



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

GABRIELA BELMONT DE FARIAS

**COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO ENSINO DE BIBLIOTECONOMIA:
POR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CRIATIVA**

MARÍLIA / SP
2014

GABRIELA BELMONT DE FARIAS

**COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO ENSINO DE BIBLIOTECONOMIA:
POR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CRIATIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito para obtenção do título de Doutora em Ciência da Informação.

Área de concentração: Informação, Tecnologia e Conhecimento.

Linha de pesquisa: Gestão, Mediação e Uso da Informação.

Orientadora: Regina Célia Baptista Belluzzo.

Financiamento: CAPES – Projeto DINTER UNESP/UFC.

MARÍLIA / SP
2014

Catálogo na fonte por:
Biblioteca UNESP – Marília/SP

F224c Farias, Gabriela Belmont de.
Competência em informação no ensino de biblioteconomia : por
uma aprendizagem significativa e criativa / Gabriela Belmont de
Farias. – Marília, 2014.
183 f. : 30 cm.

Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

Bibliografia: f. 156-164.

Orientadora: Regina Célia Baptista Belluzzo.

Projeto de Doutorado Interinstitucional (DINTER) – Convênio
UNESP e UFC.

Apoio financeiro: CAPES.

1. Competência em informação. 2. Biblioteconomia – Estudo e
ensino. 3. Aprendizagem. 4. Criatividade. I. Título.

CDD 025.524

Revisão da língua vernácula: Prof. João Vianney C. de Mesquita.

Tradução do resumo inglês e espanhol: Formato – Agência de Assessoria Acadêmica.

**COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO ENSINO DE BIBLIOTECONOMIA:
POR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CRIATIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Linha de pesquisa Gestão, Mediação e Uso da Informação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito para obtenção do título de Doutora em Ciência da Informação.

APROVADA EM: 28/07/2014

BANCA EXAMINADORA

Titular – (Orientadora): Dra. Regina Célia Baptista Belluzzo
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Titular: Dra. Elmira Luzia Melo Soares Simeão
Universidade de Brasília – UnB

Titular: Dra. Elizete Vieira Vitorino
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Titular: Dra. Lídia Eugênia Cavalcante
Universidade Federal do Ceará – UFC

Titular: Dra. Marta Lígia Pomim Valentim
Universidade Estadual Paulista – UNESP

*Dedico ao meu marido, Wesley Sousa Chaves.
A minha princesa, Joanna Farias Chaves.
E aos meus pais, Farias e Fátima.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, provedor dos recursos necessários para as realizações dos meus sonhos.

À Prof^a. Dr^a. Regina Célia Baptista Belluzzo, orientadora, por conduzir esta caminhada com competência, carinho e respeito, características estas, que estão sendo cultivadas desde a minha graduação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES), por financiar o Doutorado Interinstitucional UNESP/UFC, proporcionando uma formação de qualidade.

À Prof^a. Dra. Virgínia Bentes Pinto, coordenadora operacional, por todos os esforços realizados para que o DINTER funcionasse da melhor forma possível.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UNESP, pelas horas proveitosas de debate em sala de aula. Em especial a Prof^a. Dra. Marta Valentim e ao Prof. Dr. Oswaldo Almeida Júnior pelo carinho e acolhimento demonstrado durante a permanência em Marília/SP.

À Prof^a. Dra. Lídia Eugênia Cavalcante; à Prof^a. Dra. Tamara de Souza Brandão Guaraldo e à Prof^a. Dra. Bernadete de Souza Porto, pelas contribuições realizadas na qualificação do relatório de doutorado.

À Prof^a. Dra. Elmira Luzia Melo Soares Simeão; Prof^a. Dra. Elizete Vieira Vitorino; à Prof^a. Dra. Lídia Eugênia Cavalcante e à Prof^a. Dra. Marta Lígia Pomim Valentim por fazerem parte de minha banca de defesa do doutorado.

À Laysa Belmont de Farias e à Daniele Belmont de Farias, minhas irmãs, por sempre se alegrarem com as minhas realizações pessoais e profissionais.

Aos colegas do Doutorado Interinstitucional UNESP/UFC: Ariluci Góes Elliott; Eliomar Cavati Sobrinho; Gracy Kelly Martins Gonçalves; Henry Poncio Cruz; Jefferson Veras Nunes pelos bons momentos vivenciados. Em especial sou grata ao convívio harmonioso, divertido e inesquecível com Cely Martins Santos de Alencar; Maria de Fátima Oliveira Costa; Thiciane Mary Carvalho Teixeira e ao nosso ‘co-orientador’ de assuntos diversos Nemésio Costa.

Aos colegas que conquistei na UNESP/Marília- SP, sou grata pelo convívio e pelas trocas de experiências.

RESUMO

Ante as transformações ocorridas em variados âmbitos da sociedade, sabe-se que, para atender às demandas relacionadas ao acesso e uso da informação, faz-se necessária a formação de profissionais da informação mais criativos, inovadores e competentes em informação. A universidade é um espaço propício para o desenvolvimento desses profissionais. A reflexão estabelecida nesta pesquisa ocorre em torno do seguinte problema: os aportes teóricos da aprendizagem por competência, aprendizagem significativa e da criatividade podem contribuir para a elaboração de subsídios que promovam a Competência em Informação no ensino-aprendizagem no ensino superior, especificamente nos cursos de Biblioteconomia? Ao se adentrar a temática proposta verificou-se três conjecturas que levam a cogitar sobre diferentes possibilidades em termos de hipóteses: a existência de inter-relação dos conceitos da aprendizagem por competência, aprendizagem significativa e a criatividade podem fornecer subsídios para a elaboração e aplicação de uma modelagem conceitual pedagógica que promova a Competência em Informação de ensino-aprendizagem nos cursos de Biblioteconomia do contexto nacional. Tal modelagem permite melhor exploração e o entendimento dos padrões e indicadores envolvidos no desenvolvimento da Competência em Informação e pode ser considerada subsídio à elaboração e implementação de disciplina e/ou conteúdo transversal, visando a aperfeiçoar as abordagens teóricas e experimentais da Competência em Informação no contexto brasileiro. Para tanto, em busca de resposta a essa questão central das hipóteses descritas foi expresso como objetivo geral - estabelecer a inter-relação dos conceitos da aprendizagem por competência, aprendizagem significativa e criatividade, a fim de contribuir com subsídios para o desenvolvimento da Competência em Informação como disciplina e/ou conteúdo transversal dos cursos de Biblioteconomia. São objetivos específicos – a) analisar os principais conceitos das teorias da aprendizagem por competência, aprendizagem significativa e criatividade que podem se aplicar à Competência em Informação; b) descrever as inter-relações das teorias da aprendizagem por competência, aprendizagem significativa e criatividade com os padrões e indicadores da Competência em Informação; e c) evidenciar o discurso da Competência em Informação nos documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Federação Brasileira de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições (FEBAB); d) delinear uma modelagem pedagógica para o desenvolvimento da Competência em Informação e que permita sua inserção como uma disciplina e/ou um conteúdo transversal das disciplinas estabelecidas nos cursos de graduação em Biblioteconomia. Buscou-se um alinhamento no referencial aportado entre as teorias de - aprendizagem significativa - de Philippe Perrenoud e Antoni Zabala - Aprendizagem por competência - além de outros teóricos da Psicologia Cognitiva, diretamente relacionadas aos modelos teóricos da criatividade, a saber: de Amabile - modelo componencial da criatividade; de Csikszentmihalyi – modelo sistêmico da criatividade; e de Sternberg - investimento em criatividade. Foram realizadas sistematizações e transposições teóricas que permitiram apresentar às inter-relações do referencial teórico conceitual com a filosofia da Competência em Informação para o seu desenvolvimento no ensino superior. A pesquisa realizada enquadra-se no campo qualitativo e das representações sociais, tendo-se proposto inclusive analisar documentos de instituições representativas para as áreas da Ciência da Informação e Educação. Foram empregados como instrumentos

metodológicos uma relação das dimensões documental e um roteiro com três temas norteadores para a coleta de dados nos documentos selecionados para pesquisa, tendo sido utilizada a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) para a análise dos referidos documentos. Como resultado dessa análise, evidenciou-se a essência da filosofia da Competência em Informação nos documentos emitidos pelo Ministério da Educação (MEC), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições (FEBAB), além de proporcionar a criação de Modelagem Conceitual Pedagógica de Desenvolvimento da Competência em Informação (MPDCoInfo). Considerando-se o arcabouço teórico e conceitual somado aos resultados dos procedimentos metodológicos, considera-se que é necessária maior reflexão sobre o ensino-aprendizagem, numa ideia de estabelecimento da Competência em Informação e da criatividade. Além disso, observou-se que a interatividade de docente-aprendizagem-aluno é relevante no ambiente universitário para que haja um encadeamento de ações pedagógicas inovadoras. A MPDCoInfo oferece subsídios que, em especial, os docentes dos cursos de Biblioteconomia poderão utilizar aliando-os às diversas possibilidades de suportes educacionais a fim de promover o desenvolvimento da Competência em Informação e do potencial criativo, levando em consideração os fatores culturais, a experiência acumulada do aluno e a utilização de dispositivos que lhe permitam elaborar uma interpretação pessoal e contextualizada do objeto de estudo. Os resultados levam a crer, ainda, que a promoção da Competência em Informação, aliada à aprendizagem significativa, à aprendizagem por competência e à criatividade, envolve aspectos de mudança de filosofia, de modo a internalizar políticas e diretrizes à proposta curricular dos cursos de graduação nas universidades, efetuando-se um recorte, em especial, para os cursos de Biblioteconomia e sua área de formação profissional, promovendo as inter-relações, a inter, multi e transdisciplinaridade desejáveis aos bibliotecários na contemporaneidade.

Palavras-Chave: Competência em Informação. Ensino de Biblioteconomia. Ensino-Aprendizagem. Aprendizagem Significativa. Aprendizagem por Competência. Criatividade.

ABSTRACT

Given the changes that occurred in different areas of society, it is known that to meet the demands related to the access and use of information, it is necessary to train the most creative, innovative and competent professionals of information. The university is a propitious place to the development of these professionals. The reflection established in this research occurs around the following issues: the theoretical framework of learning by competence, meaningful learning and creativity can contribute to the development of a pedagogical model that promotes information literacy in the teaching-learning in higher education, specifically in librarianship course? To enter on the theme proposed by this research, there are three assumptions that lead to cogitate about: the interrelation of the concepts of learning ability, meaningful learning and creativity can provide the support to develop a pedagogical conceptual model that promotes competence in information at the process of teaching-learning in the librarianship courses in the nacional context. Such modeling allows better exploration and understanding of standards and indicators involved in the development of information literacy and can be considered as a subsidy to the preparation and implementation of discipline and/or cross content, aiming to improve the theoretical and experimental approaches in information literacy at the Brazilian context. Thus, it was established as a general purpose - to establish the interrelationship between the concepts of learning ability, meaningful learning and creativity in order to provide subsidies for the development of information literacy as a discipline and/or cross-content of librarianship courses. And specific purposes - a) to analyze the key concepts of learning theories for competence, meaningful learning and creativity that can be applied to information literacy; b) to describe the interrelationships of learning ability theories, meaningful learning and creativity with the standards and indicators of information literacy; c) to demonstrate competence discourse in information at the official documents produced by the Ministry of Education - (MEC), the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and the Brazilian Association of Librarians, Information Scientist and Institutions - (FEBAB); d) to delineate a pedagogical model for the development of information literacy and enabling their integration as a discipline and/or as a cross-content disciplines established in librarianship courses. I was sought an alignment between the theoretical framework of – meaningful learning - by Philippe Perrenoud and AntoniZabala - learning by competence - and other theorists of cognitive psychology, that are directly related to theoretical models of creativity, namely: by Amabile - componential model of creativity, by Csikszentmihalyi - systemic model of creativity and by Sternberg - investment in creativity. These references provided contributions to the interrelationships made to the theoretical background of information literacy for development in higher education. The research is inside the qualitative field and social representations, having proposed to analyze documents of representative institutions in the area of Information Science and Education. It was employed as a methodological tool, a list of documents with three themes to guide the data collection and ir was used the technique of the Collective Subject Discourse (CSD) to analyze the documents. As a result of this analysis, it was showed that the essence of the philosophy of information literacy in the documents issued by the Ministry of Education (MEC), the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and the Brazilian Federation of Library Associations, Scientists Information and Institutions (FEBAB),

besides providing the creation of Pedagogical Conceptual Modeling of Development of Competency in Information - (MPDCoInfo). Considering the theoretical and conceptual framework added to the results of the methodological procedures is considered that it is considered that further reflection is necessary on the process of teaching and learning in a construction of information competence and creativity. Moreover, it was observed that the interactivity between teacher-student learning is relevant in the university environment so there is a chain of innovative pedagogical actions. The MPDCoInfo offers subsidies, especially for teachers of librarianship courses that may use them combining the various types of education supports to promote the development of information literacy and the creative potential taking into account cultural factors, the experience of the student and use of devices that allow you to build a personal and contextual interpretation of the object of study. The results also suggest that the promotion of competence allied to meaningful learning, to learning by competence and to creativity involves changing aspects in philosophy in order to internalize the policies and guidelines proposed to the curriculum of undergraduate courses in universities, making a cut especially for librarianship courses and its professional formation, promoting the interrelationships necessary and desirable in contemporary interdisciplinarity.

Keywords: competence in information; librarian training; teaching and learning; meaningful learning; learning competency; creativity.

RESUMEN

Con los cambios que se producen en las diferentes áreas de la sociedad, se sabe que para satisfacer las demandas relacionadas con el acceso y el uso de la información, es necesaria la formación de profesionales de la información más creativos, innovadores y competentes en información. La universidad es un espacio propicio para el desarrollo de estos profesionales. La reflexión establecida en esta investigación se produce en torno a los siguientes ejes: ¿las aportaciones teóricas del aprendizaje por competencia, el aprendizaje significativo y la creatividad pueden contribuir al desarrollo de un modelo pedagógico que promueva la competencia en información en el proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente, en el curso de biblioteconomía? Al adentrarse en el tema propuesto en esta investigación hay tres conjeturas que llevan a meditar sobre: la interrelación de los conceptos de aprendizaje por competencia, el aprendizaje significativo y la creatividad pueden proveer subsidios para el desarrollo de un modelado conceptual pedagógico que promueva la competencia en información en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los cursos de Biblioteconomía del contexto nacional. Tal modelado permite una mejor exploración y comprensión de las normas así como de los indicadores que intervienen en el desarrollo de la competencia en información y puede ser considerado como un subsidio a la elaboración e implementación de disciplina y / o contenido transversal con el objetivo de mejorar los enfoques teóricos y experimentales de la competencia en información en contexto brasileño. Para ello, se estableció como objetivo general - establecer la interrelación entre los conceptos de aprendizaje por competencia, aprendizaje significativo y la creatividad, con el fin de contribuir con subsidios para el desarrollo de la competencia en información como una disciplina y / o contenido transversal de los cursos de Biblioteconomía. Y objetivos específicos – a) analizar los principales conceptos de las teorías del aprendizaje por competencia, del aprendizaje significativo y de la creatividad que se pueden aplicar a la competencia en información; b) describir las interrelaciones de las teorías del aprendizaje por competencia, aprendizaje significativo y creatividad con los estándares e indicadores de la competencia en información; c) evidenciar el discurso de la competencia en información en los documentos oficiales producidos por el Ministerio de Educación – (MEC), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Federación Brasileña de Bibliotecarios, Científicos de la Información e Instituciones - (FEBAB); d) esbozar un modelo pedagógico para el desarrollo de la competencia en información y permitir su inserción como disciplina y/o contenido transversal de las disciplinas establecidas en los cursos de grado en Biblioteconomía. Buscó una relación entre las teorías del marco teórico – aprendizaje significativo, – de Philippe Perrenoud y Antoni Zabala – aprendizaje por competencia – además de otros teóricos de la psicología cognitiva, que se relacionan directamente con los modelos teóricos de la creatividad, a saber: Amabile – modelo componencial de la creatividad, de Csikszentmihalyi - modelo sistémico de la creatividad y de Sternberg – inversión en creatividad. Estas referencias teóricas ofrecieron aportaciones a las interrelaciones realizadas el marco teórico de la competencia en información para su desarrollo en la educación superior. La investigación se inscribe en el ámbito cualitativo de las representaciones sociales, habiendo propuesto analizar los documentos de las instituciones representativas de la zona de Ciencias de la Información y de la Educación. Fue empleado como instrumento metodológico, una lista de las dimensiones de los

documentos y guión con tres temas rectores para la recopilación de datos en los documentos seleccionados para la investigación. Para el análisis de los datos, fue utilizada la técnica del Discurso del Sujeto Colectivo (DSC). Como resultado de este análisis se evidenció la esencia de la filosofía de la competencia en información en los documentos emitidos por el Ministerio de Educación (MEC), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Federación Brasileña de Asociaciones de Bibliotecarios, Científicos de la Información e Instituciones (FEBAB), además de proporcionar la creación de Modelado Conceptual Pedagógico de Desarrollo de Competencias en Información - (MPDCoInfo). Teniendo en cuenta el marco teórico y conceptual añadido a los resultados de los procedimientos metodológicos, se considera necesario una mayor reflexión acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje en un concepto de construcción de la competencia en información y de la creatividad. Además, se observó que la interactividad entre profesor-aprendizaje-alumno es relevante en el ambiente universitario para haber una cadena de acciones pedagógicas innovadoras. La MPDCoInfo ofrece subsidios que, especialmente, los profesores de los cursos de Biblioteconomía podrán usarlos combinando con las distintas posibilidades de soportes educativos para promover el desarrollo de la competencia en información y del potencial creativo, teniendo en cuenta los factores culturales, la experiencia del estudiante y el uso de dispositivos que le permitan construir una interpretación personal y contextualizada del objeto de estudio.

Los resultados obtenidos también sugieren que la promoción de la competencia en información aliada a un aprendizaje significativo, un aprendizaje por competencias y la creatividad se refiere a aspectos del cambio en la filosofía de manera a internalizar las políticas y directrices a la propuesta curricular de los cursos de grado en las universidades, haciendo un corte especialmente para los Cursos de Biblioteconomía y su área de formación profesional, promoviendo las interrelaciones necesarias y la interdisciplinariedad deseable en la contemporaneidad.

Palabras Clave: competencia en información; formación bibliotecaria; enseñanza y aprendizaje; aprendizaje significativo; aprendizaje por competencia; creatividad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Teorias que explicam o processo de aprendizagem.....	27
Figura 2 –	Correntes da Pedagogia Progressista.....	30
Figura 3 –	Etapas de comportamento de docentes para planejar e realizar ensino.....	33
Figura 4 –	Etapas de ações dos docentes para planejar e realizar ensino.....	34
Figura 5 –	Modelo de Ensino para o desenvolvimento de aprendizagem Significativa.....	41
Figura 6 –	Diagrama Belluzzo®.....	42
Figura 7 –	Relação entre finalidades, concepção de aprendizagem e variáveis metodológicas.....	50
Figura 8 –	Componentes do Modelo Componencial da Criatividade.....	58
Figura 9 –	Fases no Desenvolvimento da Criatividade.....	59
Figura 10 –	Elementos Principais do Modelo Sistêmico.....	61
Figura 11 –	Indicadores da situação das bibliotecas universitárias em relação ao desenvolvimento de programas de Competência em Informação.....	83
Figura 12 –	Inter-Relação da Aprendizagem por Competência com os Padrões da Competência em Informação.....	94
Figura 13 –	Inter-Relação do Modelo Componencial da Criatividade com os Padrões da Competência em Informação.....	95
Figura 14 –	Inter-Relação das Fases do Desenvolvimento da Criatividade com os Padrões da Competência em Informação.....	96
Figura 15 –	Inter-Relação Modelo Sistêmico da Criatividade com os Padrões da Competência em Informação.....	98
Figura 16 –	Elementos Efetivos em um Plano de Aula.....	99
Figura 17 –	Modelagem Conceitual Pedagógica para o Desenvolvimento de Competência em Informação – (MPDCoInfo): diretrizes básicas.....	134
Figura 18 –	Ciclo de desenvolvimento da Competência em Informação.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Elementos resultantes da criatividade.....	62
Quadro 2	– Modelos e padrões de Competência em Informação.....	72
Quadro 3	– Atividades nacionais sobre Competência em Informação...	74
Quadro 4	– Padrões e indicadores de desempenho da Competência em Informação para o ensino superior.....	92
Quadro 5	– Síntese de Característica do Projeto Educacional Voltado à Competência em Informação.....	103
Quadro 6	– Componentes de um Plano da Aula Voltado para Desenvolvimento da Competência em Informação.....	104
Quadro 7	– Relação dos objetivos com as etapas da pesquisa.....	114
Quadro 8	– Relação dos Documentos Analisados.....	115
Quadro 9	– Relação das dimensões observadas nos documentos da pesquisa.....	115
Quadro 10	– Roteiro de Temas que Nortearam a Análise dos Documentos.....	117
Quadro 11	– Análise DSC Sobre os Desafios do Desenvolvimento da Competência em Informação.....	121
Quadro 12	– Análise DSC Sobre Expectativa para o Ensino Superior.....	124
Quadro 13	– Análise DSC sobre a inter-relação da criatividade e competência para o desenvolvimento da Competência em Informação.....	127
Quadro 14	– Fases do ciclo de desenvolvimento da Competência em Informação.....	135
Quadro 15	– Concepção do ciclo de desenvolvimento da ColInfo: processos e resultados aplicáveis aos cursos de Biblioteconomia no Brasil.....	136
Quadro 16	– Concepção do ciclo de desenvolvimento da Competência em Informação – Orientações e Instrumentos para Fase I....	139
Quadro 17	– Concepção do ciclo de desenvolvimento da Competência em Informação – Orientações e Instrumentos para Fase II...	140
Quadro 18	– Concepção do ciclo de desenvolvimento da Competência em Informação –Orientações e Instrumentos para Fase... III	141
Quadro 19	– Concepção do ciclo de desenvolvimento da Competência em Informação – Orientações e Instrumentos para Fase.. IV	142
Quadro 20	– Concepção do ciclo de desenvolvimento da Competência em Informação - Orientações e Instrumentos para Fase.... V	143
Quadro 21	– Critérios de acompanhamento das fases da Modelagem Conceitual Pedagógica para o desenvolvimento da Competência em Informação.....	145

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 TEORIAS DE APRENDIZAGEM APLICÁVEIS AO ENSINO- APRENDIZAGEM EM CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA.....	26
2.1 Aprendizagem Significativa.....	35
2.2 Aprendizagem por Competência.....	44
3 A CRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO BÁSICA DO BIBLIOTECÁRIO.....	54
3.1 Modelos Teóricos Atuais sobre Criatividade.....	57
4 Competência em Informação: DESENVOLVIMENTO E INTER- RELAÇÕES PARA O ENSINO SUPERIOR.....	69
4.1 Competência em Informação e Ensino Superior.....	77
4.2 As Inter-relações da Competência em Informação, Aprendizagem por Competência e Criatividade.....	92
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS: REALIDADE E PRELEÇÕES SOBRE Competência em Informação.....	105
5.1 Representações Sociais como Meio de Percepção da Competência em Informação.....	110
5.2 Procedimentos Metodológicos.....	113
6 MODELAGEM CONCEITUAL PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA Competência em Informação EM CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA NO BRASIL: ORIENTAÇÕES BÁSICAS.....	133
6.1 Passos Metodológicos.....	133
6.1.1 Passo 1 - Concepção e definições da modelagem conceitual pedagógica de desenvolvimento de Competência em Informação.....	133
6.1.2 Passo 2 - Elaboração, representação e descrição da modelagem.....	134
6.1.2.1 Orientações básicas ao desenvolvimento das fases da modelagem proposta.....	139
6.1.2.2 Acompanhamento das fases da modelagem conceitual pedagógica.....	145
6.1.3 Passo 3 - Apoio de referencial teórico-conceitual e nos resultados da construção do Discurso da Competência em Informação na Formação Biblioteconômica.....	148
7 CONCLUSÕES.....	150
REFERÊNCIAS.....	155
APÊNDICE	164
ANEXOS.....	183

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea, inserida em ambiente de ensino considerado tradicional, é levada a ser repensada pela ineficácia que tem sua dinâmica em uma sociedade 'infoglobalizada'¹.

Observa-se no contexto social, a necessidade de o docente adentrar o mundo cotidiano do aluno e vivenciar suas aptidões culturais e depois refletir sobre seu ato de ensinar, construir um novo modelo de aprendizado baseado nas emoções. Facilitando, assim, a atenção na disciplina a ser ministrada em uma época marcada por transição, incertezas e indeterminações, resultantes de mudanças nas estruturas de convivência social, que alteram de forma significativa a cultura do local, acompanhada de novos elementos sociais e tecnológicos que incitam a usá-los, de maneira que os usuários possam contribuir com conhecimentos que, em sua maioria, fogem do conteúdo probatório ou do rigor científico, causando uma explosão de informações que não podem ser comprovadas, por serem opiniões ou instantâneas e interativas sem embasamento teóricos.

Oriundas de um sistema educacional do saber pronto e imersas nas mudanças sociais, políticas, tecnológicas, econômicas e culturais que influenciam uma nova dinâmica para o ensino superior, pode-se observar que, as características do docente, somadas às dos alunos, influenciam o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Em relação às características dessas influências, destacam-se alguns elementos: dominação de uma cultura; aumento da velocidade das mudanças tecnológicas, sociais e culturais; o virtual substituirá progressivamente a experiência direta; a multiplicidade do conhecimento implicará a revisão daquilo que, na realidade, as pessoas deverão aprender; a customização do conteúdo da informação; as aulas agruparão estudantes com interesses e capacidades distintas; potencializar-se-á o ensino a distância; fomentar-se-ão os trabalhos criativos, dentre outros fatores decorrentes dessa sociedade complexa. Vale lembrar, ainda, que o conhecimento não equivale à informação, pois ele se relaciona com a compreensão

¹O termo sociedade 'infoglobalizada' é adotada para representar a expressão sociedade global da informação.

e o significado que se proporciona à informação (ONTORIA PEÑA; GÓMEZ R.; RUBIO MOLINA, 2004).

A sensação de perplexidade produzida por alunos universitários ao serem estimulados a desenvolver atividades criativas e inovadoras evidencia um problema educacional instalado em todos os níveis de escolaridade - ausência de familiaridade com o processo criativo, somado à necessidade do desenvolvimento da Competência em Informação, ou seja, o acesso e uso da informação de forma inteligente constituir o conhecimento e a aplicação à realidade social; esta última é área emergente no contexto brasileiro, porém, consolidada nos países desenvolvidos, apesar desses elementos incorporarem atribuições prioritárias e fundamentais para o bom desenvolvimento cognitivo. Parece que, não só as universidades, mas, também todo o sistema educacional resiste em sintonizar-se com as demandas atuais da sociedade, mantendo os mesmos e arcaicos métodos e técnicas de ensino consideradas ultrapassadas, “[...] sem o menor indício da nova cultura da aprendizagem” (ONTORIA PEÑA; GÓMEZ R.; RUBIO MOLINA, 2004, p.17).

É preciso refletir sobre como transformar o ensino para adaptar o aprendizado às demandas da sociedade, ou seja, é imprescindível pensar em variadas configurações para promover o aprendizado, utilizando estratégias pedagógicas adequadas à realidade do aluno e do que almeja a sociedade em relação, especialmente, ao que diz respeito ao profissional bibliotecário. A configuração da aprendizagem deve estar situada em algo centrado no entendimento da informação básica que facilita o aperfeiçoamento do conhecimento, assim como o descobrimento dos caminhos que permitem compreender a informação necessária em outros momentos da vida. Outra característica é a de potencializar a capacidade de aprender e de pensar criticamente, facilitando a reflexão ante as variadas fontes de informação, o que poderá ajudar a reconhecer a validade e a precisão dos dados que se proporcionam. Desse modo, o enfoque do aprendizado é sintonizado com o desenvolvimento da Competência em Informação.

A flexibilidade no ensino-aprendizagem contribui para a potencialização do aprendizado cooperativo, cuja estrutura é mais horizontal e se afina melhor com a autonomia no aprendizado. Na aprendizagem, o aluno torna a base do aprendizado que consiste de envolvimento, compromisso e responsabilidade por parte dele, em um ambiente gratificante e agradável, junto ao envolvimento responsável dos

alunos, facilitando o aprendizado e incide na melhoria dos resultados. O aprender a aprender se torna uma habilidade essencial a esse “[...] modelo orientado ao processo, as pessoas e as organizações serão o novo campo de possibilidades no que diz respeito à criatividade e ao desenvolvimento humano, e à exploração da interdependência de uns e outros” (HUNT, 1997, p.27).

O estímulo ao pensamento criativo e ao desenvolvimento da Competência em Informação é o grande desafio para o ensino superior, porque o desenvolvimento de pessoas competentes no acesso e uso da informação para criar e inovar é função essencial das escolas de Biblioteconomia, na medida em que visam ao preparo de bibliotecários como cidadãos capazes de realizar transformações de impacto na sociedade. A Competência em Informação e a criatividade adquirem uma função preponderante numa sociedade em permanente transformação, tornando-se uma das chaves do avanço do ensino superior e, conseqüentemente, da Biblioteconomia. É a mais valia que reforça a qualidade do ensino e do bem-estar quer da comunidade universitária, quer da sociedade em geral (WECHSLER; NAKANO, 2011).

Destaca-se que há quase um século o bibliotecário é sujeito de um fazer profissional no Brasil, entretanto, tem na sociedade contemporânea a sua ação e sua permanência como motivos para reflexão em decorrência das mudanças advindas com o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), bem como as transformações no mundo do trabalho, a ampliação e ressignificação desse campo com o aporte da Ciência da Informação. Vale lembrar que o exercício de uma profissão é o aspecto que caracteriza e define o seu campo de atuação, conferindo aos seus praticantes uma identidade. Nesse sentido, a produção de bens para uma coletividade é o aspecto que permite a esses profissionais o reconhecimento e a visibilidade, aspectos fundamentais para o reconhecimento social dessa profissão.

A demanda por profissionais que saibam antecipar as dificuldades imprevisíveis é a tônica do mercado de trabalho. Isso justifica a necessidade de o ensino superior priorizar o desenvolvimento da Competência em Informação e da criatividade, “[...] incentivando-lhe a expressar a sua capacidade de criar e fortalecendo recursos pessoais de natureza cognitiva, afetiva e de personalidade que se associam à criatividade” (ALENCAR, 2011, p.183).

Para que os alunos dos cursos de Biblioteconomia no contexto brasileiro cheguem, no entanto, ao mercado de trabalho, com capacidade de intervir crítica e

criativamente em suas atividades, é necessário o desenvolvimento da Competência em Informação no ensino e aprendizagem de sua formação básica. Verifica-se que há distintas concepções em cogitar o tema, de acordo com as autoras Dudziak (2003, p.30) e Belluzzo (2005a, p.37; 2005b, p.37) e, podem ser abordadas como: **informação digital** - ênfase na tecnologia da informação e da comunicação; **informação propriamente dita** – ênfase nos processos cognitivos; **informação social** – ênfase na inclusão social, no aprendizado ao longo da vida como exercício de cidadania.

Evidencia-se a necessidade de os alunos dos cursos de Biblioteconomia aprender a produzir um conhecimento novo com origem em uma dessas concepções ou do seu conjunto, para que possa aplicá-lo a uma necessidade específica, na resolução de problemas, na tomada de decisão; ou buscando o aprendizado contínuo, desenvolvendo competências que objetivem conhecer e usufruir do complexo ambiente informacional. Assim, a Competência em Informação permite promover a interdisciplinaridade (referindo-se à abordagem epistemológica dos objetos da informação e do conhecimento), e a transversalidade (referindo-se à sua dimensão didática) por se fundamentar na crítica de uma concepção de construção de conhecimento a partir de uma realidade, sujeita a um ato de conhecer isento e distanciado e apontar para a complexidade do real e a necessidade de se observar a teia de relações entre aspectos de diversidade e contradições, se forem considerados os preceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, p. 29). Além disso, é considerada também como sendo tanto transdisciplinar² quanto multidisciplinar³, por envolver a informação, conhecimento, a tecnologia e a inteligência, que são elementos indispensáveis à pesquisa, independentemente da área de atuação do profissional bibliotecário, promovendo o aprendizado contínuo e o uso crítico da informação para produzir novos conhecimentos. De modo geral, a Competência em Informação, na literatura da área da Ciência da Informação, estabelece relação entre o acesso e uso da informação de forma crítica e ética, para possibilitar a tomada decisão e resolver problemas pessoais e coletivos.

² A transdisciplinaridade é uma abordagem científica que visa à unidade do conhecimento. Desta forma, procura estimular uma nova compreensão da realidade, articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade. (ROCHA FILHO, 2007).

³ Multidisciplinar são as experiências, determinado campo do conhecimento, englobando várias disciplinas, que se utiliza para fins de estudo, como parte de um currículo escolar ou dentro de um programa específico. (ROCHA FILHO, 2007).

A *American Library Association* (ALA) (1989) nomeia os requisitos básicos para a pessoa ser competente em informação, sendo eles: saber buscar, avaliar, filtrar e usar a informação quando necessária. É preciso, contudo, que os cursos de Biblioteconomia insiram em sua grade curricular ou até mesmo em seus programas educacionais, a filosofia do desenvolvimento da Competência em Informação, e tenham como objetivo tornar os alunos aprendizes autônomos e protagonistas no cenário social, enfatizando a integração currículo-sociedade. Nesse momento, entra em destaque o conceito de aprendizagem ao longo da vida.

As habilidades desenvolvidas por via da Competência em Informação podem se tornar fator de vantagem profissional e em todos os âmbitos da vida, pois, de acordo com a *American Association of School Librarians* (AASL) (2001), a Competência em Informação prepara a pessoa a acessar e usar a informação, de forma que a ela possibilite agir com proveito das oportunidades inerentes à sociedade da informação globalizada.

Nesse âmbito encontram-se os futuros bibliotecários, cuja natureza de atuação, entre outras, é a de lidar com as pessoas e não mais com documentos unicamente analógicos, mas também com os fluxos e sistemas de informação, sendo eles elementos catalisadores e tradutores de uma nova realidade, na qual a informação já não é mais o passivo e mais, sim, o ativo de uma sociedade ansiosa por sobrevivência e desenvolvimento, econômico, social e intelectual (FARIAS, 2007).

Com base nas considerações descritas, formulam-se o problema e as hipóteses da pesquisa; delineados à frente.

Problema: os aportes teóricos das aprendizagens significativa e por competência, bem como da criatividade, podem contribuir para a elaboração de uma modelagem pedagógica que promova a Competência em Informação no ensino-aprendizagem na educação superior, especificamente nos cursos de Biblioteconomia no Brasil?

Questões Norteadoras

QN1 - A inter-relação dos conceitos de aprendizagem significativa e por competência bem como da criatividade, pode fornecer subsídios para a elaboração

de uma modelagem pedagógica que promova a Competência em Informação no ensino-aprendizagem nos cursos de Biblioteconomia.

QN2 - Tal modelagem permite melhor exploração e entendimento dos padrões e indicadores envolvidos e recomendados para o desenvolvimento da Competência em Informação.

QN3 - A modelagem pedagógica pode ser considerada como subsídio à elaboração e implementação de uma disciplina e/ou de um conteúdo transversal, visando ao aperfeiçoamento das abordagens teóricas e experimentais que envolvem a Competência em Informação nos procedimentos de ensino-aprendizagem na educação superior, especificamente nos cursos de Biblioteconomia no contexto brasileiro.

Em decorrência das formulações descritas, buscou-se defender a tese ou premissa de que a filosofia da Competência em Informação pode ser um componente indispensável como disciplina e/ou um conteúdo transversal nas disciplinas da grade curricular dos cursos de graduação em Biblioteconomia no Brasil, a fim de permitir aos futuros bibliotecários uma atitude autônoma, criativa e ética no acesso e uso da informação e a multiplicação em cascata junto às comunidades onde atuarão profissionalmente.

Para tanto, delineou-se como **objetivo geral** para a pesquisa - estabelecer a inter-relação dos conceitos da aprendizagem significativa, aprendizagem por competência e a criatividade, a fim de contribuir com subsídios para o desenvolvimento da Competência em Informação como disciplina e/ou um conteúdo transversal nas disciplinas dos cursos de Biblioteconomia no contexto brasileiro.

Para alcançar o objetivo geral, foram traçados os seguintes **objetivos específicos**:

- a) analisar os principais conceitos das teorias da aprendizagem significativa, aprendizagem por competência e criatividade, estabelecendo inter-relação e sistematização teórico-conceitual que poderão ser aplicadas ao desenvolvimento da Competência em Informação;
- b) descrever as inter-relações das teorias da aprendizagem por competência, da aprendizagem significativa e da criatividade com os padrões e indicadores da Competência em Informação;
- c) evidenciar o discurso da Competência em Informação nos documentos oficiais produzidos pelo MEC, UNESCO e FEBAB; e

- d) delinear uma modelagem pedagógica para o desenvolvimento da Competência em Informação e que permita sua inserção como disciplina e/ou conteúdos transversais nos cursos de graduação em Biblioteconomia no contexto brasileiro.

Com efeito, foram identificados e analisados os principais conceitos que envolvem as teorias da aprendizagem significativa, aprendizagem por competência e criatividade, que podem se aplicar à Competência em Informação, com o intuito de estruturar uma modelagem pedagógica que proporcione o desenvolvimento dessa competência. A finalidade dessa modelagem é de promover, mediante o oferecimento das diretrizes de cunho pedagógico, que envolvem desde o planejamento à oferta de conteúdo programático de uma disciplina e/ou conteúdo de natureza transversal, o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos padrões e indicadores da Competência em Informação durante a formação básica dos bibliotecários. O intuito é reunir e propiciar princípios básicos e instrumentos que possam desenvolver um perfil profissional mais condizente com as necessidades da sociedade contemporânea, tornando-se multiplicadores desse aprendizado em comunidades que compõem a sociedade brasileira.

Todos esses aspectos expressos nesta pesquisa permitem configurar um campo da Ciência da Informação, tendo como base o conceito cunhado por Borko, na Década de 1960, definida como

[...] a ciência que investiga as propriedades e o comportamento da informação, as forças que governam o **fluxo da informação** e os meios de processamento da informação para máximo de **acessibilidade e uso** (grifo nosso). Os processos incluem a origem, disseminação, coleta, organização, armazenamento, recuperação, interpretação e uso da informação. O campo deriva-se ou relaciona-se com à matemática, lógica, lingüística, psicologia, tecnologia computacional, pesquisa operacional, artes gráficas, comunicações, biblioteconomia, administração e algumas outras áreas. (BORKO, 1968, p.1-2, tradução nossa).

Colaborando com esta definição, Shera; Cleveland (1977) trata a Ciência da Informação como ramo científico interdisciplinar, derivado e relacionado com vários campos do conhecimento. Possui tanto um componente de **ciência pura**, que indaga o assunto sem ter conta a sua aplicação, como um componente de **ciência aplicada** (grifo nosso), que desenvolve serviços e produtos.

Os conceitos expressos deixam claro que a Ciência da Informação se constitui apoiada em outras disciplinas, haja vista que sua gênese está associada à

resolução dos problemas concernentes a produção, tratamento, organização, acesso e uso da informação, ou seja, nas soluções que facilitem à pessoa o acesso e uso das informações, de forma crítica e criativa.

Esta tese está inserida na Linha de Pesquisa “Gestão, Mediação e Uso da Informação”, pertencente à área de concentração “Informação, Tecnologia e Conhecimento” do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Acredita-se que o resultado desta pesquisa permita a aplicabilidade de metodologia pedagógica pautada no desenvolvimento da Competência em Informação como disciplina e/ou conteúdo transversal nos cursos de graduação em Biblioteconomia no Brasil. Além disso, espera-se que o resultado desta contribuição possa fomentar novas pesquisas no contexto de pós-graduação *stricto sensu*, como também discussões em grupos de pesquisa, permitindo a formação de uma base teórica para a consolidação da Competência em Informação no âmbito brasileiro.

