interação, como reuniões técnicas à distância e videoconferências¹

- Complementar e atualizar a formação acadêmica

Por se tratar de uma rede nacional os currículos acadêmicos de nível superior são bastante diferenciados. As capacitações nesse viés se dariam no sentido de sensibilizar esse profissional para que ele mesmo se torne competente para manejar diferentes recursos e ferramentas para ampliar seu conhecimento e na perspectiva da atualização profissional e educação autogerenciada e permanente.

- Mediação qualificada da informação

Em outra dimensão, as capacitações conduziram para apropriação de repertório de conhecimentos e habilidades que o torne um mediador qualificado para lidar com as demandas do usuário da rede de bibliotecas do Sesc tanto nas questões ligadas ao serviço de referência tanto para o planejamento, execução e avaliação das ações interdisciplinares com as áreas de atuação do Sesc e parceiros, com ênfase nas ações educativo-culturais, na perspectiva da ação educativa permanente:

[...] tendo em vista que isso exige desse profissional novas reflexões e novas práticas, a demanda por competência informacional implica não só a capacitação do próprio profissional no manejo e na disponibilização de uma variedade de recursos informacionais para as comunidades nas quais esteja inserido, mas de agir no sentido de tornar também informacionalmente competentes os integrantes dessas comunidades. Tal competência implica tanto a capacitação para articular pesquisas, quanto à de colocar ao dispor saberes e conhecimentos produzidos nestas comunidades, em um novo *modus operandi* da sua função de referência (SESC, 2013b).

6 OS PROJETOS DE CAPACITAÇÃO DESENVOLVIDOS PELO SESC SOB O ENFOQUEDA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Com esse propósito, o Sesc, através do Departamento Nacional, deu início, em 2006, a um projeto de capacitação em Competência em Informação.

As capacitações elencadas a seguir, foram ministradas pela Professora Doutora Regina Célia Baptista Belluzzo cujo trabalho, que reputamos como um dos pioneiros na sedimentação dos princípios da Competência em Informação no Brasil, está em sintonia com a linha de

atuação desenvolvida no Sesc na busca da excelência na prestação de serviços no viés da ação em Biblioteca.

➤ ***Competência em informação: um diferencial para a integração Biblioteca/Escola “- 2006”.***

O objetivo dessa capacitação foi dar início a um processo de reflexões e discussões teóricas dos bibliotecários e educadores, para uma revisão de práticas no sentido de formular de estratégias eficazes para mediação das consultas escolares, realizadas nas bibliotecas, na expectativa da construção de conhecimentos efetivos de acordo com os processos de aprendizagem.

- **Público:**

A proposta piloto foi desenvolvida com 25 profissionais das unidades operacionais do SESC Santa Catarina em Florianópolis, Lages, Criciúma e Caçador que coordenam os projetos integrados Biblioteca e Educação.

- **Metodologia:**

A capacitação presencial foi realizada em 40 horas, através de aulas expositivas com interações e a oficina de construção coletiva na elaboração de um diagrama utilizando metodologia própria.

- **Programa:**

Conceitos de Competência em Informação; as múltiplas linguagens e as dimensões de competência; a interação Biblioteca/Educação.

➤ ***Curso “Competência em Informação” - 2011***

Nessa proposta, com o mesmo objetivo da capacitação de 2006, ampliamos o atendimento para bibliotecários, auxiliares de biblioteca e estagiários de Biblioteconomia, na perspectiva de envolver todos os recursos humanos das bibliotecas da rede nacional, além dos educadores que desenvolvem os projetos em parceria com a Biblioteca em todos os estados onde o Sesc atua.

- **Público:**

Foram capacitados 229 profissionais de 24 Estados e do Distrito Federal das unidades operacionais do Sesc nas capitais e cidades do interior.

- **Metodologia:**

A capacitação foi desenvolvida em 24 de duração, sendo duas baterias de 4 sessões de 3 horas de videoconferência em dias subsequentes, nos meses de março e abril.

As duas baterias foram intercaladas por atividades de colaboração, fóruns virtuais, dirigidas e com tutoria da assessoria externa, monitoria da equipe de Biblioteca do Departamento Nacional do Sesc, com a mediação de profissionais de TI e EAD, no uso das ferramentas tecnológicas específicas, num total de 60 horas de trabalho.

Esse conteúdo foi desenvolvido mediante palestra dialogada com as salas de videoconferência do Sesc, em cada Departamento Regional participante, com apoio de recurso audiovisual, fóruns, chats e textos complementares que foram inseridos na plataforma tecnológica em rede e disponibilizados para consulta permanente.

Além dos referenciais teóricos a capacitação contou com a oficina virtual de construção coletiva. Os projetos de finalização das atividades foram postados na plataforma de EAD.

- **Programa:**

Sociedade e transformações; incentivo à leitura e à pesquisa; conceitos e modelos de Competência em Informação; ciclo da Competência em Informação; padrão e indicadores da Competência em Informação; oficina virtual de construção coletiva.

- ***Palestra “O papel dos profissionais da informação em serviços de informação e de conhecimento” e, ainda, a Atividade em Grupo “Contribuição dos profissionais da informação ao desenvolvimento da Competência em Informação”- 2012***

Realizada por ocasião do Encontro Nacional de Bibliotecários da Rede Sesc de Bibliotecas, realizado no Departamento Nacional do Sesc, no Rio de Janeiro).

- **Público:**

Participaram 40 bibliotecários que coordenam as Redes de Biblioteca do Sesc nos 26 estados do país e Distrito Federal.

- **Metodologia:**

A Palestra e a Atividade em Grupo foram desenvolvidas pela Assessora Externa em 6 horas-aula, mediante o apoio da modalidade de “Palestra dialogada” e o uso de recursos multimídia.

- **Programa:**

Organizações Contemporâneas; profissionais da informação e transformações; competências dos Profissionais da Informação; desenvolvendo a Competência em Informação; fatores de Influência no Desempenho do Profissional da Informação e o trabalho em grupo “Contribuição dos profissionais da informação ao desenvolvimento da Competência em Informação”.

5.1 Comentários conclusivos

O desenvolvimento de projetos de capacitação com o objetivo da promoção da Competência em Informação tem fomentado um efeito multiplicador para a realização de ações locais, considerando-se o público alcançado pelo projeto. A rede do Sesc é bastante capilarizada. A abrangência nacional favorece a divulgação de iniciativas vinculadas aos princípios da Competência em Informação em cidades distantes do eixo sudeste/sul que em sua maioria não dispõe ou estão geograficamente afastadas dos fóruns de discussão e eventos em Biblioteconomia e têm poucas possibilidades de acesso a capacitações dessa natureza.

Vários desdobramentos dessas ações já estão em curso. Alguns profissionais estão desenvolvendo projetos piloto direcionados à orientação

bibliográfica das fontes documentais disponíveis nos respectivos acervos, criando ou sistematizando manuais para apoio aos usuários da Biblioteca geral e aos estudantes das Escolas do Sesc na formulação de trabalhos escolares. Outras iniciativas incluem a orientação para a utilização adequada da Internet em parceria com os professores, como suporte confiável para a busca de informações tanto de natureza utilitária, quanto àquelas de suporte às demandas do currículo escolar.

O Departamento Nacional concluiu, em 2012, o documento normativo “Perfil profissional – análise de funções – Bibliotecário”, que faz parte da Série Perfis Profissional da instituição, baseado nos conceitos de construção de competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento das atribuições afetas ao exercício da função de bibliotecário da Instituição. Alguns desses conceitos foram utilizados para subsidiar a elaboração deste capítulo.

Está sendo delineado, também, um documento que propõe aos gestores do Sesc, a atualização dos conceitos técnico-metodológico-operacionais para toda a Rede Sesc de Bibliotecas pautados na concepção e abordagens que se fazem necessárias a ação da Biblioteca, neste século XXI, onde as proposições na linha da Competência em Informação têm papel relevante.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo visou apresentar de maneira sucinta as iniciativas do Departamento Nacional do Sesc, na área de Biblioteca, para incorporar os conceitos da Competência em Informação em suas ações de capacitação e desenvolvimento de referenciais teóricos, para a Rede Sesc de Bibliotecas, nas suas várias vertentes de atuação.

Essas iniciativas deverão produzir um efeito multiplicador na perspectiva de incentivar a formulação e sistematização de novas propostas na linha da Competência em Informação, somando esforços para a construção de uma sociedade mais justa através do acesso universal ao conhecimento, ao aprendizado que incentiva uma participação ativa do profissional da informação e o usuário desta informação, população na perspectiva da construção de

competências que envolvem o acesso e uso da informação para a construção de conhecimento para toda a vida.

Vinculadas às iniciativas institucionais de capacitação, o desafio que se impõe ao profissional bibliotecário do Sesc diante das demandas informacionais do século XXI é se tornar um aprendiz. É necessário se apropriar dos conhecimentos da formação acadêmica e desenvolver novas competências para se tornar um agente qualificado dos processos de gestão e de mediação do conhecimento numa sociedade em permanente transformação, contribuindo, dessa forma, para a construção de valores humanos mais justos.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, S.G. Habilidades necessárias para o profissional atuar na era da informação: uma reflexão sobre as tendências do mercado. In: CONGRESSO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 20, 2002, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza: Associação dos Bibliotecários do Ceará, 2002.

BELLUZZO, R.C.B. **Construção de mapas**: desenvolvendo competências em informação e comunicação. 2.ed. ver. e atual. Bauru: Cá Entre Nós, 2007.

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

BORGES, M.A.G. O profissional da informação: somatório de formações, competência e habilidades. In: BAPTISTA, S.G.; MUELLER, S.P.M. (Org.). **Profissionais da informação**: o espaço de trabalho. Brasília: Thesaurus, 2004. p. 55-69.

CAMPELLO, B. S. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003.

DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília.v.32, n.1, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/viewArticle/123>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

HATSCHBACH, M. H. L. **Information literacy**: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - IBICT, UFRJ, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SESC. Departamento Nacional. **Diretrizes gerais de ação do Sesc**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2004.

_____. Departamento Nacional. **Bibliotecário**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2013. (Perfil profissional: análise de funções).

_____. Departamento Nacional. **Política cultural**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2013b.

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

VITORINO, E.V. Princípios epistemológicos à competência informacional do profissional da informação. In: CONGRESO ISKO-ESPANÑA, 9., 2009, Valencia. **Anais...** Valencia: Editorial UPV, 2009. p. 48-69.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROGRAMA DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO AMBIENTE EMPRESARIAL COM APOIO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: CASE TRANSPETRO

Marilda M. Coelho
Maria Elisa S. E. Madeira
Maria I. C. da Franca
Tatiana N. Cosmo

1 INTRODUÇÃO

Com a evolução da sociedade da informação, diferentes categorias profissionais, inclusive a classe bibliotecária, através de políticas de ações pedagógicas, têm atuado *com práticas educativas* no sentido de estimular o desenvolvimento de competências que permitam aos indivíduos o domínio das habilidades em informação e a capacidade de “aprender a aprender”.

Em função do baixo uso dos serviços da biblioteca e dos sistemas de gerenciamento de documentos e da dificuldade dos usuários em localizar, acessar, avaliar a informação necessária para a tomada de decisão e mesmo em transformá-la em conhecimento, a Transpetro, empresa brasileira de logística e transporte de combustível, empenhada em simplificar esse cenário informacional, a favor do crescimento pessoal e profissional de seus colaboradores, inovou ao lançar o **Programa de Competência em Informação**. Idealizado pelo Centro de Informação e Documentação (CID) em conjunto com a Gerência Executiva de Recursos Humanos, o Programa é destinado a todos os colaboradores, e objetiva construir profissionais que possuam uma atuação inovadora, transparente e socialmente responsável. Essa decisão pode ser considerada como uma iniciativa pioneira no contexto nacional, uma ação estratégica amplamente apoiada pela alta administração da empresa, por considerar que a informação é o principal insumo para a tomada de decisão ágil, segura e confiável.

Sendo considerada uma ação estratégica e prioritária para desenvolver em cada colaborador as habilidades informacionais, o Programa foi lançado numa cerimônia e transmitido por videoconferência para todas as Unidades da Empresa. Contou com a presença do Presidente e de toda a Alta Administração. O lançamento do Programa contou ainda, com uma palestra

sobre o tema, proferida pela *expert* em Competência em Informação Dra. Regina Célia Baptista Belluzzo, intitulada *Competência em informação: um desafio à excelência da gestão nas organizações contemporâneas*. Essa teve como objetivo apresentar o conceito aos presentes e assim conseguir o apoio de todos, a fim de transformá-los em formadores de opinião e multiplicadores do programa junto as suas equipes.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO E CONCEITUAL

No mundo atual, a sociedade e, em especial a classe bibliotecária, vêm vislumbrando o surgimento de novas áreas do conhecimento que buscam representar de forma mais clara as atividades demandadas pelo profissional da informação. Desta busca pelo aprimoramento de suas habilidades e sensibilizada com a transformação do ambiente informacional a classe bibliotecária mundial iniciou estudos que pudessem desenvolver nos indivíduos habilidades que lhes permitissem o acesso à informação e o seu uso efetivo.

Deste movimento nasceu a Competência em Informação (Information Literacy) que foi ratificada no Colóquio em Nível Superior sobre Competência Informacional e Aprendizado, realizado em Alexandria, Egito e promovido pela *The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/International Federation of Libraries Associations and Institutions (UNESCO/ IFLA)* em 2005. Em decorrência disso resultou a Declaração de Alexandria sobre Competência em Informação e Aprendizado ao Longo da Vida, onde foi declarado que:

a competência informacional e o aprendizado ao longo da vida são os faróis da Sociedade da Informação, iluminando os caminhos para o desenvolvimento, a prosperidade e a liberdade. A competência informacional está no cerne do aprendizado ao longo da vida. Ele 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. É um direito humano básico em um mundo digital e promove a inclusão social em todas as nações (UNESCO/IFLA, 2005).

A Competência em Informação é estudada por vários especialistas bibliotecários e profissionais da informação em todo o mundo, consolidando-se no cenário mundial como uma temática de atenção primária por todos os

governos de países desenvolvidos. Essa consolidação é evidenciada através da motivação da classe bibliotecária de estimular o desenvolvimento da Competência em Informação em seus países. Seguindo o exemplo da UNESCO/IFLA, órgãos da classe no âmbito internacional, têm elaborado semelhantes declarações em seus países. No Brasil, um conjunto de especialistas da área se reuniu em Maceió, Alagoas, em 2011 no "Seminário Competência em Informação: Cenários e Tendências", e elaborou a Declaração de Maceió durante o Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, organizado pela Federação Brasileira de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições (FEBAB). Conforme comenta em seu blog, Elizete Vitorino (2013) a função dessa declaração é:

mostrar a importância do tema para a nação e conclamar órgãos governamentais para investir maciçamente em atividades de desenvolvimento da Competência em Informação no contexto brasileiro, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. (VITORINO, 2013)

Acredita-se que essas ações globais tem estimulado o surgimento de novos programas em diferentes seguimentos da sociedade, seja no ambiente acadêmico ou empresarial.

A Competência em Informação tem sido conceituada pelos especialistas sob enfoque de natureza vária. A seguir, apresentam-se alguns conceitos que são considerados os mais representativos para alcançar os objetivos do Programa aqui apresentado.

Segundo Doyle (1994), especialista precursora na definição do conceito, a Competência em Informação “[...] é um conjunto integrado de habilidades, conhecimentos e valores ligados à busca, acesso, organização, uso e apresentação da informação na resolução de problemas, utilizando para tanto, pensamento crítico” (DOYLE, 1994).

Todos os estudos realizados por especialistas no mundo e também no Brasil utilizam este conceito como base referencial e estrutural para o desenvolvimento de programas ou projetos na área. Além desse material, tivemos a oportunidade de fazer leitura de trabalhos de outros especialistas que auxiliaram no processo de entendimento e desenvolvimento do programa.

O primeiro documento utilizado como referencial teórico para realizar o plano de ação do programa foi “Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente”, organizado pela IFLA. Dele, o principal aspecto que permitiu o melhor entendimento do conceito pela equipe, foi a afirmativa de Lau de que,

O desenvolvimento de habilidades em informação e a aprendizagem permanente têm uma relação estratégica e de apoio mútuo, o que traz como resultado uma situação crítica para todo indivíduo, organização, instituição ou nação-estado na sociedade global de informação. Estes dois modernos paradigmas deveriam, de forma ideal, estar unidos para trabalhar de forma uníssona e sinérgica, um com o outro, se as pessoas e as instituições precisam sobreviver e competir no século 21 e futuramente (LAU, 2009, p.12).

Todo esse entendimento fez com que a equipe do projeto percebesse a importância do desenvolvimento de um programa no ambiente empresarial. E incentivou a buscar parcerias, o que permitiu o desenvolvimento do plano de ação com uma visão sistêmica dentro da organização.

Belluzzo (2006, p. 82). contribuiu com o entendimento teórico conceitual da equipe quando afirmou que a

Competência em Informação apóia-se em princípios que envolvem aplicação de técnicas e procedimentos ligados ao processamento e distribuição de informações, com base no desenvolvimento de habilidades e no uso de ferramentas e suporte tecnológicos.

Esse entendimento permitiu à equipe estender a abrangência dos cursos a serem oferecidos, partindo para uma atuação além dos serviços de biblioteca. Promovendo o uso de recursos tecnológicos, tais como as bases de dados e sistemas de gerenciamento de documentação de engenharia, cursos de organização de drive de rede, etc.