Além desta Seção, que configura a introdução, a tese está estruturada em cinco seções mais a conclusão. A Seção 2 aborda as teorias de aprendizagem aplicáveis ao ensino-aprendizagem em cursos de Biblioteconomia, com um recorte nas abordagens teóricas de David Ausubel, Aprendizagem Significativa e de, Philippe Perrenoud e Antoni Zabala com a Aprendizagem por Competência. A Seção 3 trata sobre a criação e as abordagens recentes da criatividade Teresa Amabile – modelo componencial da criatividade, Mihaly Csikszentmihalyi – perspectiva de sistemas e Robert Sternberg– teoria do investimento em criatividade e sua transposição à formação básica do bibliotecário. A Seção 4 descreve o desenvolvimento da Competência em Informação e suas inter-relações com as teorias de aprendizagem e os modelos de criatividade além das contribuições ao ensino superior, especificamente para os cursos de Biblioteconomia. A Seção 5 expressa uma descrição do caminho metodológico percorrido, tendo como abordagem as ideias que provêm das teorias da construção social da realidade, de Berger e Luckmann, das representações da realidade social, de Moscovici, o processualismo ou reconfiguracionismo, de Elias, ressaltando-se os procedimentos para a realização da pesquisa, que se insere no campo da natureza exploratório-descritiva e qualitativa e das representações sociais, além de estar apoiada em uma pesquisa documental. A Seção 6 constitui a apresentação de uma modelagem conceitual de teor pedagógico para o desenvolvimento da Competência em

Informação – (MPDCoInfo) como subsídio para a inserção dessa área emergente, enquanto uma disciplina e/ou conteúdo de natureza transversal nos cursos de graduação em Biblioteconomia no contexto brasileiro. As considerações finais – Seção 7 – ratificam as reflexões oriundas da trajetória e procedem às recomendações para pesquisas complementares que podem derivar deste trabalho.

De tal maneira, espera-se que esta tese de doutorado possa promover alterações substanciais na melhoria do ensino e aprendizagem dos cursos de Biblioteconomia no Brasil, mobilizando aqueles envolvidos com essa formação básica para a criação e expressão de uma consciência de que as questões relacionadas ao desenvolvimento da Competência em Informação, ainda, precisam ser mais bem exploradas e aplicadas na forma de disciplina ou conteúdo de natureza transversal, hajam vistas as mudanças sociais em curso e as ações do bibliotecário, e que isso possa trazer um diferencial que interfira na visibilidade social do próprio potencial dessa profissão na sociedade contemporânea.

2 TEORIAS DE APRENDIZAGEM APLICÁVEIS AO ENSINO-APRENDIZAGEM EM CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA

Ao adentrar o campo da aprendizagem, obrigatoriamente, é preciso passar pelos teóricos e teorias da aprendizagem. Nesta pesquisa, estudou-se as abordagens teóricas de David Ausubel - Aprendizagem Significativa e de Philippe Perrenoud e Antoni Zabala com a Aprendizagem por Competências, pois o interesse estabelecido na pesquisa é de compreender as contribuições de tais teorias para o desenvolvimento da Competência em Informação nos cursos de formação básica do bibliotecário no Brasil.

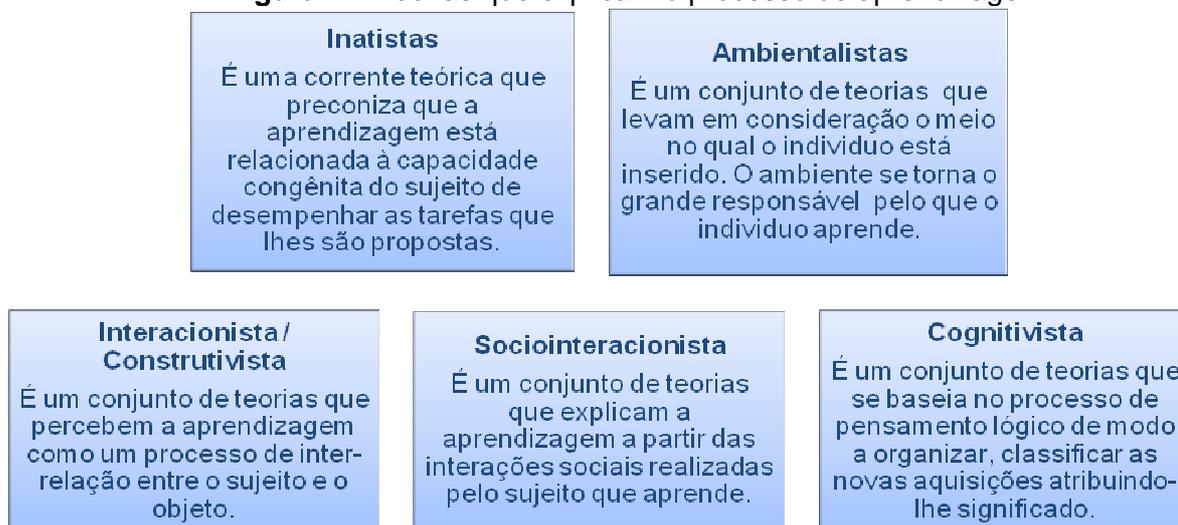
As reflexões sobre as teorias ora mencionadas, e que serão descritas ao longo da seção, são indicadas sem a pretensão de esgotar os temas envolvidos, constituindo-se em referenciais básicos e seletivos aos propósitos desta tese. Desse modo, têm como fundamento o pressuposto de que, ao planejar uma aula, os docentes precisam ter a preocupação em como conduzir a disciplina sob sua responsabilidade, de maneira a facilitar a compreensão dos estudantes. Em decorrência, para que seja possível desenvolver um plano de aula efetivo, faz-se necessário questionar: quais teorias podem ser aplicadas em sala de aula? De que maneira tais princípios podem auxiliar os docentes? De que modo deve ser promovido a aprendizagem? Entende-se que a qualidade do ensino em sala de aula está intimamente relacionada ao conhecimento de referenciais teóricos que “[...] orientem o planejamento, a implementação e a avaliação de práticas educacionais” (OSTERMANN, CAVALCANTI, 2010, p. 12).

É importante lembrar que, para cada teoria ou conjunto, a aprendizagem é definida de uma maneira diferente e a explicação sobre como esta ocorre também se diferencia. Portanto, não se deve validar uma teoria e negar a outra, ou seja, não se pode confirmar que uma teoria está certa e outra errada, pois o que ocorre é que todas têm validade, “[...] pois lançam um olhar sobre maneiras específicas de aprender” (BESSA, 2008, p.9).

Os princípios da aprendizagem estão associados às teorias do desenvolvimento humano, pois, por via deste é que se observa como se desenvolve a aprendizagem com origem nos sentimentos e percepções das crianças, jovens e

adultos. Há um conjunto de teorias criados para explicar como ocorre o aprendizado ao longo do desenvolvimento humano (Figura1).

Figura 1 – Teorias que explicam o processo de aprendizagem.



Fonte: Adaptado de Bessa (2008).

Pode-se observar, conforme mencionou Bessa (2008), que as teorias inatistas se opõem à experimentação, pois preconizam que a pessoa, ao nascer, traz determinadas condições de conhecimento e de aprendizagem que se manifestarão durante seu desenvolvimento biológico. As teorias ambientalistas levam em consideração a capacidade que o ser humano tem de aprender com base nas influências do seu ambiente, sendo que, além desse caráter, possui a característica determinista baseada em estímulos e respostas. As teorias inatistas como as ambientalistas, não consideram a interação do ser humano com suas estruturas internas e o meio no qual estão inseridas. Essa relação com objeto é encontrada no conjunto de teorias interacionistas, ao acreditarem que, pela interação do sujeito com o objeto é que o aprendiz extrai as informações necessárias para seu uso. O construtivismo está inserido nesse conjunto de teorias, pois, além de ver a aprendizagem como interação do sujeito com o objeto, considera o aprendiz como formulador de seu conhecimento. As teorias sociointeracionistas consideram a aprendizagem com origem nas relações sociais e humanas, que envolvem não apenas os processos mentais ou estímulos gerados pelo meio, tampouco apenas interação do sujeito com o objetivo de seu interesse, mas passa a levar em consideração as relações estabelecidas no ato de aprender, “[...] colocando em foco a relação de sala de aula, ou, mais especificamente, a relação docente-aluno” (BESSA, 2008, p.13). Por meio desse variado conjunto de sistemas teóricos é que

as teorias da aprendizagem são formuladas ao longo dos tempos, surgindo então correntes de pensamento que trouxeram consigo abordagens de natureza vária para se desenvolver o ensino-aprendizagem.

Além dessas teorias, é necessário refletir sobre outras questões relevantes para se entender o ensino-aprendizagem, em especial, nos cursos de Biblioteconomia, em nosso contexto. É importante conhecer as práticas pedagógicas e os modelos didáticos, entre outros elementos. Dessa forma, fica mais simples perceber que a aprendizagem é um processo coletivo que envolve tanto as ações do educando quanto as do educador.

Ao viabilizar a aprendizagem dos alunos por meio de qualquer uma das teorias da aprendizagem, é preciso compreender seu emprego. Mais do que isso, é preciso saber o que se quer com a aplicação de certa teoria como suporte na sala de aula, o que tem importância também nas decisões dos docentes atuantes na formação básica do bibliotecário.

O ato de aprender não está relacionado apenas na dimensão subjetiva dos sujeitos envolvidos e estende-se além das habilidades cognitivas, das relações estabelecidas entre docentes e alunos e, conseqüentemente, o vínculo estabelecido em torno do ensino e da aprendizagem. Assim, pode-se ressaltar que,

A partir desse princípio geral, compreende-se a prática pedagógica como ação de um sujeito consciente e ativo, ou seja, práticas singulares que organizam contextos educacionais que, por sua vez, passam a constituir situações sociais de desenvolvimento, com a possibilidade de serem, assim, vivenciadas como processos de aprendizagem (COELHO, 2012, p.112).

As práticas pedagógicas também dizem respeito a um conjunto de conhecimentos pedagógicos que envolvem dimensões além da didática, ou seja, uma metodologia de ação que tem sua formulação baseada em uma concepção filosófica e numa teoria da aprendizagem que corresponda a tal filosofia. (LIBÂNEO, 2013). Esta articulação da Pedagogia com a concepção filosófica da educação permite adentrar as várias práticas pedagógicas e, por meio delas, é possível compreender melhor os caminhos percorridos pela educação.

A prática pedagógica tradicional surgiu na Década de 1920, para substituir a educação religiosa, mas ainda tem sua metodologia com embasamento na rigidez e na centralização da docência. As práticas pedagógicas do modelo renovado, também conhecidas como Pedagogia liberal, vieram para substituir o modelo tradicional, pois ela se situa como centro do ensino-aprendizagem enfocando o

aluno e não mais o docente. Em decorrência desse modelo, surgiu a Pedagogia da Escola Nova, sendo ela uma contraposição à Pedagogia tradicional. A Pedagogia renovada se divide em Pedagogia renovada progressista e renovada não diretiva. (BESSA, 2008).

A Pedagogia renovada progressista vê o aluno como centro do processo e o docente atua para desenvolver a sua inteligência, caráter e personalidade. O papel do docente é de auxiliar, incentivar, orientar e controlar a aprendizagem no desenvolvimento da pessoa, proporcionando um relacionamento positivo entre docente-aluno. Por outro lado a Pedagogia renovada não diretiva está mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos, sua proposta é de uma pedagogia centrada no aluno, ou seja, utilizar métodos que facilitem a aprendizagem, preocupando-se em adequar os seres humanos às socializações do ambiente.

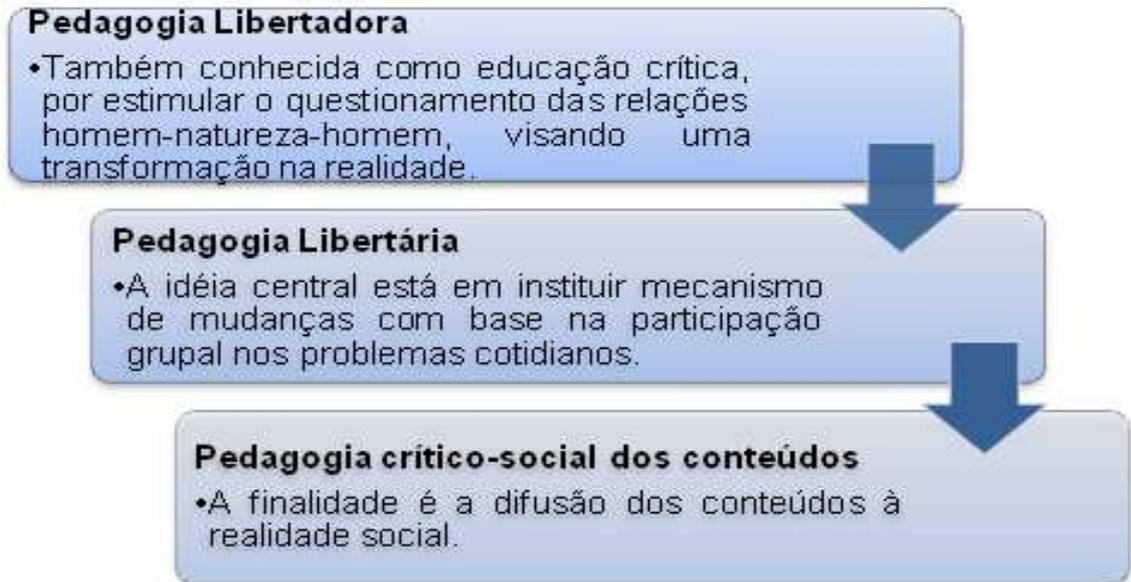
Foram muitas as contribuições da Pedagogia renovada ao modelo pedagógico, destacando-se o entendimento do processo educacional como uma via dupla, “[...] onde o ensino e a aprendizagem ocorrem tanto para os alunos quanto para os docentes, uma vez que compreende-se que à medida que ensinamos, também aprendemos” (BESSA, 2008, p.30). Foi por meio desse entendimento que houve necessidade de buscar suporte na área da Psicologia para apoiar as ações implementadas pelo docente em sala de aula. É nesse momento que a Pedagogia encontra a Psicologia no interior da sala de aula:

A psicologia trouxe, inicialmente, contribuições por meio das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. No caso específico das escolas renovadas, as primeiras fontes consultadas foram as que diziam respeito a um novo método de aprendizagem: o construtivismo. (BESSA, 2008, p.31).

A Pedagogia nova originou uma visão mais dinâmica e flexível sobre a aprendizagem. Além disso, as práticas progressistas surgem em oposição à Pedagogia liberal. Para a Pedagogia progressista os problemas educacionais são reflexos do contexto social no qual a pessoa se encontra, ou seja, a educação se desenvolve na relação entre as pessoas envolvidas na formação de um ente humano consciente. Corroborando este pensamento, Libâneo (2013) expõe que o ambiente educacional é meramente uma agência transmissora de informação e que precisa transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, em que o conhecimento possibilita a atribuição de significados à informação. Ressalte-se que essa afirmação do autor, por si mesma, estabelece um forte elo com os

princípios que envolvem o acesso e uso inteligente da informação para elaboração de conhecimento na sociedade contemporânea – a Competência em Informação. As correntes da Pedagogia progressista são representadas na Figura 2.

Figura 2 - Correntes da Pedagogia Progressista.



Fonte: Adaptado de Bessa (2008).

As correntes indicadas nos revelam temas interessantes para reflexão. Dentre eles, insere-se o método de grupo de discussão, adotado pela Pedagogia Libertadora, ao estabelecer uma relação horizontal, em que o educador e o educando se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento, pois, como ensina Paulo Freire (1992), aprender é um ato de conhecimento da realidade vivida pelo educando e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica. Outro elemento é a participação grupal, que consiste em uma auto gerência, na qual as regras e sanções são constituídas pelo próprio grupo, concedendo ao aluno a liberdade de agir e a consciência das consequências de suas ações. A apropriação do saber deve estar baseada na relação direta com a experiência do aluno. Para Libâneo (2013), o método de ensino deverá oferecer elementos cognitivos para que os alunos aprendam a buscar informação e analisá-la criticamente e dar a ela um significado pessoal, fazendo com que o aluno possa assumir uma atitude de transformação da realidade social. Recomenda-se que esses princípios devam estar sempre presentes na formação básica oferecida pelos cursos de Biblioteconomia.

Os elementos destacados anteriormente são fundamentados no método de reflexão e ação perante a realidade. É indispensável que o docente domine um método, pois

[...] os métodos de ensino são os meios adequados para realização dos objetivos, os quais não se realizam por si mesmo, sendo necessária uma atuação do docente. Para que tais objetivos sejam alcançados, torna-se necessário que as ações dos educadores sejam organizadas em sequência. Os procedimentos de ensino devem incluir atividades que possibilitem a ocorrência da aprendizagem. Essa atividade não é apenas física, mas, também, interna, mental, emocional e social, porque a aprendizagem é um processo que envolve a participação total e global do indivíduo, em seus aspectos físicos, intelectuais e sociais. (LIBÂNEO, 2013, p.165).

Dessa maneira, é preciso estreitar os objetivos, conteúdos e modos de organização do ensino, para que de fato o método contribua para uma boa compreensão da parte do aluno, em especial, ao se considerar que ele deve ser um agente social bom partícipe. É importante salientar que os princípios da Competência em Informação preconizam também as questões que envolvam a cidadania e o aprendizado ao longo da vida (CORREIA, 2002), o que confere a essa área a relevância de sua presença nos cursos de Biblioteconomia, a fim de possibilitar que os bibliotecários tenham esse aprendizado mediante o uso de método que possa criar as condições de aprendizagem como “[...] um processo que envolve a participação total e global do indivíduo, em seus aspectos físicos, intelectuais e sociais”, conforme mencionou Libâneo (2013, p.165).

O ensino-aprendizagem é a denominação para um complexo sistema de interações comportamentais do docente e aluno, denominados de ensinar e de aprender. As expressões são dois verbos que se referem ao fazer de um docente e ao que acontece com o aluno como decorrência desse fazer do docente. Portanto,

Ensinar define-se por obter aprendizagem do aluno e não pela intenção (ou objetivo) do docente ou por uma descrição do que ele faz em sala de aula. A relação entre o docente faz e a efetiva aprendizagem do aluno é o que, mais apropriadamente, pode ser chamado de ensinar. Nesse sentido, ensinar é o nome da relação entre o que um docente faz e a aprendizagem de um aluno (KUBO; BOTOME, 2001, p.5).

O ensino só se efetiva com a ocorrência de aprendizagem, que por sua vez, é evidenciada por mudança de comportamento do aluno e suas relações com o meio em que vive. O ensino-aprendizagem está intrinsecamente inserido na trajetória de vida do sujeito. Para Scoz, Tacca e Castanho (2012), o grande desafio no ensino-aprendizagem está na superação de entraves postados à frente dos processos de escolarização, tais como: a elaboração de currículo, programas, atividade

pedagógica, métodos de ensino, práticas pedagógicas etc. Entre esses elementos busca-se detalhar a atividade pedagógica, métodos de ensino e as práticas pedagógicas por considerá-los subsídios para a proposta de pesquisa aqui estabelecida.

A atividade pedagógica está atrelada à atividade do docente, na busca dos seguintes objetivos primordiais, segundo Libâneo (2013): assegurar aos alunos o domínio dos conhecimentos científicos; criar condições e meios que proporcionem o desenvolvimento da capacidade e habilidades intelectuais do aluno, visando a sua autonomia na aprendizagem e independência de pensamento; e orientar os alunos para ajudá-los a ter atitudes e convicções que norteiem suas opções diante dos problemas e situações da vida real.

Os métodos são um conjunto de ação, passos, condições externas e procedimentos, que visa a estimular o ensino em função da aprendizagem dos alunos. As práticas pedagógicas estão relacionadas à didática (método de ensino), concepção filosófica da educação e teoria da aprendizagem adotada pela instituição de ensino ou pelo docente (LIBÂNEO, 2013).

Para sustentar a educação como processo, Kubo e Botomé (2001) adotam as contribuições de Paulo Freire e Carolina M. Bori que situam a pessoa como peça central do ensino-aprendizagem, ou seja, o aluno como centro de referência do trabalho de ensino. Os princípios básicos para elaborar esse procedimento, segundo Kubo e Botomé (2001, p.2), são:

O ensino deveria ser definido pela atuação do aluno (e não pela do docente); a aprendizagem deveria ser feita em etapas pequenas, de acordo com as características do aluno e de suas possibilidades de aprendizagem; o aluno deveria poder prosseguir (demorando ou tendo mais ou diferentes condições) no curso conforme ocorresse sua aprendizagem; a cada aprendizagem, em lugar de notas, o aluno deveria ter consequências informativas, tanto técnicas como sociais, conforme seu desempenho; e finalmente, os processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos do docente deveriam ser objeto de estudo constante e no próprio curso, de forma a fornecer conhecimento para aperfeiçoamento, não apenas das técnicas, mas também dos conceitos fundamentais envolvidos nos processos de ensinar e de aprender.

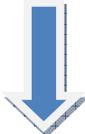
Ressalte-se que a educação, de modo geral, tem entre suas finalidades finalidade habilitar as pessoas a agirem de maneira que, de suas ações, decorram resultados definidos e significativos, para as demais que compõem a comunidade onde vivem. Para concretizar um ensino voltado para uma efetiva atuação das

peças nas situações em que vivenciarão, alcançando os princípios que norteiam a educação, é necessário ter claro:

- a. O que é necessário produzir como resultado das ações dos atuais aprendizes, quando estiverem formados;
- b. Com que aspectos da realidade os aprendizes terão de lidar, quando estiverem formados, para produzir esses resultados; e
- c. O que os aprendizes necessitarão estar aptos a fazer para lidar com esses aspectos da realidade de forma a produzirem resultados que sejam significativos para a própria vida e para os demais. (KUBO; BOTOMÉ, 2001, p.14)

Em síntese, o ensino deve ser planejado a partir das necessidades da realidade em que a pessoa se encontra, mas com o foco na realidade futura na qual ele terá contato, para que haja produção e resultados de interesse para a sociedade. Kubo e Botomé (2001) sugerem uma sequência de ações para o planejamento e desenvolvimento do ensino, mostrada na figura 3, tendo como ponto de partida a necessidade da comunidade, onde a pessoa vai se inserir como profissional ou ser humano.

Figura 3 – Etapas de comportamento de docentes para planejar e realizar ensino.

ETAPAS	O QUE É CONSIDERADO OU DECIDIDO
PONTO DE PARTIDA	O que a comunidade necessita?
	O que o profissional deve estar apto a fazer para...
DICUSÃO	O que é necessário ensinar para o aluno ser capaz de fazer...
	Quais: - informações existem? - informações produzir? - outras condições?
RESULTADO	PROFISSIONAL “FORMADO”

Fonte: Kubo e Botomé (2001, p.15).

Verifica-se que, ao planejar o desenvolvimento de uma disciplina, o docente deve partir do conhecimento da realidade em que seus alunos se encontram e o conteúdo que se exprime nos livros deverá ser usado como instrumento de contribuições teóricas para refletir sobre essa realidade. Complementando essas

etapas, Kubo e Botomé (2001) propõem mais dez etapas, conforme a figura 4, para viabilizar um ensino que atenda efetivamente a realidade social.

Figura 4 - Etapas de ações dos docentes para planejar e realizar ensino.

ETAPAS	O QUE É CONSIDERADO OU DECIDIDO
PONTO DE PARTIDA	Com que situação o aprendiz necessitará lidar após “formado”?
DECISÃO	O que deverá resultar de suas ações quando...? O que deverá estar apto a fazer para lidar com... E produzir? O que precisará aprender para fazer...?
PESQUISA	Que recursos e que repertório já existem?
DECISÃO	Em que sequencias e partes é apropriado dividir e organizar o conjunto?
PESQUISA E DECISÃO	Que instrumentos, recursos, ambientes e procedimentos são necessários para...?
DECISÃO	Realização do ensino...
RESULTADO	PROFISSIONAL FORMADO
PESQUISA	Avaliação da eficácia do ensino

Fonte: Kubo e Botomé (2001, p.16-17).

Observa-se que o ensino-aprendizagem é complexo e cíclico, além de se constituir por uma interação do docente com os seus alunos. Essa interação é composta por uma diversidade de comportamentos, tanto do docente quanto do aluno. O ensino só se materializa por via da mudança da interação dos alunos com seus respectivos meios em consequência do trabalho de um docente; “[...] é o que indica que houve aprendizagem produzida por um ensino”. (KUBO; BOTOMÉ, 2001, p.17).

O ensino-aprendizagem pode provocar uma mudança de atitude do docente, na perspectiva do docente enquanto organizador dos contextos e observador de sua ação.

Assim, as práticas pedagógicas são, simultaneamente, capazes de possibilitar mudanças “para fora”, bem como mudanças transformadoras “para dentro”. Processo de ensino socialmente constituídos que, constantemente, se renovam como aprendizagens subjetivas. [...] A aprendizagem é também considerada como ação singular do sujeito que aprende e, portanto, não se reduz às funções intelectuais-cognitivas, mas, amplia-se nas relações estabelecidas, em um sistema simbólico-emocional configurado ao longo das vivências subjetivas de cada sujeito que aprende (COELHO, 2012, p.113).

O panorama educacional atual, em que o docente universitário se encontra, está envolvido com representações sociais marcadas por complexa globalização,

por uma onda de consumismo, expressão de valores imediatos e externos, provavelmente implicados com a constituição da realidade psicológica dos alunos (PERES, 2012). Com seriedade, compromisso social, dedicação e preparação científica, muito do que foi perdido poderá ser recuperado. A sala de aula deve ser considerada espaço intersubjetivo, pois os alunos e docentes além de compartilharem o espaço físico, compartilham o conhecimento de forma coletiva. Nessa perspectiva, é possível considerar que o processo de ensino-aprendizagem é substancialmente subjetivo.

A partir das abordagens teóricas indicadas, para efeito desta tese, buscou-se selecionar a aprendizagem significativa (de autoria de David Ausubel) e a aprendizagem por competência de (Philippe Perrenoud e Antoni Zabala), por se considerar aquelas que mais se aproximam dos conceitos e princípios que poderão auxiliar na compreensão da realidade pretendida para estudar e descrever. Dessa maneira, a seguir, esse será o recorte do referencial a ser expresso.

2.1 Aprendizagem Significativa

As ideias do psicólogo cognitivista novaiorquino David Ausubel, tiveram início nos Anos 1960 e “encontram-se entre as primeiras propostas psicoeducativas que tentam explicar a aprendizagem escolar e o ensino a partir de um marco distante dos princípios condutistas” (PELIZZARI, 2002, p.38). Ausubel propõe-se a estudar o ato da formação de significados ao nível da consciência, ou seja, da cognição – fenômeno mediante o qual o mundo de significados tem origem na

Psicologia cognitivista preocupa-se com o processo da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição, e tem como objetivo identificar os padrões estruturados dessa transformação. É uma teoria particular, cuja asserção central é a de que ver, ouvir, cheirar etc., assim como lembrar, são atos de construção que podem fazer maior ou menor uso dos estímulos externos, dependendo da circunstância, isto é, das condições pessoais de quem realiza o processo.(MOREIRA; MASINI,2001, p.13).

Para Ausubel (1968) a aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva, entendida como “[...] conteúdo total de ideias de um certo indivíduo e sua organização; ou conteúdo e organização de suas ideias em

uma área particular de conhecimento” (AUSUBEL, 1968, p.37-38). A Teoria de Ausubel também tem raiz na Psicologia Educacional, que ele define como

[...] uma ciência aplicada que tem um valor social, interessada não em leis gerais da aprendizagem em si mesmas, mas em propriedades de aprendizagem, que possam ser relacionadas a meios eficazes de deliberadamente levar a mudanças na estrutura cognitiva. (AUSUBEL, 1968, p.8).

Sua teoria enfoca a aprendizagem cognitiva resultante do armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende. Na aprendizagem, entretanto, é imprescindível considerar o contexto sócio, cultural e econômico em que o aluno está inserido, criando condições que possibilitem a aprendizagem significativa, porque

- a. Lida com pessoas num contexto social, respeitando seus significados, e não com leis abstratas gerais de aprendizagem;
- b. Dá condições para que as pessoas participem ativamente de seu processo de aprendizagem e colaborem de forma consciente para as necessidades sociais que passam a perceber. (MOREIRA; MASINI, 2001, p.94).

Ao contrário da aprendizagem mecânica ou repetitiva, que nada mais é do que a aquisição de informações com pouca ou nenhuma associação a conceitos relevantes na estrutura cognitiva, à qual as atribuições e associações de significados são incorporadas arbitrariamente na estrutura cognitiva, a aprendizagem significativa traz uma abordagem em que a pessoa aprendente é o adquirente de novas estruturas de conhecimento pela incorporação de novos conteúdos com suporte na relação com seu conhecimento prévio (PELIZZARI, 2002).

Na perspectiva de Ausubel (1968), há duas condições para haver aprendizagem significativa: a primeira está relacionada à disposição de apreender, por parte do aluno; a segunda vincula-se à potencialidade significativa do conteúdo a ser estudado. Assim,

Com esse duplo marco de referência, as proposições de Ausubel partem da consideração de que os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual, sendo que a sua complexidade depende muito mais das relações que esses conceitos estabelecem em si que do número de conceitos presentes. Entende-se que essas relações têm um caráter hierárquico, de maneira que a estrutura cognitiva é compreendida, fundamentalmente, como uma rede de conceitos organizados de modo hierárquico de acordo com o grau de abstração e de generalização (PELIZZARI; *et al.* 2002, p.38).

A aprendizagem significativa tem sua dimensão na estrutura de aprendizagem por descoberta, ou seja, essa dimensão está relacionada à maneira como os

conteúdos são recebidos pelo aluno. Esses teores deverão ser administrados de modo que não haja um formato final ou acabado, pois o aluno, antes de assimilá-los, deverá articular em sua estrutura cognitiva o conteúdo preestabelecido com o nova de maneira substancial, possibilitando ao aluno encontrar novos caminhos para resolução de problemas. As vantagens da aprendizagem significativa são essencialmente três, sendo elas:

Em primeiro lugar, o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo. Em segundo, aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos de uma maneira mais fácil, mesmo se a informação original for esquecida. E, em terceiro, uma vez esquecida, facilita a aprendizagem seguinte – a “reaprendizagem”, para dizer de outra maneira (PELIZZARI *et al.*, 2002, p.39-40)

As vantagens citadas são intrínsecas ao processo central da aprendizagem significativa contribuindo , a interação da estrutura cognitiva prévia do aluno com o conteúdo de estudo. Essa interação refere-se a um processo de modificação mútua, tanto da estrutura cognitiva inicial quanto do conteúdo que é preciso aprender, ou seja, o aluno permanece constantemente na aprendizagem. Esses princípios também norteiam o desenvolvimento da Competência em Informação (BELLUZZO, 2007), uma vez que esta última envolve o reconhecimento de uma necessidade de informação, o acesso e uso dessa informação de forma inteligente, comparando-a com o conhecimento prévio e procurando a elaboração de um conhecimento, no qual a modificação da estrutura cognitiva é fator primordial para uma aprendizagem efetiva e para os resultados esperados.

Na intelecção de Ausubel (1968), o problema da aprendizagem consiste na aquisição de um corpo organizado de conhecimentos e na estabilidade de ideias inter-relacionadas, constitutiva da estrutura desse conhecimento.

Com o intuito de reparar o problema citado anteriormente, o autor estabelece, ainda, a ideia de que uma aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação interage com a composição de conhecimento específico (estrutura de conhecimento específico é definida por Ausubel como *subsunçora*), existente na estrutura cognitiva da pessoa. Para Ausubel, a estrutura cognitiva é formada por uma hierarquia de conceitos (subsunçores), que são abstrações da experiência humana. “A aprendizagem só é significativa se o conteúdo descoberto relacionar-se a conceitos subsunçores relevantes já existentes na estrutura cognitiva” (MOREIRA; MASINI, 2001, p.19).

Os elementos subsunçores são facilitadores do ato de aprender. São elementos representados pelo conhecimento prévio e por conceitos anteriormente formulados pelo aprendiz. Também, podem ser considerados como elementos subsunçores aqueles utilizados pelo docente para auxiliar na organização do conhecimento a ser constituído pelo aluno. Nesse sentido, os materiais, explanações introdutórias e toda a gama de atividades voltadas para a elaboração de uma ideia inicial sobre algum conteúdo podem ser considerados elementos subsunçor, contanto que atuem, de fato, como facilitadores da aprendizagem (BESSA, 2008).

Outro elemento recomendado por Ausubel são os organizadores prévios, que servem de âncora para a nova aprendizagem e levam ao desenvolvimento de conceitos subsunçores que facilitam a aprendizagem subsequente. Os organizadores prévios são materiais introdutórios mostrados antes do próprio material a ser aprendido. Eles servem de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber. “Os organizadores prévios são úteis para facilitar a aprendizagem, na medida em que funcionam como ‘pontes cognitivas” (MOREIRA; MASINI, 2001, p.21). Isto porque, para esses autores, os organizadores permitem promover uma moldura ideacional para incorporação e retenção do material.

Os organizadores podem ser: explicativos, comparativos e específicos. A função do organizador explicativo é promover subsunçores relevantes aproximados ao material a ser aprendido ao passo que, o organizador comparativo é usado para integrar novas ideias com os conceitos basicamente similares da estrutura cognitiva. Por outro lado, os organizadores específicos têm a função de permitir a efetivação de aproveitamento das características de um subsunçor introdutório com os conceitos subsunçores já existentes na estrutura cognitiva. As vantagens deste último organizador são

- a. Identificar o conteúdo relevante na estrutura cognitiva e explicar a relevância desse conteúdo para a aprendizagem do novo material;
- b. Dar uma visão geral do material em um nível mais alto de abstração, salientando as relações importantes;
- c. Prover elementos organizacionais inclusivos, que levem em consideração mais eficientemente e ponham em melhor destaque o conteúdo específico do novo material. (MOREIRA; MASINI, 2001, p.22).

Observa-se que a proposta de David Ausubel em relação aos organizadores é uma estratégia de preparação da estrutura cognitiva, a fim de facilitar a aprendizagem significativa. O autor sugere alguns métodos para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, como a solução de problemas, diferenciação de

ideias relacionadas aos conceitos subsunçores aprendidos e atividades de aprendizagens sequenciais dependentes uma da outra, que não podem ser executadas sem um perfeito domínio da precedente.

Para tornar clara a aprendizagem significativa, segundo Ausubel (1968), se faz necessário compreender assimilação e assimilação obliteradora. A assimilação é um fenômeno ocorrente quando um conceito ou proposição é assimilado sob uma ideia ou conceito mais inclusivo, em curso na estrutura cognitiva. A assimilação obliteradora é considerada pelo autor o segundo estágio de subsunção, ou seja, quando o novo conceito se torna menos dissociável dos subsunçores até que não estejam disponíveis como entidades individuais.

As vantagens da assimilação obliteradora para a função cognitiva ocorrem à custa de perda de diferenciação do conjunto de ideias detalhadas e de informações específicas que constitui o corpo de conhecimentos. O principal problema na aquisição do conteúdo de uma disciplina acadêmica é neutralizar o processo inevitável de assimilação obliteradora que caracteriza toda aprendizagem significativa (MOREIRA; MASINI, 2001, p.28).

Para que a aprendizagem de significados tenha o objetivo de contribuir para a aquisição de uma estrutura cognitiva adequadamente organizada, entretanto, é necessário criar recursos que facilitem baixar o nível de assimilação obliteradora e tornar mais ativa a aquisição de significados.

Na aprendizagem significativa, além da elaboração dos conceitos subsunçores é também possível uma ocorrência de interações desses conceitos elaborados e sua diferenciação em decorrência de sucessivas interações. Na proposição de Ausubel (1968), o princípio da diferenciação progressiva deve ser levado em conta ao se programar o conteúdo, estruturando-o de modo que as ideias gerais e inclusivas da disciplina devem ser expressas no início, para, somente então, ser progressivamente diferenciadas em termos de detalhe e especificidade. Também há que ser considerada a reconciliação integrativa na programação de conteúdo, explorando as relações entre proposições e conceitos, chamando a atenção para diferenças e similaridades importantes e reconciliar inconsistências reais ou aparentes.

Ausubel (1968) sustenta a ideia de que cada disciplina acadêmica tem uma estrutura articulada e hierarquicamente organizada de conceitos, o que constitui o sistema de informações dessa disciplina. Ele sugere a utilização de mapas conceituais para refletir a organização de uma disciplina ou parte de uma disciplina. Corroborando com essa idéia nsoante Moreira e Masini (2001) e Belluzzo (2007), e

vivenciam que mapas conceituais são representações de relação entre conceitos, por meio dos diagramas bidimensionais, mostrando as relações hierárquicas entre conceitos que ligam problemas a serem resolvidos de uma disciplina, e cuja existência deriva da própria estrutura da disciplina. O mapa conceitual deve ser claro e completo, porém não dispensa explicações do docente. Ele deve ser usado

[...] para dar uma visão geral prévia do que vai ser estudado, eles devem ser usados, preferencialmente, quando os alunos já têm uma certa familiaridade com o assunto. Nesse caso, podem ser usados para integrar e reconciliar relações entre conceitos e promover a diferenciação conceitual (MOREIRA; MASINI, 2001, p.56).

Os mapas conceituais podem ser pensados como uma ferramenta para negociar significados, tal como explicam Novak e Gowin (1984) que são representações explícitas, abertas, dos conceitos e proposições que uma pessoa tem, mapas conceituais permitem que docentes e alunos compartilhem, significados.

Mapas conceituais se destinam a representar relações significativas entre **conceitos** na forma de proposições, isto é, são dispositivos esquemáticos para representar um conjunto de significados de conceitos encaixados em um sistema de referência proposicional. (NOVAK; GOWIN, 1984, p.14).

A utilização de mapa conceitual possibilita vantagens e desvantagens de acordo Moreira e Masini (2001, p.57):

Possíveis vantagens

- a. Enfatizar a estrutura conceitual de uma disciplina e o papel dos sistemas conceituais no seu desenvolvimento;
- b. Mostrar que os conceitos de uma certa disciplina diferem quanto ao grau de inclusividade e generalidade, e apresentar esses conceitos numa ordem hierárquica de inclusividade que facilite a aprendizagem e a retenção dos mesmos;
- c. Prover uma visão integrada do assunto e uma espécie de “listagem” daquilo que foi abordado nos materiais instrucionais.

Possíveis desvantagens:

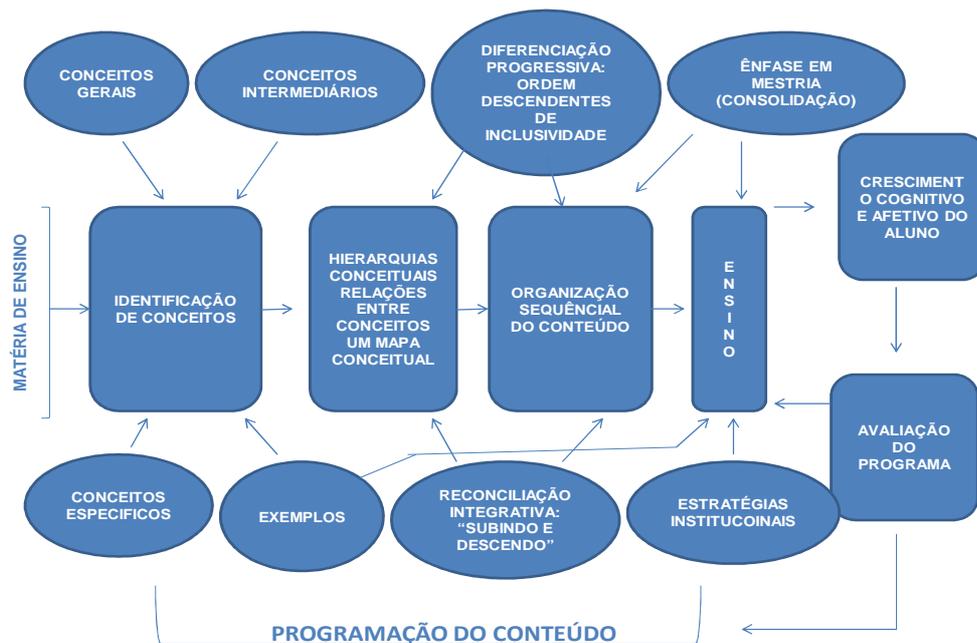
- a. Se o mapa não tiver significado para os alunos, eles poderão encará-lo apenas como algo mais a ser memorizado;
- b. Os mapas podem ser muito complexos ou confusos, dificultando a aprendizagem e a retenção, ao invés de facilitá-las;
- c. A habilidade dos alunos para construir suas próprias hierarquias conceituais pode ficar inibida, em função do fato de que já recebem prontas as estruturas propostas pelo docente (segundo sua própria percepção e preferência).