E finalmente, para complementar o processo da compreensão sobre a importância do desenvolvimento de um programa de Competência em Informação no ambiente empresarial, foi usado como referencial teórico o conceito de Miranda, que afirma que a Competência em Informação:

[...] é uma competência que perpassa processos de negócio, processos gerenciais e processos técnicos diversos, bem como diferentes partes de uma mesma organização ou atividade. Seria desejável que as competências informacionais fizessem parte do rol

de competências dos mais variados profissionais, atividades e organizações (MIRANDA, 2004).

Observa-se aqui que a Competência em Informação é vista como um dos requisitos do perfil do profissional que necessita de informação em seu trabalho, não importando o tipo de atividade. É essa, portanto, a principal motivação da empresa em realizar este programa, pois acredita que a Competência em Informação transita em todos os níveis dos diversos processos da organização. Além disso, considera-se, que a Competência em Informação deva fazer parte sim das competências dos seus colaboradores. É baseado nessas premissas que as diversas atividades do Programa, dentre elas os cursos presenciais e à distância, estão sendo desenvolvidos voltados para o aprimoramento e desenvolvimento das habilidades de informação dos seus colaboradores.

Após todo esse entendimento iniciou-se o plano de ação do Programa que teve como orientação primária os conceitos relacionados com as habilidades em informação das Diretrizes da IFLA, representados na Figura 1.

Figura 1 – O Conceito de Habilidades em Informação



Fonte: Tradução de IFLA - Diretrizes sobre Desenvolvimento de Habilidades em Informação para a aprendizagem permanente

Considera-se, entretanto, importante apresentar neste texto o entendimento desses conceitos pela equipe envolvida no programa, os quais foram úteis para definição do enfoque de atuação. Assim sendo, conforme Lau (2006) esses conceitos são:

- ⇒ **Fluência em informação** – Capacidade ou domínio da Competência em Informação.
- ⇒ **Educação do usuário** – Método geral para ensinar aos usuários o acesso à informação.
- ⇒ **Instrução de Biblioteca** – Enfoque na atenção em habilidades de interação com as bibliotecas.
- ⇒ **Orientação no uso de Biblioteca** – Capacitação de usuários na busca e recuperação da informação.
- ⇒ **Competência em Informação** – Combinação de disposições, capacidades e metas das habilidades em informação.
- ⇒ **Capacitação de usuário** – Enfoque na atenção às atitudes informacionais.
- ⇒ **Desenvolvimento de habilidades em informação** - Processo de facilitar a capacitação para obtenção de habilidades de informação.

Com este embasamento o Centro de Informação e Documentação - CID em parceria com a Gerência de Recursos Humanos selecionou algumas dessas habilidades e promoveu o Programa de Competência em Informação para todos os níveis de carreira dos colaboradores da empresa. Desta maneira, apresentam-se no Quadro 1 as habilidades desenvolvidas pelo programa até a presente data e seus principais produtos.

Quadro 1- Habilidades desenvolvidas pelo Programa X Cursos desenvolvidos

HABILIDADES	PRODUTOS
Desenvolvimento de habilidades em informação	⇒ Cursos presenciais e à distância sobre os diversos conceitos Competência em Informação.
Educação de Usuários	⇒ Treinamentos dos usuários no uso dos serviços e bases de dados disponibilizadas pelo CID.
Capacitação de Usuários	⇒ Treinamentos em gerenciamento de documentação técnica de engenharia e no uso de ferramentas de GED/ECM.
Instruções de Biblioteca	⇒ Uso do portal e do sistema de solicitação de serviços técnicos – SST
Uso da Informação	⇒ Cursos de organização da informação, especialmente de Arquivos eletrônicos em drive de rede. ⇒ Cursos de uso ético da informação.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Acreditando que o desenvolvimento da Competência em Informação possibilita ao indivíduo alcançar melhores resultados na vida pessoal, acadêmica e profissional ao longo da vida e em decorrência disso, o torna capaz de reconhecer suas necessidades de informação e obter habilidades para localizar, avaliar e usá-la efetivamente. Certamente, foi apoiada nessa visão que a Alta Administração da Empresa, acreditou e patrocinou o desenvolvimento do **Programa de Competência em Informação**.

3 OBJETIVOS

O Programa busca desenvolver nos colaboradores da Empresa a competência necessária para obter informações e pensar criticamente, no âmbito da sua vida profissional, acadêmica e pessoal. Sendo assim, os principais objetivos para o desenvolvimento do Programa são:

- ⇒ Desenvolver a Competência em Informação para todos os colaboradores, na Sede e em todas as Unidades da empresa, distribuídos em todo o território nacional.
- ⇒ Promover a conscientização dos colaboradores para adquirir habilidades informacionais que refletirá em pensar criticamente, minimizar a ansiedade pela busca de informação, em toda sua trajetória profissional, acadêmica e social e em sintonia com as necessidades de informação da empresa.
- ⇒ Promover o uso dos serviços da biblioteca e do sistema de gerenciamento eletrônico de documentação técnica de engenharia (GED/ECM).
- ⇒ Funcionar como instrumento integrador das diferentes áreas da empresa e proporcionar o melhor acesso e uso da informação propiciando a disseminação do conhecimento.

Em suma, a empresa visa, por meio da implantação e desenvolvimento desse Programa, desenvolver nos colaboradores a capacidade de aprender a buscar a informação com independência e de maneira estratégica. E através disso, atingir a excelência na busca pela informação e autonomia para a geração e disseminação do conhecimento, fator crítico para a inovação no ambiente competitivo.

4 DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA

O Centro de Informação e Documentação (CID), tendo como dever fornecer os seus serviços a todos os colaboradores e desafiado pela extensão e distribuição geográfica da empresa, se sentiu motivado a desenvolver o Programa de Competência em Informação. A mobilização de esforços da equipe do CID para lançar o programa se concretizou através da parceria firmada com a Gerência de Recursos Humanos e com a conquista do apoio da Alta Administração da Transpetro.

Desse modo, o Programa foi implantado utilizando metodologias, técnicas, tecnologias e capacitação que desenvolvam habilidades em informação nos colaboradores, através da utilização de cursos mediados pela educação à distância – EAD, que já eram realizados pela Gerência de RH por uma equipe de profissionais dedicados à criação de cursos nessa modalidade. O Programa previu também outras atividades complementares, como: teleconferências, cursos presenciais, dinâmicas, palestras e participação em eventos. Ou seja, foi utilizado, *blended learning*, uma combinação de modelos de ensino, visando à melhoria do processo de aprendizagem da Competência em Informação na Empresa.

Como aporte referencial da fase de elaboração do projeto (parte prática), o Programa teve a experiência de um curso desenvolvido pelo bibliotecário Souto (2007) da Universidade Corporativa Petrobras. Esse curso tinha sido direcionado originalmente aos alunos de um MBA em Gerenciamento de Projetos, que foi ministrado por meio de tecnologia EAD e intercalado com aulas presenciais. Ele foi a base para montar a estrutura dos cursos do programa, usando a tecnologia de ensino à distância.

4.1 Metodologia

Para a implementação dos cursos de educação à distância o **Programa de Competência em Informação** foi utilizada a plataforma SABA – ambiente virtual de aprendizagem utilizado na Universidade Corporativa Petrobras. Este ambiente permite a interatividade entre os alunos, tutores e monitores através de recursos do próprio ambiente. Assim, combinando

tecnologias de aprendizagem, gestão de pessoas e colaboração, a plataforma SABA oferece soluções que permitem o desenvolvimento do conhecimento individual e coletivo e promove o aprendizado contínuo.

Segundo Délors (2001) a modalidade de educação continuada que se refere à prática educativa e ao processo ensino-aprendizagem que leva os profissionais a aprender-a-aprender, saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos e participar ativamente de seu próprio crescimento. Essa fundamentação foi escolhida pela Transpetro em função do alcance deste tipo de metodologia, o que é muito importante para a empresa, considerando sua atuação em todo o território nacional. A empresa entende que dessa forma, a formação dos profissionais não pode ficar restrita a um determinado período de estudo, considerando que grande parte das informações obtidas nos cursos estará obsoleta, pela própria natureza dinâmica desse conhecimento. Surge, então, a necessidade real da educação à distância que promoverá um aprendizado contínuo e a atualização profissional em função das necessidades advindas das aceleradas mudanças sociais e tecnológicas que aumentaram consideravelmente a produção de informação e a disseminação do conhecimento.

A Equipe do **Programa de Competência em Informação** da Transpetro, coordenada pelo Centro de Informação e Documentação - CID e pela Gerência de Desenvolvimento e Motivação de Recursos Humanos, optou assim, por disseminar o projeto de forma ampla, segura e interativa utilizando-se do recurso de EAD, já em uso na Empresa.

4.2 Benefícios da tecnologia de EAD na Transpetro

Os principais impactos e benefícios do uso da tecnologia de educação à distância para a empresa são:

- ⇒ Permitir a participação de colaboradores lotados em qualquer Unidade da empresa;
- ⇒ Atualizar conhecimentos e habilidades de forma mais ágil;
- ⇒ Atender um maior número de colaboradores;
- ⇒ Atender demandas específicas de determinadas áreas;

- ⇒ Acompanhar as atividades com apoio de Monitores;
- ⇒ Trazer experiências diferenciadas e personalizadas para dentro da sala de aula virtual;
- ⇒ Implementar a educação continuada e permanente na empresa;
- ⇒ Reduzir significativamente os custos com deslocamentos de equipes em capacitação.

Foi apoiada nos benefícios da EaD que os cursos do **Programa de Competência em Informação** da Empresa foram desenvolvidos e conforme descrito por Vitorino:

o movimento transformador da educação para a competência informacional exige mudanças no modo de pensar e nas crenças e valores dos educadores, responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento. A estruturação de uma educação que privilegie a competência informacional (*information literacy*) não é questão simples: demanda planejamento, engajamento e deve ser considerada sistematicamente. Ao se desenvolver projetos pedagógicos com foco no desenvolvimento da competência informacional, torna-se necessário repensar crenças, práticas e partir para a ação (VITORINO, 2009, p.43).

Assim sendo, acredita-se que os recursos de EaD permitem o desenvolvimento dessa aprendizagem contínua, possibilitando ainda, segundo Vitorino (2009) a “presencialidade”, aflexibilidade, a “distancialidade”, e uma maior interação entre os indivíduos, a possibilidade real para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da Competência em Informação.

4.3 Planejamento dos cursos

Os cursos ofertados pelo programa, como já foi mencionado anteriormente, têm como premissas básicas o desenvolvimento das habilidades definidas nas Diretrizes da IFLA (Figura 1) e também nos conceitos abordados neste documento e na literatura especializada. Ressalte-se a carência de estudos e pesquisas no tocante às questões que envolvem a Competência em Informação na área empresarial, no cenário nacional, daí algumas dificuldades iniciais para o planejamento e *design* do programa.

Em função da já mencionada atuação em âmbito nacional da Empresa, ao planejar os cursos optou-se por utilizar de forma ampla os

recursos da tecnologia de EaD, mas é claro, não deixando de realizar cursos e eventos presenciais, como forma de disseminação e sensibilização dos colaboradores. Como resultado do processo de definição dos cursos, no Quadro 2 são apresentados os cursos já elaborados ou em fase de elaboração, até a presente data.

Quadro 2: Programa de cursos em EaD

HABILIDADES	CURSOS À DISTÂNCIA
Desenvolvimento das Habilidades de Informação	<p>Visão Geral de Competência em Informação: Objetivos, conceitos, Atributos e Aplicação no dia a dia.</p> <p>Básico I de Competência em Informação: Identificação da necessidade de informação, Canais e fontes de informação e avaliação de fontes de informação.</p> <p>Visão Geral GED/ECM - Gerenciamento eletrônico de documentos -: Conceitos, Objetivos, Benefícios e Funcionalidades básicas.</p> <p>Visão Geral de GEDTRANS: Objetivos, Benefícios, Conceitos, Funcionalidades básicas, Aplicações, Diretrizes para uso da ferramenta.</p>
Capacitação de usuários	<p>Básico II de Competência em Informação: Recursos Tecnológicos na Era Digital, Sistemas de Recuperação de Informação Técnica e Científica e Redes de Informação.</p> <p>Competência em Informação na prática I: Organização da informação e de Arquivos eletrônicos em drive de rede.</p> <p>GEDTRANS: Estratégia de pesquisa.</p>
Uso da Informação	<p>Competência em Informação na prática II: Uso ético da informação, Transformação da Informação em Conhecimento, Aprendizado ao longo da vida.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras

Considerando que os cursos desenvolvidos serão utilizados pelos colaboradores da Transpetro, a abordagem utilizada foi a instrucional para adultos (Andragógica¹). Alguns estudiosos apontam que a velocidade de aprendizagem do adulto torna-se mais lenta, exigindo outras expectativas e metodologia de ensino-aprendizagem. Acreditamos, entretanto, que outros fatores, tais como motivação, status social, background educacional, nível profissional e inteligência influem mais na aprendizagem do que a idade em si.

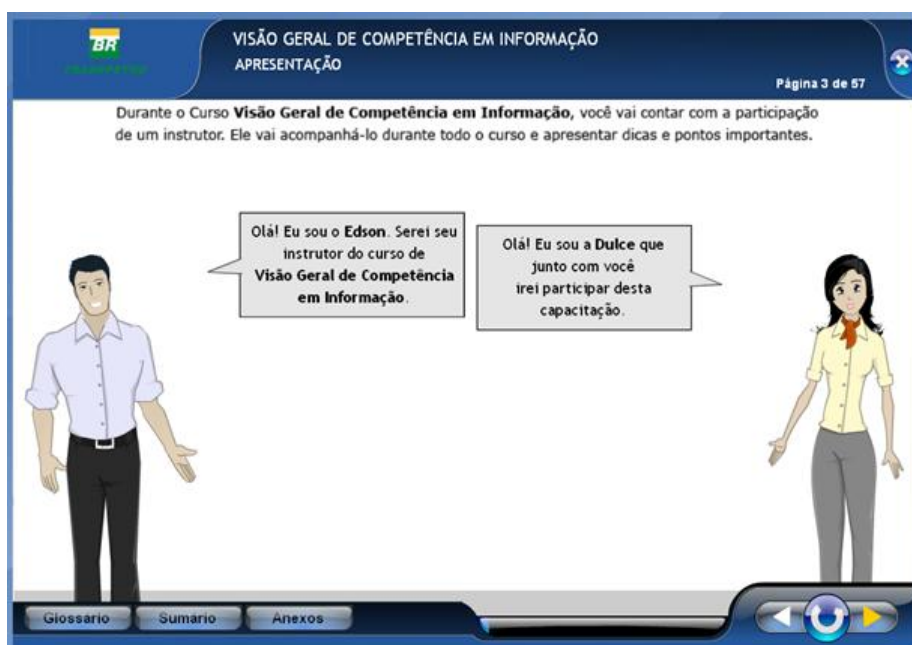
Pesquisas demonstram que o aluno com mais idade inserido num programa de educação é, em geral, intelectualmente tão capaz quanto os participantes mais jovens e seu desempenho equivale ao dos demais. Foi também observado que os adultos que continuam a participar de atividades

¹ **Andragogia** é a arte ou ciência de orientar adultos a aprender, segundo a definição creditada a Malcolm Knowles, na década de 1970. O termo remete a um conceito de educação voltada para o adulto, em contraposição à pedagogia, que se refere à educação de crianças (do grego *paidós*, criança).

educativas aprendem mais efetivamente do que adultos comparáveis que não o fazem. Igualmente, os adultos aprendem mais efetivamente quando se permite que sigam seu próprio tempo. Para não trabalharmos o processo de uma forma cansativa, utilizamos a andragogia. Entende-se que o adulto possui a autonomia necessária a uma aprendizagem baseada em tecnologia da informação e comunicação correspondente à maturidade psicológica que somente eles podem exercer. O conteúdo dos cursos é interativo e promove o aprendizado e retenção do conhecimento através da alternância constante entre apresentação de temas, conceitos, processos e procedimentos e sua imediata utilização em desafios (jogos), questões e interações.

A apresentação dos conteúdos é feita por meio da utilização de avatares – personagens virtuais humanizados – que interagem virtualmente, representando as funções de instrutor e aluno, que trazem o conteúdo central do curso como a “problemática” de seus diálogos. Assim, as informações são apresentadas de forma a que o aluno venha a identificar suas dúvidas recorrentes e consiga a explanação da temática, ilustrada e exposta na tela.

Figura 2 – Apresentação inicial do atores do curso



Fonte: Elaborado pelas autoras

A dinâmica do curso mantém o aluno como agente ativo de seu próprio aprendizado, sendo constantemente solicitado a interagir com o

conteúdo durante a apresentação dos conceitos e, principalmente, com as atividades de fixação, como por exemplo, a dinâmica da roleta do acaso e trilha, (Figura 3). Eles são quizzes (jogos interativos) para fixação e revisão, o qual permite ao aluno rever todo o conteúdo antes de realizar a avaliação.

Figura 3 – Roleta de Acaso e Trilha



Fonte: Elaborado pelas autoras

As diversas etapas que compõem o processo de construção deste projeto foram baseadas na:

- construção de um ambiente de ensino inteligente e assíncrono;
- construção de materiais instrucionais customizados, interativos e inovadores, visando atender os diferentes estilos cognitivos de aprendizagem do público-alvo, previamente ou não identificados;
- o ambiente de ensino inteligente criado por conteduidistas (*experts* no assunto) e o núcleo EAD da Empresa responsáveis pela adaptação deste conteúdo aos diferentes estilos cognitivos dos alunos.