Para planejar instrumentos que facilitem a aprendizagem significativa é indispensável uma compreensão de dois aspectos: o primeiro é a organização e integração dos conceitos e proposições unificadores de uma dada disciplina, além da coordenação e integração do assunto em vários níveis; o segundo elemento está relacionado aos princípios programáticos adequados à ordenação da sequência do

assunto, “[...] partindo do estabelecimento de sua organização e lógica interna e, sucessivamente, planejando a montagem de exercícios práticos” (MOREIRA; MASINI, 2001, p.48).

A programação do conteúdo que facilite a aprendizagem significativa segue quatro princípios estabelecidos por Ausubel (1968), sendo eles: diferenciação progressiva, reconciliação integrativa, organização sequencial e consolidação. Os dois primeiros já foram abordados. A organização sequencial está relacionada à disposição da sequência das ideias-âncora da disciplina, enquanto a consolidação está relacionada à perpetuação do que está sendo estudado, assegurando a continuidade do material de ensino e sucesso na aprendizagem. A figura 5 elucida o modelo instituído pela teoria de Ausubel.

Figura 5 – Modelo de Ensino para o desenvolvimento de Aprendizagem Significativa.



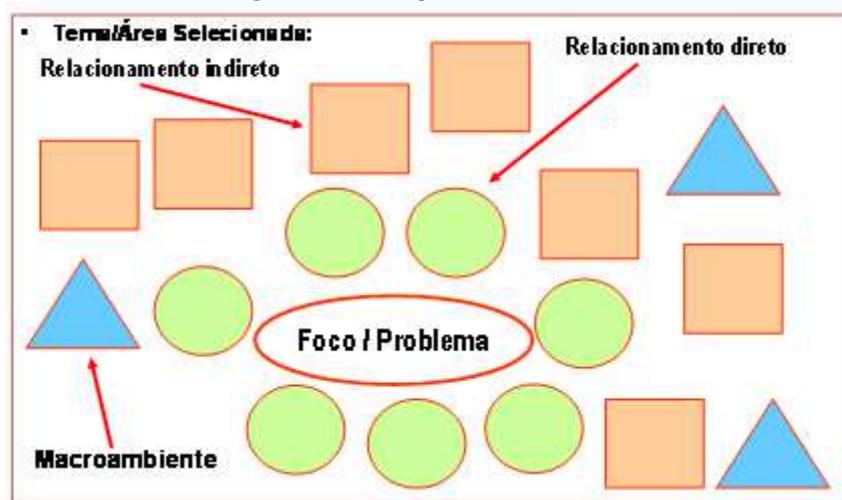
Fonte: Moreira e Masini, (2001, p.49).

Este modelo prioriza a identificação dos conceitos e as relações hierárquicas entre eles, sequenciando o conteúdo em ordem descendente, tirando vantagem das dependências sequenciais naturais entre os tópicos, com ênfase no conhecimento preexistente do aluno e o uso de organizadores como pontes cognitivistas. Implica organizar e integrar os conceitos e proposições da disciplina, programando o conteúdo de forma lógica e conectado a um encadeamento de ações que desenvolva assimilação do novo conhecimento ao preexistente por via de exercícios práticos. Tornando visível o encadeamento das ideias-âncora da disciplina e

consolidando o estudo e assegurando a continuidade do ensino-aprendizagem. Recomenda-se sua aplicação à formação básica do bibliotecário, considerando-se que esse modelo potencializa a capacidade de aprender e pensar do aluno, permitindo ser mais crítico em relação ao seu desempenho perante a sociedade.

Nessa mesma linha de raciocínio, encontra-se o Diagrama de Construção de Árvore Semântica, denominado de Diagrama Belluzzo®, (Figura 6), sustentado nos princípios teóricos de Ausubel (1963, 1968) e na concepção e elaboração de mapas conceituais de Novake Gowin (1999).

Figura 6 – Diagrama Belluzzo®.



Fonte: Belluzzo, 2007.

O diagrama proposto por Belluzzo (2007) tem como núcleo o objeto/problema de pesquisa, sendo que, ao redor desse núcleo, são estabelecidos os assuntos diretamente relacionados ao objeto/problema, seguido dos temas indiretamente vinculados e matérias mais gerais e importantes à compreensão do objeto/problema. O diagrama, assim como os mapas conceituais, possibilitam o desenvolvimento da criatividade, pois é recurso aberto que permite a elaboração e reelaboração da estrutura cognitiva estabelecida pela vivência e conhecimento adquirido ao longo da vida. Em geral, são utilizados como norteadores, tanto para os docentes como para os alunos, desde a representação de ideias – chave em que se devem centrar para o desenvolvimento do acesso e uso da informação de forma inteligente a fim de se proceder à constituição do conhecimento. Desse modo, a aprendizagem significativa se produz mais facilmente quando novos conceitos ou significados conceituais são englobados sob outros conceitos mais amplos, mais inclusivos e de forma hierárquica (NOVAK; GOWIN, 1999).

Como é possível observar, David Ausubel formula uma teoria de aprendizagem extensa e complexa, que tem como base “[...] a questão da significação do mundo por meio da organização dos conhecimentos em esquemas cognitivos.” (BESSA, 2008, p.136). A falta de compreensão à lógica da proposição da Teoria de David Ausubel pode ser um motivo para pouca utilização da Teoria da Aprendizagem Significativa por parte dos profissionais da educação.

Por outro lado, entretanto, se os docentes compreenderem as contribuições dos processos de aquisição de conhecimento e fixação de conteúdos trazidos da Teoria de David Ausubel, acredita-se que seja possível praticarem em sala de aula estilos de intervenção que auxiliem a facilitação da aprendizagem de forma significativa, para que os alunos ganhem autonomia na aprendizagem dos próprios conceitos e seus caminhos. Para tanto, é necessário determinar a estrutura conceitual e proposicional da matéria; identificar os elementos subsunções necessários para aprender significativamente um conteúdo; diagnosticar os subsunções disponíveis na estrutura cognitiva do aluno; e ensinar utilizando recursos e princípios que conduzem os estudantes a uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000).

Com efeito, pode-se perceber que o docente, ao desenvolver um conteúdo teórico-prático, deve organizar recursos que venham agregar informação ao conhecimento preexistente do aluno, requisitos pertinentes aos princípios da Competência em Informação. Sua transposição às lides de ensino-aprendizagem nos cursos de Biblioteconomia e, em especial, em disciplina que desenvolva a Competência em Informação, certamente, reunirá as condições de auxiliar a pensar e a manter as conexões entre conceitos e sua estrutura, o que facilitará e extrapolará a informação apreendida a outra situação de uma realidade, permitindo, ainda, tornar o aprendizado real e ao longo da vida, proceder às inter-relações em vários campos do conhecimento. Ao abordamos a importância do desenvolvimento da competência na formação do bibliotecário, acredita-se que, além de utilizar a Teoria de David Ausubel, há a necessidade da complementaridade com a abordagem da aprendizagem por competência, a que se procede a seguir.

2.2 Aprendizagem por Competência

Sabe-se da existência de múltiplos significados para o termo competência. Nesta pesquisa, entretanto, será adotado o conceito de Perrenoud (1999, p.7) ao acentuar que constitui “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Ao adotar esse conceito, percebe-se que as ações de competente ultrapassam o saber técnico/científico, requerendo dela mobilização de um conjunto de recursos cognitivos requeridos por saberes vivenciados. A competência é desenvolvida mediante aquisições de conhecimento e das aprendizagens desenvolvidas e adquiridas ao longo da vida e não somente do fator genético. Assim:

As potencialidades do sujeito só se transformam em competências efetivas por meio de aprendizados que não intervêm espontaneamente, por exemplo, junto com a maturação do sistema nervoso, e que também não se realizam da mesma maneira em cada indivíduo (PERRENOUD, 1999, p.20).

A origem histórica acerca do termo competência remonta ao final da Idade Média, quando essa expressão pertencia essencialmente à área jurídica. Assim, competência era a capacidade atribuída a alguém ou a uma instituição para apreciar e julgar certas questões. Por extensão, o termo veio a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém se pronunciar a respeito de um assunto específico. Ao correr do tempo, passou a ser utilizado de modo mais genérico, principalmente na linguagem das organizações, para qualificar a pessoa capaz de realizar determinada atividade produtiva com efetividade. Considera-se, porém, que as definições, a propósito da noção de competência, podem representar perspectivas teóricas divergentes, por se tratar de um conceito muito requisitado e discutido (BELLUZZO, 2007).

No Século XIX a área educacional começou a utilizar o vocábulo competência no sistema escolar, inicialmente nos estudos de formação profissional. A literatura da área de Educação revela que, inicialmente, houve dificuldade de assimilação das palavras competência como elemento norteador da educação. Essa resistência, na perspectiva de Zabala e Arnau (2010), está intrinsecamente ligada à pressão do saber teórico-acadêmico e às ideias errôneas sobre a aprendizagem. Em outras palavras, a Educação, por muito tempo estabeleceu como objeto de ensino o

conteúdo e não os procedimentos, as habilidades, as estratégias, as atitudes e os valores como elementos a serem desenvolvidos durante a formação. Na inteligência de Zabala e Arnau (2010, p.17),

O uso do termo competência é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, reduziu-se a uma aprendizagem cujo método consiste em memorização, isto é, decorar conhecimento, fato que acarrete na dificuldade para que os conhecimentos possam ser aplicados na vida real.

O desenvolvimento de competência por meio de ensino é motivado por três fatores, o primeiro dos quais relacionados às **mudanças na própria estrutura dos conteúdos ministrados na universidade**. Em segundo lugar, está a **pressão social sobre a necessidade de funcionalidade das aprendizagens**, forçando a introdução das competências. Por último, encontra-se a **função social do ensino**, pois este elemento agrupa as necessidades da sociedade ao sistema educacional. (ZABALA; ARNAU, 2010). Verifica-se que a unidade de ideias competência se mostra como alternativa a modelos formativos insuficientes para responder às necessidades laborais e aos problemas que a vida expressa, havendo a necessidade de que se torne um conceito que auxilie a melhorar o ensino-aprendizagem e o próprio sistema educacional.

O foco do ensino por competência está em transformar para que sejam capazes de aplicar o conhecimento à resolução de situações ou problemas reais. Observa-se, pois, a articulação conhecimentos-competências, “[...] sendo que os primeiros são indispensáveis para a inteligibilidade das observações e para a construção de hipóteses” (PERRENOUD, 1999, p.22). Para tanto, é necessária uma dinâmica de aula muito diferente do modelo tradicional de ensino, de caráter transmissivo, exigindo uma mudança na qual os conteúdos tradicionais de caráter acadêmico levem em consideração a “[...] necessidade de formação profissionalizante; e a decisão de um ensino orientado à formação integral das pessoas” (ZABALA; ARNAU, 2010, p.23).

A formação integral conduz um grau de compreensão que as ações realizadas por ela estão pautadas em um conhecimento e em um domínio de procedimentos. Essa concepção parte do princípio de que as competências didático-pedagógicas devem abarcar o âmbito social, interpessoal, pessoal e profissional. Estes quatro elementos fizeram parte de uma análise, realizada por Zabala e Arnau, nos seguintes documentos: Relatório - educação: um tesouro a descobrir de

Jacques Delors, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (1996); Definición y Selección de Competencias Básicas (DeSeCo) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2002); Currículo Basco e Monereo (2005), cuja finalidade é identificar o consenso sobre quais competências são necessárias para o desenvolvimento na educação. Conforme a análise de Zabala e Arnau (2010) são quatro as dimensões fundamentais para o desenvolvimento da competência na educação: a **dimensão social**, que possibilita o indivíduo competente participar ativamente na transformação da sociedade, ou seja, compreendê-la, valorizá-la e nela intervir de maneira crítica e também responsável, com vistas a que seja cada vez mais justa, solidária e democrática; a **dimensão interpessoal** está relacionada à competência de se relacionar, se comunicar e viver positivamente com seus iguais, cooperando e participando em todas as atividades humanas desde a compreensão, a tolerância e a solidariedade; a **dimensão pessoal** está pautada na crítica, autonomia, cooperação, criatividade e liberdade, por meio do conhecimento e da compreensão de si, da sociedade e da natureza; e, por fim, mas não menos importante, está a **dimensão profissional**. A pessoa deve ser competente para exercer uma tarefa profissional adequada às suas capacidades, com suporte dos conhecimentos e das habilidades específicas da profissão, de forma responsável, flexível e rigorosa, o que lhe permite satisfazer as motivações e expectativas de desenvolvimento profissional e pessoal.

O desenvolvimento dessas dimensões envolve uma organização curricular completamente diferente do que está estabelecido no ensino superior, abrange também uma mudança substancial nos métodos de ensino-aprendizagem, pois o ensino deverá se concentrar sobre os alunos que procuram situações de aprendizagem contextualizada, complexa, focada no desenvolvimento da capacidade de implementação e resolução de problemas reais, tanto quanto possível.

O conteúdo disciplinar será a condução para a criação de diferentes estratégias de ensino e aprendizagem que atingem a integração do conhecimento teórico, ou seja, o quê, o como (conhecimento processual) e por que (conhecimento condicional, contextualizada) (FERNÁNDEZ MARCH, 2006, p.41).

Assim, a introdução da competência como filosofia do ensino superior nos leva a uma revisão do conceito de ensino-aprendizagem. O ensino é mais do que

mera transmissão de informação. A competência não é transmitida. Aprender não é apenas acumular conhecimentos e sim adquirir conhecimento, compreendê-lo e utilizá-lo de forma adequada.

A educação possui um papel fundamental em difundir os ideais de paz, liberdade, equidade e justiça social, além de facilitar o desenvolvimento das competências profissionais, formando pessoas que possam utilizar sua inteligência e conhecimentos para transformar a sociedade, participando criticamente e respeitando a diversidade cultural.

Além dessas dimensões, é necessário realizar uma análise de quais são os componentes, ou seja, habilidades, atitudes e conhecimentos (DURAND, 2000). É preciso dominar, exercer e conhecer, para a pessoa ser capaz de agir de modo competente, adentrando ao planejamento educacional que corresponde aos conteúdos de aprendizagem; que por sua vez, estão relacionados às competências específicas as quais deverão incluir os conteúdos conceituais que ativam as capacidades intelectuais para operar símbolos, referentes à elaboração de imagens, ideias e representações a fim de organizar as realidades. Vivenciando com efeito, os conteúdos procedimentais referem-se a fazer com que os alunos providenciem instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtêm e os processos acionados para atingir as metas propostas. Os conteúdos atitudinais referem-se à formação de comportamentos e valores às informações recebidas, visando à intervenção do aluno em sua realidade:

Uma competência pressupõe a existência de recursos mobilizáveis, mas não se confunde com eles, pois acrescentam-se aos mesmos ao assumir sua postura em sinergia com vistas a uma ação eficaz em determinada situação complexa (PERRENOUD, 1999, p.28).

A aprendizagem por competência diverge da aprendizagem mecânica porque implica mobilizar o maior grau de relevância e funcionalidade possível, articulando tanto a própria competência quanto os componentes procedimentais, atitudinais e conceituais. Nessa perspectiva, a aprendizagem proposta por esta abordagem é caracterizada por ser um procedimento construtivo, ativo, contextual, social e reflexivo, articulando-se perfeitamente à abordagem da aprendizagem significativa. Estas produzem sentido, com base no que é conhecido, “[...] tarefas ativas e reais, serão as garantias de uma aprendizagem duradoura”. (FERNÁNDEZ MARCH, 2006, p. 41).

Nessa abordagem, o protagonista da aprendizagem é o aluno. O papel do docente é o de apoiar, orientar, avaliar, ajudar o aluno, conforme necessário. O docente proporciona lições ao aluno para atingir a autonomia e independência na sua aprendizagem. A tarefa fundamental do docente, segundo Fernández March (2006), é ensinar o aluno a aprender a aprender, ajudar os estudantes na criação de estruturas cognitivas ou modelos mentais que permitem ao aluno gerenciar as informações filtrar, codificar, categorizar, avaliar, compreender e utilizar de forma adequada. Em suma, ela remete a dicção anteriormente trabalhada – aprendizagem significativa – que, surge da concepção de que tudo o que se aprende não se integra do mesmo modo às estruturas do conhecimento. É uma aprendizagem na qual é permitido ir além da memorização, pois possibilita a aplicação do conhecimento adquirido em contextos diferenciados. Esta ação implica mobilizar variados recursos constituídos por esquemas conceituais, procedimentais e atitudinais. As características da “[...] aprendizagem das competências estão diretamente relacionadas às condições que devem ocorrer para que as aprendizagens sejam o mais significativo e funcional possível” (ZABALA; ARNAU, 2010, p.95).

Verifica-se a necessidade de compreender que a aprendizagem por competências conduz a critérios gerais em que os conceitos de funcionalidade e relevância, são essenciais à estruturação das competências. As características básicas estão divididas em quatro tipologias, na inteligência de Zabala e Arnau (2010). Essas aprendizagens dos fatos são definidas como conteúdo de aprendizagem singular, de caráter descritivo e concreto; aprendizagem dos conceitos são conteúdos de aprendizagem de caráter abstrato, os quais exigem a compreensão; aprendizagem dos procedimentos é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, ou seja, dirigidas à obtenção de um objetivo; por fim, a aprendizagem das atitudes que englobam valores, comportamentos e normas.

Além dessas características, deve-se entender a importância do núcleo procedimental, pois ele é a chave na aprendizagem por competências, uma vez que corresponde às habilidades que devem se desdobrar nas primeiras fases de aplicação de uma competência e, de modo concreto, na aplicação contextualizada do esquema de atuação, conforme a sequência de aprendizagem para os procedimentos:

- a. Interpretação/compreensão da situação-objeto de estudo em toda sua complexidade.

- b. Identificação dos problemas ou das questões que permitirão o enfrentamento de uma situação ou ação eficiente diante da mesma.
- c. Identificação da informação relevante para a resolução das questões propostas.
- d. Revisão dos esquemas de atuação aprendidos que podem responder a cada uma das questões ou problemas propostos.
- e. Análise da informação disponível em função de cada um dos esquemas.
- f. Valorização das variáveis reais e sua incidência nos esquemas aprendidos (ZABALA; ARNAU, 2010, p.103-104).

A aprendizagem por competência requer metodologias consistentes para responder às situações, conflitos e problemas da realidade social, econômica e cultural das pessoas, levando-as a exercícios de progressiva dificuldade e ajudas contingentes, conforme as características que cada pessoa expressa. Como ensina Perrenoud (1999), também é preciso atentar para o fato de que a competência consiste mais em detectar as afinidades mostradas à primeira vista, pois permitem mobilizar um funcionamento cognitivo de transferência, que

[...] pertence tanto à ordem da repetição como à ordem da criatividade, pois a competência, ao mesmo tempo em que mobiliza a lembrança das experiências passadas, livra-se delas para sair da repetição, para inventar soluções parcialmente originais, que respondem, na medida do possível, à singularidade da situação presente (PERRENOUD, 1999, p.31).

O estímulo para a criatividade pautada pela competência pode estar relacionada ao tipo de metodologia de que o docente se utiliza em sala de aula. Como ensina Fernández March (2006) há diversas metodologias, entretanto são as mais indicadas para a formação de competência: aprendizagem cooperativa, orientada a projetos, baseada em problemas, seminário, estudo de casos e simulação de jogos.

A aprendizagem por competência demanda atenção aos critérios de relevância, complexidade da situação, caráter procedimental e funcionalidade. (ZABALA; ARNAU, 2010). A relevância está relacionada ao conhecimento prévio que a pessoa tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem; a complexidade refere-se à capacidade de o ser humano reconhecer e aplicar corretamente os instrumentos conceituais, as técnicas, e quais atitudes serão necessárias para a eficiência em situações complexas; o caráter procedimental está relacionado ao processo no qual são necessárias habilidades prévias de interpretação/compreensão do objeto estudado e de sua complexidade. A funcionalidade refere-se à atuação eficiente nas situações do cotidiano.

Em virtude da complexidade das situações do dia a dia, percebe-se que as estratégias metodológicas devem ter um enfoque globalizador que permita o desenvolvimento das competências.

[...] a resposta às necessidades educacionais passa pelo domínio de múltiplas estratégias metodológicas, entre elas a própria exposição docente, a qual deve ser aplicada, de forma flexível e não arbitrária, segundo as características dos conteúdos em função dos objetivos previstos para eles, e das características dos alunos (ZABALA; ARNAU, 2010, p.144).

Com vistas ao estabelecimento de características que devem ter as estratégias metodológicas para o ensino-aprendizagem das competências, Zabala e Arnau (2010) estabelecem quatro critérios: a) aprendizagem significativa; b) estabelecer a complexidade da competência e da atuação competente; c) estabelecer o caráter procedimental de atuação competente; e d) identificar os componentes das competências. Ao se levar estes critérios em consideração na aprendizagem para a formação básica do bibliotecário, o resultado é de um ensino no qual o docente deverá utilizar uma metodologia variada que agrupe e articule teoria e prática; relações e situações comunicativas que permitam identificar os reais papéis de alunos e docentes; formas de agrupamento social da aula; uma maneira de distribuir o espaço e o tempo; um sistema de organização dos conteúdos; um uso de materiais curriculares, bem como um procedimento para a avaliação (ZABALA; ARNAU, 2010). A Figura 7 representa o que foi descrito neste parágrafo.

Figura 7 – Relação entre finalidades, concepção de aprendizagem e variáveis metodológicas.



Fonte: Zabala; Arnau, (2010, p.147).

A Figura 7 demonstra, portanto, que o ensino-aprendizagem por competências requer maneiras de encadear e articular as variadas atividades ao longo de uma unidade didática. Esse encadeamento deve estabelecer e compartilhar os objetivos que precisam ser alcançados, desenvolver atividades situadas com a realidade do objeto de estudo, identificar as questões que se mostram, estabelecer um esquema de atuação feitos por expressão exata, revisão do conhecimento disponível para planejar sua aprendizagem e aplicação do esquema de atuação em situações reais, e que estes possam ser usados em diversas realidades, tantas vezes quantas necessárias.

A metodologia para a aprendizagem por competências deve privilegiar uma organização social da aula nas quais coexistam: o grande grupo, as equipes heterogêneas fixas, as equipes homogêneas ou heterogêneas flexíveis e o trabalho individual, além de organizar os conteúdos em modelos globais ou integradores. Existem diversos métodos que podem ser considerados globalizantes. A diferença fundamental entre eles está na intenção do trabalho a ser realizado e nas fases que devem ser seguidas. Os métodos globalizantes permitem que as aprendizagens sejam as mais significativas possíveis e, ao mesmo tempo, resultem em finalidades que apontem à formação de cidadãos que compreendam e participem de uma realidade complexa. Esse é um dos desafios a ser enfrentado no ensino superior no contexto brasileiro, o que também deve ser atenção primária na formação básica do bibliotecário.

Outro elemento que não pode ser esquecido é a avaliação, pois é considerado como sendo peça-chave para determinar as características de qualquer metodologia, além de permitir o conhecimento do nível de domínio que os alunos adquiriram de uma competência. Avaliação é uma tarefa complexa, pois implica partir de situações-problema que simulem contextos reais e dispor dos meios de avaliação específica para cada um dos componentes da competência. Para Zabala e Arnau (2010), avaliação das competências consistirá em utilizar os meios possíveis que permitam reconhecer se os esquemas de atuação que os alunos aprenderam podem ser úteis para superar situações reais em contextos também reais, apesar de, naturalmente, não coincidirem com a situação que terão de enfrentar em um futuro não muito distante.

Considera-se que as competências estão ligadas a uma prática social de certa complexidade, que demanda um programa de aprendizagem para desenvolver

tanto as competências disciplinares quanto as competências transversais. Além disso, a “[...] transferência de conhecimentos ou sua integração em competências não são automáticas e passam por um trabalho, isto é, um acompanhamento pedagógico e didático sem o qual nada ocorrerá [...]” (PERRENOUD, 1999, p.31), pois o desenvolvimento das competências envolve questões de ordem - genética, psicológica e didática que supõe condições favoráveis e adesão de todos os agentes envolvidos no sistema educacional, “[...] a começar pelos docentes, a uma concepção da cultura, do saber e da ação, o que passa por uma mudança de identidade, por novas representações e novas qualificações profissionais” (PERRENOUD, 1999, p.84).

O conceito de competência indica que as aprendizagens devem se realizar sempre de modo ativo e significativo, atribuindo sentido ao que se aprende. A aprendizagem de uma competência implica sempre uma aprendizagem para agir.

O desenvolvimento das competências, consoante Perrenoud (2000), requer dos docentes um conjunto de competências para ensinar com base na sua teoria: a) organizar e dirigir situações de aprendizagens; b) administrar a progressão das aprendizagens; c) conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; d) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; e) trabalhar em equipe; f) participar da administração escolar; g) informar e envolver os pais; h) utilizar novas tecnologias; i) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e j) administrar a própria formação.

Em razão de tais competências, deve-se, também, favorecer, de forma organizada, o desenvolvimento das habilidades requeridas no âmbito universitário. Para tanto, é importante rever os currículos dos cursos universitários, de forma a permitir que os conteúdos sejam, de fato, compreendidos pelos alunos, tanto pela via intelectual, quanto pelo caminho prático.

As competências são desenvolvidas não só nas salas de aula e nos locais de trabalho, mas também numa ampla gama de atividades extracurriculares, na família e na comunidade. A aprendizagem pode ter uma natureza formal, não formal e informal. Os contextos de aprendizagem mobilizam melhor as competências quando estes se complementam. Por exemplo, as competências relacionadas à elaboração de um guia de fontes especializadas e o desenvolvimento de um serviço de informação de um estudante de Biblioteconomia podem ser melhorados quando as aulas são reforçadas em casa ou na comunidade por atividades relacionadas a

essas competências. Em especial, no que diz respeito à Competência em Informação, acredita-se ser necessário compreender e utilizar essas abordagens pedagógicas voltadas à formação do saber, considerando-se ser essa uma atividade cognitiva que dependerá do estímulo à curiosidade intelectual, ressaltando-se que qualquer saber, entretanto, parte de saberes anteriores, estruturados ou não, sendo o saber anterior o que mais influencia no ensino-aprendizagem de forma significativa.

Em síntese, ao se analisar o contexto da competência, verifica-se a importância da transposição e aplicação de princípios teóricos de abordagens e concepções distintas para a formação básica do bibliotecário, como pessoa envolvida com a realidade social. Entre esses princípios, procurou-se destacar e refletir mais propriamente no que se referiu à aprendizagem significativa e instrumentos de aplicação – os mapas conceituais – além de se apropriar de referenciais pertinentes também à abordagem por competências, uma vez que as teorias emanadas de ambas permitiu o estabelecimento de inter-relação às dimensões pedagógicas que envolvem o ensino-aprendizagem e os princípios teóricos que consolidam a necessidade do desenvolvimento da Competência em Informação na formação básica dos bibliotecários. Essa competência é aplicada em diversos aspectos do cotidiano das pessoas. A capacidade de buscar informações, abstraí-las e transformá-las em novos conhecimentos é aplicada nas atividades profissionais e na vida pessoal. E, por esse motivo, esses profissionais passam a ter um novo papel no atual contexto social.

Da mesma forma que o docente não é mais o transmissor de conhecimentos acumulados, o bibliotecário deixa de ser o intermediário do conhecimento estocado em algum local, passando a ser o mediador entre a necessidade de informação do usuário, sendo ele competente para satisfazer essa necessidade.

Essa nova dimensão do papel do bibliotecário requer uma formação mais específica e direcionada, com a existência de uma disciplina na graduação. Além disso, percebe-se a necessidade deste profissional ser um agente de mudança e, para que isto ocorra, é primordial trabalhar com a renovação de ideias, estimulando o pensamento criativo. Nesse sentido, é necessário reconhecer a importância de estimular o potencial criativo em situação de ensino-aprendizagem e sua inter-relação com a necessidade do desenvolvimento da Competência em Informação. É exatamente este o foco de atenção do próximo seguimento desta tese.

3 A CRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO BÁSICA DO BIBLIOTECÁRIO

A sociedade vislumbra o progresso de inovação e renovação a cada instante, exigindo das instituições de ensino uma aprendizagem mais dinâmica e interligada às necessidades que a permeiam. Boa parte do que se fomenta no ensino superior, entretanto, não está relacionada a essa necessidade vital. Ante essa constatação, pressupõe-se que não basta ensinar o que é conhecido, havendo que se fomentar nos alunos a capacidade de questionar, refletir, agir e criar soluções viáveis e inovadoras.

A pretensão desse módulo da tese é descrever sobre o fenômeno da criatividade e sua importância para o contexto do ensino superior e, por conseguinte, para os cursos de Biblioteconomia no contexto local. Não se aprofundará conteúdo sobre as reflexões filosóficas, considerando-se que, até o início do Século XX a criatividade foi essencialmente objeto de estudo da Filosofia, pois se acredita que os estudos teóricos da Psicologia e da Educação atendem à demanda estabelecida nesta pesquisa.

O termo criatividade tem como ponto em comum, em suas definições, o ato de criar um produto, “[...] seja uma ideia ou invenção original, seja a reelaboração e aperfeiçoamento de produtos ou ideias já existentes” (ALENCAR, 1986, p.12).

A criatividade encena uma nova concepção, sob a qual a pessoa passa por um desenvolvimento e por um aprimoramento de suas habilidades criativas mediante as práticas e a formação. A criação deixa de ser uma inspiração e se torna habilidade que pode ser adquirida por meio da preparação da pessoa, a qual, Alencar (1986), entende que para alcançar o produto criativo são necessários pré-requisitos, como disciplina, dedicação, esforço consciente, trabalho prolongado e conhecimento amplo de uma área do saber.

Em síntese, pode-se afirmar que a criatividade surge do esforço, trabalho e dedicação prolongada, como também de certos traços de personalidade e características cognitivas. É necessário destacar que o processo criativo é complexo e multidimensional. A cognição está relacionada a ordem psicológica que envolve os atos de conhecer, compreender, perceber e aprender, entre outros. A cognição está relacionada ao modo de como a pessoa vê e percebe, de que maneira registra as informações e o modo como acrescenta as novas informações ao conhecimento

previamente registrado, o que se espera ocorre no âmbito da formação básica do bibliotecário ou profissional da informação.

Como explica Alencar (1986), os fatores cognitivos e os de personalidades se relacionam intimamente, ou seja, o que ocorre na área cognitiva afeta diretamente a personalidade e vice-versa. A criatividade, como qualquer traço ou característica humana, necessita de condições adequadas para que possa desenvolver-se. “A criatividade é função tanto de fatores intrapessoais como de fatores interpessoais, tanto de fatores internos como de fatores sociais” (ALENCAR, 1986, p.39).

Um ambiente que favorece o desenvolvimento criativo possibilita se ter experiências em inúmeras áreas; instiga a uma abertura a novas experiências internas e externas; encoraja e valoriza a mudança e a originalidade; estimula o desenvolvimento de pesquisa e indagações, permitindo que a pessoa seja um membro reconhecido pela sociedade. Assim, considera-se que os cursos de Biblioteconomia devam ser ambientes que proporcionam ao aluno estudar, preparar-se profissionalmente, explorar novos caminhos, questionar, expressar e ser ele mesmo, sendo que, possivelmente, terá maior possibilidade de desenvolver o potencial criativo para poder atuar em mercado de trabalho e sobreviver em meio às exigências da sociedade contemporânea.

O ambiente familiar influencia diretamente no desenvolvimento do potencial criativo. A ambiência universitária, entretanto, ao contribuir para a formação, deve considerar o “[...] pensamento crítico e criador e se preocupar não apenas com a capacidade do aluno de reproduzir informações, mas também de produzir conhecimento” (ALENCAR, 1986, p.54). Nesse sentido, contribuirá para que os novos profissionais possam solucionar os problemas atuais e enfrentar o futuro com expectativas inovadoras.

A título de melhor elucidação, destaca-se o fato de que as investigações acerca da criatividade na Psicologia são divididas em quatro grandes períodos, conforme detalha Pereira (1996) o primeiro configura-se com a aproximação da criatividade com o tema sobredotação e, dessa forma, era estudado como sendo atributo de alguns privilegiados; o segundo período é marcado pela declaração de Guilforde, Presidente da *American Psychological Association* (APA), em 1950, na conferência intitulada ‘*Creativity*’, que enfatizou a escassez de estudos sobre criatividade. Desde então, houve um desencadeamento nas pesquisas, em que a temática da criatividade passou a despertar a atenção, não só de investigadores da

Psicologia, mas também da Filosofia, Matemática, Pedagogia, Engenharia e Sociologia. (SANTOS, 2010). O interesse pelo estudo da criatividade emerge da complexidade humana e do alcance em âmbito socioeconômico, nas Artes, nas Tecnologias e nas Ciências, além de outros ambientes da sociedade.

A criatividade, no período de 1950 a 1960, passou a ser analisada como variável contínua, que pode ser estimulada ou inibida. As áreas de investigação, neste período, se concentram na clarificação das relações entre criatividade e inteligência; o desenvolvimento e validação de instrumentos de avaliação da criatividade surgiu nos programas de desenvolvimento de competências criativas. São também alvo de estudos as características da personalidade do sujeito criativo. O terceiro período ocorreu nos Anos de 1970 a 1980 com a ideia e a proliferação de programas de promoção da criatividade. O quarto e último período inicia-se em 1990 e, de acordo com Pereira (1996), esse novo ciclo é denominado 'ecologia views'. Marcam este período as modificações que ocorreram nas concepções de inteligência e sobre dotação. "A criatividade começa a ser compreendida à luz de modelos interativos em detrimento das abordagens psicométricas tradicionais." (SANTOS, 2010, p.27).

Antes de se adentrar a reflexão sobre os modelos teóricos da criatividade, convém lembrar que existem várias perspectivas relacionadas ao estudo da criatividade. Assim, a perspectiva psicanalítica associa a criatividade à imaginação, referindo-se à criatividade como resultado de um conflito no inconsciente apenas produzido por pessoas insatisfeitas. A perspectiva humanista associa a criatividade à capacidade de a pessoa se desenvolver e se realizar num projeto singular. Por outro lado, para a perspectiva factorialista, o pensamento criativo é traduzido em dimensões intelectuais estáveis, mas, na perspectiva associacionista, a criatividade é um processo de associações novas de informações preexistentes (SANTOS, 2010). Para a perspectiva da Gestalt, a criatividade está associada à solução de um problema ou na possibilidade de reestruturação da informação. Por sua vez, sob o prisma cognitivista, o desenvolvimento do pensamento criativo é possível por meio de estratégias específicas, como: tempestade de ideias e soluções de problemas. Considera-se que essas perspectivas também devem nortear os pensamentos e as ações pedagógicas dos cursos de formação básica do bibliotecário; daí a sua menção. Ressalte-se, no entanto, que existem, ainda, outras perspectivas, possíveis

de encontrar na literatura especializada, que não constituem objeto de atenção desta tese e que, por esse motivo, não serão aqui abordadas.

É importante destacar, também, o fato de que a criatividade está relacionada com a utilização de modelos, mecanismos e métodos que não respondem a esquemas e lógicas tradicionais. Mente criativa é aquela que procura métodos diferentes e que é capaz de reinterpretar a realidade segundo novos parâmetros lógicos; tudo com a finalidade de encontrar formas de interpretar a realidade e de dar respostas criativas e eficazes aos problemas que possam surgir.

A criatividade é complexa e ambígua. Por esse motivo, sua gestão deve ser feita com modelos e técnicas que ofereçam a liberdade necessária para o seu desenvolvimento, sendo que os principais foram identificados e são descritos na sequência.

3.1 Modelos Teóricos Atuais sobre Criatividade

O desenvolvimento da criatividade só é possível com a combinação de vários fatores, entre eles, o cognitivismo, os elementos de personalidade e o contexto onde a pessoa se insere. Existem modelos teóricos sobre a criatividade: de Teresa Amabile⁴ – modelo componencial da criatividade; Mihaly Csikszentmihalyi⁵ – perspectiva de sistemas; e Robert Sternberg⁶ – teoria do investimento em criatividade. São considerados modelos de abordagens confluentes, pois visam ao

⁴ PhD em Psicologia, professora da Harvard Business School. Sua pesquisa investiga como a vida dentro das organizações pode influenciar a criatividade e a motivação das pessoas e seu desempenho. Suas pesquisas resultaram em uma teoria da criatividade e da inovação; métodos para avaliar a criatividade, a motivação e o ambiente de trabalho; e um conjunto de prescrições para manter e estimular a inovação. Fonte: < <http://www.hbs.edu/faculty/Pages/profile.aspx?facId=6409>>.

⁵ Doutor em Psicologia, nascido em 1934, é professor de Psicologia da Universidade de ClaremontGraduate (Califórnia) e foi chefe do Departamento de Psicologia da Universidade de Chicago e do Departamento de Sociologia e Antropologia em Lake Forest College. Foi conhecido por seu trabalho sobre a felicidade, a criatividade, o bem-estar subjetivo e divertido, mas é mais famoso por sua criação da ideia de fluxo. De acordo com Csikszentmihalyi, as pessoas ficam felizes quando estão em um estado de fluxo, um tipo de motivação intrínseca que envolve o ser totalmente focado na situação ou tarefa. Ele descreve o fluxo como uma atividade que envolve completamente a pessoa fazendo com que o ego caia, o tempo voe. Fonte: < <http://www.cgu.edu/pages/4751.asp>>.

⁶ Ph D em Psicologia, nascido em Nova Jersey, em 1949. Foi presidente da Associação Americana de Psicologia em 2003. Atualmente é professor da Universidade Estadual de Oklahoma. Sternberg é conhecido por suas pesquisas sobre inteligência, amor, estilos cognitivos e criatividade, além do seu modelo de processamento de informação. Sua teoria da inteligência se concentra no que ele chama de "inteligência de sucesso", que é composta de três elementos: a inteligência analítica (ou capacidade de resolver problemas), inteligência criativa (com prévio conhecimento e habilidades para lidar com situações novas) e inteligência prática (a capacidade de se adaptar a um mundo em mudança). Fonte: < <http://www.human.cornell.edu/bio.cfm?netid=rjs487>>

estudo da criatividade como procedimento complexo, multifacetado, sujeito a influências ambientais ou motivacionais.

O modelo componencial da criatividade de Teresa Amabile (1983-1996) supõe, desde logo, que o produto ou resposta criativa é um elemento apropriado, útil e de valor para o problema em questão e que a tarefa é heurística e não algorítmica. A criatividade, para essa autora, está relacionada a aspectos como originalidade e adequação da resposta, bem como a necessidade e a tarefa proposta possibilitarem vários caminhos para a solução do problema. Seu modelo (Figura 8) procura elucidar a influência de variáveis cognitivas, sociais, motivacionais e de personalidade no processo criativo, cujo a habilidade de domínio, processos criativos relevantes e motivação intrínseca são traços predominantes. Para que a criatividade ocorra, porém, é necessário que os três elementos estejam em interação.

Figura 8 - Componentes do Modelo Componencial da Criatividade.

<p>Capacidades e Conhecimento ou Habilidades de Domínio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste nas capacidades relativas a um domínio que inclui o talento, o conhecimento adquirido através do trabalho, da educação formal e informal, da experiências e as aptidões técnicas.
<p>Processo Criativo ou Competências Criativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste no estilo de trabalho do criativo, o processo cognitivo, o domínio de estratégias propulsoras de novas ideias e do traço de personalidade do sujeito criativo.
<p>Motivação Intrínseca</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste no interesse particular que o indivíduo tem na realização da atividade, independentemente dos incentivos externos.

Fonte: Adaptado de Amabile (1989).

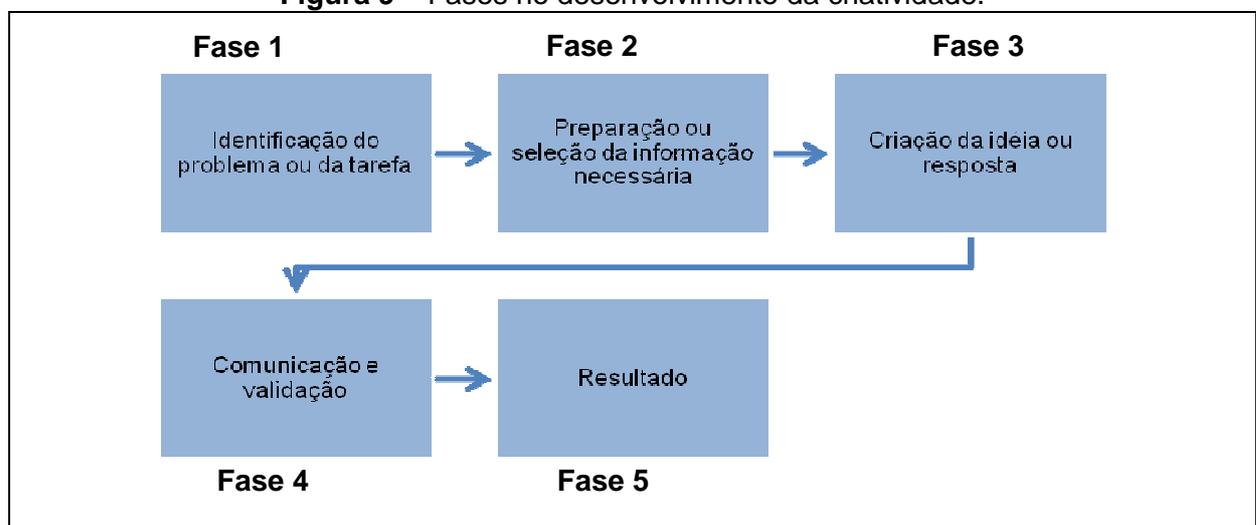
Verifica-se que o primeiro elemento inclui vários componentes relacionados ao nível de *expertise* em um domínio, sendo que alguns desses elementos podem ser considerados inatos e que a educação e experiência contribuem também para o seu desenvolvimento. Para Alencar e Fleith (2003, p.4) “[...] as contribuições criativas não ocorrem no vácuo, mas estão alicerçadas em um amplo conhecimento da área em que se está atuando.” O segundo elemento do modelo tem componentes que influenciam no uso que se faz das habilidades de domínio.

De acordo com Amabile (1989), o estilo de trabalho criativo é caracterizado como habilidade de se concentrar por longos períodos, dedicação ao trabalho, alto nível de energia, persistência perante a dificuldade, busca da excelência e habilidade de abandonar ideias improdutivas. O estilo cognitivo está relacionado aos aspectos de quebra de padrões usuais de pensamento e de hábitos; compreensão de complexidades; produção de várias opções; suspensão de julgamento no momento de geração de ideias; flexibilidade perceptual; transferência de conteúdo de um contexto para outro e armazenamento e recuperação de ideias. O domínio de estratégias está alicerçado em princípios heurísticos como: torne o familiar estranho; gere hipóteses; use analogias, investigue incidentes paradoxais e brinque com as ideias. Os traços de personalidade, como a autodisciplina, persistência, independência, tolerância por ambiguidade, o não conformismo, automotivação e desejo de correr riscos podem contribuir para o desenvolvimento dos processos criativos relevantes.

O terceiro e último elemento do modelo refere-se à motivação intrínseca. Embora seja considerada inata, ela pode ser cultivada, em larga escala, pelo ambiente social. A motivação intrínseca pode dificultar, em parte, o processo criativo, entretanto, existem dois tipos de motivação extrínseca, sendo que uma pode levar a pessoa a se sentir controlada e o outro tipo prover informações que contribuam para que a pessoa complete a atividade com sucesso.

O modelo de criatividade proposto por Amabile (1989) prevê cinco fases no desenvolvimento da criatividade, (Figura 9).

Figura 9 – Fases no desenvolvimento da criatividade.



Fonte: Adaptado de Amabile (1989).

As cinco fases do modelo de Amabile (1989) envolvem a pessoa em um processo no qual ela deverá identificar o problema a ser solucionado. Caso o nível de motivação intrínseca for alto pela atividade, será o suficiente para engajá-la. Na segunda fase, é necessário o desenvolvimento de habilidade de domínio, pois é o momento em que a pessoa busca ou estabelece um conjunto de informações relevantes para solução do problema. Na fase seguinte, cria várias possibilidades de resposta, em que o nível de originalidade do produto ou resposta é determinante, sendo que, nesta fase o uso dos processos criativos relevantes e da motivação intrínseca é de fundamental importância. A quarta fase requer que a pessoa comunique a sua ideia ou produto de alguma forma, para que este seja testado. Dessa maneira,

[...] a pessoa faz uso das suas habilidades de domínio para avaliar a extensão em que o produto ou resposta será criativa, útil, correta e de valor para a sociedade de acordo com critérios estabelecidos pelo domínio. (SANTOS, 2010, p.33).

A última fase representa a tomada de decisão no concernente à resposta, com base na avaliação da fase anterior. É necessário ressaltar que, caso a resposta ou produto tenha solucionado o problema com sucesso, o processo é encerrado. Caso contrário, se a resposta ou o produto não tenha solucionado por alguma falha na ação, o processo também finaliza. Por outro lado, se a resposta for parcial, o processo retorna às fases anteriores. Observa-se que o objetivo maior deste processo está em adquirir conhecimento e incorporá-lo ao repositório de habilidades de domínio, além de proporcionar experiências prévias com o problema, a fim de produzir respostas mais criativas em momentos posteriores. No caso de resultados parciais ou de insucesso, é necessário que a pessoa se sinta motivada para dar continuidade ao trabalho ou reiniciá-lo. É importante ressaltar, ainda, que as fases não ocorrem, necessariamente, numa sequência lógica (AMABILE, 1983; 1996).

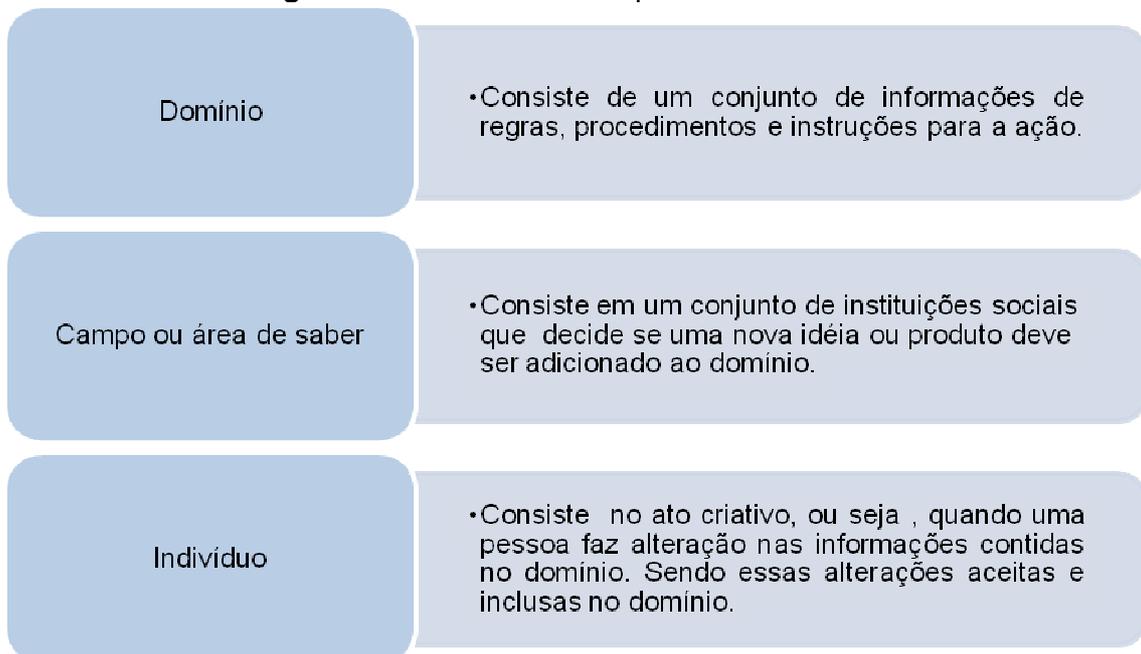
O modelo componencial da criatividade de Amabile demonstra que os componentes intraindividuais são influenciados pelos contextos pessoais, sociais e motivacionais, e que a criatividade é algo que resulta da interação deles, desmistificando a ideia de que a criatividade é apenas uma qualidade das pessoas. Nessa perspectiva, a formação do bibliotecário passa por variáveis que necessitam de uma reflexão por parte do professor, para que os componentes intraindividuais

sejam influenciados de forma positiva, formando profissionais mais criativos em suas ações.

De outra parte, o modelo da perspectiva de sistemas de Csikszentmihalyi é um modelo sistêmico no qual a criatividade é compreendida como um ato, ideia ou produto que modifica um domínio ou transforma em outro; ou seja, o conhecimento estruturado de uma área de domínio é compartilhado e alterado, na medida em que é aceito por quem exibe poder de decidir se é ou não criativo. O autor considera que a criatividade não deve ser estudada de forma isolada do ambiente de trabalho ou estudo, do contexto social e histórico em que as pessoas se encontram. Para Csikszentmihalyi (1996, p.28), uma pessoa criativa é "[...] alguém cujos pensamentos ou ações mudam um domínio, ou estabelecem um novo domínio".

O modelo sistêmico de Csikszentmihalyi propõe que a criatividade pode ser observada na inter-relação de três elementos principais (Figura 10).

Figura 10 - Elementos Principais do Modelo Sistêmico.



Fonte: Adaptado de Csikszentmihalyi (1996).

Para melhor visualizar a inter-relação dos elementos, busca-se exemplificar. A Ciência da Informação é um domínio, a Biblioteconomia, no âmbito da Ciência da Informação, pode ser considerada um subdomínio. O campo na Ciência da Informação é composto por seus pesquisadores, instituições e as próprias pessoas parte do desenvolvimento deste campo. O último elemento é a criação da pessoa que poderá ser ou não incluída no campo de domínio. Observa-se, então, que, neste

modelo, a interação dos elementos afeta o todo e as partes do sistema, ou seja, o processo criativo não é apenas o resultado de ações individuais, mas é co-criado por domínios e campo. (ALENCAR; FLEITH, 2003).

O modelo teórico do investimento em criatividade, inicialmente, se restringia a alguns atributos internos, o que contribuía para o funcionamento criativo, como inteligência, estilo cognitivo e personalidade/motivação (STERNBERG, 1988). Após um período de amadurecimento intelectual, Sternberg e Lubart (1991-1996) consideraram a criatividade como resultado da convergência de seis elementos distintos, porém, inter-relacionados e necessários para a expressão criativa. Esses elementos encontram-se representados e sintetizados no Quadro1.

Quadro1 – Elementos resultantes da criatividade.

Inteligência	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade sintética • Capacidade analítica • Capacidade prático-contextual 	<i>Insight</i> Codificação seletiva; Comparação
Estilos Intelectuais	<ul style="list-style-type: none"> • Legislativo • Executivo • Judiciário 	
Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Formal • Informal 	
Personalidade	<ul style="list-style-type: none"> • Predisposição a correr o riscos • Coragem para expressar novas ideias • Confiança em si mesmo • Perseverança diante de obstáculos • Tolerância à ambiguidade • Um certo grau de autoestima 	
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> • Interna • Externa 	
Contexto Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Estímulo • Avaliação • Encorajamento e apoio 	

Fonte: Adaptado de Sternberg e Lubart (1991-1996).

Para que haja melhor entendimento dos seis elementos e a integração entre si e seus componentes, será detalhado cada um dos elementos. Em relação à inteligência, existem três habilidades cognitivistas importantes a serem consideradas: a capacidade sintética de reformular ou ver o problema sob um novo ângulo; a capacidade analítica de reconhecer, dentre as próprias ideias, a mais apropriada para solucionar o problema, e a capacidade prático-contextual, que é a

habilidade de persuadir outras pessoas sobre o valor de sua ideia. Ressalta-se que a confluência destas três habilidades é importante, uma vez que se considera que a habilidade analítica utilizada na ausência das duas outras aplicaria o pensamento crítico e não criativo. O primeiro pensamento é um processo utilizado para determinar a veracidade, a exatidão e o valor das suposições que sustentam as ideias de cada qual, e o segundo pensamento é empregado para gerar e ensejar ideias que são originais, úteis e valiosas.

No que tange a habilidade sintética, na ausência das outras duas, produziria novas ideias, porém, não necessariamente, ideias promissoras ou aplicáveis, uma vez que a solução mais criativa resulta da capacidade de se redefinir um problema, sendo identificados três tipos de *insight*. Esses *insights* são: a codificação seletiva - ocorre quando a pessoa reconhece e seleciona a informação que, aparentemente, não é óbvia para a solução do problema; comparação seletiva – envolve o pensamento analógico, a utilização de informação gerada no passado e utilizada para resolver problemas do presente e, por fim, a combinação seletiva – ocorre quando se reúnem informações cuja conexão não é óbvia.

Os estilos mentais são divididos em: legislativo, presente na pessoa que gosta de formular problemas e criar regras e maneiras de ver as coisas, sendo este estilo importante para a criatividade; executivo está presente naquele que gosta de implementar ideias, e o terceiro e último estilo é o judiciário, presente na pessoa que gosta de emitir julgamentos, avaliar pessoas, tarefas e regras (ALENCAR; FLEITH, 2003).

O terceiro elemento é o conhecimento, ou seja, o domínio sobre a área de conhecimento em que se atua. Esse domínio sobre a área poderá ser constituído por dois tipos de conhecimento: o formal, que se adquire por meio de instrumentos formais (escola, livro, palestras etc.) ou, informal, recebido por meio de dedicação e observação de uma determinada área. Ambos, porém, são considerados importantíssimos para a criatividade. Quanto à personalidade, alguns traços contribuem para a expressão da criatividade, destacando-se: predisposição a correr riscos, coragem para expressar novas ideias, confiança em si mesmo, perseverança diante de obstáculos, tolerância à ambiguidade e certo grau de autoestima, embora nem todos estejam necessariamente presentes. Para Alencar e Fleith (2003, p.3), “[...] a tolerância à ambiguidade é vista como condição *sine qua non* para a *performance* criativa em distintas áreas. Isto por que as ideias necessitam de tempo

para amadurecer.” É importante ressaltar que esses traços de personalidade são relativamente estáveis e influenciados pelo contexto ambiental. Além disso, não se pode esquecer de que estes atributos estão parcialmente sob o controle pessoal, podendo a pessoa desenvolvê-los se o quiser.

A motivação interna refere-se à força impulsionadora do desempenho da criatividade, proveniente do interior do sujeito, e se encontra centrada na atividade. Por outro lado a motivação externa provém do meio exterior, mediante incentivos monetários ou reconhecimentos. Ambos os tipos de motivação frequentemente interagem, combinando-se para fortalecer o potencial criativo. O último elemento do modelo é o contexto ambiental, que torna claro, que para haver criatividade, o ambiente deve facilitar o potencial criativo. Sabe-se, contudo, que o potencial criativo é influenciado por outros fatores como, por exemplo, “o nível do potencial criativo da pessoa e da área em que a pessoa criativa expressa.” (ALENCAR; FLEITH, 2003, p.4). O ambiente que facilita a expressão criativa interage com várias pessoas e situações, de uma forma complexa. Segundo Sternberg e Lubart (1991-1996), o contexto ambiental afeta a produção criativa de três maneiras distintas: o grau em que favorece a geração de ideias; extensão em que encoraja e dá o suporte necessário ao desenvolvimento das ideias criativas, possibilitando a geração de produtos tangíveis e a avaliação que é feita do produto criativo.

As três abordagens aqui apontadas enfatizam que o ato criativo é influenciado pelos fatores sociais, culturais e históricos na produção e avaliação do trabalho criativo, embora a pessoa tenha um papel ativo no processo criativo. Para estimular a expressão criativa no ensino superior ou em outro contexto, porém, em especial nos cursos de Biblioteconomia, que são ofertados no contexto brasileiro, é condição *sine qua non* o desenvolvimento de Competência em Informação, pois, mediante essa competência, a pessoa estará preparada para pensar e agir de forma criativa, bem como planejar intervenções favoráveis ao desenvolvimento da criatividade.

No entendimento de Mitjans Martínez (2012) questões referentes à compreensão dos elementos constitutivos e ao modo de funcionamento da aprendizagem dos alunos, assim como a articulação dessa maneira de aprender com as formas de constituição e funcionamento integral do sujeito, não têm sido objeto de análise específica do campo da Psicologia da criatividade.

Se a intenção é que os alunos aprendam de outra maneira, há necessidade de avançar-se na compreensão das formas de aprendizagem pretendidas, ponto

que na reflexão de Mitjans Martinez (2012, p.87), “[...] justifica a necessidade de se aprofundar na compreensão de formas complexas de aprendizagem como a aprendizagem criativa”. Pesquisar e teorizar sobre modos criativos de aprender, especialmente para a área de Biblioteconomia, justifica-se, no mínimo, por três razões:

1. A necessidade de avançar na compreensão de formas complexas de aprendizagem, desejáveis no contexto escolar.
2. A viabilidade de delinear estratégias educativas e pedagógicas que contribuam para favorecer esses tipos de aprendizagem, o que exige a produção de conhecimentos sobre sua constituição e seu lugar no funcionamento integral do sujeito.
3. A possibilidade que a aprendizagem criativa, como objeto de estudo, brinda para evidenciar a articulação de conhecimentos oriundos de campos diferentes e seu valor heurístico para avançar na elaboração de conceituações que correspondam em maior medida à uma representação complexa do funcionamento humano (MITJÁNS MARTINEZ, 2012, p.87).

Para a compreensão da aprendizagem criativa deve-se sustentar a ideia de que a criação resulta de processos subjetivos em contexto determinado por condições intrapsíquicas, e por elementos contextuais que se articulam. A aprendizagem criativa é uma forma de aprender por estratégias e processos específicos, em que a novidade e a pertinência são indicadores essenciais, ou seja, a criatividade no contexto educacional é um elemento fundamental de aprendizagem. Essa aprendizagem demonstra, no mínimo, quatro elementos articulados entre si, que podem ser transpostos e aplicáveis também à formação do bibliotecário:

- O exercício da condição de sujeito no processo de aprender, no sentido do seu caráter gerador, de ruptura e de subversão/transcendência em relação ao dado.
- A produção de sentidos subjetivos favorecedores de geração de novidade que recursivamente “alimentam” essa forma de aprendizagem.
- Atualização de configurações subjetivas diversas entre as quais parece se destacar a aprendizagem como configuração.
- O “operacional” aparece subjetivado, sendo impossível considerar aspectos “operacionais” fora do sistema subjetivo em que tomam forma. (MITJÁNS MARTINEZ, 2012, p.91-104)

Justificados os quatro elementos, cada um deles será detalhado de modo substancial para a melhor compreensão. O primeiro refere-se ao aluno como sujeito da aprendizagem e não objeto do processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, o que é entendido quando se fala do aluno como sujeito da aprendizagem? Há concordância com o expresso por Mitjans Martinez (2012, p.92), isto é, que a condição de sujeito do aluno na aprendizagem criativa refere-se ao seu “[...] caráter

gerador, de ruptura e de subversão/transcendência em relação ao dado”. Ao deparar a teoria da subjetividade sintetiza o conceito de sujeito:

Caráter ativo da pessoa nas atividades que desenvolve nos espaços sociais, mas, essencialmente, seus posicionamentos pessoais, confrontações e tensões perante o estabelecido, aspectos essenciais para compreender em que sentido destaca a condição de sujeito como expressa na aprendizagem criativa. (MITJÁNS MARTINEZ, 2012, p.93).

O caráter do sujeito na aprendizagem criativa está relacionado à elaboração reflexiva do aluno, sua condição de produtor da informação mediante as próprias ideias e à reflexão sobre o que se estuda, o questionamento, a problematização e sua ação de recriar a informação mediante os dados acessados. O segundo elemento trata da produção de sentidos subjetivos, os quais

[...] são diversos e também fluidos, não são entidades estáticas, fixas, que se mantêm as mesmas durante todo o processo, mas que mudam e tomam diferentes formas neste percurso em função não apenas das configurações subjetivas que se atualizam nas ações do sujeito, mas, também, em função das diversas e variáveis inter-relações entre sujeito-ação-objeto do conhecimento (MITJÁNS MARTINEZ, 2012, p.96).

Na aprendizagem criativa, devem ser considerados diversos sentidos subjetivos. Destacam-se as representações da aprendizagem não dominantes, unidas a vivências emocionais que mobilizam, de forma cíclica, o próprio processo de aprender criativamente. Nessa aprendizagem, deve-se valorizar a compreensão, porquanto é por meio dela que “se expressa o caráter gerador do sujeito na produção de ideias próprias, hipóteses alternativas, imagens, etc. que vão muito além da compreensão” (MITJÁNS MARTINEZ, 2012, p.100).

O terceiro elemento refere-se à aprendizagem como configuração, permitindo ao aluno a produção de ruptura e novidade que caracteriza a aprendizagem criativa. O quarto compreende o operacional, que na aprendizagem criativa, é entendido como estratégias de aprendizagem ou operações básicas do pensamento do sujeito, pois aparece como unidades simbólico-emocionais que são o que define a subjetividade.

Após a explanação desses elementos, é possível caracterizar os quatro aspectos articulados da aprendizagem criativa, a saber:

- A aprendizagem criativa constitui uma expressão da condição de sujeito no processo de aprender, especialmente do caráter gerador, de ruptura e de subversão que o caracterizam.

- Na aprendizagem criativa produzem-se sentidos subjetivos favorecedores da geração de novidade que, recursivamente, “alimentam” essa forma de aprender.
- Na aprendizagem criativa atualizam-se configurações subjetivas diversas, entre elas a aprendizagem como configuração.
- Na aprendizagem criativa o “operacional” perde essa condição, já que o “operacional” aparece subjetivado, ou seja, em forma de verdadeiras produções subjetivas (MITJANS MARTINEZ, 2012, p.105).

Será, porém, que se está mobilizando a fim de criar procedimentos que convidem os alunos a aprender criativamente, em especial, nos cursos de Biblioteconomia? O desafio da aprendizagem criativa está em romper com os limites, em um movimento de busca e de mudança. Deve-se cuidar para que a espontaneidade e a potencialidade criativas “[...] permeiem nossas intervenções, permitindo que os alunos realizem sua grande tarefa com autenticidade e qualidade.” (ALLESSANDRINI, 2001, p.99). As ações em sala de aula devem ser maleáveis, estimulando o crescimento individual e do grupo. Deve o docente promover uma ação educacional que possibilite o desenvolvimento de jovens engajados em suas competências, capacitando-os a serem edificadores de um mundo em que todos constituem agentes dinamizadores de uma sociedade mais justa.

O desenvolvimento consciente da criatividade não se dá de uma hora para outra. Exige “importantes transformações dos programas, das didáticas, da avaliação, do funcionamento das classes e dos estabelecimentos, do ofício de professor e do aluno” (PERRENOUD, 1999, p.33).

O questionamento, a indagação, a compreensão da pesquisa, segundo Ostrower (1993), podem ser considerados como caminho à criação. A autora enfatiza que a massificação da educação não educa, porque ela implica respostas prontas. Ao se estabelecer, contudo, um diálogo entre a experiência e a indagação, permite encontrar as condições para realmente se efetuar o ato de criar.

Antes de se terminar as reflexões aqui expostas sobre criatividade, é necessário remeter-se ao termo inovação, pois a criatividade se concretiza no contexto social por via das ações inovadoras. Tais ações significam introduzir mudanças num objeto de forma planejada, visando a gerar sua melhoria.

O conceito de inovação, desde a perspectiva pedagógica, depende do conceito de educação que oriente o procedimento inovador. Deve-se considerar que, em determinado entendimento de educação, as ações e procedimentos que a concretizam recebem influência. Dessa maneira, uma determinada mudança

introduzida nas práticas pedagógicas desenvolvidas em um dado contexto deve, em primeiro lugar, ser submetida ao crivo dos fins que a motivaram para ser considerada significativa (FERRETE, 1980). A inovação educacional deve ser divisada como algo novo e diferente, no sistema educacional.

O desafio da inovação no âmbito educacional está muito relacionado a modificações das práticas pedagógicas e suas inter-relações com as necessidades reais da sociedade.

Observa-se que o desenvolvimento da criatividade delineada está inter-relacionado com a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1968; MOREIRA; MASINI, 2001) e por competência (PERRENOUD, 1999; ZABALA; ARNAU, 2010), principalmente nos aspectos relacionados à capacidade de construir conhecimento, mediado por experiências; o ato criativo é fruto da capacidade de mobilizar um conjunto de informação, além de ser um fenômeno que requer domínio de determinada área do conhecimento, ou seja, solicita da pessoa competências essenciais a uma ação criativa. Surge, então, a pergunta: os cursos de Biblioteconomia proporcionam condições para que o aluno desenvolva seu potencial criativo de forma contínua?

Acredita-se que outro elemento, a Competência em Informação, poderá reunir mais valor no ensino-aprendizagem que envolve a concepção pedagógica dos cursos de formação do bibliotecário, pois permitirá que esses futuros profissionais possam acessar e usar a informação de forma produtiva e inteligente, constituindo conhecimento aplicável à sua realidade social. Desse modo, o próximo recorte desta tese refere-se a essa área em emergência no nosso contexto.

4 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: DESENVOLVIMENTO E INTER-RELAÇÕES PARA O ENSINO SUPERIOR

A explosão informacional, juntamente com as TIC, e com a demanda por profissionais mais produtivos, criativos e competentes, conduz a se refletir sobre o desenvolvimento da Competência em Informação no meio universitário, levando em consideração o fato de que é “[...] um processo de aprendizagem, compreendida como ação contínua e prolongada, que ocorre ao longo da vida.” (GASQUE, 2012, p.39). A formação profissional de qualidade é um pré-requisito para a inserção da pessoa na sociedade do conhecimento. Para tanto, é necessário se refletir sobre novos modelos educacionais, pois “[...] o ensino tradicional, em que os aprendizes decoram os conteúdos sem compreendê-los e no qual o professor é o detentor do saber e responsável por transmitir conhecimentos, entra em crise.” (GASQUE, 2012, p.25).

O objetivo desta seção é discutir a necessidade de sensibilização quanto à aplicabilidade da Competência em Informação no ensino superior, de planejar atividades de orientação para a aquisição de Competência em Informação, além de estabelecer sua inter-relação com a criatividade e a aprendizagem por competência. No entendimento de Jesus Lau (2007, p.4) “[...] as habilidades em informação são fatores chave na aprendizagem ao longo da vida e o primeiro passo na consecução das metas educacionais de qualquer aprendiz”. Corroborando a ideia de que a Competência em Informação deve ser um elemento inserido nas políticas públicas brasileiras, Belluzzo (2013) reafirma esta noção, ao descrever que a Competência em Informação é uma condição *sine qua non* ao desenvolvimento e inovação social de um país. O recorte nesta pesquisa tem foco no ensino de Biblioteconomia, pois, segundo as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2001), os cursos de Biblioteconomia, têm a missão de formar bibliotecários competentes, proficientes e criativos para solucionar as demandas de sua prática profissional, o que não significa, porém, que as noções aqui estabelecidas não possam ser redirecionadas para outra área do conhecimento.

Iniciar-se-á este diálogo com uma abordagem histórica e conceitual constituída por organizações e especialistas internacionais e nacionais.

A dicção Competência em Informação foi indicada em 1974, por Paulo Zurkowski, bibliotecário americano, em um relatório intitulado *The information service environment relationships and priorities*. Este autor descreve que as pessoas capacitadas para utilizar os recursos informacionais em seu ambiente de trabalho poderiam ser chamadas de competentes em informação, pois elas haviam aprendido as técnicas de acesso e uso da informação para solucionar problemas. Além dessa abordagem, surgiu outra perspectiva, relacionada à responsabilidade social do uso da informação. Verifica-se que, embora não houvesse uma definição clara sobre Competência em Informação, já havia a indicação para a complexidade das soluções almejadas pelo entendimento da Competência em Informação (CAMPELLO, 2003).

Com a influência das tecnologias, na Década de 1980, a ideia de Competência em Informação passou a centrar-se no usuário dessas tecnologias, iniciando, assim, os programas educacionais voltados para o desenvolvimento de habilidades informacionais para o uso instrumental das tecnologias de informação e comunicação (TIC) disponíveis naquele momento.

O entendimento de Competência em Informação, nesse período, estava associado segundo Breivik (1985), a um conjunto de habilidades de uso estratégico de busca e avaliação da informação desejada e aliada ao conhecimento de ferramentas e recursos tecnológicos. Neste mesmo período, Karol Kuhlthau (1991) lançou à sociedade a proposta de educação com base no desenvolvimento de Competência em Informação. Essa proposta tem como foco o ensino médio e se fundamenta na integração da Competência em Informação ao currículo escolar para a aprendizagem do acesso e uso dos recursos informacionais com origem nas TIC. Para ela, as tecnologias de informação constituem ferramentas de aprendizagem e o foco maior deve estar na pessoa e em seu aprendizado.

Outros elementos históricos conceituais marcaram a década de 1980, sendo um deles a publicação do livro de Breivik e Gee (1989) intitulado *Information literacy: revolution in the library*, na qual abordava a importância de estabelecer a cooperação entre bibliotecários e administradores das universidades em uma visão de que a biblioteca é um elemento-chave na educação, pois ela propicia um ambiente de formulação do conhecimento de maneira integrada ao currículo. (DUDZIAK, 2003). Outro elemento foi o relatório *Presential Committe on Information Literacy: final Report* - documento elaborado pela *American Library Association*

(ALA). Este recomenda o desenvolvimento da Competência em Informação em um novo modelo de aprendizagem no qual a biblioteca se aproxima do cotidiano da sala de aula, tendo como principal definição para a pessoa competente em informação:

Uma pessoa capaz de reconhecer quando uma informação é necessária e deve ter a habilidade de localizar, avaliar, e usar efetivamente a informação [...] Resumindo, as pessoas competentes em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como aprender, pois sabem como a informação é organizada, como encontrá-la e como usar a informação de forma que outras pessoas aprendam a partir dela. (ALA, 1989, p.1).

Verifica-se que, no primeiro momento, os discursos sobre Competência em Informação estavam em torno do papel educacional das bibliotecas e da necessidade de efetivar programas educacionais em Competência em Informação, além de priorizar o acesso e a busca da informação em meios tecnológicos. Por outro lado, na Década de 1990, o conceito da ALA é aceito por toda a comunidade (bibliotecários e pesquisadores da área), surgindo, assim, outras perspectivas de fundamentação teórica e metodológica sobre a temática. As diretrizes da Competência em Informação elaborada por Doyle (1994) foram um instrumento que buscou definir um conjunto de habilidades que norteassem o ensino médio. A articulação entre conhecimento, busca, acesso, organização e uso da informação na resolução de problemas é parte integrante das habilidades a serem desenvolvidas durante a formação básica da pessoa. Nesse mesmo período, Bruce (2000) inseriu, no campo de estudo das competências em informação, o modelo relacional, em que ela pressupõe que o desenvolvimento das competências em informação é concebido mediante as experiências vivenciadas pelo próprio sujeito. Outro elemento histórico conceitual foi a definição estabelecida pela *The Association of College and Research Libraries* (ACRL), segundo a qual Competência em Informação é um conjunto de habilidades requeridas das pessoas para reconhecer quando a informação é necessária e possuir habilidade para localizar, avaliar, e usar com efetividade a informação recuperada (ACRL, 2000). Esses conceitos constituem base para inúmeras atividades, de âmbito internacional e nacional, desenvolvidas em prol do fortalecimento e desenvolvimento da Competência em Informação.

Na perspectiva de Campello (2003), o documento que concretiza a assimilação do conceito Competência em Informação pela classe biblioteconômica é o *Information Power*. Este documento expressa um conjunto de recomendações para o desenvolvimento das competências em informação, nas quais as habilidades estão agrupadas em três grupos: a) **competência para lidar com informação-**

relacionada ao acesso à informação de forma eficiente e efetiva, avalia a informação de forma crítica e competente e a usa com precisão e criatividade; b) **informação para aprendizagem independente**- vinculada à busca persistente da informação relacionada aos interesses pessoais, aprecia diversas formas criativas de expressar a informação e se esforça para obter excelência na busca da informação para produção de conhecimento; e c) **informação para responsabilidade social**- relacionada ao reconhecimento a importância da informação para a sociedade democrática, tem comportamento ético no que concerne à informação e à tecnologia da informação e participa efetivamente de grupos, a fim de buscar e gerar informação (ALA, 1998).

Não se pode deixar de citar os modelos de desenvolvimento da Competência em Informação e os padrões e indicadores de *performance* que são até hoje parâmetros para muitos países.

Quadro 2 - Modelos e padrões de Competência em Informação.

MODELOS	AUTORES	PAIS DE ORIGEM
<i>Taxonomies of the School Library Media Program.</i> <i>The Organized Investigator - Circular Model</i>	David Loertscher	ESTADOS UNIDOS
<i>The Big6 Skills Information Problem-Solving Approach to Information Skills Instruction</i>	Michael Eisenberg e Robert Berkowitz	
<i>Pathways to Knowledge Follett's Information Skills Models</i>	Marjorie Pappas e Ann Tepe	
<i>The Research Cycle</i>	Jamie Mackenzie	
<i>Information Literacy: Dan's Generic Model</i>	Dan Barron	
INFOZONE	Assiniboine South School Division of Winnipeg	CANADÁ
PADRÕES UNIVERSITÁRIOS DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO		PAIS DE ORIGEM
<i>Information Literacy Competency Standards of Higher Education da (ACRL/ALA).</i>		ESTADOS UNIDOS
<i>SCONUL'S the Seven Pillars of information Literacy.</i>		INGLATERRA
<i>Information Literacy Standards – Council of Australian University Librarians (CUAL).</i>		AUSTRALIA
<i>Australian and New Zealand Information Literacy Framework – Institute for Information Literacy (ANZIL).</i>		AUSTRALIA E NOVA ZELÂNDIA

Fonte: Crédito da autora, 2014.

Os modelos e padrões podem ser usados como instrumentos orientadores para o desenvolvimento de atividades e programas de Competência em Informação, pois são “[...] parâmetros norteadores para uma prática que sustente um objetivo concreto” (SANTOS, 2013, p.30).

A fim de ajudar no entendimento e na elaboração de uma consciência pública da Competência em Informação, com vistas a solucionar os problemas relacionados à “explosão informacional”, modelos elaborados por bibliotecários e educadores surgem para o desenvolvimento das habilidades requeridas, na grande maioria, direcionadas às escolas e universidades. Assim, pode-se afirmar que os modelos representam de maneira simplificada e funcional aspectos fundamentais de um processo, com vistas a uma melhor interpretação deste ou à previsão de sua evolução, tomando como base as certas variáveis observadas experimentalmente (PIANTOLA; VITORINO, 2011).

Quanto aos padrões, podem ser considerados como um conjunto de dimensões, concepções ou variáveis aprovadas por um organismo reconhecido que provê, pelo uso comum e repetitivo, regras, diretrizes ou características de produtos, processos ou serviços, cuja obediência não é obrigatória; ou, ainda, um conceito, norma, princípio estabelecido por acordo, por uma autoridade, costume, e geralmente usado como um exemplo modelo para comparar medir a qualidade o desempenho de uma prática ou procedimento. Por sua vez, os indicadores correspondem às variáveis mensuráveis usadas como representação de um padrão ou fator de quantidade⁷. Esses conceitos são aplicáveis à Competência em Informação, sendo que, em relação aos padrões de *performance*, há uma contribuição de Belluzzo e Kerbauy (2004), que estabeleceram padrões e indicadores com base em padrões internacionais e adaptados à realidade brasileira, no intuito de se tornarem parâmetros norteadores à utilização em programas de desenvolvimento de Competência em Informação, em diversificados níveis de formação, respeitando-se as peculiaridades de contextos e áreas.

Destaca-se a existência de padrões denominados *Information Literacy Competency Standards of Higher Education - ACRL (2000)* compostos por cinco padrões e 22 indicadores de desempenho voltados aos ambientes de ensino superior, os quais foram desenvolvidos pela ACRL para oferecer uma formação as pessoas tornando-os capazes de enfrentar a diversidade informacional dentro de vários ambientes, seja de trabalho, educacional ou na vida pessoal. Esses padrões serão abordados mais adiante.

⁷ Fonte: < <http://www.businessdictionary.com/definition/standard.html>>

Considerando que os modelos e padrões são de grande valia para a orientação das práticas educacionais, James Elborg (2008) sugere a existência de perspectivas teóricas que possam integrar as premissas e métodos do desenvolvimento da Competência em Informação.

Os estudos sobre Competência em Informação no Brasil tiveram como precursores os pesquisadores da área da Ciência da Informação e bibliotecários que demonstram interesse e visibilidade desde o ano 2000. Os mais citados são: Caregnato (2000); Belluzzo (2001); Dudziak (2001); Campello (2002) e Hatsbach (2002). Após a divulgação dos trabalhos destes autores, muitas pesquisas e projetos são desenvolvidos e publicados por instituições, pesquisadores e bibliotecários. Assim, desde 2000, o movimento pela concretização da Competência em Informação vem se tornando cada vez mais forte, em virtude das várias manifestações públicas realizadas, como: os eventos organizados pela IFLA e de organizações profissionais, várias declarações publicadas por diversos países, sobre a Competência em Informação, entre outras. No Brasil, o movimento pela consolidação da Competência em Informação está sendo realizado mediante o desenvolvimento de atividades com o propósito de informar e formar profissionais conscientes da aplicabilidade da Competência em Informação em suas atividades biblioteconômicas, acadêmicas e de pesquisa. Algumas das atividades referidas em âmbito nacional estão no Quadro 3.

QUADRO 3 – Atividades nacionais sobre Competência em Informação.

ATIVIDADE	RESPONSÁVEL	LOCAL	ANO
Mesa-Redonda - Habilidades e Competências em Informação: o caso da <i>InformationLiteracy</i> .	XIII SNBU	Natal/RN	2004
Workshop – O desenvolvimento da Competência em Informação: desafios e perspectivas.	FEBAB Apoio: SENAC/SP CRB8 ^a CBL	São Paulo/SP	2004
IV Ciclo de Palestra - Competência em Informação (<i>InformationLiteracy</i>)			
1º Seminário sobre Competência em Informação (<i>InformationLiteracy</i>)			
Oficinas de trabalho sobre Competência em Informação: um diferencial das pessoas no século XXI.	FEBAB	São Paulo/SP	2004/2005
Workshop – Competência em Informação.	XXI CBBB/ FEBAB	Curitiba/PR	2005
Edição Temática em Competência em Informação da RBBB, v.2, n.2, 2006.	FEBAB	São Paulo/SP	2006
1º Seminário sobre Competência em Informação: cenários e tendências.	XXIV CBBB/ FEBAB/FCI-UNB/IBICT	Maceio/AL	2011

2º Seminário sobre Competência em Informação: cenários e tendências.	XXV CBBB/ FEBAB/UNB/IBICT/ UNESP	Florianópolis/ SC	2013
--	--	----------------------	------

Fonte: Adaptado de Hatschbach (2008); Rosetto (2013) e Simeão *et al* (2013).

Com base nesses elementos históricos e conceituais, os pesquisadores e bibliotecários brasileiros estabelecem diversos conceitos para Competência em Informação. Nesta pesquisa, será adotada a definição de Belluzzo (2005b), por se considerar que atende às expectativas adotadas, a saber:

A 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 de sua abrangência, em busca da fluência e das capacidades necessárias à geração do conhecimento novo e sua aplicabilidade ao cotidiano das pessoas e das comunidades ao longo da vida (BELLUZZO, 2005b, p.38).