Os cursos foram projetados para promover o aprendizado de forma auto-suficiente, ou seja, sem a necessidade de instrutores ou tutores. Entretanto, a adição de tutoria e de um ambiente de colaboração é sempre positiva no sentido de promover adicionalmente o aprendizado, retenção, ou mesmo, o aprofundamento dos temas apresentados no curso (adição da abordagem interacionista).

Para promover a sensação de acompanhamento e condução do aluno foram desenvolvidos e utilizados “avatares” especiais, personagens que acompanham o aluno durante todo o conteúdo e tem o objetivo de estabelecer uma relação pessoal, estimular e chamar a atenção para pontos importantes do conteúdo. Eles foram criados à imagem e semelhança de uma usuária de biblioteca e de um bibliotecário, o que permite a "personalização" de dois indivíduos discutindo os conceitos expostos nos cursos. Veja-os na Figura 4.

Figura 4 – Avatar



Fonte: Elaborado pelas autoras

Na elaboração dos cursos, considerou-se também os seguintes princípios:

- a) Adultos são motivados a aprender na medida em que experimentam – A cada três ou quatro páginas de cada curso, devem ser inseridas atividades práticas de fixação que promovem a experimentação de conceitos recém apresentados.
- b) A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na sua aplicação prática para a vida e/ou trabalho; por isto o seu programa de aprendizagem deve privilegiar situações práticas – Os temas e conceitos são apresentados sob a forma de situações reais do dia a dia (diálogos, solicitações, ações, etc.) que promovem a identificação com o ambiente e situações efetivamente vivenciados pelos alunos.
- c) A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isto, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências – Ao

- longo do curso o aluno é solicitado a analisar situações práticas para identificar suas vantagens / desvantagens, pontos fortes / pontos fracos, erros / acertos, etc.
- d) A educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem – Considerou-se que o público para este curso é formado por pessoas adultas e dinâmicas, com necessidade de adquirir elementos para reforçar a confiança na realização de seus serviços. Em um curso de educação à distância o aluno imprime seu próprio ritmo de aprendizado;
- e) A tecnologia utilizada para o desenvolvimento dos cursos em EaD, permite que o aluno tenha acesso às diferentes fases dos cursos acessando o sumário, consultando o glossário para se familiarizar com os termos técnicos e ainda, consultar a bibliografia utilizada para o desenvolvimento dos cursos, caso ele tenha interesse em aprofundar seus conhecimentos.

Figura 5 - Sumário



Figura 6 – Glossário

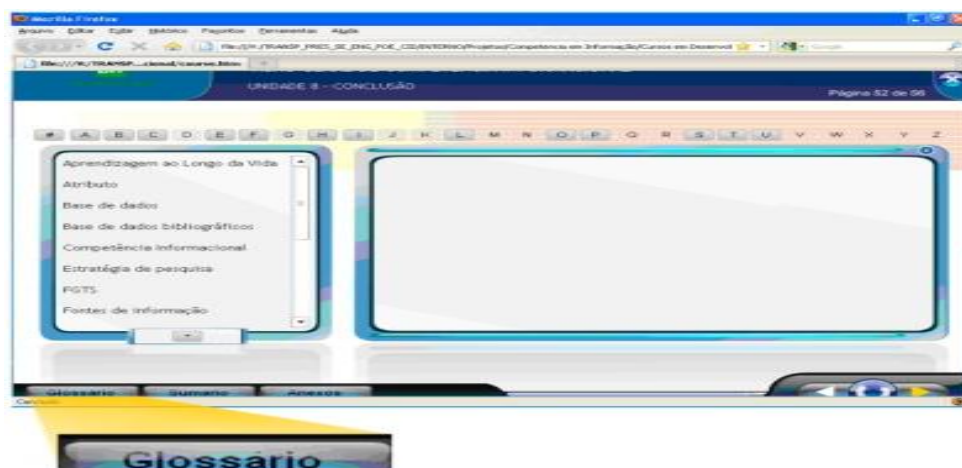
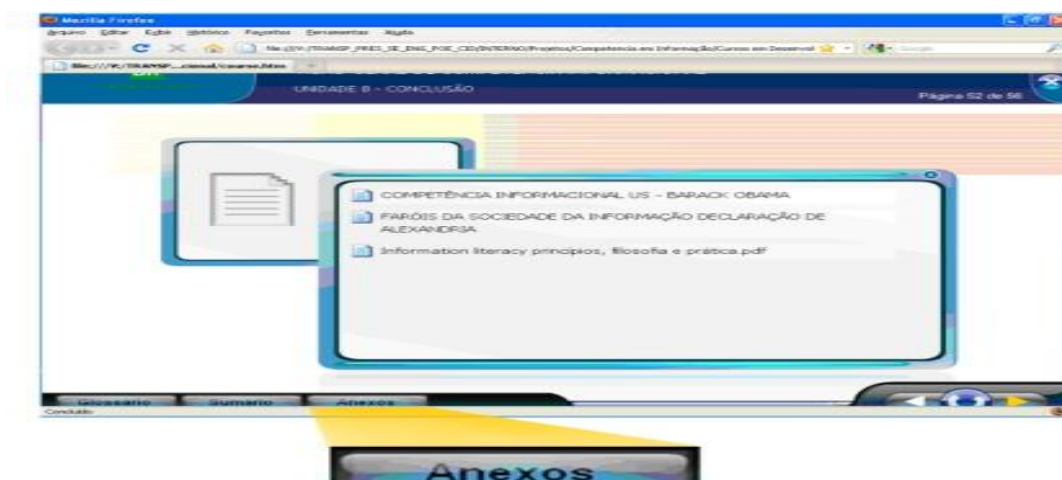


Figura 7 - Anexos



O Programa lançou mão da utilização dos cursos em EaD também como fator de motivação. No Quadro 3 são apresentados os recursos utilizados.

Quadro 3 – Fatores de motivação

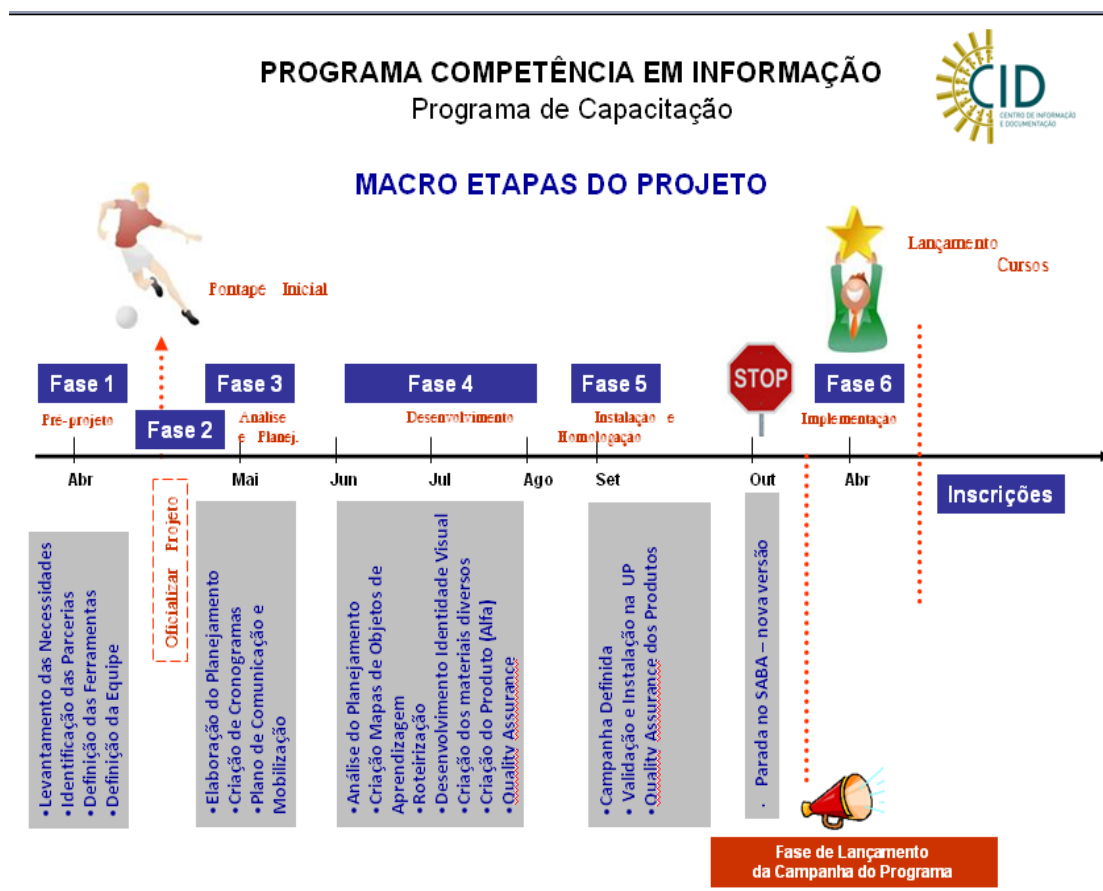
Metáfora	<p>Através de pesquisa com a equipe do CID, foram detectados assuntos de interesse comuns. Desta forma os cursos tem uma metáfora com alguma situação que seja familiar e de interesse do público alvo.</p> <p>A metáfora tem dois objetivos:</p> <p>Motivacional: Como se trata de um determinado assunto de interesse geral, inserido de forma lúdica ao conteúdo, desperta o interesse do aluno.</p> <p>Pedagógico: Alinhamento do conteúdo com características da metáfora escolhida, proporcionando referências com um assunto que ele já conhece, ajudando, desta forma, na construção do conhecimento.</p>
Atividades interativas	Foram disponibilizadas atividades interativas para que: o aluno possa testar e reforçar o aprendizado e obter uma postura ativa diante do curso.
Interação	O aluno interage com o conteúdo e não apenas em atividades. Toda a informação, para ser acessada, necessita de uma ação do aluno.
Jogos	Jogos de simulação que permitem aos alunos experimentarem os conceitos que estão sendo aprendidos.
Avatar e Personagem Secundário	Personagem(s) que acompanha(m) o aluno durante todo o conteúdo e tem o objetivo de estabelecer uma relação pessoal, estimulá-lo e chamar a atenção para pontos importantes do conteúdo.