Evidencia-se, nesta definição, a necessidade da pessoa aprender a produzir um conhecimento desde o procedimento inicial, qual seja a, busca, permeia o acesso e termina no uso eficiente da informação, seja aplicada a uma necessidade específica, para a resolução de problemas e tomada de decisão, seja buscando o aprendizado contínuo, desenvolvendo competências que objetivem conhecer e usufruir do complexo ambiente informacional.

Percebe-se, por intermédio da leitura e sistematização de diversos textos publicados sobre o assunto, que o núcleo do desenvolvimento da Competência em Informação é o processo cognitivo para a resolução de problemas por via do pensamento crítico e criativo.

O desenvolvimento da Competência em Informação tem como pontos fundamentais a alfabetização e, o letramento que, segundo Gasque (2012), são conceitos inter-relacionados hierarquicamente, além do contexto sociocultural. Estes elementos subsidiam o desenvolvimento da pessoa no que diz respeito à busca e uso da informação, ou seja, aquele com deficiência em um desses elementos citados, provavelmente, terá níveis de desenvolvimentos de habilidades informacionais abaixo da média em relação ao que possui excelência nos três elementos. A adaptação e a socialização dos indivíduos na sociedade só se tornam efetivos quando o mesmo possui a capacidade de:

Determinar a extensão das informações necessárias; acessar a informação de forma efetiva e eficientemente; avaliar criticamente a informação e suas

fontes; incorporar a nova informação ao conhecimento prévio; usar a informação de forma efetiva para atingir objetivos específicos; compreender os aspectos econômico, legal e social do uso da informação, bem como acessá-la e usá-la ética e legalmente (GASQUE, 2012, p. 31-32).

Observa-se que aquele capaz de atender a demanda dessa sociedade complexa necessita compreender a informação desejada no contexto no qual está inserido, para que na sua busca haja um pensamento crítico, a fim de poder avaliar, selecionar e incorporar fontes de informações que venham a atender, especificamente, as necessidades expressas e que, ao fazer o uso da informação, é primordial que compreenda os aspectos econômicos, legais e sociais, bem como a forma ética de uso da informação, tendo como finalidade a resolução de problemas e a realização de atividades específicas e circunscritas, visando atingir diretrizes que possam ser norteadoras de uma sociedade sustentável.

Na compreensão de Belluzzo (2013), para que se possa estabelecer a Competência em Informação sustentável, é necessário compreender três requisitos fundamentais: Competência em Informação para a cidadania - reporta-se ao uso crítico de dados e informação; Competência em Informação para o crescimento econômico – refere-se ao uso criativo e intensivo do conhecimento e à combinação eficiente dos serviços de informação; e Competência em Informação para a empregabilidade, relacionada ao desenvolvimento contínuo da pessoa com estratégias necessárias para o acesso e o êxito econômico. Belluzzo (2013) alerta para a necessidade de reflexão dos requisitos principais para o desenvolvimento da Competência em Informação no contexto brasileiro:

- a) 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.
- b) 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.
- c) Garantia do acesso e uso da informação de forma inteligente para a geração de conhecimento às comunidades assistidas e populações vulneráveis.
- d) Atualização de princípios e práticas de condutas de gestão da informação àqueles que atuam como mediadores e multiplicadores no desenvolvimento da Competência em Informação, contribuindo com a inovação e o desenvolvimento social (BELLUZZO, 2013, p.77).

A autora ressalta, ainda, algumas situações desafiantes às experiências e ao desenvolvimento da Competência em Informação.

- a) 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.

b) 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.

c) Criação e implantação de Programas de Desenvolvimento da Competência em Informação, apoiados na formação de Comunidades de Aprendizagem, que possam estar atuando com efetividade na utilização de modelos de educação tradicionais e inovadores a fim de contribuir com a inclusão social no Brasil (BELLUZZO, 2013, p.78).

A complexidade de estabelecer uma conexão da filosofia da Competência em Informação e os ambientes educacionais e corporativos é desafiadora, pois a compreensão dessa filosofia, muitas vezes, é limitada, prejudicando o desenvolvimento de programas educacionais ou de capacitação. Na sequência, demonstrar-se-á de que maneira a Competência em Informação está sendo tratada no ensino superior.

4.1 Competência em Informação e Ensino Superior

Com procedência nas revoluções sociais do Século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas em decorrência da ditadura militar, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos. A universidade se tornou uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber, sendo que, no decorrer da mencionada centúria a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como uma ideia reguladora. A universidade é uma instituição social, isto é, uma ação social, uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturadas por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUI, 2003).

O ensino superior tem por finalidade, segundo a Seção IV, Art. 43º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996):

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Observa-se que o ensino superior tem como primícias para seu funcionamento o tripé do ensino-pesquisa-extensão, tendo um papel fundamental para a sociedade, pois reúne “[...] um conjunto de funções associadas ao progresso e a transmissão do saber: pesquisa, inovação, ensino e formação, educação permanente” (DELORS, 1998, p.141).

O ensino superior deve considerar as variadas condições de desenvolvimento e inovação da atual sociedade complexa, migrando de uma profissão tradicional de transmissora de informação e de cultura para um comportamento de ensinar a aprender e a pensar, preparando pessoas capazes de aplicar os conhecimentos, facilitando o uso da inteligência na vida profissional e no cotidiano social (BELLUZZO, 2007).

A missão do ensino superior para o Século XXI, segundo a Declaração Mundial sobre o Ensino Superior da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura -(UNESCO), abrange os seguintes aspectos:

- a) formar profissionais altamente qualificados e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana;
- b) constituir um espaço aberto que propicie a aprendizagem permanente;
- c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da investigação e proporcionar as competências técnicas adequadas para o desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades;
- d) compreender, interpretar, preservar, reforçar, fomentar e difundir as culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural;

e) consolidar os valores da sociedade, mostrar aos jovens o valor da cidadania e proporcionar perspectivas críticas e objetivas, a fim de propiciar o debate sobre as opções estratégicas e o fortalecimento de enfoques humanistas (UNESCO, 1998)

Se o ensino superior tem a função de formar pessoas críticas e reflexivas que contribuam para o desenvolvimento econômico e social, a Competência em Informação se faz elemento indissociável do ensino, pois permitirá ao aluno o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e reflexivas. Takahashi (2000, p.45) corrobora e amplia essa concepção, ao acentuar que a função do ensino superior é

[...] muito mais que treinar pessoas para o uso de tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar indivíduos para 'aprender a aprender', de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica.

Ante o exposto, percebe-se que o ensino superior precisa passar por profundas transformações em suas práticas e culturas para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Vários estudos de diversas naturezas, envolvendo a Competência em Informação, foram realizados, visando à elaboração de modelos, instrumentos de avaliação, padrões/indicadores de desempenho e de desenvolvimento de políticas e programas de Competência em Informação (MATA, 2010); Na contextura brasileira, entretanto, os estudos realizados nos programas de pós-graduação em Ciência da Informação, no período de 2000 a 2013, estão focados, principalmente, em: a) o histórico/conceito do termo; b) desenvolvimento de programa em bibliotecas escolares, universitárias e em ambientes empresariais; c) elaboração de padrões/indicadores; d) análise das habilidades de uso da informação e das estratégias de aquisição da Competência em Informação; e e) avaliar instrumentos de avaliação. No tocante ao ensino superior, existem estudos relacionados as bibliotecas universitárias, releituras dos padrões e indicadores, diagnóstico das habilidades informacionais de alunos de graduação/pós-graduação e bibliotecários, avaliação de instrumentos de avaliação, além de indicações para a necessidade de

desenvolver políticas de formação em Competência em Informação no âmbito universitário. Os estudos

[...] são elaborados em contextos particulares como em disciplinas específicas; em períodos iniciais ou finais da grade curricular; ou no âmbito das atividades da biblioteca. Boa parte deles visa mapear a relação entre as competências em informação e o aprendizado. (HATSCHBACH; OLINTO, 2008, p.26).

Com efeito, destaca-se a necessidade de refletir sobre como institucionalizar uma política de formação de Competência em Informação no âmbito do ensino superior, de forma integrada, e não somente com a oferta de programas de desenvolvimento de Competência em Informação que muitas bibliotecas universitárias já consolidam em suas instituições de ensino, mas também a prática de ensino-aprendizagem, que busque 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. (VARELA; BARBOSA; FARIAS, 2013, p.203).

Uribe-Tirado (2010) em suas pesquisas, categorizou as universidades conforme os graus de incorporação da filosofia Compinfo/ALFIN. Essas categorizações estão divididas em quatro níveis.

Nível 1 - Universidades comprometidas - caracterizam-se por terem em seu objetivo, meta e plano estratégico, há mais de uma década, a filosofia da Compinfo / ALFIN. Têm a consciência da importância do desenvolvimento da Competência em Informação para a aprendizagem ao longo da vida e geração de conhecimento, apoiada pelas TIC, *e-learning* e aprendizagem ativa. As universidades comprometidas reconhecem a necessidade de que a comunidade universitária (estudantes, professores, pesquisadores, funcionários, direção) deve adquirir as habilidades informacionais em diferentes opções de formação; seja por via de um currículo de formação específica para os estudantes, e de educação continuada, como requisitos para vinculação e atualização dos professores, pesquisadores, funcionários e administradores. Programas e cursos que fazem a opção pela formação Compinfo/ALFIN, exprimem os objetivos e as metas de ensino e

aprendizagem, a adoção de um modelo, além de uma avaliação (quantitativa e qualitativa) contínua de sua melhoria e dos seus resultados. As áreas responsáveis pelos programas ou cursos que fazem operar este treinamento devem trabalhar colaborativamente, receber todo o apoio institucional e recursos financeiros e tecnológicos e de capital humano, que lhes permitam otimizar esforços e recursos para que os programas e cursos ofertados tenham melhor acessibilidade, conhecimento, uso de ferramentas especializadas, serviços de Internet e fontes de informação de qualidade.

Nível 2 - Universidades em crescimento - caracterizam-se por trabalharem com a filosofia Compinfo/ALFIN entre três a dez anos, de modo que em seus objetivos, metas e planos estratégicos, consta o desenvolvimento da Competência em Informação apenas para formalizar um incremento-chave para a instituição. A universidade em crescimento começa a ter consciência da transversalidade da Compinfo/ALFIN na formação e capacitação da comunidade universitária, mas ainda há uma distância dela em relação à universidade comprometida, no que diz respeito a implicações cognitivas, didáticas, informacionais, tecnológicas e comunicativas. Os cursos e programas de Compinfo/ALFIN realizados estão em estruturação, definindo seus objetivos e metas de aprendizagem, e chegando à conclusão e aplicação de um modelo de Compinfo/ALFIN, há pouca experiência no uso de *e-learning* e aprendizagem ativa; mas, por sua vez, começam a ser aceitos como parte do plano curricular de alguns cursos, e como atividade vinculada aos novos professores, pesquisadores e administradores. As avaliações dos programas e cursos são realizadas permanentemente, com um foco quantitativo, embora haja algum progresso qualitativo, e nem todas as vezes a avaliação enseja melhorias aos participantes. Cada vez mais há recursos financeiros, tecnológicos, de capital humano, mas são insuficientes para as necessidades e requisitos exigidos pela comunidade universitária. Acessibilidade, conhecimento, uso de ferramentas e serviços especializados de Internet, fontes de informação de qualidade vem aumentando, mas ainda aquém de alcançar melhores resultados .

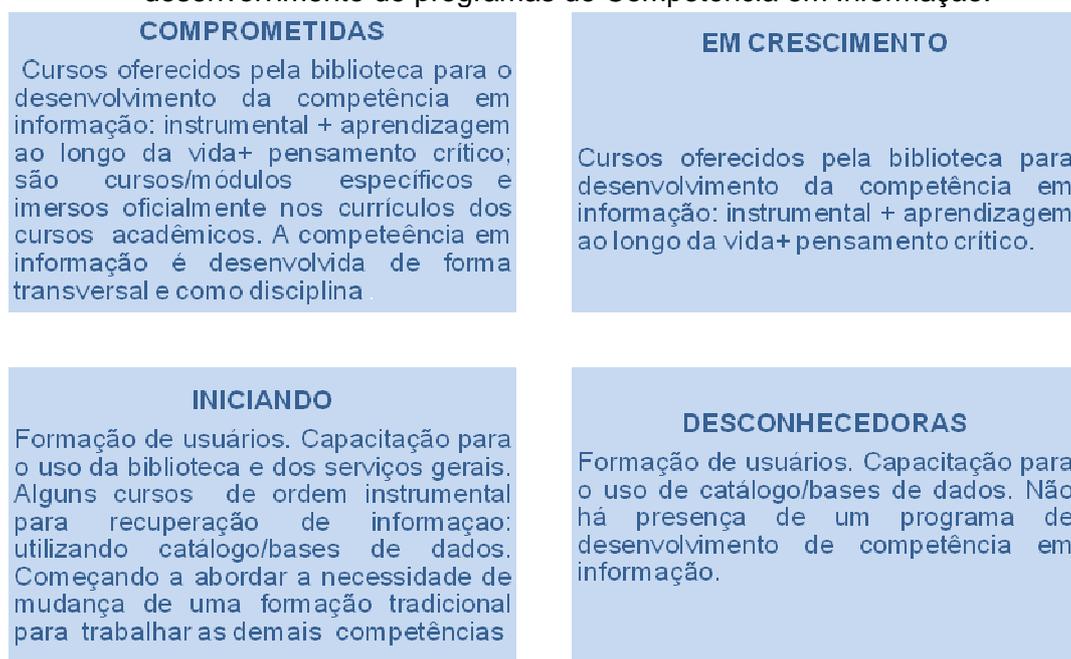
Nível 3 - Universidades iniciando - caracterizam-se por trabalharem com a filosofia Compinfo/ALFIN entre um e dois anos, reconhecendo que o treinamento tradicional do usuário (treinamento no uso dos serviços da biblioteca) não é suficiente e que a gestão da informação e do conhecimento, atualmente, envolve a aprendizagem ao longo da vida e maior alcance na formação, utilizando as grandes

possibilidades de mídia digital e novas formas de ensino-aprendizagem (*e-learning*, ensino e ativa). Portanto, o Compinfo/ALFIN não aparece formalmente bem definido, em seus objetivos, metas e plano estratégico, e são vistos mais como cursos individuais ou complementares ou exigência não curricular na aquisição de competências. Novos cursos Compinfo/ALFIN são constituídos com base em treinamento nos cursos tradicionais de usuários, mas, aos poucos, começam a adicionar ou reestruturar, incorporando as implicações da Compinfo/ALFIN tanto filosófica quanto operacionalmente. A avaliação é feita esporadicamente e de forma quantitativa para fazer parte da apresentação de vários relatórios. Os recursos que têm são poucos e aplicados à geração de experiências-piloto e, por meio de seus resultados positivos, ensejam recursos tanto financeiros- tecnológicos, assim como capital humano e as fontes de informação de qualidade.

Nível 4 - Universidades desconhecedoras - caracterizam-se por não trabalharem com a filosofia Compinfo/ALFIN, além de confundirem o conceito de Competência em Informação com o de competência digital, e acreditam que o conceito último será suficiente para o acesso aos meios digitais, processos de aprendizagem ao longo da vida e geração de conhecimento. Por isso, em seus objetivos, metas e planos estratégicos, se há algum aspecto mencionado é focado nas tecnologias, como fim e não meio. Possuem programas de educação de usuários tradicionais, na maioria das vezes muito incipientes, que respondem a uma concepção muito limitada sobre a biblioteca como fonte de informação de qualidade para a oferta de melhor ensino-aprendizagem, portanto, seus recursos financeiros- tecnológicos, capital humano e as fontes de informação de qualidade são quase nulos. Os programas ou cursos não têm metas e objetivos bem definidos e são o produto de inércia, em vários anos, fazem o mesmo, desde a concepção ao treinamento do usuário tradicional. Essas universidades estão mais alinhadas à tradição das academias do século XX do que com as demandas atuais da sociedade da informação.

Segundo Uribe-Tirado (2011), estes quatro níveis estão concentrados, principalmente, na estruturação de um programa de desenvolvimento de Competência em Informação, divulgado nos *sítes* das bibliotecas universitárias. São subdivididos em quatro composições de programas (Figura 11), sendo eles:

Figura 11 – Indicadores da situação das bibliotecas universitárias em relação ao desenvolvimento de programas de Competência em Informação.



Fonte: Adaptado de Uribe-Tirado (2011).

Após o estabelecimento desses indicadores, Uribe-Tirado (2012) realiza uma análise nos *sites* de 465 bibliotecas universitárias brasileiras, sendo 224 de universidades públicas e 241 particulares. Os resultados da pesquisa são muito interessantes, pois revelam que se tem muito a desenvolver em relação às ações de desenvolvimento da Competência em Informação no contexto universitário. Ressalta-se um dos resultados que se considera pertinente à esta investigação.

A pesquisa revela que somente três bibliotecas universitárias estão no nível ‘comprometidas’, 30 no nível “em crescimento”, enquanto que 95 estão no nível “iniciando” e 121 estão no nível “desconhecedoras”. Estes dados fazem com que se reflita sobre a necessidade urgente de estabelecer dialogo e agir junto à comunidade acadêmica sobre a filosofia e linhas de ação a serem implementadas para o desenvolvimento da Competência em Informação.

No contexto universitário, a análise, o discurso e a assimilação da informação ensejam conhecimento, que poderá contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Para tanto, é necessário que ele seja divulgado para que esse processo ocorra em todas as atividades acadêmicas, é primordial a competência intelectual, ligada à cognição, somada à Competência em Informação, que permite seleção e o gerenciamento de informações em curso. Ressalta-se que:

Esta postulação da perícia humana como crucial para gerir e lidar com informações ainda se mantém no século 21, e é um elemento chave nas percepções conflitantes da Competência em Informação dentro do ambiente de ensino superior (COONAN, 2011, p.7).

Para Coonan (2011), a Competência em Informação parece ser um elemento fundamental da prática universitária, pois ela se manifesta na compreensão específica da criação de conhecimento, a atividade acadêmica, e processos de ensino-aprendizagem das disciplinas. O meio acadêmico, entretanto, ao mesmo tempo em que se mostra favorável à ideia de aumentar as habilidades relacionadas à Competência em Informação dos alunos, reluta em incorporar a filosofia na grade curricular, em especial, dos cursos de Biblioteconomia. Se, houver, a informação de alto nível de manipulação é crucial para a missão acadêmica, e se a Competência em Informação é fundamental para a aprendizagem em todos os contextos, por que não inseri-la como um elemento significativo no currículo acadêmico?

Anteriormente, Stubbings e Franklin (2006) já indicavam haver uma série de razões para que a filosofia da Competência em Informação não estivesse inserida nos currículos acadêmicos: a falta de compreensão da filosofia da Competência em Informação por parte dos professores, a confusão com o conceito da Competência em Informação com competência em tecnologia da informação (TI), e os equívocos dos estudantes que se acreditam competentes em informação por saberem pesquisar na Internet.

No tocante à confusão entre o conceito da Competência em Informação e o da competência de TI, a ACRL (2000) reconhece que as habilidades de TI são entrelaçadas com a Competência em Informação, mas que a Competência em Informação tem implicações mais amplas para a pessoa, o sistema educacional e para a sociedade.

Badke (2010) vai mais longe, ao acentuar que a Competência em Informação é um elemento "invisível" dentro da universidade, por uma série de causas:

Porque ele é mal compreendida, os gestores acadêmicos não a insere nas agendas das suas instituições, o embasamento teórico da literatura sobre a Competência em Informação permanece exclusivamente com os bibliotecários, há uma falsa crença de que a competência em informação é adquirida apenas pela experiência, há uma falsa suposição de que a capacidade tecnológica é o mesmo que competência em informação, a cultura do corpo docente faz com que a competência em informação seja menos importante do que as outras atividades de educação, professores têm uma percepção limitada da competência em informação e os organismos de acreditação não tem ainda informações avançadas sobre a

competência em informação para uma posição viável no ensino superior (BADKE, 2010, p.129).

Observa-se a falta de entendimento no contexto universitário sobre a Competência em Informação, que pode ser atribuída, segundo Coonan (2011), a um conflito de percepção em torno da natureza da informação e como lidar com isso. Este conflito levou a uma separação dos aspectos funcionais e intelectuais do termo "informação"; e, nesse conflito conceitual, a Competência em Informação se fez reducionista e alinhada com habilidades de nível operacional e relacionada às atividades funcionais ou básicas.

Separar os aspectos funcionais de lidar com a informação em seu contexto e práticas disciplinares pode suscitar uma não contextualização da filosofia da Competência em Informação, o que pode ser visto como complementar às práticas acadêmicas, em vez de uma parte determinante da missão acadêmica. Levando a filosofia da Competência em Informação como área de apoio, dessa maneira, poderá alcançar um grau de notoriedade e visibilidade, atraindo apoio institucional e recursos; no entanto, isso também suscita uma percepção da Competência em Informação como opcional ou complementar, em vez de um elemento fundamental da teoria e da prática universitária. No ensino superior, a Competência em Informação não é um tema secundário, mas todo um modo de pensar sobre a informação e seu uso.

A filosofia da Competência em Informação é tão complexa, sofisticada e entrelaçada com a forma como se usa a informação - todos os dias, bem como academicamente - que se deve demandar esforços para percebê-la

[...] como indivisível dos processos que constituem a pesquisa em seu contexto mais amplo: os processos de avaliação, comparação e seleção; de questionamento e problema de enquadramento; de sintetizar visualizações variante e criar novos. Assim, há uma necessidade imperiosa de reabilitar a percepção da Competência em Informação e reconhecer que não é apenas um conjunto de habilidades e competências, mas um contínuo que começa com habilidades e competências e sobe em direção de alto nível de comportamentos e abordagens intelectuais e metacognitivas (COONAN, 2011, p.20).

A fim de estabelecer verdadeiramente uma abordagem da filosofia da Competência em Informação que apoia os alunos em cada etapa da graduação, é necessária maior conscientização e impõe-se mais reflexão sobre os métodos de ensino, estilos e práticas por parte dos professores; mas há uma necessidade paralela de apoio institucional para os membros da equipe educacional (professores,

bibliotecários) que vai aplicar a filosofia da Competência em Informação no ensino como algo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento. Até que isso ocorra, é possível que haja percepção de a Competência em Informação ser uma filosofia de mudança de hábitos de aprendizagem de forma permanente que permita aos alunos trafegar em labirinto desigual da sociedade da informação e vê-lo com a característica definidora do estudioso exigente, o cidadão informado e criterioso, e o aprendiz autônomo. Todos são dotados da capacidade de tomar uma posição de modo individual, para expressar opiniões, e constituir identidade, “[...] mas para que a nossa contribuição para a sociedade seja significativa e valiosa, deve ser enraizada e guiada por uma visão de mundo da filosofia da Competência em Informação” (COONAN, 2011, p.23).

A perspectiva de integração da Competência em Informação ao currículo universitário requer uma compreensão, da parte dos gestores, bibliotecários e docentes, de que a Competência em Informação 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” (VARELA; BARBOSA; FARIAS, 2013, p.202). Além disso, a Competência em Informação está estreitamente relacionada com as competências educacionais. A incorporação dela ao ensino universitário:

Aumenta a capacidade de busca efetiva da informação em distintos suportes e formatos informacional;
 Autonomia na investigação e avaliação de recursos informacional usados para elaboração do trabalho acadêmico;
 Desenvolve a capacidade de análise em relação ao excesso de informação;
 Usa um maior número de recursos de informacional de confiabilidade e relevante;
 Reduz o plágio nos trabalhos acadêmicos;
 Melhora a capacidade de organização da informação; e
 Melhora a capacidade de comunicação oral e escrita (CUEVAS CERVERÓ, 2012, p.96-97).

Os argumentos e razões ora expostos explicam a necessidade de incorporar a filosofia da Competência em Informação ao ensino superior. Relativamente à formação biblioteconômica, Mata e Casarin (2012), após realizarem um levantamento nos *sítes* de instituições universitárias brasileiras para identificar a existência de disciplinas de Competência em Informação e de formação pedagógica na formação do bibliotecário, evidenciaram que a necessidade da formação, do futuro profissional está alicerçada nos preceitos da Competência em Informação e

com bases pedagógicas, já que este profissional atuará como coordenador ou educador de programas de desenvolvimento da Competência em Informação. Elas suscitam a ideia de que a filosofia da Competência em Informação pode ser inserida como um componente curricular por meio de disciplinas específicas ou já existentes, por meio da pesquisa, ou, ainda, por práticas pedagógicas com os alunos de biblioteconomia. “O ideal seria encontrar uma abordagem da Competência em Informação em disciplina de educação de usuário.” (MATA; CASARIN, 2012, p.12). Não será demais lembrar, entretanto, que a abordagem da Competência em Informação deve perpassar todas as disciplinas, pois ela é um conteúdo transversal, ou seja,

Esse viés dá-se pelo fato de que a Competência em Informação possui caráter transdisciplinar, que perpassa conteúdos formais, mas que busca a interação da pessoa na sociedade por meio de conhecimento de mundo que lhe permite situar-se em seu contexto. (SANTOS, 2013, p. 39).

O princípio do ensino-aprendizagem da Competência em Informação está relacionado à prática como norteadora pedagógica central, em que estão fundamentadas as ópticas social, cultural e psicológica que possibilitem aos alunos serem independentes e produtivos no âmbito informacional. Nesta concepção, pode-se entender que a finalidade da prática pedagógica é de proporcionar experiências de ação didática e convergir entre a ação pedagógica e a Competência em Informação. “Desenvolver projetos pedagógicos voltados para a Competência em Informação significa repensar crenças, práticas e partir para a ação” (DUDZIAK, 2005, p.3-4). Caso contrário, haverá uma desvalorização do entendimento de sua aplicação, pois, na inteligência de Santos (2013), a ausência de fundamentação crítica e reflexiva sobre o desenvolvimento da Competência em Informação compromete a possibilidade de desenvolver alunos com atitudes e valores perante o universo informacional. A deliberação por uma determinada teoria da aprendizagem ou pelo somatório de teorias para o embasamento de uma proposta educacional de desenvolvimento da Competência em Informação torna-se relevante para definir o roteiro mediante o qual será incrementado o fundamento de um modelo pedagógico de desenvolvimento da Competência em Informação.

É necessário que a comunidade universitária (gestores, docentes, bibliotecários, técnicos e estudantes) esteja mobilizada para desenvolver uma política de Competência em Informação e integrá-la ao currículo, visto que, no Brasil,

essa competência não se encontra institucionalizada, ao contrário de outros países, como os Estados Unidos, Canadá e Espanha (SANTOS, 2011).

Os desafios de se implementar uma ação efetiva no ambiente universitário são complexos, pois, existem variáveis que precisam ser analisadas com cautela. Uma delas -aponta Cavalcante (2006) – está nas deficiências e lacunas que os alunos que entram e saem de um curso superior têm em relação à Competência em Informação. Essa ausência contribui para “[...] o abandono ou trancamento, número de anos no curso além da média, dificuldade de integração, descontentamento com a área que escolheu ou falta de oportunidade no mercado de trabalho” (CAVALCANTE, 2006, p.52).

Alguns autores, como Cavalcante (2006), Hatschbach e Olinto (2008), Gasque (2012) e Varela, Barbosa e Farias (2013), alertam, ainda, sobre a influência da formação básica no desenvolvimento da Competência em Informação no ensino superior.

Ao pensar em ações de ensino-aprendizagem da Competência em Informação, é preciso partir da constituição de um compromisso no âmbito institucional para que as ações tenham êxito. As ações devem estar pautadas em uma concepção globalizada e ser efetivadas, por meio de projetos e procedimentos de aprendizagem sistemáticos. A filosofia da Competência em Informação exige nova concepção de aprendizagem e de atitude pedagógica da parte dos educadores e do próprio projeto pedagógico dos cursos. Gasque (2012) indica os desafios a serem superados ao implementar a filosofia da Competência em Informação no ambiente educacional:

- a. Dificuldade em mudar a cultura pedagógica,
 - b. Formação inadequada dos professores,
 - c. Concepção de ensino-aprendizagem,
 - d. Organização do currículo e
 - e. Ausência de infraestrutura adequada de informação.
- (GASQUE, 2012, p.151-152).

Tais dificuldades conduzem a reflexão sobre o papel das instituições educacionais na sociedade, surgindo questionamentos que envolvem analisar se realmente elas possibilitam um espaço dinâmico no qual as pessoas desenvolvem a capacidade de pensar criticamente, de exprimir autonomia por intermédio da transdisciplinaridade oferecida no currículo e pelas experiências vivenciadas no meio acadêmico. Além desses desafios, outros aspectos devem ser levados em conta, tais como:

- a. Estabelecer uma infraestrutura básica de telecomunicações e redes de computadores, de modo a tornar acessíveis, através da tecnologia, as informações relativas à comunidade educacional, bem como garantir o acesso a dados, fatos, acontecimentos e conhecimentos que envolvem a comunidade e o mundo.
- b. Facilitar a integração da informação ao currículo, criando uma cultura de uso da biblioteca; isto implica necessariamente na valorização da biblioteca enquanto sistema multicultural e pluralístico.
- c. Oferecer todas as oportunidades para que a comunidade educacional se aproprie da tecnologia e dos recursos informacionais em seus variados formatos, de modo que se crie um ambiente educacional favorável à pesquisa, à investigação, enquanto processo de busca e uso de informações para a construção de conhecimento e tomadas de decisão conscientes.
- d. Fomentar o diálogo entre todos os membros da comunidade educacional.
- e. Buscar parcerias, o trabalho cooperativo, transdisciplinar, integrado.
- f. O bibliotecário deve adquirir uma postura ativa, dialogando com os docentes, buscando novas atividades e práticas pedagógicas que potencializem os processos de aprendizagem a partir da busca e uso da informação, a investigação, o pensamento crítico, incentivando o aprendizado independente, auto-orientado dos estudantes.
- g. Enquanto espaço, a Biblioteca deve ser o tanto quanto possível um ambiente propício ao estudo, à descoberta, auto-explicativa, proporcionando as condições ideais à investigação e o aprendizado. Os bibliotecários que nela atuam devem incentivar o diálogo interno e externo com a comunidade acadêmica, tornando-a uma organização aprendente (DUDZIAK, 2002a, p.8-9).

O desenvolvimento de ações de Competência em Informação na perspectiva do ensino superior pode ser definido, por meio de uma

Política de formação em Competência em Informação, elaborada por um comitê acadêmico representado por docentes de diferentes áreas, setores estratégicos da administração, estudantes, pesquisadores, bibliotecários, profissionais da área de informática e representante da sociedade, este último poderá contribuir com indicações de necessidades voltadas para o mercado de trabalho (CAVALCANTE, 2006, p.56).

A política de formação em Competência em Informação poderá ter como base de sua elaboração o guia de “Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente”, elaborado por Jesús Lau (2007). Este guia constitui modelo conceitual e de informações para estruturar a criação de ações de desenvolvimento de habilidades em informação (DHI).

As ações de aprendizagem para o ensino superior pressupõem que o ato de reflexão seja a base para as ações vinculadas ao desenvolvimento da Competência em Informação, pois, ao estimular a capacidade de compreender o objeto pela investigação e sistemática metodológica da relação do objeto com o fenômeno, a pessoa refletir sobre suas ações. Na óptica de Gasque (2012, p. 57):

O pensamento reflexivo é utilizado como estratégia cognitiva na construção das competências necessárias à busca e ao uso da informação, possibilitando a compreensão mais profunda das questões, fenômenos e

processos envolvidos por meio da percepção das relações, da identificação dos elementos, da análise e interpretação dos sentidos e significados.

O pensamento reflexivo possibilita aos discentes constituir e modificar ideias e comportamentos, entre outros elementos, fazendo-se necessário levar em consideração as experiências e conhecimentos, adquiridos durante a vida, além de atitudes, como espírito aberto, responsabilidade e envolvimento, pois esses elementos é que possibilitarão o desenvolvimento da Competência em Informação, compreendendo um conjunto de habilidades adequadas durante sua passagem pelas disciplinas cursadas no ensino superior, bem como, posteriormente, no mercado de trabalho. É importante aqui proporcionar um ambiente mais participativo e democrático.

O pensamento reflexivo sugere uma natureza pré-reflexiva, problemática no início, e uma situação pós-reflexiva, de esclarecimento e de resolução no fim. Entre esses limites, situam-se cinco fases que não elucidam sequência fixa e podem ser ampliadas para incluir sub fases:

- a. sugestões: ideias que surgem da observação ou lembranças evocadas, em que se definem planos e estratégias para uma possível solução;
- b. intelectualização: formulação da pergunta, visando a situar com exatidão o problema;
- c. ideia-guia ou hipótese: sugestões que orientam as observações e operações na coleta de dados;
- d. raciocínio: elaboração mental da ideia que fornece termos intermediários conectados aos elementos de forma consistente;
- e. verificação da hipótese: realizada mediante provas, caso os resultados correspondam aos que foram deduzidos teórica ou racionalmente e se somente as condições em questão forneceriam tais resultados. Nesses casos, a confirmação é tão forte que induz a uma conclusão até que novos fatos indiquem outra revisão (GASQUE, 2012, p.63).

Os períodos mencionados fazem refletir a ideia de que o pensamento é constituído por meio da reflexão dos conteúdos lecionados em sala de aula, como também das conexões efetivadas com outros conhecimentos, “[...] criando condições para revisar os conhecimentos anteriores e despertar o espírito do aprendiz para seguir avante” (GASQUE, 2012, p.67).⁸

Após estas considerações e reflexões, buscar-se-á estabelecer as possíveis inter-relações da Competência em Informação com, as abordagens de competência e as teorias da criatividade.

⁸ Observa-se que Gasque (2012) baseia-se no pensamento Deweyano, no qual os programas de Competência em Informação devem ter como ênfase o relacionamento entre experiência, reflexão crítica e aprendizagem.

4.2 As Inter-relações da Competência em Informação, Aprendizagem por Competência e Criatividade

O entendimento da inter-relação da Competência em Informação, aprendizagem por competência e criatividade se faz necessário para a análise e proposição de ações de ensino-aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento de pessoas participativas na sociedade. Dessa maneira, pretende-se estabelecer, de modo reflexivo, as inter-relações necessárias dos elementos descritos anteriormente, com o objetivo de fundamentar a proposta desta pesquisa, a de constituir uma modelagem pedagógica como premissa no desenvolvimento da Competência em Informação.

Inicia-se a busca de inter-relação, expressando os padrões e indicadores de *performance* estabelecidos pela ACRL (2000), com o propósito de oferecer subsídios à aplicabilidade e validação de parâmetros norteadores, despertando o interesse em sua utilização também para demonstrar possíveis inter-relações com a aprendizagem por competência e criatividade.

Os padrões estão divididos em cinco níveis e cada um deles é subdividido em indicadores de desempenho. Os padrões estabelecem a competência geral que a pessoa deverá constituir e os indicadores apontam as competências específicas, servindo como norteadores para estabelecer os resultados desejáveis para o desenvolvimento da Competência em Informação.

Ressalta-se que os padrões e indicadores podem ser usados em qualquer área do conhecimento e em todo contexto sociocultural e econômico, ou seja, poderão ser empregados também em projetos pedagógicos e no planejamento da aula, respeitando-se as peculiaridades dos cursos e de cada disciplina. Eles acham-se representados no Quadro 4.

Quadro 4 – Padrões e indicadores de desempenho da Competência em Informação para o ensino superior.

PADRÕES	INDICADORES DE DESEMPENHO
PADRÃO 1 – A pessoa competente em informação determina a natureza e a extensão da necessidade de informação.	1.1 Define reconhece a necessidade de informação 1.2 Identifica uma variedade de tipos e formatos de fontes de informação potenciais 1.3 Considera os custos e benefícios da aquisição da informação necessária
PADRÃO 2 – A pessoa competente em informação acessa a informação necessária com efetividade.	2.1 Seleciona os métodos mais apropriados de busca e/ou sistemas de recuperação da informação para acessar a informação necessária. 2.2 Constrói e implementa estratégias de busca delineadas com efetividade. 2.3 Busca a informação via eletrônica ou com pessoas utilizando uma variedade de métodos. 2.4 Retrabalha e melhora a estratégia de busca quando necessário 2.5 Extrai, registra e gerencia a informação e suas fontes
Padrão 3 – A pessoa competente em informação avalia criticamente a informação e as suas fontes.	3.1 Demonstra conhecimento da maior parte das ideias da informação obtida 3.2 Articula e aplica critérios de avaliação para a informação e as fontes 3.3 Compara o novo conhecimento com o conhecimento anterior para determinar o valor agregado, contradições ou outra característica da informação
Padrão 4 – A pessoa competente em informação, individualmente ou como membro de um grupo, usa a informação com efetividade para alcançar um objetivo/obter um resultado.	4.1 É capaz de sintetizar a informação para desenvolver ou completar um projeto 4.2 Comunica os resultados do projeto com efetividade
Padrão 5 – A pessoa competente em informação compreende as questões econômicas, legais e sociais da ambiência do uso da informação e acessa e usa a informação ética e legalmente.	5.1 Demonstra compreensão sobre as questões legais, éticas e socioeconômicas que envolvem a informação e a tecnologia 5.2 Cumpre as leis, regulamentos, políticas institucionais e normas relacionadas ao acesso e uso às fontes de informação 5.3 Indica as fontes de informação nas comunicações do produto ou resultados

Fonte: ACRL (2000).

Os padrões e indicadores descritos no Quadro 4 servirão como instrumentos de intercessão das inter-relações constituídas pelas leituras realizadas durante a pesquisa, além de ser um elemento norteador para a constituição da modelagem pedagógica de desenvolvimento da Competência em Informação.

Verifica-se que as abordagens de aprendizagem por competência, criatividade e da Competência em Informação, devem ter em vista a aprendizagem,

como algo desenvolvido e adquirido ao longo da vida, e não somente um fator genético da pessoa. Outra característica inter-relacionada entre esses três elementos é a resolução de problemas reais mediante aplicação do conhecimento adquirido.

A concepção do desenvolvimento destes elementos deve abarcar os âmbitos social, interpessoal, intrapessoal e profissional, e consiste em detectar as semelhanças do que está sendo colocado com as experiências, permitindo mobilizar um funcionamento cognitivo de transferência de informação para soluções criativas e significativas.

Competência, criatividade e Competência em Informação passam a ser uma variável contínua, que pode ser estimulada ou inibida. O desenvolvimento desses elementos, entretanto, requer maneiras de encadear e articular as ações de ensino-aprendizagem ao longo da formação, ou seja, as ações devem ser acrescidas de modo funcional e significativo, atribuindo sentido ao que se aprende. Isso decorre e vai além da disciplina, dedicação, esforço consciente e trabalho prolongado de um processo cognitivo relacionado ao procedimento psicológico que envolve conhecer, compreender e perceber, entre outros elementos.

Com origem nos padrões e indicadores da ACRL (2000), observou-se a possibilidade de inter-relacionar os elementos da aprendizagem por competência e da criatividade aos padrões da Competência em Informação, necessários para a estruturação de um plano de aula articulado com o desenvolvimento significativo do ser humano.

A inter-relação a ser expressa será das primícias da aprendizagem por competência com os padrões e indicadores da Competência em Informação.

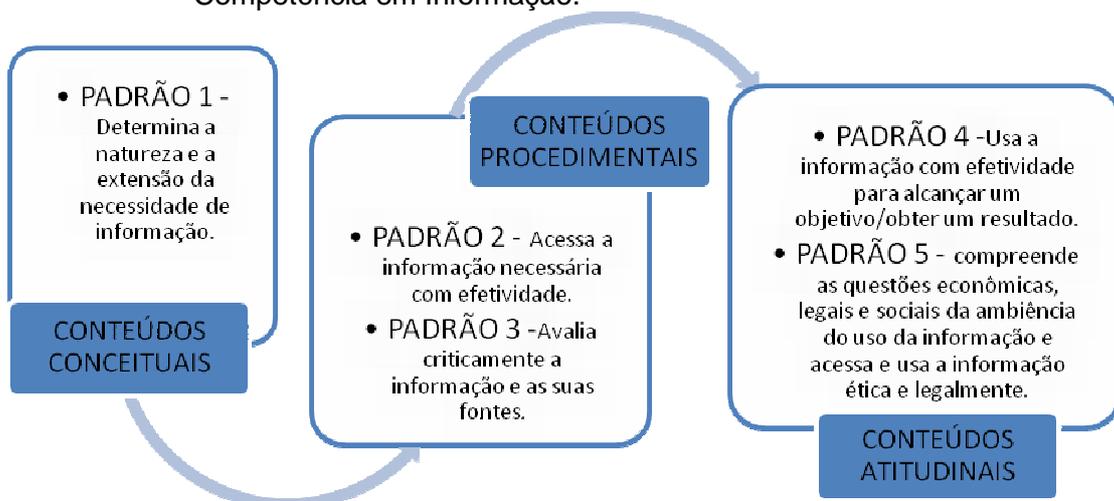
Observou-se que a aprendizagem por competência promove componentes (habilidades, atitudes e conhecimento) para a pessoa ser capaz de agir de modo competente. Para tanto, é necessário um planejamento de ensino e aprendizagem que permita a aplicação de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais mencionados por Ferraz e Belhot (2010), com base na taxonomia de Bloom, sendo necessário estruturar o processo educacional de modo a proporcionar mudanças de pensamentos, ações e condutas. Assim:

Essa estruturação é resultado de um processo de planejamento que está diretamente relacionado à escolha do conteúdo, de procedimentos, de atividades, de recursos disponíveis, de estratégias, de instrumentos de

avaliação e da metodologia a ser adotada por um determinado período de tempo (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 421-431).

O conteúdo conceitual estabelece uma inter-relação com os padrões 1 da Competência em Informação, permitindo a pessoa organizar a natureza e a extensão da informação que lhe é necessária. O conteúdo procedimental se inter-relaciona com os padrões 2 e 3 da Competência em Informação, por possibilitar a capacidade de se acessar, analisar e avaliar as fontes de informação de forma crítica. Por outro lado, o conteúdo atitudinal constitui sua inter-relação com os padrões 4 e 5 da Competência em Informação, pois permite a capacidade de uso e entendimento da informação de forma individual ou coletiva, visando à intervenção ética e também legal do ser em sua realidade social, (Figura 12).

Figura 12 – Inter-relação da aprendizagem por competência com os padrões da Competência em Informação.



Fonte: Crédito da autora, 2014.

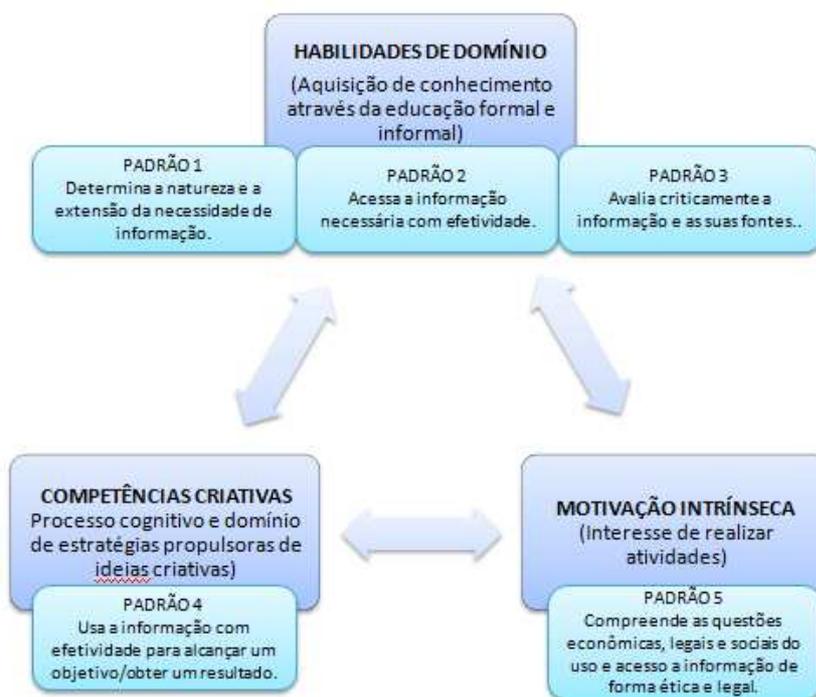
Ao considerar esta inter-relação, isso implica em desenvolver um plano de ensino-aprendizagem que mobilize o maior grau de relevância e funcionalidade e possíveis articulações, tanto aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, quanto aos padrões e indicadores de Competência em Informação. Essa concepção leva a refletir sobre as aprendizagens dos fatos, conceitos, procedimentos e atitudes; e nos critérios de relevância, complexidade da situação, caráter procedimental e funcionalidade indicados por Zabala e Arnau (2010).

A criatividade ocupa um papel estratégico na busca pela inter-relação da aprendizagem por competência e Competência em Informação, pois ela abrange os campos estético, inventivo e de pensamento científico. As características do

pensamento criativo, por sua vez, envolvem a abundância de ideias sobre um mesmo assunto; a capacidade de mostrar distintas categorias de respostas não comuns; capacidade de detalhar uma ideia; e decisão, como também demonstram traços criativos como autonomia, flexibilidade pessoal à abertura de experiência, autoconfiança, iniciativa, persistência e sensibilidade emocional.

Ao se estabelecer a inter-relação do modelo componencial da criatividade de Amabile (1996) com os padrões e indicadores de Competência em Informação (Figura 11), deve-se observar que a criatividade e a Competência em Informação não representam elementos de caráter unicamente genético e sim de uma ação contínua e amplo conhecimento da área e que se age.

Figura 13 – Inter-relação do modelo componencial da criatividade com os padrões da Competência em informação



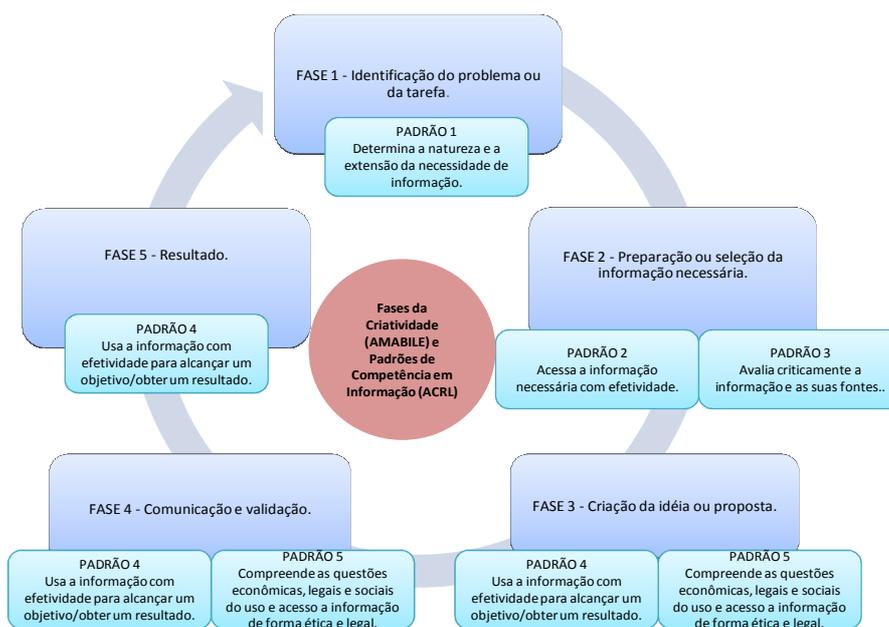
Fonte: Crédito da autora, 2014.

A interrelação dos padrões 1, 2 e 3 com as habilidades de domínio consistem na capacidade desenvolvida por meio da educação formal e informal em decide a natureza e a extensão da informação de que necessita, além de acessá-la efetivamente para então avaliá-la criticamente, articulando-a e comparando-a para agregar ou produzir outra informação suscitando novo conhecimento. As competências criativas estão relacionadas ao processo cognitivo em usar a

informação para formular novas ideias, propiciando uma inter-relação com o padrão 4, ou seja, ao formular novas ideias, a pessoa é capaz de sintetizar a informação acessada com efetividade para desenvolver conceitos inovadores, no intuito de formar uma ideia e de comunicar os resultados essenciais da ideação. Por outro lado motivação intrínseca está relacionada à capacidade de se realizar uma ação de forma ética e também legal, independentemente dos incentivos externos, tendo sua inter-relação com o padrão 5 no qual a pessoa é capaz de compreender as questões legais, sociais e econômicas, em associação ao uso e acesso da informação de forma ética.

As cinco fases propostas por Amabile (1996), estabelecem afinidade com os padrões e indicadores da Competência em Informação, (Figura 14).

Figura 14 – Inter-relação das fases do desenvolvimento da criatividade com os padrões da Competência em Informação.



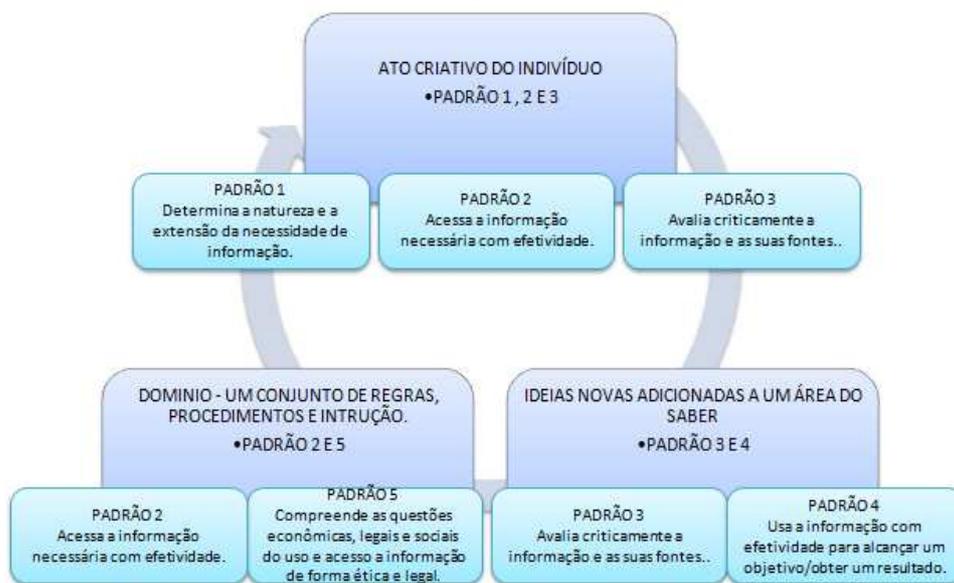
Fonte: Crédito da autora, 2014.

Na inter-relação da fase 1 de desenvolvimento da criatividade com o padrão 1 da Competência em Informação, verifica-se que a motivação intrínseca da pessoa opera de forma positiva no seu engajamento na identificação do problema/ tarefa a executar, buscando reconhecer a necessidade e determinando a natureza e extensão da informação que poderá trazer a solução a esse

problema ou tarefa que está precisando desempenhar. Além disso, certamente, também, estará envolvida com os indicadores que consolidam esse padrão, no sentido de que: identificará uma variedade de tipos e formatos de fontes de informação potenciais e levará em consideração os custos e benefícios da aquisição da informação necessária. A fase 2 estabelece uma inter-relação com os padrões 2 e 3, no tocante à capacidade de acesso efetivo e a avaliação crítica da informação. Durante a fase 2, é necessário optar por um método apropriado à recuperação da informação nas bases de dados, permitindo, assim, constituir estratégias efetivas para buscar a informação independentemente de seu formato, o resultado informacional dessas ações, por conseguinte, suscitará uma avaliação das informações, articulando-as e comparando-as a um conhecimento prévio e portanto assimilando um novo contexto informacional. A inter-relação das fases 3, 4 e 5 de desenvolvimento da criatividade com o padrão 4 está relacionada à capacidade de uso efetivo da informação sintetizada, de forma que seja alcançado um objetivo preestabelecido, tendo implicações nele e gerando um resultado original, para que haja uma comunicação ética e também legal, com intuito de validar a ação. O padrão 5 tem inter-relação com as fases 3 e 4, pois, para que haja a criação e, posteriormente, a efetivação da ação com validação de uma determinada área do conhecimento, é necessário que, ao decorrer do processo das fases 3 e 4 de desenvolvimento da criatividade, haja acesso e uso dos recursos informacionais, compreendendo as questões econômicas, legais e sociais da informação para que a promoção seja ética e legal gerando benefícios para todos. Ressalta-se que as fases não ocorrem num encadeamento lógico, pois cada uma deverá estabelecer e buscar seu processo de acordo com o nível de competência que já incorporou.

Por outro lado, o modelo da perspectiva de sistema de Csikszentmihalyi (1996) situa a criatividade como elemento modificador de um domínio que possibilita o estabelecimento de outro domínio. O modelo estabelece o domínio, campo do saber e pessoa como elementos principais que constituem uma interação deles e que afeta o todo e as partes do sistema. Uma inter-relação desse modelo (Figura 15) com os padrões da Competência em Informação (ACRL, 2000).

Figura15 – Inter-relação do modelo sistêmico da criatividade com os padrões da Competência em Informação.



Fonte: Crédito da autora, 2014.

As informações contidas na Figura 15 partem da premissa de que os três elementos do modelo sistêmico têm interação, afetando o todo, ou seja, o resultado final é decorrente de uma ação mútua dos elementos. O ato criativo possui inter-relação com os padrões 1, 2 e 3 da Competência em Informação, pois, na criação, é necessário que haja delimitação da natureza e extensão da informação necessária, considerando os custos e benefícios para que tenha um acesso efetivo na recuperação da informação, visando a uma comparação entre a informação adquirida com o conhecimento prévio, determinando características inovadoras para área do saber. Os padrões 3 e 4 estão inter-relacionados às ideias novas, pois, ao articular a informação adquirida, determinando um valor agregado a ela, é sinal de que durante esse processo houve avaliação crítica da informação capaz de alcançar um objetivo e obter um resultado ao domínio. O domínio, por sua vez, estabelece inter-relação com o padrão 5, ao verificar as alterações efetivadas através da informação será capaz de compreender as questões econômicas, legais e sociais do uso da informação. Os fatores do modelo sistêmico são componentes que interferem diretamente no desenvolvimento dos conjuntos de aproximação dos padrões de Competência em Informação. Portanto, pode-se afirmar que,

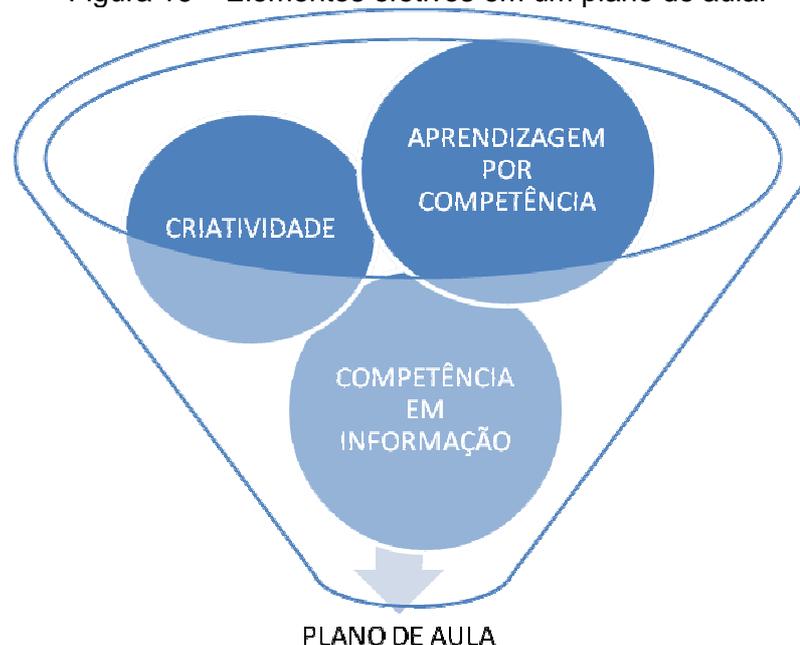
sendo assim, as ações de aprendizagem podem ser planejadas para desenvolver atitude de pesquisa, de autonomia crítica, a busca criativa, e outras palavras, ações que estabeleçam a cultura da pesquisa construtiva,

direcionada ao desenvolvimento das competências. (FARIAS; BELLUZZO, 2013, p.107).

Destaca-se, ainda, a ideia de que os projetos educacionais e pedagógicos deverão privilegiar o desenvolvimento da criatividade e da Competência em Informação para que as pessoas sejam capazes de agir de forma significativa na sociedade (FARIAS; BELLUZZO, 2013). Os instrumentos a serem planejados poderão ter os princípios da aprendizagem significativa, que implica organizar e integrar os conceitos e proposições da Competência em Informação e suas inter-relações com a aprendizagem por competência e criatividade, integrando-os a uma dada disciplina, programando o conteúdo de forma lógica e conectado a um encadeamento de ações que desenvolva os padrões da Competência em Informação mediante exercícios práticos. Tornando visível o encadeamento das ideias-âncoras existente na disciplina com os padrões e indicadores da Competência em Informação, consolidando o estudo e assegurando a continuidade do processo ensino-aprendizagem.

Constatou-se, que as inter-relações suscitadas ensejam afinidade entre a aprendizagem por competência, criatividade e Competência em Informação, estabelecendo elementos a serem privilegiados em um plano de aula que desenvolva, tanto as competências disciplinares quanto as competências transversais, (Figura 16).

Figura 16 – Elementos efetivos em um plano de aula.



Fonte: Crédito da autora, 2014.

Esses elementos mais a modelagem pedagógica de desenvolvimento da Competência em Informação levam a refletir sobre o processo educacional. Suscitam questões do tipo: qual é a importância do planejamento pedagógico para a elaboração de um plano de aula? Quais teorias pedagógicas serão aplicadas ao ensino-aprendizagem? Como a Competência em Informação perpassa o conteúdo que será ministrado? De que maneira serão alinhadas as atividades e a avaliação ao desenvolvimento da Competência em Informação?

Entende-se que essas questões são complexas, mas, para que haja o domínio da Competência em Informação, há que se refletir sobre ela e desenvolver um planejamento pedagógico que cubra as metas e objetivos compatíveis com os programas acadêmicos, que incorpore a Competência em Informação nos planos de estudos, ênfase na aprendizagem centrada na pessoa, além de fomentar o pensamento crítico e reflexivo (VARELA; BARBOSA; FARIAS, 2013). Para tanto, a sala de aula precisa ser um espaço dinâmico e interativo, que permita o desenvolvimento dessa competência, em articulação com as demais que envolvem o ensino-aprendizagem na universidade, sendo este um desafio ao docente.

Dudziak (2005), ao explicar as melhores práticas no desenvolvimento de programas curriculares que enfatizem a constituição da Competência em Informação, traz uma síntese das melhores práticas pedagógicas voltadas para o programa de Competência em Informação (Quadro 5).

Quadro 5 - Síntese de Característica do Projeto Educacional Voltado à Competência em Informação.

Objetivo	Descrição
Formação totalizante do aluno	Abrangendo não só conhecimento acadêmico, como também desenvolvendo suas habilidades e seus valores
Aprendizado significativo	Aquisição de novos significados e relacionamentos entre idéias, com a formação de uma consciência crítica, oposta ao aprendizado mecânico
Aprendizado participativo	Os programas devem ser criados a partir do estabelecimento de definições e compromissos entre educadores e aprendizes
Aprendizado contextualizado	As situações-problema e as tarefas devem estar inseridas no contexto da comunidade e da sociedade do aprendiz
Interatividade	A interação entre educadores e a integração entre conteúdos deve ser prioritária
Aprendizado cooperativo	A cooperação entre professores, bibliotecários e aprendizes deve ser fomentada
Aprendizado pró-ativo	O aluno deve ser incentivado a eleger suas próprias prioridades de informação e formação, cabendo aos educadores mostrar caminhos e disponibilizar recursos
Educação continuada	Formação permanente que se inicia nos primeiros anos da Escola e se prolonga por toda a vida, em crescentes níveis de autonomia, levando ao aprender a aprender

Adaptado e Condensado de Zabala (1998) e Masetto (1998).

Fonte: Dudziak (2005, p.7).

Expressas as inter-relações necessárias da Competência em Informação, aprendizagem por competência e criatividade, o próximo passo é delinear a proposta desta pesquisa, na forma de uma modelagem pedagógica, para sustentar o planejamento da aula, cujas premissas são os elementos descritos, com fundamento na concepção da Competência em Informação de Belluzzo (2005). Ressalta-se que a intenção não é de restringir as possibilidades de auto-organização do docente na elaboração do plano de aula, mas de promover uma estrutura flexível para o uso pessoal do docente, a fim de atender melhor suas necessidades em relação ao ensino-aprendizagem.

Um plano de aula tem origem num projeto pedagógico institucional (PPI) que dinamiza as direções do ensino, detalhadas num plano de curso e de unidade. É uma previsão de atividades vinculadas a um plano de ensino mais amplo, desenvolvidas em etapas sequenciais, em consonância com objetivos e conteúdos previstos. Serve para organizar a intenção do professor e o modo de operacionalizá-la (GRILLO, 200[?]).

Nessa perspectiva, Takahashi e Fernandes (2004, p.114) descrevem que

cada aula é uma situação didática específica e singular, onde objetivos e conteúdos são desenvolvidos com métodos e modos de realização da instrução e do ensino, de maneira a proporcionar aos alunos conhecimentos e habilidades, expressos por meio da aplicação de uma metodologia compatível com a temática estudada.

O plano possibilita ao docente, na medida do possível e do desejável, manter a articulação da disciplina com o todo e, ainda, realizar autoavaliação da aula ou avaliação cooperativa para orientar decisões. Cabe destacar que o plano de aula não é um instrumento rígido e que

O cenário da aula exige permanente atitude reflexiva do professor para recriar e redirecionar ações sempre que novos interesses e necessidades imprevistas surgirem, o que não significa despreparo docente, mas competência para “agir na urgência e decidir na incerteza”, como ensina Perrenoud (GRILLO, 200?, p.1).

O plano de aula deve ser elaborado de modo preciso e orgânico, com o objetivo da aula, o conteúdo a ser desenvolvido, as atividades e a avaliação. É preciso entender que avaliar não é sinônimo de prova. Poderá ser realizado um diagnóstico para identificar se a aprendizagem ocorreu ou não e explicitar ações para continuidade ou reorientação do processo de ensino.

Segundo Takahashi e Fernandes (2004) são elementos conceituais de um plano de aula: estrutura didática – compreende organizar e desenhar a estrutura básica do plano a ser desenvolvido; temática – envolve o conteúdo programático do curso e vinculado ao objetivo geral do mesmo; objetivo – são conteúdos orientando procedimentos que circunscrevem e antecipam possíveis resultados. Devem ser formulados de forma clara, dos mais simples para os mais complexos, de maneira concreta e prática, mantendo sequência lógica e assegurando a inter-relação entre os mesmos; conteúdo programático – subdivide-se em apresentação do conteúdo de forma sistemática, porém flexível, assegurando a efetivação do conteúdo, do tempo e das atividades; introdução - compreende os conceitos básicos, fatos e exemplos, terminologia, bem como técnicas específicas, proporcionando ao aluno um tempo durante o qual possa pensar sobre o tema; desenvolvimento do tema- é a abordagem teórica e prática que possibilita a elaboração do conhecimento; não se pode esquecer de oferecer ao aluno a condição de integrar o conteúdo com a realidade; síntese - ressalta os principais conceitos e conteúdos mostrados de formas diversas; avaliação - pode ter o propósito de levantar necessidades (avaliação diagnóstica), acompanhar (avaliação somativa) entre outros tipos de avaliação. Estratégias e recursos didáticos - são as metodologias e a ação didática que serão desenvolvidas de acordo com os objetivos propostos. As intervenções do professor no decorrer da aula também podem ser previstas no plano de aula. Duração – está relacionada ao tempo disponível para o desenvolvimento de cada um dos itens do conteúdo programático; e, por fim, as referências – são as indicações bibliográficas utilizadas para sustentar o conteúdo desenvolvido.

O plano de aula é uma ferramenta muito importante para o docente, pois possibilita a previsão dos conteúdos que serão dados, as atividades a desenvolver, os objetivos a alcançar, e as formas de avaliação. A utilização do plano de aula permite ao docente maior confiança e domínio da situação a ser desenvolvida, além de possibilitar ao aluno

[...] construir seu caminho com sensibilidade percebendo o novos valores, o que o ajudará a adquirir maior autonomia e competência, mediante um novo olhar, u novo sentir, um novo pensar e uma nova forma de fazer, que incorporam desejos, aspirações, sentimentos, conflitos e comportamentos. (TAKAHASHI; FERNANDES,2004, p.116).

Ao se analisar os elementos conceituais de um plano de aula verifica-se que é condição *indispensável* a inserção dos padrões e indicadores da Competência em

Informação, pois eles ajudarão a identificar e desenvolver a Competência em Informação no ensino-aprendizagem.

A modelagem pedagógica de desenvolvimento da Competência em Informação é um instrumento flexível que tem o intuito de estimular o docente a planejar o conteúdo de sua disciplina, inter-relacionando-a com os padrões e indicadores dessa competência, visando a constituir uma relação de incremento do potencial criativo, das competências conceituais, procedimentais e atitudinais que se acham indicadas como objetivos operacionalizáveis.

Existe clareza de que o desenvolvimento da Competência em Informação tem múltiplas facetas, entretanto, ao ser instituído no ensino superior proporcionará tanto o desenvolvimento da pessoa como para pesquisa-ensino-extensão, para empregabilidade, o exercício da cidadania e inclusão social (ROSETTO, 2013).

Uma planilha que identifica os principais componentes de um plano de aula em inter-relação com os padrões e indicadores ao desenvolvimento da Competência em Informação está no Quadro 6.

Quadro 6 - Componentes de um Plano de Aula voltado para o desenvolvimento da Competência em Informação.

PLANO DE AULA	Data de elaboração:	Data de Revisão:
Nome da Disciplina:	Cód. da disciplina:	Período:
Unidade Curricular:	Professor responsável:	
Temática da aula [Descrever a temática a ser trabalhada em sala de aula]		
Objetivos da aula [Descrever os objetivos da aula]		
Fases do Conteúdo Programático [Descrever as fases – apresentação, introdução, desenvolvimento do conteúdo e síntese]		
Padrões e Indicadores de Competência em Informação [Indicar quais padrões e indicadores pretende-se desenvolver]		
Estratégias e Recursos Didáticos [Descrever a metodologia que será empregada e as ações pedagógicas]		
Avaliação [Descrever o tipo de avaliação que será realizada para a verificação da aprendizagem]		
Duração da aula [Descrever o tempo disponível para cada ação planejada]		
Referências [Citar as bibliografias que sustentam o conteúdo]		
Projetos inter-relacionados ao conteúdo [Comentar os projetos de pesquisa ou extensão inter-relacionados]		
Assinaturas [assinatura do professor responsável]		

Fonte: Crédito da autora, 2014.

A pretensão aqui exposta é demonstrar uma visão das inter-relações que há entre a criatividade com a Competência em Informação, em vista a oferecer uma base teórica ao docente para realizar o mesmo exercício, estabelecendo as inter-relações dos objetivos da disciplina com os padrões de Competência em Informação ao desenvolver seu plano de aula.

Para que a proposta obtenha argumento substancial para sua aplicabilidade, como parte dos procedimentos metodológicos empreendidos nesta tese, foi realizada uma análise de documentos considerados relevantes e que estabelecem uma conjuntura real ao desenvolvimento da Competência em Informação no ensino superior sendo o próximo recorte que se descreve a seguir.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS: REALIDADE E PRELEÇÕES SOBRE Competência em Informação

Nesta seção, serão abordadas ideias que provêm das teorias da construção social da realidade de Berger e Luckmann, das representações da realidade social de Moscovici e do processualismo ou reconfiguracionismo de Elias. Essas teorias têm como objetivo principal a compreensão da dinâmica da sociedade e suas transformações. A pesquisa utiliza-se dessas teorias para sustentar a análise e compreensão das representações sobre Competência em Informação nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições (FEBAB).

O contexto social é composto da realidade e ao ser percebido pela pessoa que molda o conhecimento, que nada mais é do que a expressão da relação do pensamento humano e do contexto social no qual este se insere. A realidade é “[...] a qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos independentemente de nossa própria volição e conhecimento da certeza de que os fenômenos são reais e possuem características específicas” (BERGER; LUCKMANN 1985, p.11).

A realidade e o conhecimento são elementos que variam conforme o contexto social. Para Elias (1993b), esses elementos estabelecem mudanças na conduta e sentimentos da pessoa rumo a uma direção muito específica. Essas mudanças são efetivadas gradualmente por meio de medidas conscientes, racionais e deliberadas. Isso significa que os elementos culturais de um contexto social específico e a teia de relações sociais interferem na construção da realidade e do conhecimento pessoal.

A elaboração social da realidade faz com que a análise “[...] seja tratada não somente da multiplicidade empírica do ‘conhecimento’ nas sociedades humanas, mas também dos processos pelos quais qualquer corpo de ‘conhecimento’ chega a ser socialmente estabelecido como ‘realidade’” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p.13-14).

Para esses autores, a explicação da realidade constitui a Sociologia do Conhecimento que analisa os fatos sociais e seus reflexos no pensamento humano ou se este é independente desses fatos. Berger e Luckmann (1985) tomam como

embasamento três pensamentos: **o marxista**, ao declarar que a consciência do homem é determinada por seu ser social e que o pensamento humano se funda na atividade humana e nas relações sociais produzidas por esta atividade; **o nietzscheano**, que acrescentou perspectivas sobre o pensamento humano como instrumento na luta pela sobrevivência e pelo poder; e **o historicista**, que precede a sociologia do conhecimento, por afirmar que as perspectivas sobre os acontecimentos humanos são relativas.

Assim, é notório que o pensamento humano não é imune às influências ideológicas e de seu contexto social. Está claro que a Sociologia do Conhecimento possibilita a compreensão dos acontecimentos humanos e que, portanto:

Em qualquer sociedade, somente um grupo muito limitado de pessoas se empenha em produzir teorias, em ocupar-se de “idéias” e construir *weltanschauungen*, mas todos os homens na sociedade participam de uma maneira ou de outra, do “conhecimento” por ela possuído. (BERGER; LUCKMANN, 1985, p.29).

Observa-se que os autores consideram o conhecimento do senso comum o foco da Sociologia do Conhecimento, pois é por meio dele que o conhecimento sobre qual a sociedade cria a realidade.

O cotidiano origina-se no pensamento e na ação de pessoas comuns, sendo afirmado como real por elas. É na realidade da vida cotidiana que a consciência delas é exigida ao máximo, daí a necessidade de abordar alguns fundamentos do conhecimento dessa vida cotidiana.

Intersubjetividade na realidade cotidiana pode ser interpretada de formas diversas dependendo de quem a faz, porém, há um senso comum, a realidade de que todos partilham e da qual fazem parte, “[...] o conhecimento do senso comum é o conhecimento que eu partilho com os outros nas rotinas normais, evidentes da vida cotidiana” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p.40).

A **temporalidade** também influencia na realidade cotidiana. A estrutura temporal de uma sociedade é complexa, dado que as restrições temporais são interdependentes. Vê-se em Elias (1993b) que o conjunto de aspectos da vida material e cultural de um grupo social é posto em movimento e, assim, é mantido pela dinâmica autônoma de uma rede de relacionamentos, por mudanças específicas na maneira como as pessoas se veem obrigadas a conviver. Ele acrescenta que os contrastes entre os grupos são reduzidos com a disseminação da

civilização, e aumentam as variedades ou nuances da conduta civilizada. A estrutura da sociedade é complexa e exige uma flexibilidade de hábitos e conduta.

As **interações sociais e os convívios pessoais** são elementos essenciais da realidade da vida cotidiana. Para Elias (1993b), o entrelaçamento de todas as atividades, com as quais as pessoas inevitavelmente, convivem, as conduz direta e indiretamente, a manter vigilância constante e a avaliar tudo o que dizem ou fazem. A **objetividade** é necessária, pois só é possível saber as interações subjetivas por seu intermédio. A compreensão da linguagem e dos sinais é fundamental para o entendimento da realidade.

A linguagem confere uma representação simbólica ao conhecimento da vida cotidiana. Esse conhecimento é um elemento importante, pois as estruturas básicas da vida cotidiana são indicados pelo “estoque” social do conhecimento, que, para Berger e Luckmann (1985), embora represente o mundo cotidiano de maneira integrada, deixa opaca a totalidade desse mundo.

A institucionalização surge como certa comodidade para o estabelecimento de padrões de conduta, pois para manter o controle social, ela organiza o conhecimento e ordena em objetos que serão apreendidos como realidades cotidianas; em seguida, eles serão interiorizados como verdade objetivamente válida no curso da socialização.

Pela institucionalização, o *corpus* de conhecimento estabelecido é transferido para a geração seguinte, aprendido por ela como verdade objetiva, interiorizando-o assim como realidade subjetiva. Sendo assim, a pessoa analisa o seu mundo social pela óptica construída com suporte no próprio mundo.

A existência da instituição baseia-se na constituição do conhecimento, socialmente produzido e objetivado, com referência a tal atividade, e da existência em um mundo social definido e controlado por um corpo de conhecimento. (BERGER; LUCKMANN, 1985, p.95). Isso reforça o discurso e dá legitimação à realidade social. É nesse contexto que qualquer desvio de ordem institucional tem caráter de afastamento da realidade.

A linguagem é novamente a forma de transmissão das sedimentações objetivadas, de forma que quem não passou pela experiência possa ter possibilidade de entendê-la. A linguagem permite a incorporação de novas experiências ao estoque do conhecimento, além de ser o meio mais importante de transmissão das sedimentações objetivas à tradição da coletividade. Cabe destacar o fato de que

toda a transmissão de significado implica procedimentos de controle e legitimação. Isso significa um surgimento dos papéis sociais.

Os papéis são necessários para a institucionalização. Esses papéis têm a função primordial de controlar a institucionalização, representando a instituição e sua conduta. Os papéis e as objetivações linguísticas da experiência da pessoa representam as instituições, ao mesmo tempo em que também são aparelhos legitimadores da sociedade, podendo-se afirmar que

Tais papéis têm grande importância estratégica numa sociedade, uma vez que representam não somente esta ou aquela instituição, mas a integração de todas as instituições em um mundo dotado de sentido. (BERGER; LUCKMANN, 1985, p.106).

Assim, nova dialética se estabelece, com o entendimento de que as ordens sociais só existem por meio dos papéis e que estes são estruturados pela ordem social vigente, estabelecendo-se a legitimação. Para Berger e Luckmann (1985, p.127) “[...] a legitimação consiste em tornar objetivamente acessível e subjetivamente plausível as objetivações de ‘primeira ordem’ que foram institucionalizadas.” A legitimação delimita o certo e o errado.

Os mecanismos conceituais para manutenção do universo são ideias, instituição, mecanismos, processos, estratégias e planos que trabalham para manter a realidade objetiva e legitimar essa realidade. É mediante a legitimação que os mecanismos conceituais têm base no universo simbólico. Para Berger e Luckmann (1985), o universo simbólico é produto social que tem uma história e opera para legitimar a biografia individual e a ordem institucional.

Confrontando-se à objetivação, vem uma subjetivação, isto é, a interiorização. Interiorizar é assimilar, compreender, tornar subjetivas as objetivações da realidade. A interiorização consiste na percepção, interpretação, questionamento, conclusão, argumentação de uma circunstância objetivada. É pela interiorização que o universo simbólico, a identidade subjetiva e o acervo social do conhecimento se formam. Aquilo que as pessoas acreditam que são, ou seja, a sua identidade subjetiva nada mais é do que o resultado do relacionamento delas com o mundo objetivado.

A sociedade é interiorizada pelo indivíduo e influencia-o em seus interesses, na sua capacidade de vocabulário, nos seus empenhos político-partidários, nos interesses econômicos etc. Assim, a pessoa somente interioriza e torna subjetivo

aquilo que é de seu interesse. Estar em sociedade significa participar da dialética da sociedade.(BERGER; LUCKMANN, 1985).

A identidade começa a nascer em virtude da localização que a pessoa tem em determinado grupo e em certo estado social. Os processos de formação da identidade e do acervo social do conhecimento acontecem simultaneamente na sociedade. Constituir um ser social é fazer parte desse processo de interiorizar, subjetivar e exteriorizar, objetivar.

O processo civilizador desenvolve-se com grande lentidão, num período de tempo considerável e, em boa parte, sem ser percebido pela sociedade, acostumada a reconhecer apenas os grandes eventos que ressoam por toda a parte.

Cada pessoa se insere em uma rede de relacionamento humano, em que ocorrem mudanças na estrutura da consciência, dos sentimentos, dos níveis consciente e inconsciente da personalidade, moldados por vários tipos de dependência que há na teia humana de uma forma muito diferente da anteriormente existente. Há também a influência das instituições sob as quais vivem e das funções das quais dependem as vidas sociais. A pessoa é influenciada e influencia estas estruturas nas quais está inserida, e é nessa ação de ser influenciada e influenciar que ocorre o processo civilizador.

Conforme Elias (1993b), o aumento da divisão de funções e a maior integração das pessoas diminuem os grandes contrastes entre as classes e países, enquanto se multiplicam as nuances, as variedades de sua modelação no processo civilizador, como a conduta em geral, a maneira de ver as coisas e a pessoa também se torna mais neutra na esfera afetiva.

Para compreender o processo civilizador ocorrente na sociedade é preciso investigar a transformação da estrutura da personalidade. Toda a estrutura social requer uma perspectiva de longo prazo. As estruturas e processos sociais exigem um estudo das relações entre os estratos funcionais que convivem juntos no campo social e que, com a mais rápida ou mais lenta mudança nas relações de poder provocado por uma estrutura específica desse campo, são, no curso do tempo, reproduzidos sucessiva vezes. Para Elias (1993, p.241b), a estrutura das funções psicológicas muda no mesmo ritmo que a das funções sociais.

O conhecimento é formado por um conjunto de fatos percebidos e interpretados e são influenciados por elementos culturais, ideológicos e pelo contexto social a que pertence. A intersubjetividade, a temporalidade e as interações

sociais, entretanto, estão presentes na vida cotidiana e influenciam na constituição da realidade, na qual as ideias e os hábitos de pensamento são apenas setores.

Para identificar de maneira concreta os fenômenos sociais, é necessário ter como base metodológica a representação social, por constituir um embasamento, que permite a análise de como ocorrem o relacionamento e o desenvolvimento social, mediante a compreensão de como o conhecimento é produzido, mas principalmente analisar seu impacto nas práticas sociais e vice-versa.

A relação entre os fenômenos sociais e a representação social se torna a base de reflexão para esta pesquisa, pois permite o questionamento da realidade, busca o novo e, ao fazer isso, ela recupera um sujeito que, por meio de sua atividade e relação com o objeto-mundo, realiza mudanças tanto o mundo como a si próprio.

Observa-se que, nesta pesquisa, serão analisados os aspectos referentes à Competência em Informação nos documentos do Ministério da Educação (MEC), Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998 da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Declaração de Maceió sobre Competência em Informação e o Manifesto de Florianópolis sobre a Competência em Informação e as Populações Vulneráveis e Minorias. O intuito é da apropriação do conhecimento neles descritos para o embasamento argumentativo da proposta aqui constituída.

5.1 Representações Sociais como Meio de Percepção da Competência em Informação

A pesquisa em foco configura-se na interação pesquisador e os acontecimentos formalizados por instituições representativas na área da Educação e da Biblioteconomia, partindo-se da fundamentação teórica de que a realidade é constituída no cotidiano humano e dentro de um processo civilizador.

A configuração estabelecida neste trabalho foi de investigar as ideias e pensamentos que estão descritos nos documentos produzidos por grupos institucionalizados, a fim de analisá-las com o pensamento científico. Para tanto, adotaram-se as representações sociais por se compreender que ela é adequada

para a compreensão dos documentos analisados, em relação ao pensamento estabelecido sobre a Competência em Informação no contexto brasileiro.

Como instrui Moscovici (2004), as representações sociais deixam transparecer os fenômenos sociais e sua investigação científica proporciona embasamento para o entendimento de como sucedem o relacionamento e o desenvolvimento social do homem na sociedade. Nesse sentido, Moscovici (2004) buscou não apenas compreender como o conhecimento é produzido, mas, principalmente, analisar seu impacto nas práticas sociais e vice-versa.