Fonte: Elaborado pelas autoras

4.4 Descrição das fases do programa

Para alcançar seus objetivos os trabalhos foram orientados por fases básicas de ação, descritas na régua do tempo (Figura 8). Em todas as fases do projeto os resultados se delinearão nas demais fases e devem ser utilizadas como lições aprendidas. As fases de ação foram divididas conforme régua do tempo, definida na figura 8.

Figura 8 – Cronograma do Programa



Fonte: Elaborado pelas autoras (2011)

➤ Fase 1: (Pré-projeto)

Consistiu em realizar os seguintes procedimentos:

- ⇒ Levantamento das necessidades para o desenvolvimento do tema;
- ⇒ Identificar as parcerias para construção dos produtos;
- ⇒ Definir a equipe do projeto;
- ⇒ Definir as ferramentas para criação dos produtos.

➤ **Fase 2: (Kick-off)**

Foi o momento em que foi dado o *start* Inicial ao projeto, com ele foi possível:

- ⇒ Oficializar a criação do Projeto juntos aos gestores;
- ⇒ Comunicar às áreas envolvidas;
- ⇒ Definir o patrocinador;
- ⇒ Otimizar e viabilizar os custos.

Esta fase do projeto foi importante, pois a conquista do patrocínio da Alta Administração forneceu todo o suporte e apoio que um programa desse nível necessita.

➤ **Fase 3: (Análise e planejamento)**

Nessa fase a equipe se dedicou a:

- ⇒ Elaborar o Planejamento;
- ⇒ Elaborar os cronogramas iniciais para as diversas fases do projeto;
- ⇒ Criar o Plano de Mobilização e Comunicação.

Esta fase envolveu também a definição de como alcançar os objetivos determinados durante a análise e expandir a fundamentação instrucional. São partes integrantes dela:

- ⇒ Descrever o público-alvo para cada atividade,
- ⇒ Conduzir a análise da aprendizagem;
- ⇒ Desenhar os objetivos e mapas de objetos (conteúdos dos cursos);
- ⇒ Selecionar as lições aprendidas de cada fase;
- ⇒ Dar seqüência às atividades de instrução.

O produto da fase de análise e planejamento é a definição do modelo instrucional, onde são especificadas as características do conteúdo e do aluno. Em geral, os princípios do projeto são aplicados em contextos e conteúdos diversos. A seqüência de instrução é especificada com base na dependência lógica do domínio de conhecimento e na hierarquia dos objetivos da aprendizagem, que resultará no produto Mapa de Objetos de Aprendizagem a ser criado na próxima fase do projeto (Fase 4 – Desenvolvimento).

➤ **Fase 4: (Desenvolvimento)**

Nesta fase, foram desenvolvidos todos os produtos: cursos, as instruções de trabalho, as simulações interativas, as mídias usadas e a documentação. Esse foi o momento em que efetivamente a elaboração dos cursos se iniciou. A fase consistiu em:

- ⇒ Análise detalhada do Planejamento;
- ⇒ Levantamento dos conteúdos dos cursos
- ⇒ Criação dos Mapas de Objetos de Aprendizagem e da Estrutura
- ⇒ Desenvolvimento da Identidade Visual;
- ⇒ Roteirização e produção dos cursos e materiais didáticos;
- ⇒ Criação da Web de Suporte
- ⇒ *Quality Assurance* da Produção e acertos nos produtos, que consiste na certificação de qualidade do produto.

➤ **Fase 5: (Avaliação dos produtos)**

Esse foi o momento de realizar a medição da eficiência do ensino e aprendizagem, a qual ocorre ao longo de todo o processo do *design* instrucional (criação dos cursos), dentro das fases, entre as mesmas e após a implementação do programa.

➤ **Fase 6: (Instalação e Homologação)**

Consiste na fase de instalação e homologação do produto no ambiente de aprendizagem virtual da Universidade Corporativa e disponibilização aos alunos.

➤ **Fase 7: (Lançamento do Programa)**

O lançamento ocorreu com a utilização do sistema de teleconferência para toda a empresa em nível nacional e contou com a participação da Alta Administração e da Prof^a. Dr^a Regina Célia Baptista Belluzzo, *expert* em Competência em Informação, que ministrou uma palestra de apresentação do conceito, para um melhor entendimento do assunto pelos participantes e obter o apoio desses como formadores de opinião. Na oportunidade o Presidente da Empresa enfatizou em sua fala que:

“Hoje, a geração de informação cresce de maneira espantosa. Mas, se você não tiver capacidade, não for habilitado e treinado a ter competência informacional, não conseguirá alcançar o essencial para sua atividade. E, em uma companhia como a nossa, se não houver crescimento do conhecimento, haverá desperdícios de talentos. (MACHADO, Presidente da Transpetro, abril de 2001).

O lançamento contou ainda, com a divulgação do evento no Jornal Mural da Empresa, tendo como destaque a informação de que mais uma vez a empresa inova lançando um programa considerado pioneiro para o contextonacional, até o presente momento.

➤ **Fase 7: (Implementação):**

Esta fase refere-se à efetiva entrega para usodos cursos. Deve fornecer aos alunos compreensão do material, suporte aos objetivos e garantia da transferência de informação do conjunto instrucional para o trabalho. É o momento da realização dos cursos e da aplicação de uma Pesquisa de Reação ao final de cada módulo. *Feedback* avaliativo: avaliação (e reavaliação) periódica dos objetivos educativos. Após o final da capacitação, verificar se houve de fato a transformação. O que mudou? A capacitação cumpriu o que se propôs transformar? Como era antes da capacitação? Como ficou após ela ter sido ministrada? A capacitação foi bem sucedida? Em caso positivo, por quê? Em caso negativo, quais seriam as lacunas havidas? O que mudar para que as próximas ações de capacitação atinjam um maior índice de satisfação e de aplicabilidade?

5 PLANO DE MOBILIZAÇÃO E COMUNICAÇÃO

O objetivo principal do Plano de Comunicação é a divulgação do Programa de Competência em Informação para a capacitação dos empregados da Empresa, em função das necessidades atuais da organização. Assim, como parte integrante da estratégia do Programa de Competência em Informação, o plano de mobilização e comunicação deve anunciar e promover as atividades deste programa, com a finalidade de posicioná-lo de forma positiva e de

maneira a proporcionar o sucesso no processo de aprimoramento da capacitação dos colaboradores.

Portanto, a comunicação adotada envolveu diferentes públicos e vários canais, visando alcançar a eficácia e a eficiência na comunicação, para envolver e obter o compromisso de todos, nas áreas direta ou indiretamente impactadas neste processo de aprendizado e desenvolvimento.

O plano de comunicação tem como premissas básicas:

- ⇒ Toda a equipe de projeto é agente do processo de comunicação.
- ⇒ Desenvolver e cultivar a marca (identidade) do projeto – criando e mantendo sua identidade.
- ⇒ Estabelecer padrões de comunicação e garantir a sua consistência.
- ⇒ Ser consistente com o tom e conteúdo das mensagens.
- ⇒ Reforçar a mensagem coletiva, criando oportunidades de aprendizado que mostrem como as mudanças são importantes.
- ⇒ Sempre que possível marcar o “momento”, compartilhar sucessos, promover reconhecimento e recompensar o sucesso (este passo é importantíssimo na fase de capacitação).