Dessa forma, compreende-se que a representação social é a transposição das ideias de uma coletividade para uma realidade social. Isso depende do quanto e de como as pessoas interagem e se entendem, comunicando suas impressões, perspectivas e interesses, até a formação de uma realidade conjunta. Em síntese, ele teve a preocupação em compreender como o tripé grupos/atos/ideias constitui e transforma a sociedade.

Para Moscovici (2004), há fenômenos que o sujeito aceita como verdade, sem questionar, por conformismo ao conhecimento relativo de que ele dispõe, que se transforma e faz com que perceba nuances da realidade. Enfim, toda compreensão da realidade sucede pelos estímulos recebidos do meio e da comunidade do sujeito, portanto, nada é percebido ao acaso. As representações são formadas por meio de sistemas perceptivos e sistemas cognitivos, em que as pessoas notam o que faz parte de seu mundo e compreendem o que conhece. Portanto, o autor justifica a necessidade de um signo de referência à representação, que a relacione com a realidade e ajude a pessoa a distingui-la.

Logo, as representações influem na autonomia e no condicionamento da cognição da pessoa, por meio de convenções (condicionamentos, experiências) e prescrições (imposições científicas, religiosas, tradições). Elias (1993b) partilha da mesma ideia de Moscovici (2004), de que as civilizações são fragmentadas em hábitos e contextos socioeconômicos e modificáveis, coexistem e transitam em várias etapas, repetindo-se e inovando de geração em geração. Por isso, também defende o símbolo convencional ou prescrito, atrelado ao pensamento que desenvolve as representações na realidade.

A representação social surge da interação humana, que influi na natureza de mudança de comportamento do homem em sua coletividade. As representações sociais são produtos criados e transmitidos por pessoas ou grupos que desenvolvem

um pensamento alicerçado em seu ambiente, compartilhamento e comunicação, que adquire uma identidade própria e transcorre como nova realidade social em representações científicas, religiosas, culturais e profissionais.

A dinâmica de relacionamento das representações é tornar familiar algo desconhecido, ou seja, todos os objetos, situações e pessoas que fazem parte do conhecimento são comparados e entendidos sob o enfoque de parâmetros conhecidos. Desse modo, a reapresentação é a fragmentação exercida em conceitos e percepções contextualizados no âmbito de conhecimento prévio do sujeito.

Moscovici (2004) elabora mecanismos que familiarizam o não familiar na sociedade. A **ancoragem** é um mecanismo que muda o desconhecido por classificação e nomeação comparadas com uma categoria já conhecida. Desse modo, a teoria das representações possibilita a pessoa ser capaz de imaginar, codificar, nomear, avaliar as representações mediante associação de características semelhantes e, também, relevantes dos fenômenos que evidenciam a familiaridade que torna o não familiar em familiar.

A **objetivação** é mais profunda do que a ancoragem, pois examina as etapas entre o ilusório e a realidade, ou seja, desde a concretização de características do pensamento e da fala, é uma caminhada ao visível. E, busca, pelo uso frequente, ganhar identidade própria, materializar o abstrato, evidenciar e transformar a imagem do pensamento, do comportamento, do sentimento em realidade. A análise cognitiva e linguística predispõem o reconhecimento e o enquadramento da palavra a um ambiente comum.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) fundamenta-se propriamente na complexidade das pessoas, atividades e fenômenos desconhecidos, mutáveis e imprevisíveis. Considerando-se esse pressuposto, foi possível observar a convergência de ideias de Moscovici (2004), Berger e Luckmann (1995) e Elias (1993), sendo que a verdade não é absoluta, não é linear, possui ciclos que recuperam as nuances do passado, do presente e das perspectivas do poder vir a ser. Além disso, levando-se em conta o fato de que a Competência em Informação é uma área que envolve a complexidade das pessoas, atividades e fenômenos que ainda precisam de aprofundamentos e de melhor compreensão, que são altamente mutáveis e imprevisíveis na sociedade contemporânea e, em especial, no ambiente universitário que passa por mudanças em um quadro didático-pedagógico. Assim,

como precisa de construção de base teórica no contexto deste estudo, efetua-se uma contribuição nesse sentido com esta tese e a escolha dos procedimentos metodológicos descritos a seguir.

5.2 Procedimentos Metodológicos

A metodologia tem como papel articular os conteúdos, pensamentos e a realidade. Para Minayo (2004), o objeto das Ciências Sociais é a formação social e suas configurações.

Na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo se estabelecem definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação (MINAYO, 2004, p.14-15).

É preciso enfatizar que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. “A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados delas transbordante” (MINAYO, 2004, p.15). Essa realidade é mais rica do que qualquer teoria, todo e a totalidade dos discurso que se possam elaborar sobre ela.

A investigação realizada se insere no campo da pesquisa de natureza exploratória e qualitativa e das representações sociais, além de possuir uma verificação documental, pois realizada a análise em documentos produzidos por instituições representativas, nacional e internacionalmente.

Trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais aprofundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2004, p.21-22).

A pesquisa qualitativa preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado; ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A investigação teve três etapas correlacionadas e integrativas. A primeira teve como foco a revisão da literatura nas áreas da Educação, Psicologia e Ciência da

Informação, com intuito de situar e formar um embasamento sólido e argumentativo sobre o desenvolvimento da Competência em Informação no contexto universitário. A segunda etapa direcionou a análise documental e das representações sociais sobre Competência em Informação nos documentos do MEC, Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998, Declaração de Maceió sobre Competência em Informação e o Manifesto de Florianópolis sobre a Competência em Informação e as Populações Vulneráveis e Minorias, utilizando o método do Discurso do Sujeito Coletivo. A terceira concentrou-se na elaboração de uma Modelagem Pedagógica de Desenvolvimento da Competência em Informação – (MPDCoInfo), direcionada ao contexto universitário. Essa modelagem teve como princípio o embasamento teórico feito anteriormente, as análises realizadas nos documentos oficiais e os padrões e indicadores de desempenho de Competência em Informação desenvolvidos por ACRL (2000) (Quadro 4, p.91-2). Para que haja uma clareza nos objetivos estabelecidos anteriormente, segue o Quadro 7 como demonstrativo das relações dos objetivos estabelecidos com as etapas da pesquisa.

Quadro 7 – Relação dos objetivos com as etapas da pesquisa.

ETAPAS	OBJETIVOS ESTABELECIDOS
1 ^a	a) analisar os principais conceitos das teorias da aprendizagem por competência, aprendizagem significativa e criatividade, que podem se aplicar à Competência em Informação; b) descrever a inter-relações das teorias da aprendizagem por competência, aprendizagem significativa e criatividade com os padrões e indicadores da Competência em Informação;
2 ^a	c) evidenciar o discurso da Competência em Informação nos documentos oficiais produzidos pelo MEC, UNESCO e FEBAB;e
3 ^a	d) delinear um modelo pedagógico para o desenvolvimento da Competência em Informação que permita sua inserção como uma disciplina e/ou um conteúdo transversal nos cursos de graduação em biblioteconomia.

Fonte: Crédito da autora, 2014.

Neste momento, se trabalhará a segunda etapa da pesquisa. Para melhor entendimento, serão descritos, no Quadro 8, os documentos utilizados na análise.

Quadro 8 - Relação dos documentos analisados.

Descrição dos Documentos	
MEC	Lei nº9. 394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Parecer CNE/CES 492/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Biblioteconomia.
UNESCO	Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998
FEBAB/IBICT/UNB	Declaração de Maceió sobre Competência em Informação.
FEBAB/IBICT UNB/UNESP	Manifesto de Florianópolis sobre a Competência em Informação e as Populações Vulneráveis e Minorias.

Fonte: Crédito da autora, 2014.

O recorte aqui apresentado teve como critérios de seleção documentos elaborados por instituições brasileiras para que houvesse um entendimento mais aprofundado sobre o conteúdo desses documentos no tocante às relações e inter-relações com a área de Competência em Informação. O documento da UNESCO foi incluído por ser referencia na questão das diretrizes da educação superior. Buscou-se, inicialmente, organizar os documentos selecionados para identificar o contexto, autoria, autenticidade e a confiabilidade, natureza do texto conforme indicado no quadro 9, para então realizar a análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

Quadro 9 – Relação das dimensões observadas nos documentos da pesquisa.

Dimensões observadas	Descrição das dimensões
Contexto	Identificar o contexto histórico no qual o documento foi produzido.
Autoria	Elucidar a identidade do autor, seu interesse e motivos que levaram à produção do documento.
Autenticidade / Confiabilidade	Verificar a procedência do documento.
Natureza do texto	Averiguar a tipologia do documento. Exemplo: natureza médica, teológica, jurídica entre outras.

Fonte: Adaptado de Cellard (2008).

Vale lembrar que a escolha dessa técnica não se contrapõe sobre a escolha do material (os documentos citados como referenciais de análise), pois ao considerar o discurso como exposição (oral ou escrita) metódica de certo assunto que por meio da linguagem influencia o raciocínio e sentimentos do ouvinte ou leitor, é possível utilizar esta técnica proposta por Lefèvre; Lefèvre (2000, 2003, 2005, 2006), pois ela aparece como alternativa de enfrentamento dos problemas relativos à análise de *corpus* qualitativo. Essa técnica busca responder à expressão do

pensamento ou opinião coletiva, respeitando a sua dupla condição, qualitativa e quantitativa.

A elaboração do DSC, para Lefèvre; Lefèvre (2003), consiste na utilização de procedimentos, que auxiliem na análise do discurso para obtenção de um melhor resultado final da pesquisa, portanto os autores descrevem as seguintes figuras metodológicas, que possuem importante papel na elaboração do discurso coletivo:

- I. **Expressões-chave (ECH)** – São pedaços, trechos ou transcrições literais do discurso, que revelam a essência do depoimento ou, mais precisamente do conteúdo discursivo dos segmentos em que se divide o depoimento. Elas são espécies de prova discursivo-empírico da verdade das ideias centrais e das ancoragens e vice-versa;
- II. **Ideias Centrais (IC)** – É um nome ou expressão linguística que revela e descreve, da maneira, mas sintética, precisa e fidedignamente possível, o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH, que vai dar nascimento, posteriormente, ao DSC;
- III. **Ancoragem (AC)** – É a manifestação linguística explícita de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso professa e que, na qualidade de afirmação genérica, está sendo usada pelo enunciador para “enquadrar” uma situação específica;
- IV. **Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)** – É um discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular e composto pelas ECH que têm a mesma IC ou AC.

Destaca-se o fato de que o sujeito coletivo (na primeira fase, será concebida pelos documentos analisados) é representado pelo discurso na primeira pessoa do singular “eu” que, ao mesmo tempo em que representa um sujeito individual do discurso, expressa uma referência coletiva, na medida em que esse “eu” fala pela ou em nome de uma coletividade. “Esse discurso coletivo expressa um sujeito coletivo, que viabiliza um pensamento social” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003, p.16), tendo como ênfase o conjunto de individualidades semânticas que compõem o imaginário social.

Há uma interação dialética da IC com a ECH, pelo fato de a primeira possuir uma função identificadora, e a segunda por ter uma função corporificadora, havendo, assim, uma complementação entre elas. Para Lefèvre;Lefèvre. (2003), essa

interação “é fundamental para a identificação e a descrição do sentido de um depoimento ou de um conjunto de deles.”

O DSC consiste na análise do(s) discurso(s) e na identificação de uma expressão que revele a essência do sentido da resposta, tendo como finalidade o discurso como representação do conhecimento individual, buscando reconstituir uma representação social sobre um fenômeno. Para Lefèvre;Lefèvre, (2003, p.19), “a estratégia metodológica utilizada no DSC, visa tornar mais clara uma dada representação social, bem como o conjunto das representações que conforma um dado imaginário”.

Observa-se que a análise feita dos dados, nesta etapa, está representada pelos documentos, apoia-se no levantamento bibliográfico exposto nesta pesquisa, além de amparar-se nas teorias da representação e realidade social e do processo civilizador, no intuito de conhecer as reproduções sobre Competência em Informação no ensino superior, nos documentos analisados.

O *corpus* selecionado para análise da segunda etapa da pesquisa foi construído por cinco documentos mencionados anteriormente. Eles representam um pensamento coletivo que emite um direcionamento de condutas na área educacional e em ambientes informacionais. A análise destes documentos teve como instrumento norteador um roteiro composto com três temas (Quadro 10).

Quadro 10 – Roteiro de temas que nortearam a análise dos documentos.

TEMAS DE DISCUSSÃO	OBJETIVOS
1. Desafios do desenvolvimento da Competência em Informação	Analisar os principais desafios a serem vencidos pelo ambiente educacional (ensino superior) em relação ao desenvolvimento da Competência em Informação.
2. Expectativa para o ensino superior	Identificar as possibilidades de incorporar a Competência em Informação no ensino-aprendizagem nos cursos de Biblioteconomia.
3. Criatividade e competência	Investigar a inter-relação da criatividade e das competências e sua contribuição para o desenvolvimento da Competência em Informação nos cursos de Biblioteconomia.

Fonte: Crédito da autora, 2014.

Após esta explanação, no primeiro momento, descrever-se-ão as dimensões documentais das peças selecionadas e, logo após, se apresentam os comentários

sobre as ideias centrais e as ancoragens associadas aos temas analisados nos documentos selecionados.

a) Descrição das dimensões documentais da Lei nº9. 394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O projeto que deu origem à lei de nº 9.394 passou por algumas fases de debates, pois havia duas propostas distintas. A primeira, conhecida como Projeto Jorge Hage resultou de uma série de debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, sendo apresentado na Câmara dos Deputados. A segunda proposta foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa em articulação com Poder Executivo por meio do MEC. A proposta dos setores organizados da sociedade civil exprime grande preocupação com mecanismos de controle social do sistema de ensino. A proposta dos senadores previa uma estrutura de poder mais centrada nas mãos do governo. Apesar de conter alguns elementos levantados pelo primeiro grupo, o texto final da LDB se aproxima bem mais das ideias levantadas pelo segundo grupo, que contou com forte apoio do governo FHC nos últimos anos da tramitação.

A duração desse debate ocorreu durante oito anos. Observa-se que, nesse período (1988 a 1996), o Brasil estava voltando a uma normalidade institucional, devido ao regime militar, tendo como principal parâmetro de validade as demais espécies normativas à aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente, em 1996. A Lei 9394/96 - LDB foi sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação, Paulo Renato, em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creche e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica (BELLO, 2001; VILALOBOS, 1969).

b) Descrição das dimensões documentais do Parecer CNE/CES 492/2001 – Diretrizes Curriculares para os Cursos de Biblioteconomia

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Biblioteconomia trata de um parecer que estabelece o perfil dos formandos, competências e habilidades, estágio e atividades complementares, estrutura do curso e avaliação institucional que os cursos devem corresponder na elaboração de seus projetos pedagógicos.

No contexto da Biblioteconomia, os estudos curriculares apresentam algumas particularidades no que se refere ao histórico e à formulação curricular. Como bem aponta Castro (2002), o ensino da Biblioteconomia no Brasil teve início em 1915, na Biblioteca Nacional, sem qualquer planejamento curricular. O primeiro currículo mínimo obrigatório foi estabelecido pelo Conselho Federal de Educação em 1962, que, apesar de se constituir em um marco significativo para a Biblioteconomia, não chegou a satisfazer os professores e à classe bibliotecária, uma vez que não correspondia às expectativas relacionadas aos avanços tecnológicos, sociais e educacionais da época. A Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia e Documentação (ABEBD) em 1967, hoje denominada Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN), impulsionou os estudos curriculares em Biblioteconomia por meio de reuniões de professores em áreas específicas, sobretudo nas décadas de 1970 a 1990, com a expansão dos cursos de Biblioteconomia. Desde 2001, a ABECIN trabalha na flexibilização curricular, tendo em vista as novas diretrizes curriculares nacionais do Ministério da Educação (BRASIL, 2001), que trouxeram consigo as áreas curriculares assim estabelecidas: Fundamentos Teóricos da Biblioteconomia e da Ciência da Informação; Organização e Tratamento da Informação; Recursos e Serviços de Informação; Gestão de Unidades de Informação; Tecnologias de Informação; Pesquisas.

c) Descrição das dimensões documentais da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem origem ainda no tempo da Liga das Nações, que criou uma comissão, em setembro de 1921, para estudar a questão da Educação e Cultura. Em 18 de dezembro de 1925, o Bureau Internacional de Educação (IBE) começou a trabalhar como uma organização não governamental a serviço do desenvolvimento

educacional internacional. O trabalho destas organizações, no entanto, foi interrompido com o início da Segunda Guerra Mundial. Em 16 de novembro de 1945, a UNESCO estabeleceu como objetivo a contribuição para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998 passou a existir na Conferência Mundial sobre Educação Superior em Paris no dia 9 de outubro de 1998. A conferência teve como linear de suas discussões há grande diversificação de cursos no ensino superior, bem como maior consciência sobre a sua importância no desenvolvimento sociocultural e econômico como para a construção do futuro. O objetivo da Declaração é de prover soluções para estes desafios e de colocar em movimento um processo de profunda reforma no ensino superior mundial. Antes dessa Conferência, a UNESCO publicou, em 1995, seu Documento de Política para Mudança e Desenvolvimento em Educação Superior. Foram realizadas cinco consultas regionais subsequentemente (Havana, novembro de 1996; Dacar, abril de 1997; Tóquio, julho de 1997; Palermo, setembro de 1997; e Beirute, março de 1998). As Declarações e os Planos de Ação nelas adotados, cada qual preservando suas especificidades, assim como o próprio processo de reflexão desenvolvido em preparação para esta Conferência Mundial, são levados em conta diligentemente nessa Declaração e a ela são anexados. (UNESCO, 1998).

d) Descrição das dimensões documentais da Declaração de Maceió sobre Competência em Informação e do Manifesto de Florianópolis sobre a Competência em Informação e as Populações Vulneráveis e Minorias

Ambos os documentos surgiram por intermédio da Federação Brasileira de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições (FEBAB), fundada em 26 de julho de 1959, tendo como principal objetivo defender e incentivar o desenvolvimento da profissão. A FEBAB, com parceria do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP) / Campus de Marília elaborou:

- A Declaração de Maceió sobre Competência em Informação passou a existir no I Seminário sobre Competência em Informação: cenários e tendências, evento paralelo ao XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, realizado em Maceió no dia 9 de agosto de 2011. A Declaração é a expressão de um ponto de vista sobre a Competência em Informação no contexto brasileiro;

- O Manifesto de Florianópolis sobre a Competência em Informação e as Populações Vulneráveis e Minorias foi organizado no II Seminário sobre Competência em Informação: cenários e tendências, evento paralelo ao XXV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação realizado em Florianópolis no dia 9 de julho de 2013. O Manifesto destina-se a convocar a comunidade biblioteconômica e áreas afins, para uma ação efetiva e também responsável a ser empreendida para a consecução da Competência em Informação no contexto brasileiro.

Ao considerar os cinco documentos, verifica-se que a autenticidade e confiabilidade dessas peças são fidedignas, pois os procedimentos para a elaboração de ambas seguiram uma sistemática de cogitações, além de refletirem uma identidade institucional de renome, nacional e internacionalmente respeitada. A natureza desses documentos é: uma lei, um parecer, duas declarações e um manifesto.

A seguir a apresentação, análise e discussão dos resultados centrados nas ideias centrais e as ancoragens associadas aos temas analisados nos documentos selecionados para a pesquisa. A ancoragem nesta pesquisa foi adequada, ficando entendida como um viés cognitivo no qual verificamos a utilização da ideologia dos documentos no conteúdo do referencial teórico conceitual dessa pesquisa.

Quadro 11 - Análise DSC sobre os desafios do desenvolvimento da Competência em Informação.

Documentos: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Parecer CNE/CES 492/2001 – Diretrizes Curriculares para os Cursos de Biblioteconomia. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998. Declaração de Maceió sobre Competência em Informação. Manifesto de Florianópolis sobre a Competência em Informação e as Populações Vulneráveis e Minorias.	
IDEIAS CENTRAIS	ANCORAGENS
Educação. Ensino. Aprendizagem. Práticas educacionais. Políticas, Planos e Diretrizes educacionais.	- Práticas pedagógicas (COELHO, 2012). - Processo ensino-aprendizagem e sua complexidade (KUBO; BOTOME, 2001) (BESSA, 2008).
Concepções pedagógicas. Pluralismo.	- Teorias da aprendizagem (OSTERMANN; CAVALCANTE, 2010).
Processo formativo. Atuação ativa.	- Termo competência apresenta-se como alternativa ao modelo formativo (ZABALA; ARNAU, 2010). - Participação ativa no processo de aprendizagem (MOREIRA; MASINI, 2001). - Relação indivíduo e contexto social; novos conteúdos e conhecimento prévio
Experiência extraclasse. Atividade de extensão.	(PELIZZARI, 2002).

Formação continua.	- Aprendizagem ao longo da vida (DELORS, 1998) (PERRENOUD, 1999) (BELLUZZO, 2002) (ZABALA; ARNAU, 2010).
Prática social. Cidadania. Valores. Desenvolvimento social e sustentável.	- Função social do ensino (ZABALA; ARNAU, 2010). (CHAUI, 2003)
Pensamento reflexivo. Ideias. Refletir criticamente. Espírito científico. Comunicar o saber.	- Mobilização de recursos (PERRENOUD, 1999), (ZABALA; ARNAU, 2010).

Fonte: Crédito da autora, 2014.

Os esforços observados para o desenvolvimento da Competência em Informação para o ensino superior, especificamente, aos cursos de Biblioteconomia, são complexos e provocativos, pois requerem uma postura firme da comunidade acadêmica, principalmente dos gestores educacionais e docentes, para mudanças profundas no ensino-aprendizagem, nas práticas pedagógicas que privilegia a Competência em Informação deixando-a de ser um elemento invisível, segundo Badke (2010), por consequência da falsa suposição de que a capacidade tecnológica é o mesmo que Competência em Informação e a percepção limitada da Competência em Informação. Significa, então, superar os desafios apontados por Gasque (2012) em relação à cultura pedagógica, organização do currículo, concepção do processo ensino-aprendizagem, entre outros citados na Seção 4.1 desta pesquisa. Além disso, é necessário que haja uma política e um plano educacional com fundamentos da Competência em Informação para aprendizagem permanente. [JESÚS LAU (2007), CAVALCANTE (2006), DUDZIAK (2002; 2005), MATA (2010), COONAN (2011) URIBE-TIRADO (2010; 2012)].

O contexto social contemporâneo requer atitude docente que estimule o desenvolvimento da Competência em Informação, da criatividade, do pensamento reflexivo e crítico além de relacionar o conhecimento prévio com o novo conhecimento, reconhecendo e tolerando a existência de várias posições, opiniões ou pensamentos. O Artigo 43º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional descreve a finalidade da educação superior:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; [...]

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; (BRASIL, 1996).

Ao instigar o pensamento reflexivo, trabalha-se com a capacidade de compreensão do aluno em relação à consciência do seu papel de cidadão que se reflete sobre suas ações relacionadas às práticas sociais e de sustentabilidade da sociedade. Para que, entretanto, o alunado dos cursos de Biblioteconomia no contexto brasileiro desenvolva o pensamento reflexivo, crítico e criativo, é necessária a mobilização de recursos cognitivos atrelados ao conjunto de habilidades informacionais descritas no padrão e indicadores de desempenho de Competência em Informação da ACRL (2000). Esses padrões e indicadores, como conceitos, poderão ser trabalhados no processo formativo e mediante atividades extraclasse e de extensão, utilizando a metodologia da aprendizagem significativa e, como habilidades, poderão ser trabalhadas com embasamento da aprendizagem por competência, estimulando o conhecimento dos problemas local e global da sociedade, estimulando soluções resultantes da criação cultural, científica e tecnológica.

A formação do bibliotecário, segundo as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Biblioteconomia (BRASIL, 2001), prevê a concepção de profissionais com habilidade e domínio dos conteúdos da Biblioteconomia para agir de forma reflexiva e crítica, produzindo e difundindo conhecimento de modo ético e criativo, além de

Interagir e agregar valor nos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente;
Crítico, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação;
Trabalhar com fontes de informação de qualquer natureza;[...]
Recomenda-se que os projetos acadêmicos acentuem a adoção de uma perspectiva humanística na formulação dos conteúdos, conferindo-lhes um sentido social e cultural que ultrapasse os aspectos utilitários mais imediatos sugeridos por determinados itens.[...]. (BRASIL, 2001).

Para tanto, é urgente que os cursos de Biblioteconomia insiram a filosofia da Competência em Informação no currículo do curso, em consonância com a instituição a que pertence, podendo ser como uma disciplina e/ou como conteúdo transversal das disciplinas já estabelecidas. Ao se consolidar a Competência em Informação, ensinar-se-á um ensino de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e o beneficiamento da sociedade. (UNESCO, 1998),

nessa perspectiva, formar bibliotecários altamente qualificados, cidadãos, responsáveis, capazes de atender às necessidades informacionais de todos os aspectos da atividade humana. Correspondendo assim às aspirações de [ZABALA; ARNAU (2010), BESSA (2008), PELIZZARI (2002), KUBO; BOTOME (2001), MOREIRA; MASINI (2001), PERRENOUD (1999), DELORS (1998), BELLUZZO (2002) et al.

Quadro 12 - Análise DSC sobre expectativa para o ensino superior.

Documentos: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Parecer CNE/CES 492/2001 – Diretrizes Curriculares para os Cursos de Biblioteconomia. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998. Declaração de Maceió sobre Competência em Informação. Manifesto de Florianópolis sobre a Competência em Informação e as Populações Vulneráveis e Minorias.	
IDEIAS CENTRAIS	ANCORAGENS
Aspectos didático-pedagógicos. Critérios de avaliação. Perspectiva humanística. Políticas públicas. Projetos pedagógicos. Institucionalização	<ul style="list-style-type: none"> - O desenvolvimento da Competência em Informação no ensino superior exige uma nova concepção da comunidade universitária (DUDZIAK, 2005) (CAVALCANTE, 2006) (GASQUE, 2012) (FARIAS; BELLUZZO, 2012). - Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente (JESÚS LAU, 2007). - Avaliar competências é avaliar processos na resoluções-problema (ZABALA; ARNAU, 2010).
Problemas da prática profissional. Interação aluno com o mundo.	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem significativa e por descoberta (AUSUBEL, 1968) (PELIZZARI; <i>et al</i>, 2002). - Participação Ativa no processo de aprendizagem (MOREIRA; MASINI, 2001). - Relação indivíduo e contexto social (PELIZZARI; <i>et al</i>, 2002).
Insuficiência no acesso, uso e avaliação da informação.	<ul style="list-style-type: none"> - Lacunas dos alunos que entram e saem de um curso superior em relação à Competência em Informação (CAVALCANTE, 2006). - Influência da formação básica no desenvolvimento da Competência em Informação no ensino superior. (CAVALCANTE, 2006) (HATSCHBACH; OLINTO, 2008) (GASQUE, 2012) (VARELA, BARBOSA; FARIAS, 2013).
Competência em Informação. Transversalidade	<ul style="list-style-type: none"> - A Competência em Informação constitui-se um continuum de interação e internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades específicas como referenciais à compreensão da informação e de sua abrangência [...](BELLUZZO, 2005). - As competências transversais encontram-se na intersecção das disciplinas [...] englobam todas as interações sociais, cognitivas, afetivas, culturais e psicomotoras entre aluno e a realidade em seu ambiente (PERRENOUD, 1999).

Desenvolver e utilizar novas tecnologias.	-Estabelecer uma infraestrutura de telecomunicação e redes de computadores (DUDZIAK, 2002)
Ética Padrões éticos	- Pessoa competente em informação compreende as questões legais do uso da informação e acessa e usa a informação de forma ética e legal. (ALA, 1989) (ACRL, 2000) (BELLUZZO, 2007)
Mudança de comportamento. Trabalhar de forma cooperativa.	- A possibilidade de haver espaços dinâmicos nas universidades para o desenvolvimento do pensamento crítico além da autonomia por intermédio da transdisciplinaridade oferecida no currículo e pelas vivências vivenciadas no meio acadêmico. (GASQUE, 2012) (VARELA, BARBOSA; FARIAS, 2013). - Buscar parcerias, o trabalho cooperativo, transdisciplinar, integrado (DUDZIAK, 2002)

Fonte: Crédito da autora, 2014.

As possibilidades de incorporar a Competência em Informação no ensino superior iniciam-se na constituição de ações voltadas para a institucionalização de programas, práticas pedagógicas, políticas e diretrizes de desenvolvimento da Competência em Informação, considerando-a como um “direito fundamental da pessoa humana, intrínseco ao seu próprio ser, sendo essencial à sua sobrevivência. [...]” (FEBAB, 2013). O Manifesto de Florianópolis sobre a Competência em Informação e as Populações Vulneráveis e Minorias ressalta que é responsabilidade dos profissionais bibliotecários, docentes, instituições públicas empreender ações para a consecução desse direito, permitindo o desenvolvimento social, cultural e econômico além do exercício pleno da cidadania (FEBAB, 2013).

O grau de envolvimento e integração das instituições com o desenvolvimento da Competência em Informação enseja indicadores que, segundo Uribe-Tirado (2011), classificam a universidade em relação ao comprometimento com a filosofia da Competência em Informação, sendo as instituições classificadas como comprometidas, em crescimento, iniciando e desconhecadora. Esses indicadores podem provocar uma disputa saudável entre instituições, pois se entende que, quanto maior for o empenho da instituição, a formação dos alunos que a elas pertencem terá comprometimento no desenvolvimento da Competência em Informação.

A aplicação da filosofia da Competência em Informação poderá ser alcançada por meio

[...] da reforma de currículos, com a utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas. Novas

aproximações didáticas e pedagógicas devem ser acessíveis e promovidas a fim de facilitar a aquisição de conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, a reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais, onde a criatividade também envolva a combinação entre o saber tradicional ou local e o conhecimento aplicado da ciência avançada e da tecnologia [...] (UNESCO, 1998).

Deve ser estabelecida uma atitude clara do docente em relação à posição no processo ensino-aprendizagem, em que ele deverá ensinar os alunos a aprender e a tomar iniciativas, em vez de serem unicamente fontes de conhecimento. A filosofia da Competência em Informação preconiza a autonomia do aluno, fazendo com que ele seja o “[...] centro das preocupações, devendo considerá-los como os parceiros e protagonistas essenciais responsáveis pela renovação da educação superior [...]” (UNESCO, 1998)

As tecnologias inovativas oferecem oportunidades de implementar a filosofia da Competência em Informação ao conteúdo dos cursos de Biblioteconomia e de renovar os métodos de ensino.

[...] Não se pode esquecer, porém, que novas tecnologias e informações não tornam os docentes dispensáveis, mas modificam o papel destes em relação ao processo de aprendizagem, e que o diálogo permanente que transforma a informação em conhecimento e compreensão passa a ser fundamental. [...] (UNESCO, 1998).

É necessário porém, adaptar estas tecnologias às necessidades locais, para que a usabilidade desse meio seja sustentável e apropriada ao desenvolvimento da Competência em Informação. Outro elemento a ser constituído são as parcerias, no intuito de constituir redes de colaboração e transferência de tecnologia, de materiais pedagógicos, troca de experiências no ensino, tornando o conhecimento acessível a todos que participam da rede, para tanto, requer mudanças de atitude. A Declaração de Maceió sobre Competência em Informação destaca alguns pontos para serem refletidos nos cursos de Biblioteconomia:

- 1 [...] 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 [...] devem estabelecer parcerias para ações estratégicas e políticas públicas envolvendo o sistema de educação obrigatória. [...]
- 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 [...] 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 [...] 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. (FEBAB, 2011).

O desenvolvimento dessa competência requer parcerias e alianças entre as partes envolvidas – pessoas que definem políticas nacionais e institucionais, docentes, pesquisadores e alunos, pessoal administrativo e técnico em instituições de educação superior, o mundo do trabalho e a comunidade. As organizações não governamentais também são agentes fundamentais neste processo de ensino-aprendizagem com base no desenvolvimento da Competência em Informação. (UNESCO, 1998).

Os benefícios gerados pela filosofia da Competência em Informação estão relacionados à formação de bibliotecários aptos a exercer sua profissão comprometidos com questões que envolvem a informação, ressaltando o seu acesso e uso de forma ética e também legal para benefício próprio e da sociedade. O desafio está em minimizar as lacunas relacionadas ao desnível da Competência em Informação dos alunos que entram nos curso superior, criando uma atmosfera de estímulo, motivação e confiança.

Quadro 13 - Análise DSC sobre a inter-relação da criatividade e competência para o desenvolvimento da Competência em Informação.

Documentos: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Parecer CNE/CES 492/2001 – Diretrizes Curriculares para os Cursos de Biblioteconomia. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998. Declaração de Maceió sobre Competência em Informação. Manifesto de Florianópolis sobre a Competência em Informação e as Populações Vulneráveis e Minorias.	
IDEIAS CENTRAIS	ANCORAGENS
Desenvolvimento de competência e habilidades. Proficiência.	- O foco do ensino por competência está em transformar os indivíduos a serem capazes de aplicar o conhecimento à resolução de situações ou problemas reais, observando então a articulação conhecimento-competência (PERRENOUD, 1999) (ZABALA; ARNAU, 2010).
Criatividade Domínio dos conteúdos	- Processo cognitivo que está relacionado ao processo psicológico que envolve o conhecer, compreender, perceber, aprender entre outros (ALENCAR, 1986) (STERNBERG, 1988) (AMABILE, 1996) (CSIKSZENTMIHALYI, 1996). - Contribuições criativas não ocorrem no vácuo, mas estão alicerçadas em um amplo conhecimento da área em que se está atuando (CSIKSZENTMIHALYI, 1996) (ALENCAR; FLEITH, 2003). - Uma ideia original ou reelaboração e aperfeiçoamento de produtos ou ideias já existente (ALENCAR, 1986).

Habilidades em gerar produtos. Formular, coordenar, executar e avaliar políticas, planos, programas e projetos.	- Mobilizar o maior grau de relevância e funcionalidade, articulando com a própria competência quanto aos componentes procedimentais, atitudinais e conceituais (PERRENOUD, 1999) (ZABALA; ARNAU, 2010). - Aprendizagem por competência implica em uma aprendizagem para agir (PERRENOUD, 1999) (ZABALA; ARNAU, 2010).
Desenvolvimento social, cultural e econômico.	- Criatividade e Competência em Informação é uma condição <i>sine qua non</i> ao desenvolvimento e inovação de um país (BELLUZZO, 2013)

Fonte: Crédito da autora, 2014.

A inter-relação da criatividade com o ensino por competência e a Competência em Informação é determinante para o sucesso de pessoa e para o desenvolvimento social, cultural e econômico de um país. Trabalhar com essa inter-relação requer uma mobilização de conhecimentos procedimentais, atitudinais e conceituais.

As expectativas foram lançadas, cabendo aos docentes desenvolverem uma atitude proativa, no que diz respeito a sua responsabilidade de educar pessoas cada vez mais complexas em seu pensar e agir. Aos docentes e pesquisadores da área da Ciência da Informação cabe

[...] promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes para ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, assim como os estudos acadêmicos nas ciências sociais e humanas, e a atividade criativa nas artes; [...]. (UNESCO, 1998).

O desenvolvimento e melhoria da formação biblioteconômica e conseqüentemente a melhoria da educação em todos os níveis, depende unicamente da promoção do conhecimento da área por meio da pesquisa e extensão. A inovação⁹, a interdisciplinaridade¹⁰ e a transdisciplinariedade devem ser fomentadas e reforçadas nos programas de desenvolvimento da Competência em Informação e implementadas em todas as disciplinas.

Ao realizar as análises das ideias centrais e ancoragem dos documentos produzidos pelo MEC, UNESCO e FEBAB, com a utilização do roteiro de temas foi possível compor o DSC, que aqui se denomina como Discurso da Competência em

⁹ Inovação significa novidade ou renovação. A palavra se refere a uma ideia, método ou objeto que é criado e que pouco se parece com padrões anteriores.

¹⁰ Interdisciplinar é um adjetivo que qualificação que é comum a duas ou mais disciplinas ou outros ramos do conhecimento. É a ligação entre as disciplinas.

Informação na Formação Biblioteconômica. Para que se chegasse, no entanto, a esse discurso-síntese da representação coletiva sobre a Competência em Informação, efetuou-se uma análise conforme a técnica do DSC para a elaboração de um só discurso.

Buscou-se perceber as representações sobre o desenvolvimento da Competência em Informação, expectativa de incorporação dessa competência no ensino superior e a inter-relação de criatividade, com a aprendizagem significativa e por competência. O discurso mostrado, a seguir, representa a totalidade das representações encontrada nos Documentos: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Parecer CNE/CES 492/2001 – Diretrizes Curriculares para os Cursos de Biblioteconomia. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998. Declaração de Maceió sobre Competência em Informação. Manifesto de Florianópolis sobre a Competência em Informação e as Populações Vulneráveis e Minorias.

Em suma, o discurso representa a constituição da totalidade da singularidade dos documentos analisados.

5.2.1 Discurso da Competência em Informação na Formação Biblioteconômica

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...] além de estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Tendo como princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...] valorização do profissional da educação [...] garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A educação superior tem por finalidade: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do

homem e do meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. [...]

[...] A formação do bibliotecário supõe o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades e o domínio dos conteúdos da Biblioteconomia. Além de prepara-los para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, produzir e difundir conhecimentos, refletir criticamente sobre a realidade que os envolve, buscar aprimoramento contínuo e observar padrões éticos de conduta, os egressos dos referidos cursos deverão ser capazes de atuar junto a instituições e serviços que demandem intervenções de natureza e alcance variados [...]

Dentre as competências e habilidades dos graduados em Biblioteconomia enumeram-se as típicas desse nível de formação. As habilidades gerais são: gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los; formular e executar políticas institucionais; elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos; utilizar racionalmente os recursos disponíveis; desenvolver e utilizar novas tecnologias; traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação; [...] responder a demandas sociais de informação produzidas pelas transformações tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo. As habilidades específicas são: interagir e agregar valor nos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente; · Criticar, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação; · Trabalhar com fontes de informação de qualquer natureza; [...] Recomenda-se que os projetos acadêmicos acentuem a adoção de uma perspectiva humanística na formulação dos conteúdos, conferindo-lhes um sentido social e cultural que ultrapasse os aspectos utilitários mais imediatos sugeridos por determinados itens. [...]

Deverá contemplar mecanismos de interação do aluno com o mundo do trabalho [...]. Constituir instrumentos privilegiados para associar desempenho e conteúdo de forma sistemática e permanente. [...] além de criar critérios para a avaliação periódica, que inclua aspectos técnico-científicos, didático-pedagógicos e atitudinais.

[...] Em decorrência às exigências de uma sociedade complexa, é necessária a formação para o desenvolvimento da Competência em Informação que atenda as demandas da sociedade. [...] de forma a considerar o fomento e a melhoria dos níveis educacionais [...] mediante formação para o desenvolvimento humano e profissional [...] para o exercício da cidadania e o aprendizado ao longo da vida.

É preciso estabelecer parcerias para ações estratégicas e políticas públicas envolvendo o sistema de educação obrigatória. Os cursos de Biblioteconomia e Ciência da Informação deverão integrar conteúdos relativos à Competência em Informação nos seus projetos políticos-pedagógicos. Além de ofertar atividades de formação contínua, incluindo desafios decorrentes da necessidade da Competência em Informação. [...] E estabelecer relações locais, regionais, nacionais e internacionais, para a coordenação e desenvolvimento de ações conjuntas.

A Competência em Informação é um fator crítico e condicionante ao desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil [...] devendo ser compreendida como um direito fundamental da pessoa humana, intrínseco ao seu próprio ser, sendo essencial à sua sobrevivência. [...] Para tanto é necessário empreender ações para a consecução desses direitos no que tange à informação e conhecimento, são elas: [...] sensibilização e conscientização dos pares para a importância da Competência em Informação; inserção do desenvolvimento da Competência em Informação em sua formação de forma transversal e institucionalizada. [...] Promoção da diversidade de conteúdos ideológicos visando a propiciar a Competência em Informação nos cidadãos (análise e crítica). [...] Elaboração e cumprimento de políticas públicas voltadas à Competência em Informação; valorização do professor [...] e da área de educação [...] Criação de legislação específica [...] que permitam o desenvolvimento da Competência em Informação. [...] Efetuar parceria e trabalhar de forma cooperativa com as instituições representativas das comunidades locais; promover ações para a mudança de políticas institucionais. Fomentar o senso crítico com a modificação da lógica dos processos de educação/capacitação nas unidades de informação; adotar uma postura pró-ativa [...] Capacitar docentes [...] para desenvolverem a Competência em Informação.