Os instrumentos sugeridos que fazem parte do plano de mobilização e comunicação são:

- ⇒ Criação de identidade visual.
- ⇒ Criação de página dentro da Intranet da Empresa para o projeto (notícias, avisos, materiais de treinamento específicos)
- ⇒ Lançamento oficial do programa através de vídeo conferência pelo Presidente da Empresa;
- ⇒ Divulgação do programa e dos conceitos nas Revistas da Empresa
- ⇒ Divulgação de matéria no Portal e Mural da Empresa na Sede e nas suas Unidades Organizacionais para disseminar o conceito e incentivar as inscrições nos cursos.
- ⇒ Divulgação do programa em eventos realizados pelas áreas de negócios e externos.

A criação de uma identidade visual visou o desenvolvimento da marca do projeto e promover uma maior repercussão em todo o planejamento de comunicação. Ela consistiu em:

- ⇒ Criação do *slogan* para motivar a participação dos colaboradores; Sugestões a discutir: **Competência em Informação – um novo olhar para a inovação.**
- ⇒ Confecção de Banners do Programa para divulgação do projeto na empresa;
- ⇒ Criação de Avatar
- ⇒ Criação de uma logomarca

A equipe decidiu por utilizar nos materiais de divulgação a logomarca do Centro de Informação e Documentação - CID (Figura 9), e a logo da Competência em Informação definida pela UNESCO no congresso da IFLA em 2010 (Figura 10)²



Figura 9 – Logo do CID



Figura 10 – Logo da Competência em Informação

Com o objetivo de promover as inscrições nos cursos de EaD, a Gerência de Recursos Humanos, cumprindo a determinação do Presidente encaminhou para todas as gerências regionais uma recomendação para a inscrição de seus colaboradores nos cursos. Essa ação por parte da Alta Administração, de certa forma, reforça o plano de comunicação, pois, acredita-se que uma recomendação desse nível, pelo menos motiva os colaboradores a compreender melhor a importância desse assunto.

² Este logo foi atualizado recentemente e pode ser encontrado em HORTON JUNIOR, F. W. **Overview of information literacy resources worldwide**. Paris: UNESCO, 2013.

6 RESULTADOS

Os serviços oferecidos por bibliotecas e centros de informação devem ser avaliados pelos indicadores de desempenho da ISO 11620:2008. O propósito desses indicadores é funcionar como ferramenta de avaliação da qualidade e eficácia dos serviços, recursos e outras atividades fornecidas pela biblioteca, e também a eficiência dos recursos alocados. Essa medição tem a finalidade de fornecer subsídios para o processo de tomada de decisão, no sentido de decidir com base em fatos e dados. Entretanto, saber definir o que deve ser medido e avaliado não é uma tarefa simples. Determinar que medidas devem ser realizadas depende da complexidade do processo que se deseja avaliar, da sua importância em relação às metas estabelecidas e da expectativa de uso destas informações (CALLADO, CALLADO e ALMEIDA, 2008).

A Competência em Informação consiste em um assunto relativamente novo e em função do caráter inovador do Programa é necessário estar sendo sempre avaliado. Entretanto, considerando a intangibilidade de avaliação dos processos desenvolvidos pelo programa para verificar os objetivos e metas alcançados, considera-se esta uma tarefa difícil de ser realizada.

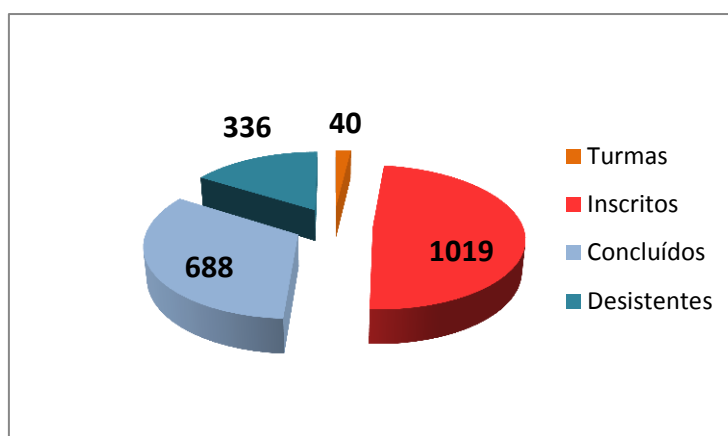
Todavia acredita-se que o processo de aprimoramento do programa só é viável através da definição de indicadores de medição. Assim, visando atender aos objetivos do programa e tendo como referência a ISO 11620:2008 os indicadores de resultados que medem os esforços para aferir a qualidade do programa são: a comparação entre a quantidade de inscrição/desistência/conclusão e da avaliação realizada pelos alunos ao final dos cursos.

Os indicadores de resultados para identificação do impacto do programa na empresa que atendem aos objetivos práticos do programa são: mapeamento da quantidade de usuários que utilizam os serviços e recursos da biblioteca e a quantidade de usuários cadastrados como usuários no GED/ECM.

6.1 Resultados alcançados

Podemos considerar que ocorreu uma significativa participação dos colaboradores nos cursos à distância, apenas com 03 cursos oferecidos pelo Programa: Visão Geral, Básico I e Básico II. Conforme representado no gráfico1.

Gráfico 1: Panorama Geral - turmas dos cursos de Competência em Informação



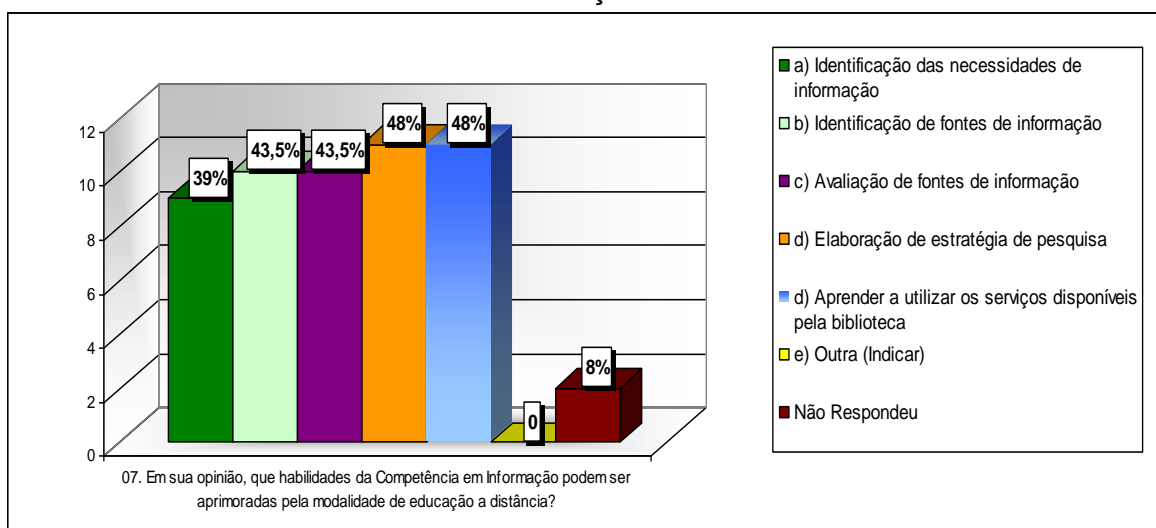
Fonte: Elaborado pelas autoras

Alguns resultados concretos podem ser visto no gráfico 1, onde destaca-se que em 40 turmas abertas para os 3 cursos à distância, foram computados 1019 inscritos, número representativo considerando que se tratam de cursos em EAD e que existe uma resistência em realizá-los tendo em vista que esses devem ser realizados no horário de expediente juntamente com as atividades diárias. Vale destacar ainda, que os 688 concluintes representam 67,51% dos inscritos, um percentual significativo. Considera-se relevante este quantitativo de participantes, pois estes alunos podem ser tornar multiplicadores do Programa, a partir do momento que conseguiram perceber a importância dos cursos, encontrando tempo para realizá-los durante o horário de trabalho. Já que os cursos à distância foram disponibilizados na intranet e de forma assíncrona. Deve-se considerar também que os cursos foram disponibilizados na condição de conteúdo complementar, não obrigatório, para formação e/ou aperfeiçoamento no desenvolvimento dos profissionais da Transpetro.

Através de pesquisa realizada foi identificado que 66% dos alunos que desistiram da realização dos cursos indicaram a falta de disponibilidade de tempo como o principal motivo da não conclusão.

Acredita-se que os alunos que finalizaram os cursos são os que realmente se interessam e percebem a aplicação teórica e prática dos conteúdos abordados no Programa de Competência em Informação. Como também, são aqueles que tiveram um maior entendimento e compreensão da importância de acessar, avaliar e usar a informação e um reconhecimento da necessidade de informação segura e confiável para a melhoria dos trabalhos através do desenvolvimento das habilidades de informação. Conforme demonstrado na pesquisa realizada para avaliação dos cursos (gráfico 2):

Gráfico 2: Habilidades desenvolvidas pelo Programa de Competência em Infomação



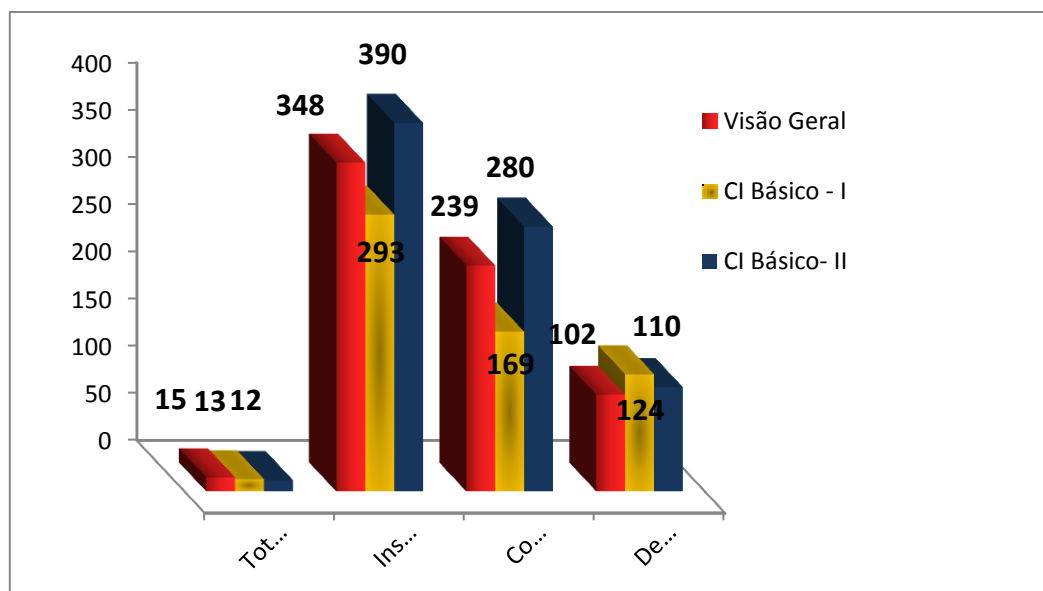
Fonte: Elaborado pelas autoras

Os alunos consideraram que a elaboração de estratégia de pesquisa e utilização dos serviços de biblioteca são as principais habilidades de informação que podem ser aprimoradas pelos cursos com o uso de educação à distância, apresentando percentuais de 48% cada.

No gráfico 3, percebe-se que o curso Básico II que tem como conteúdo a apresentação de Sistemas de Recuperação de Informação Técnica e Científica, de diversas Fontes de Informação Eletrônicas e de Redes de Informação disponibilizadas via internet foi o que proporcionalmente teve o maior número de pessoas que se inscreveram e que concluíram o curso.

Demonstrando como os colaboradores necessitam de orientação quanto ao uso das tecnologias de informação de forma crítica e racional, e assim contribuindo para a melhoria de seu desempenho profissional.

Gráfico 3: Total de alunos por curso



Fonte: Elaborado pelas autoras

Mediante parceria firmada com a Gerência de Recursos Humanos conseguiu-se introduzir também os cursos presenciais de Introdução a Competência em Informação e do Sistema de Gerenciamento Eletrônico de Documentos Técnicos de Engenharia (GED/ECM) da Empresa, no curso de formação dos novos técnicos operacionais admitidos. Promover estes cursos para esse público teve como um dos objetivos apresentar o conceito e o Programa de Competência em Informação para incentivá-los a realizar os cursos à distância. Visou-se também capacitá-los no uso da ferramenta de GED/ECM e principalmente conscientizá-los da importância do uso efetivo da informação nas atividades técnicas operacionais desenvolvidas pelos mesmos.

Foram realizadas 28 turmas, com a participação de 380 técnicos operacionais, o que representa 17,57% desses profissionais. Ressalta-se que os cursos na Universidade Petrobras foram oferecidos somente a partir de 2010, quando iniciamos o programa.

Apesar do tamanho da Empresa e de sua atuação em âmbito nacional, o percentual atingido pode ser considerado relevante se

considerarmos que esse é um programa pioneiro e que apesar do apoio da alta administração, ele não foi ainda amplamente entendido por todos os níveis gerenciais. E que não foi possível alcançar ainda uma sensibilização por parte dos colaboradores sobre a importância do desenvolvimento da Competência em Informação de forma abrangente conforme os objetivos propostos pelo Programa.

6.2 Resultados esperados

Para o mapeamento dos resultados esperados, os indicadores de desempenho da ISO 11620:2008 que serão utilizados para avaliação do programa são:

- **Recursos, Acesso e Infra-Estrutura** - Indicadores de desempenho que medem a adequação e disponibilidade de recursos de biblioteca e serviços,
- **Uso** - indicadores de desempenho que medem o uso da biblioteca e de seus recursos e serviços, e
- **Eficiência** – indicadores de desempenho que medem a eficiência de recursos e serviços enfocando o custo de não localizar uma informação

Buscando alcançar estes resultados pretende-se realizar um processo de reestruturação e reavaliação do Programa e, para tanto, serão utilizados os indicadores citados acima com a metodologia definida pela ISO 11620:2008.

E, finalmente, espera-se que o programa seja uma “sementinha” plantada no âmbito da biblioteconomia brasileira, principalmente para a classe atuante no ambiente empresarial, no sentido de promover programas similares a este em suas empresas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo apresentar relato de experiência do desenvolvimento de um **Programa de Competência em Informação utilizando os recursos de ensino à distância**, em área empresarial no contexto brasileiro, possivelmente uma ação pioneira e inovadora, com apoio

de plataforma de EAD. Espera-se com a sua realização poder contribuir com novos projetos e com a construção de conhecimento em uma área consolidada no ambiente internacional e, ainda, considerada emergente no país.

Pretende-se colaborar com a construção de um projeto corporativo de Competência em Informação para todas as empresas do Sistema Petrobras, que possa também servir como um *benchmarking* para outras organizações, considerando-se o cenário de mercado competitivo que se apóia na economia informacional da sociedade contemporânea.

Finalmente, ficam aqui algumas dicas que podem ser consideradas importantes para aqueles que pretendem iniciar um projeto de Competência em Informação de igual natureza ao que a Transpetro tem implementado:

- **1º passo:** estude o assunto e compreenda a importância de um projeto como este, para os colaboradores da sua empresa,
- **2º passo:** elabore um plano de ação,
- **3º passo:** de posse desse plano, conquiste o apoio da alta administração, ou patrocinadores, pois sem esse apoio não existe projeto que consiga ter sustentabilidade,
- **4º passo:** seja perseverante, pois além do apoio dos *stakeholders*, é necessário haver um entendimento dos colaboradores da importância do desenvolvimento das habilidades de informação.

REFERÊNCIAS

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**, v. 2, n.2, p.78- 89, 2006.

CALLADO, A.L.C.; CALLADO, A.A.C; ALMEIDA, M.A. A utilização de indicadores de desempenho não-financeiros em organizações agroindustriais: um estudo exploratório. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, Lavras, v. 10, n. 1, p. 35-48, 2008.

DOYLE, C. S. **Information literacy in an information society**: a concept for the information age. Syracuse, N.Y.: ERIC Clearinghouse on Information & Technology, SyracuseUniversity, 1994.

MIRANDA, S.V. Como as necessidades de informação podem se relacionar com as competências informacionais. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 99-114, set./dez. 2006.

SOUTO, L.F. **Competência informacional**: curso EAD. Rio de Janeiro: Petrobras/RH/UP/EGN,2007.

TRANSPETRO. **Jornal Mural**. Rio de Janeiro, 15 de abril, 2011.

UNESCO. INTERNACIONAL FEDERATION LIBRARY ASSOCIATION. **Faróis da Sociedade da Informação**: declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida. Egypt, 2005. Disponível em: <http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-pt.html>. Acesso em: 10 maio 2009.

VITORINO, E. V. A perspectiva da competência informacional na educação à distância (EaD). **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v.19, n.2, p. 37-44, maio/ago. 2009.

_____. GPC. In: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Competência Informacional (Web Blog) Disponível em: <http://gpcin.webnode.com.br/servi%c3%a7os/>. Acesso em: 27 fev. 2013.

Menção de agradecimento: Não podemos deixar de mencionar nosso agradecimento especial pela colaboração permanente que recebemos da Mestre Dr^a Regina Belluzzo, durante o desenvolvimento desse programa. E também não só por ter aceitado o convite da Empresa para ser a conferencista convidada no lançamento do programa, mas também nos acompanhando na revisão do conteúdo dos cursos e desse capítulo.