Ao analisar, o DSC constituído, foi possível observar que a educação é um dever da família e do Estado, além de ser um processo formativo abrangente vinculado ao mercado de trabalho e à prática social e, por essas características, deve estar em perfeita articulação com a área de Competência em Informação.

O ensino superior tem por finalidade: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. No que diz respeito à formação do bibliotecário, os cursos deverão desenvolver, tanto as competências e habilidades e o domínio técnico, quanto também preparar os discentes para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional. Para corresponder a uma sociedade complexa, entretanto, é necessária a formação para o desenvolvimento da Competência em Informação que atenda às demandas sociais em curso e sua complexidade. Ela deve ser compreendida como um direito fundamental da pessoa humana, intrínseco ao seu ser, sendo essencial à sua sobrevivência. Isso implica em recorrer ao apoio de uma modelagem

pedagógica que possa trazer os subsídios necessários a essa consecução, o que se apresenta na sequência desta tese.

6 MODELAGEM CONCEITUAL PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO EM CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA NO BRASIL: ORIENTAÇÕES BÁSICAS

Conforme a sequência metodológica, esta Seção descreve a terceira etapa da pesquisa qualitativa, proposta e realizada como forma de operacionalização dos objetivos sugeridos inicialmente. Consiste em delinear os passos metodológicos utilizados para elaborar e apontar uma modelagem conceitual pedagógica para o desenvolvimento da Competência em Informação (MPDCoInfo) que permita oferecer subsídios à sua inserção como uma disciplina e/ou um conteúdo transversal nos cursos de graduação em Biblioteconomia.

6.1 Passos Metodológicos

Os passos metodológicos têm a intenção de oferecer uma modelagem conceitual de intervenção formativa para pensarem novas condutas de ensino-aprendizagem com base no desenvolvimento de Competência em Informação.

6.1.1 Passo 1 - Concepção e definições da modelagem conceitual pedagógica de desenvolvimento de Competência em Informação

Iniciaram-se a concepção da modelagem, tendo como temática de fundo os cinco padrões e indicadores da Competência em Informação estabelecidos pela ACRL (2000). Essa escolha se justifica pela integração dessa modelagem com a realidade do contexto brasileiro, e por ser um dos mais utilizados no meio acadêmico, além de estimular a formação de pessoas capazes de enfrentar a diversidade informacional dentro de diversos ambientes. Ressalta-se que, na Seção 4, foram descritos alguns modelos e padrões referentes à Competência em Informação, que eles podem ser usados como instrumentos orientadores para o desenvolvimento de atividades e programas de Competência em Informação, pois são parâmetros norteadores à prática pedagógica.

Na sequência, definiu-se que a modelagem aqui oferecida tem caráter orientador e instrumental, na tentativa de contribuir para a elaboração de um documento de natureza didático-pedagógica. A intenção refere-se, na medida em que haja a sua apropriação pelos docentes que atuam em cursos de Biblioteconomia, seja criada uma comunidade de prática, com o propósito de possibilitar a troca de experiência e disseminação de outras, vivências em outras áreas a fim de promover um aprofundamento das reflexões ora apontadas.

Nesse âmbito, buscou-se o amparo em ampla reflexão que possibilitasse fornecer respostas ou opções para as questões expressos na sequência.

- a. Como desenvolver intervenções formativas para o desenvolvimento da Competência em Informação direcionadas às necessidades do público-alvo?
- b. De que forma preparar e mobilizar instrumentos que propiciem o desenvolvimento da Competência em Informação?
- c. Qual o ponto de partida para o desenvolvimento da Competência em Informação no ensino superior?

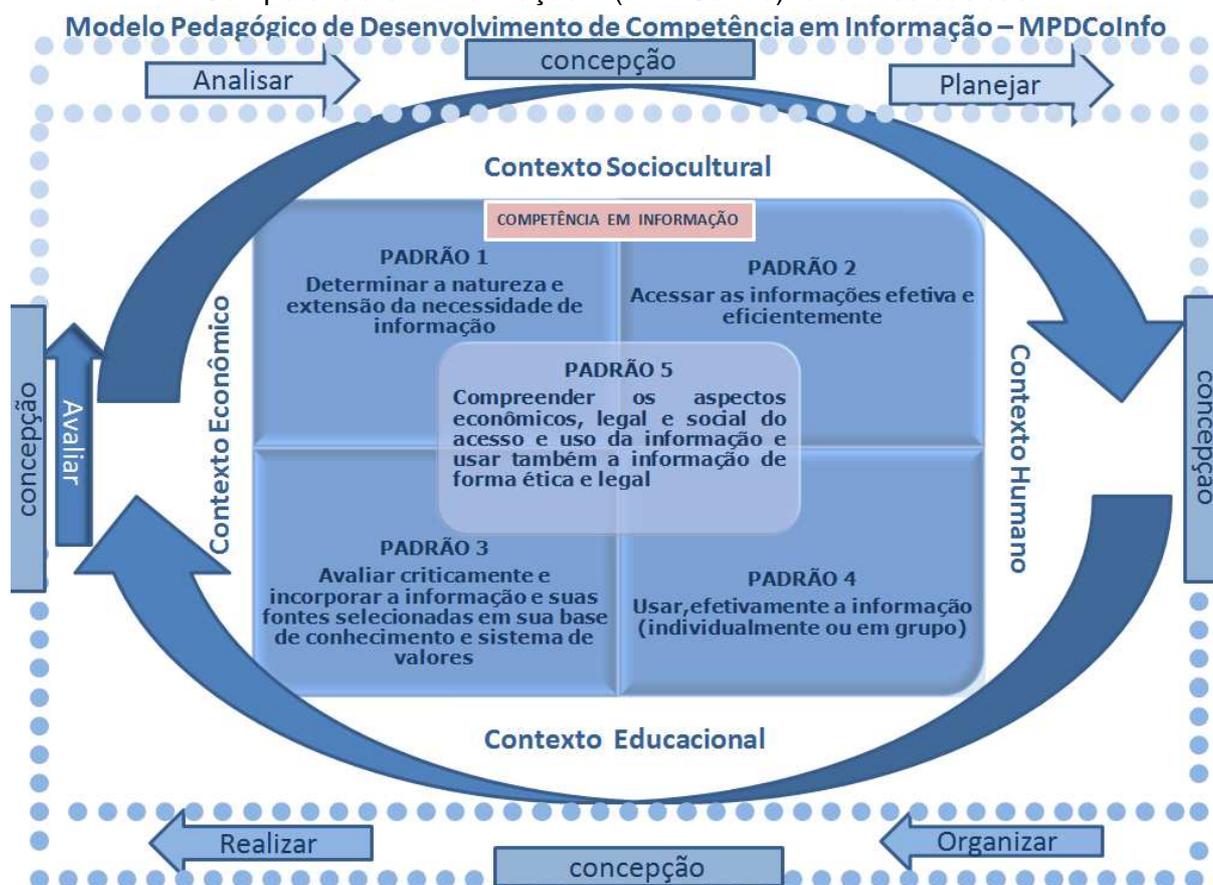
Os objetivos da modelagem proposta foram, então, definidos como sendo:

- a. reforçar a concepção da Competência em Informação no ensino superior, tendo em vista a melhoria contínua;
- b. promover a reflexão em torno das práticas de desenvolvimento da Competência em Informação;
- c. disponibilizar um conjunto de metodologias e instrumentos de apoio às práticas de aprendizagem com base no desenvolvimento da Competência em Informação; e
- d. apoiar educadores ou entidades interessadas em desenvolver instrumentos educacionais com base no desenvolvimento da Competência em Informação.

6.1.2 Passo 2 - Elaboração, representação e descrição da modelagem

Com suporte nos resultados dos passos metodológico 1 e 2, optou-se por elaborar a modelagem na forma de diretrizes básicas (Figura 17). O propósito é contribuir com a inserção dos conceitos e princípios da Competência em Informação nas práticas educativas dos cursos de Biblioteconomia e, em decorrência, para a área da Ciência da Informação.

Figura 17 – Modelagem Conceitual Pedagógica para o Desenvolvimento de Competência em Informação – (MPDCoInfo): diretrizes básicas.



Fonte: Crédito da autora, 2014.

Pode-se descrever a modelagem conceitual proposta como sendo um conjunto estruturado de cinco fases, processos e instrumentos de apoio à concepção de programas, cursos e soluções pedagógicas baseadas no desenvolvimento da Competência em Informação, podendo ser explorado e utilizado de várias formas, isto é, em razão das necessidades e disponibilidades - pelas entidades e profissionais que intervêm na formação.

O ciclo de desenvolvimento da Competência em Informação integra vários domínios de intervenção e, nesta proposta, sugere-se um conjunto de ferramentas que possibilitem uma modelagem conceitual pedagógica para o desenvolvimento da Competência em Informação durante a formação universitária de bibliotecários.

Figura 18 – Ciclo de desenvolvimento da Competência em Informação.

Fonte: Crédito da autora, 2014.

O ciclo de desenvolvimento da Competência em Informação prevê cinco fases distintas, integradas e complementares, conforme está no quadro 14.

Quadro 14 – Fases do ciclo de desenvolvimento da Competência em Informação.

DESCRIÇÃO	
Fase I -ANALISAR	Diagnosticar os contextos de partida, ou seja, sinalizar quais padrões da Competência em Informação serão delineados e elaborados para a definição dos objetivos de aprendizagem, com base no pressuposto de que os objetivos consistem na tradução pedagógica das competências/habilidades pré-identificadas.
Fase II - DESENHAR	Planejar a proposta formativa, visando a delinear itinerários de aprendizagem conforme os contextos e público-alvo, sendo que a concepção do itinerário a desenvolver deverá agregar os objetivos de aprendizagem estabelecidos na Fase I.
Fase III - ORGANIZAR	Estabelecer a sequência pedagógica, partindo da definição de objetivos estabelecidos na Fase I, visando a contribuir para a indicação e sequenciação de conteúdos a incorporar nas soluções formativas, assim como identificar as melhores estratégias pedagógicas a aplicar.
Fase IV -REALIZAR	Construir ou identificar recursos técnico-pedagógicos e suporte de apoio à equipe de facilitadores (docentes, monitores, tutores...) e também aos alunos.
Fase V - AVALIAR	Aferir a estratégia pedagógica, visando a elaborar a estratégia avaliativa mais adequada às características da teoria de aprendizagem previamente concebida.

Fonte: Crédito da autora, 2014.

A cada fase da modelagem proposta, surgem os processos, que nada mais são senão a realização das referentes atividades recomendadas, sempre que possível em instrumentos de apoio à decisão e à sistematização do trabalho de concepção do ciclo de desenvolvimento da Competência em Informação, de maneira a serem produzidas evidências que documentem e comprovem a coerência, a fundamentação e a robustez dos passos metodológicos desenvolvidos para a criação de uma proposta formativa de inserção da Competência em Informação na matriz curricular dos cursos de Biblioteconomia no Brasil como política pedagógica institucionalizada.

As atividades recomendadas em cada uma das fases do ciclo de concepção do modelo pedagógico de desenvolvimento da Competência em Informação serão abordadas na perspectiva de quem se responsabiliza pela concepção de um projeto de formação (podendo ser a equipe pedagógica da instituição ou mesmo um docente). Ressalta-se que a responsabilidade da preparação de uma proposta formativa deverá ser ajustada às necessidades do respectivo público-alvo.

Quando da prática da modelagem conceitual proposta para o desenvolvimento da Competência em Informação, sugere-se a elaboração de um plano de ação considerado aqui como eventual ênfase de um processo de concepção do ciclo de desenvolvimento dessa competência. Das ênfases a produzir neste âmbito, destacam-se aquelas que se apresentam no Quadro 15.

Quadro 15 - Concepção do ciclo de desenvolvimento da ColInfo: processos e resultados aplicáveis aos cursos de Biblioteconomia no Brasil.

Concepção do ciclo de desenvolvimento da Competência em Informação – Processos e Resultados		
Fases	Processos	Resultados dos Processos
Fase I – Analisar os contextos de origem	<i>Processo 1.1</i> – Analisar competências inerentes aos contextos de desempenho	Caracterização dos contextos de origem; Identificação de ColInfo (a desenvolver pela formação); Identificação de requisitos de desempenho associados à ColInfo; Sinalização de vias não formais para o desenvolvimento da ColInfo; Identificação do perfil dos alunos.
	<i>Processo 1.2</i> – Elaborar objetivos de aprendizagem válidos (adequados aos públicos e contextos bem determinados)	Identificação e descrição de objetivos gerais e específicos da disciplina de ColInfo, com a explicitação de: - comportamentos esperados; - condições para concretização de objetivos; - critérios de êxito associados a cada um dos objetivos.

Fase II – Desenhar a proposta formativa	<i>Processo 2.1 – Agregar objetivos de aprendizagem por padrões da Colnfo e formas de organizar a formação</i>	a. Identificação dos padrões da Colnfo associada a cada objetivo de aprendizagem; b. Formas de organizar as atividades a serem desenvolvidas na proposta pedagógica; c. Matriz com objetivos agregados aos padrões da Colnfo e formas de organizar as atividades;
	<i>Processo 2.2 – Desenhar itinerários de aprendizagem modular e ajustados aos públicos e contextos determinados</i>	a. Revisão das condições estabelecidas na origem; b. Proposta de sequência de objetivos e respectiva integração aos padrões da Colnfo; c. Definição do itinerário pedagógico a desenvolver e respectivos momentos de avaliação.
Fase III – Organizar as sequências pedagógicas	<i>Processo 3.1 – Definir sequência de conteúdos e respectivos padrões da Colnfo a adquirir/desenvolver</i>	Estruturação modular do conteúdo com definições de padrões da Colnfo a desenvolver; Matriz com a Identificação dos padrões da Colnfo a integrar a cada módulo de conteúdo.
	<i>Processo 3.2 – Selecionar estratégias de aprendizagem adequadas aos públicos e aos contextos</i>	a. Identificação de métodos pedagógicos a serem aplicados a cada módulo de conteúdo; b. Definição de estratégias de aprendizagem por módulo de conteúdo.
Fase IV – Preparar recursos técnico- pedagógicos e equipamentos de apoio	<i>Processo 4.1 – Conceber, validar e produzir recursos técnico-pedagógicos</i>	a. Identificar os recursos técnico-pedagógicos e suportes de apoio a utilizar/explorar em cada matriz; b. Orientações críticas para exploração de recursos técnico-pedagógicos e suportes de apoio (se necessário); c. Disponibilização de uma ficha técnica para caracterização de cada recurso técnico-pedagógico a ser utilizado na formação;
	<i>Processo 4.2 – Estruturar, validar e produzir guias pedagógicos.</i>	a. Definição da estrutura do guia pedagógico do docente; b. Definição do conteúdo a desenvolver em cada elemento do guia pedagógico; c. Apresentação da estrutura de apoio à elaboração de plano de aula, considerando-se a aplicação dos padrões de Colnfo; d. Eventuais orientações metodológicas para exploração de plano de aula.
	<i>Processo 4.3 – Produzir soluções adequadas ao desenvolvimento das atividades direcionadas ao público e contextos de trabalho específicos</i>	a. b. Orientações específicas para elaborar soluções adequadas ao desenvolvimento das atividades.
Fase V – Avaliar	<i>Processo 5– Definir a estratégia</i>	a. Estratégia avaliativa a ser

estratégia pedagógica	avaliativa	aplicada à proposta pedagógica.
------------------------------	------------	---------------------------------

Fonte: Crédito da autora, 2014.

O plano de ação a ser desenvolvido leva a reflexão sobre dois enfoques que devem direcionar a prática da modelagem ora proposta para o desenvolvimento da Competência em Informação: o enfoque sistêmico, isto é, a proposta formativa deve integrar de forma dinâmica respostas às principais necessidades dos alunos ou público-alvo, compatibilizando-as com as condicionantes dos contextos de aprendizagem e com as exigências normativas do sistema educacional de reconhecimento, validação e certificação. Por outro lado, o enfoque sistemático conduz a refletir sobre o embasamento teórico que a proposta formativa terá como fundamento de suas práticas.

A modelagem conceitual proposta como subsídio à concepção de desenvolvimento da Competência em Informação deve ser visualizada como um instrumento de apoio à análise e reflexão crítica das propostas formativas desenhadas e implementadas pelas instituições de ensino que oferecem cursos de Biblioteconomia no contexto brasileiro, constituindo-se também como metodologia de apoio à tomada de decisões e seleção de opções de natureza pedagógica. O desafio consiste em introduzir melhorias e aperfeiçoamentos no ensino-aprendizagem, visando à concretização dos objetivos da modelagem conceitual proposta em nível dos processos educacionais no ambiente universitário que envolve a formação de bibliotecários/profissionais da informação.

6.1.2.1 Orientações básicas ao desenvolvimento das fases da modelagem proposta

Na sequência, descrevem-se as questões de orientação e propõem-se instrumentos para o desenvolvimento de cada fase da modelagem conceitual pedagógica proposta (Quadro 16)

Quadro 16 - Concepção do ciclo de desenvolvimento da Competência em Informação – Orientações e Instrumentos para Fase I.

Fase I – Analisar os contextos de origem		
Processos	Questões orientadoras	Instrumentos
Processo 1.1 – Analisar competências referenciadas a contextos de origem	<ul style="list-style-type: none"> - Quais padrões necessitam ser mobilizados? - Quais são as perspectivas? - Como alinhar o modelo ao plano de aula, à estratégia pedagógica e organizacional? - Como avaliar o valor crítico e os requisitos de desempenho associados a cada padrão sinalizado? 	<ul style="list-style-type: none"> - Fluxograma do processo - Matriz de análise para: avaliar o valor crítico e identificar a natureza dos padrões mobilizados
Processo 1.2 – Constituir objetivos de aprendizagem válidos (adequados a públicos e contextos bem determinados)	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a relação entre os padrões a serem desenvolvidos e a elaboração de objetivos de aprendizagem? - Por que definir objetivos de aprendizagem? - Que níveis de objetivos de aprendizagem podem ser considerados? - Em que consiste a elaboração de um objetivo de aprendizagem? 	<ul style="list-style-type: none"> - Fluxograma do processo - Verificação da qualidade dos objetivos de aprendizagem

Fonte: Crédito da autora, 2014.

O objetivo desta fase é oferecer aos educadores a concepção de caracterizar os contextos de partida da formação dos alunos dos cursos de Biblioteconomia, identificando os padrões a serem desenvolvidos com o apoio da modelagem conceitual pedagógica para o desenvolvimento de Competência em Informação, utilizando os instrumentos de análise propostos, de modo a garantir uma legitimação inequívoca por parte do aluno ou público-alvo; além de constituir objetivos de aprendizagem ajustados às especificidades dos contextos e características dos alunos ou públicos-alvos, respeitando os métodos de definição propostos, tendo em vista a obtenção de objetivos de aprendizagem válidos.

Quadro 17 - Concepção do ciclo de desenvolvimento da Competência em Informação
– Orientações e Instrumentos para Fase II.

Fase II – Desenhar a proposta formativa		
Processos	Questões orientadoras	Instrumentos
Processo 2.1 – Agregar objetivos de aprendizagem fundamentados nos padrões da ColInfo e formas de organizar o de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a natureza dos objetivos de aprendizagem em questão? - De que formas organizar o conhecimento teórico e prático e como podem ser utilizados? - Que aspectos determinam a opção por esta ou aquela forma de organizar o conhecimento teórico e prático? - Qual teoria de aprendizagem a proposta formativa vai considerar? 	<ul style="list-style-type: none"> - Fluxograma do processo - Matriz de apoio à estruturação de itinerários formativos
Processo 2.2 – Desenhar itinerários de aprendizagem modular ajustados aos públicos e contextos determinados	<ul style="list-style-type: none"> Como elaborar itinerários formativos? - Quais objetivos de aprendizagem estabelecer, visando à lógica dos padrões a serem mobilizados? 	<ul style="list-style-type: none"> - Fluxograma do processo

Fonte: Crédito da autora, 2014.

Na fase II, o docente deverá identificar as teorias de aprendizagem e suas formas de agregação e na sequência para a mobilização dos padrões da Competência em Informação, tendo em vista o estabelecimento de itinerários formativos de aprendizagem ajustados à teoria e ou abordagens escolhidas; decidir sobre as formas de organizar o conhecimento teórico e prático mais adequado em face de natureza dos padrões e objetivos estabelecidos, respeitando as exigências dos objetivos e as especificidades dos alunos ou da população-alvo e as condicionantes dos contextos de aprendizagem; identificar os vários fatores a considerar a formulação de uma estratégia pedagógica, na qual seja possível identificar: a correlação e agregação dos padrões de Competência em Informação com os objetivos da aprendizagem; desenvolver módulos e atividades direcionadas ao desenvolvimento de habilidades; pensar no momento de avaliação (diagnóstica, formativa ou somativa) caso seja necessário; estabelecer uma sequência no plano do desenvolvimento dos vários padrões da Competência em Informação, caso se identifiquem mais que um padrão a ser mobilizado, de forma a que se obtenha uma proposta formativa com qualidade pedagógica.

Quadro 18 - Concepção do ciclo de desenvolvimento da Competência em Informação – Orientações e Instrumentos para Fase III.

Fase III – Organizar as sequências pedagógicas		
Processos	Questões orientadoras	Instrumentos
Processo 3.1 – Definir sequência de conteúdos e respectivos padrões da Colinfo a serem adquiridos/desenvolvidos	<ul style="list-style-type: none"> - Que conteúdos selecionar para correlacionar os padrões da Colinfo com o intuito de mobilizar a competência? - Como sequenciar os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula com o intuito de mobilizar a competência? 	<ul style="list-style-type: none"> - Fluxograma do processo - Matriz para a indicação de conteúdo e temas associados aos objetivos da aprendizagem
Processo 3.2 – Selecionar estratégias de aprendizagem adequadas aos públicos e aos contextos	<ul style="list-style-type: none"> - Que métodos e técnicas pedagógicas podem ser utilizados? - Que fatores determinam a escolha dos métodos pedagógicos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Fluxograma do processo - Matriz de apoio à tomada de decisão quanto a estratégias e métodos adequados à população-alvo, à natureza dos objetivos e às especificidades dos contextos de aprendizagem.

Fonte: Crédito da autora, 2014.

De acordo com as exigências presentes nos objetivos de aprendizagem, as características da população-alvo e a natureza dos contextos de aprendizagem, no final da fase III, o docente deverá sinalizar o tipo de conteúdos que serão integrados e correlacioná-los a cada padrão da Competência em Informação a ser mobilizada. Além disso, deverá também estabelecer sequências de conteúdos a serem desenvolvidos; selecionar os métodos e recursos pedagógicos mais adequados às exigências dos padrões da Competência em Informação a ser mobilizada; definir estratégias pedagógicas a desenvolver no âmbito de cada um dos padrões da Competência em Informação a ser desenvolvido de forma a se obter uma proposta com qualidade pedagógica que mostre sentido e significado para o aluno.

Quadro 19 - Concepção do ciclo de desenvolvimento da Competência em Informação – Orientações e Instrumentos para Fase IV.

Fase IV – Preparar recursos técnico-pedagógicos e equipamentos de apoio		
Processos	Questões orientadoras	Instrumentos
Processo 4.1 – Conceber, validar e produzir recursos técnicos e pedagógicos.	<ul style="list-style-type: none"> - O que são recursos técnicos, pedagógicos e suportes de apoio? - Quais fatores devem ser considerados na escolha dos recursos técnicos, pedagógicos e suportes de apoio? - Que equipamentos de apoio podem ser utilizados? - Porque devemos recorrer a vários equipamentos de apoio? - Que tipos de recursos técnico e pedagógicos podem ser utilizados? - Como validar a qualidade dos recursos técnicos e pedagógicos produzidos? - De que modo se apropriar e explorar pedagogicamente os recursos técnicos e pedagógicos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Fluxograma do processo - Ficha técnica dos recursos técnicos e pedagógico - <i>Checklist</i> de suporte à construção de guias/diagramas visuais - Esquema com metodologia para uma validação de recursos técnicos e pedagógicos.
Processo 4.2 – Estruturar, validar e produzir guias pedagógicos.	<ul style="list-style-type: none"> - O que se entende por guias pedagógicos e para que servem? - O que é um plano geral da proposta formativa? - O que é um guia do docente? - O que é um plano de aula? - Como planejar um plano de aprendizagem? 	<ul style="list-style-type: none"> - Fluxograma do processo - <i>Checklist</i> de apoio à estruturação e planeamento do plano de aprendizagem - <i>Checklist</i> de suporte à construção de um plano geral da proposta formativa - <i>Checklist</i> de apoio à elaboração de guias/diagramas de apoio ao docente - Plano de aula: versão simplificada - Plano de aula: versão detalhada
Processo 4.3 – Produzir soluções adequadas ao desenvolvimento das atividades direcionadas ao aluno e contextos de ensino específicos	<ul style="list-style-type: none"> - O que são as soluções ao ensino? - Quais os contextos de aplicação das soluções ao ensino? - Que tipo de soluções? - Que obstáculos pode haver à aplicação das soluções ao ensino? 	<ul style="list-style-type: none"> - Fluxograma do processo - Conjunto de itens de apoio à construção de <i>checklists</i> - <i>Checklist</i> de apoio à construção de soluções ao ensino.

Fonte: Crédito da autora, 2014.

Na fase IV, o docente deverá realizar, produzir e/ou selecionar os recursos técnicos pedagógicos, outros suportes de apoio e (eventuais) soluções ao ensino, adequados aos objetivos de aprendizagem e características do aluno ou da população-alvo, como evidências tangíveis e materiais que irão proporcionar: aos docentes e alunos, os guias/diagramas, as soluções que irão reforçar a aquisição/consolidação de habilidades e saberes inerentes ao desenvolvimento da Competência em Informação e direcionados aos contextos de aprendizagem e a sua transferência para contextos reais de trabalho e/ou de vida; aos docentes, os recursos e meios de facilitação, animação e condução eficaz das sessões de aprendizagem e, aos coordenadores e gestores educacionais, os suportes de apoio monitoração da qualidade e verificação da eficácia das soluções educacionais.

Quadro 20 - Concepção do ciclo de desenvolvimento da Competência em Informação - Orientações e Instrumentos para Fase V.

Fase V – Avaliar estratégia pedagógica		
Processos	Questões orientadoras	Instrumentos
Processo 5.1 – Definir a estratégia avaliativa	<ul style="list-style-type: none"> - O que se entende por estratégia avaliativa? - Qual o papel de quem concebe a estratégia avaliativa? - Em que momentos deve ser concebida a estratégia avaliativa? - Como construir uma estratégia avaliativa? - Objetivos pretendidos; - Objeto de avaliação; - Momentos de avaliação; - Dimensões a avaliar; - Fontes de informação; - Quadro referencial de origem; - Técnicas a serem aplicadas; -Beneficiários do processo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Fluxograma do processo - Instrumento de apoio ao planejamento do processo avaliativo. - Instrumento que visa efetuar a meta-análise do processo avaliativo.

Fonte: Crédito da autora, 2014.

Por fim, na fase V, o docente deverá elaborar uma estratégia de avaliação a aplicar à modelagem conceitual pedagógica proposta para o desenvolvimento da Competência em Informação, de forma a aferir os resultados da formação dos bibliotecários e/ou profissionais da informação nos cursos de Biblioteconomia no

país, após a implementação da proposta e efetuar a **meta-análise**¹¹ da avaliação implementada, com vista à introdução de eventuais melhorias no processo avaliativo.

6.1.2.2 Acompanhando as fases da modelagem conceitual pedagógica

A prática de procedimentos de autoavaliação permite, ao docente e às instituições de ensino que oferecem cursos de graduação em Biblioteconomia no contexto brasileiro, acompanhar a eficácia das respectivas intervenções. Associados a estes procedimentos de acompanhamento e controle, surgem normas, constituídas com base em princípios de qualidade defendidos e promovidos pelas entidades reguladoras e promotoras do desenvolvimento da Competência em Informação.

Os critérios de qualidade aqui adotados podem ser utilizados, como quadro referencial de procedimentos auto-avaliativos. São eles, em geral, empregados para:

- estimular a discussão acerca das atividades em curso (o que é para ser feito?)
- determinar os eventuais indicadores de qualidade (estamos fazendo o que se propôs?)
- identificar práticas de sucesso (como estamos em relação às outras práticas externas?)
- reduzir eventuais dúvidas (relativamente ao que deve ser feito? Porque deve ser feito? Quem deve fazer? Quando deve fazer? Como deve fazer?)
- promover eventuais ações corretivas / alterações estratégicas (o que deve ser corrigido no plano de ação?)

Outro aspecto a destacar no tocante aos procedimentos autoavaliativos reside nos resultados deste esforço, que será a construção de “indicadores de qualidade” a monitorar por parte da entidade e do docente que utiliza o modelo, que a eles permitirá efetuar, de forma sistemática, o alinhamento das intervenções em face do quadro pretendido de intervenções. As propostas para acompanhamento/validação das várias fases do domínio e ideia do ciclo de desenvolvimento da Competência em

¹¹A meta-análise é uma técnica estatística especialmente desenvolvida para integrar os resultados de dois ou mais estudos, sobre uma mesma questão de pesquisa, em uma revisão sistemática da literatura.

Informação apresentam-se no final dos processos de cada uma das fases da modelagem proposta. (Quadro 21).

Quadro 21 - Critérios de acompanhamento das fases da Modelagem Conceitual Pedagógica para o desenvolvimento da Competência em Informação.

Critérios de acompanhamento das fases do Modelo de concepção do ciclo de desenvolvimento da Competência em Informação		
Fases	Processos	Critérios de Acompanhamento
Fase I – Analisar os contextos de origem	<i>Processo 1.1</i> – Analisar competências referenciadas a contextos de desempenho	<ul style="list-style-type: none"> - Grau de conhecimento dos contextos que determinam as lacunas e/ou <i>gaps</i> de Colnfo; - Rigor na sinalização dos padrões da Colnfo a serem mobilizados pela via da formação; - Rigor na identificação dos requisitos de desempenho associados à mobilização dos padrões da Colnfo sinalizados; - Comparação da formação em face de mais alternativas que visem o desenvolvimento Colnfo - Critério na determinação do nível de competência dos alunos.
	<i>Processo 1.2</i> – Elaborar objetivos de aprendizagem válidos (adequados a públicos e contextos bem determinados)	<ul style="list-style-type: none"> - Rigor na definição dos padrões a serem mobilizados durante a formação; - Rigor na definição das condições para cumprimento de objetivos de aprendizagem predefinidos; - Rigor na identificação de critérios de êxito para verificação de cumprimento de objetivos de aprendizagem.
Fase II – Desenhar a proposta formativa	<i>Processo 2.1</i> – Agregar objetivos de aprendizagem por padrões da Colnfo e formas de organizar a formação	<ul style="list-style-type: none"> - Grau de conhecimento da natureza dos padrões da competência (tipo de saberes) a ser mobilizado pela via da formação; - Adequação das escolhas relativa às formas de organizar a formação;
	<i>Processo 2.2</i> – Desenhar itinerários de aprendizagem modular e ajustados a públicos e contextos determinados	<ul style="list-style-type: none"> - Adequação dos critérios de agregação e sequenciação de objetivos de aprendizagem; - Adequação dos critérios de estruturação e sequenciação de módulos de formação;
Fase III – Organizar as sequências pedagógicas	<i>Processo 3.1</i> – Definir sequencia de conteúdos e respectivas padrões da Colnfo a adquirir/desenvolver	<ul style="list-style-type: none"> - Adequação dos critérios de agregação e de sequencia de conteúdos; - Suficiência das fontes que dão origem aos conteúdos de formação; - Adequação da definição das cargas horárias a aplicar a cada módulo /sessão;
	<i>Processo 3.2</i> – Selecionar	<ul style="list-style-type: none"> - Adequação da escolha dos

Fase III – Organizar as sequências pedagógicas	estratégias de aprendizagem adequadas aos públicos e aos contextos	métodos e das técnicas pedagógicas aplicadas na proposta formativa apresentada; -Adequação das estratégias pedagógicas face às características dos destinatários da formação; - Adequação das estratégias face às características das formas de organizar a formação utilizadas.
Fase IV – Preparar recursos técnico-pedagógicos e equipamentos de apoio	<i>Processo 4.1 – Conceber, validar e produzir recursos técnicos e pedagógicos</i>	- Qualidade dos recursos técnicos e pedagógico; - Adequação das opções sobre equipamentos/materiais de apoio a utilizar;
	<i>Processo 4.2 – Estruturar, validar e produzir guias pedagógicos.</i>	- Qualidade do guia/diagrama de apoio ao docente; - Qualidade dos planos de aula; - Qualidade do plano geral da proposta de aplicação da modelagem.
	<i>Processo 4.3 – Produzir soluções adequadas ao desenvolvimento das atividades direcionadas ao público e contextos específicos de trabalho</i>	- Adequação das soluções ao aluno em face das necessidades dos respectivos destinatários; - Qualidade das soluções ao aluno ou público-alvo;
Fase V – Avaliar a estratégia pedagógica	<i>Processo 1 – Definir a estratégia avaliativa</i>	- Adequação da estratégia avaliativa, em face das características do público-alvo e dos contextos da formação.

Fonte: Crédito da autora,, 2014.

6.1.3 Passo 3 - Apoio de referencial teórico-conceitual e nos resultados da construção do Discurso da Competência em Informação na Formação Biblioteconômica

Em síntese, destaca-se, ainda, que a apreciação do referencial teórico-conceitual e dos resultados obtidos com a análise do documentos, realizada na segunda etapa desta pesquisa, que resultou na constituição do Discurso da Competência em Informação na Formação Biblioteconômica auxiliou no terceiro passo metodológico, resultando na elaboração da Modelagem Conceitual Pedagógica para o Desenvolvimento da Competência em Informação (MPDCoInfo). Assim, a aplicabilidade dessa modelagem requer do docente uma atividade pedagógica que assegure aos alunos o domínio dos padrões e indicadores da Competência em Informação, por meio do desenvolvimento da capacidade e habilidade intelectual adquirida na aprendizagem, pois, segundo Libâneo (2013), os

métodos são meios para realizar o ensino em função da aprendizagem do estudante.

Nessa perspectiva, é necessário que haja sequência de ações para o planejamento e a aplicação da MPDCoInfo no ensino-aprendizagem, tendo como ponto de partida a realidade do contexto a ser empreendido, lembrando aqui as etapas de comportamento e de ações dos docentes para planejar e realizar o ensino, conforme sugestão de Kubo e Botomé (2001), e descrita na Seção 2.

O empreendimento da execução do MPDCoInfo em sala de aula requer um entendimento da filosofia da Competência em Informação, afim de que, com a apropriação dos princípios teórico-práticos inerentes à essa competência, seja possível haver também a apropriação da Teoria de David Ausubel - Aprendizagem Significativa - para que as intervenções decorrentes auxiliem na formulação de instrumentos que permitam ao aluno a elaboração do seu próprio conceito e de seu caminho. Já a teoria de Perrenoud (1999;2000) e Zabala e Arnau (2010) – Aprendizagem por Competência, demanda dos docentes uma lista de competências para ensinar, destacando-se: organizar e dirigir situações de aprendizagens; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; utilizar tecnologias inovativas e administrar a própria formação.

Ao analisar o contexto sistêmico do desenvolvimento da Competência em Informação, verifica-se a necessidade de formação de bibliotecários com princípios filosóficos que venham atender às necessidades da sociedade contemporânea, percebendo-se a importância de que ele possa ser um agente de mudança que contribua com a renovação de ideias, estimulando o pensamento criativo.

Recomenda-se que a MPDCoInfo e suas diretrizes sejam difundidas entre os docentes dos cursos de Biblioteconomia e que outros docentes possam estar interessados, para que exista a possibilidade de sua validação no preenchimento de lacunas e do aperfeiçoamento de condutas adotadas nos itinerários de ensino e aprendizagem dos bibliotecários, contrapondo-se àquelas tradicionalmente utilizadas, além de constituir uma comunidade de prática, com o propósito de possibilitar a troca de experiências relacionadas ao processo educacional, a fim de promover uma rede de colaboração, aprofundando assim o conhecimento e as reflexões sobre o desenvolvimento da Competência em Informação na sociedade brasileira.

A efetividade da aplicação da MPDCoInfo nos cursos de Biblioteconomia no contexto nacional, certamente, levará a que se cumpram os preceitos que os referenciais e os documentos analisados evidenciam em relação à importância da inserção transversal da Competência em Informação no ensino superior.

7 CONCLUSÕES

Foram delineados e discutidos diversos conceitos e teorias para o entendimento do ensino-aprendizado, aprendizagem significativa e por competência. Com amparo numa visão integradora entre essas temáticas, foi possível verificar a possibilidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas com base na evolução da Competência em Informação, durante a formação básica do bibliotecário.

Acredita-se que tanto o problema de pesquisa, como as questões norteadoras definidas e os objetivos que constituíram a motivação para o desenvolvimento deste trabalho, puderam ser operacionalizados, por meio das trilhas metodológicas propostas, desenvolvidas com base no rigor científico necessário a uma tese de doutorado. Os resultados foram devidamente descritos, interpretados e discutidos e, agora, são sistematizados na forma de conclusões. Vale ressaltar, contudo, que por se conduzir como um estudo de natureza progressiva, não houve a intenção precípua de encerrar possíveis discussões a respeito das temáticas envolvidas, sendo que se procurou apenas elucidar uma posição e sua defesa quanto ao entendimento sobre a importância de se contribuir com subsídios à consolidação da Competência em Informação como área de importância na formação básica do bibliotecário no contexto brasileiro. Assim, espera-se que este ensaio doutoral possa trazer importante colaboração para mais aprofundamentos e reflexões sobre esse tema.

Evidencia-se que o processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade não está relacionado apenas à dimensão subjetiva dos sujeitos envolvidos, indo além das habilidades cognitivas. É necessário refletir, entretanto, questionar e redefinir os papéis dos sujeitos na educação, para que o docente, na qualidade de mediador desse processo, possa analisar sua práxis pedagógica, constituindo mais possibilidades de aprendizagem com a origem na necessidade da realidade na qual o aluno está inserido, mas com o foco na realidade e demanda da sociedade.

Os protagonistas, docentes e alunos, da sala de aula precisam refletir e agir de forma colaborativa para as mudanças educacionais emergentes da sociedade contemporânea. Portanto, são necessários múltiplos papéis e funções do docente, além de promover ações que potencializem a criatividade dos alunos. Este é o grande desafio para os educadores, em especial aos docentes da área da Ciência da Informação, pois, constantemente, a sociedade atribui e exige novas

competências ao profissional bibliotecário. Para isso, há necessidade de selecionar estratégias pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da criatividade e da Competência em Informação.

Buscou-se averiguar a importância do fenômeno da criatividade para o ensino superior e, por conseguinte, para os cursos de Biblioteconomia. Ao contrário do que se imaginava, a criatividade pode ser desenvolvida e aprimorada mediante práticas e por meio da formação, mas necessita disciplina, dedicação, esforço consciente, trabalho contínuo e conhecimento amplo de uma área do saber.

Os modelos teóricos atuais da criatividade que foram analisados nesta tese, na Seção 3 - Teresa Amabile (Modelo Componential da Criatividade, de Mihaly Csikszentmihalyi (Perspectiva de Sistemas) e de Robert Sternberg (Teoria do Investimento em Criatividade) são considerados padrões de abordagens confluentes, pois visam ao estudo da criatividade como um fenômeno complexo multifacetado, sujeito a influências ambientais ou motivacionais. São elementos fundamentais e inter-relacionados com os padrões e indicadores da Competência em Informação. Nesse aspecto, a formação do bibliotecário perpassa variáveis que necessitam de reflexão por parte do professor, para que os componentes interindividuais sejam influenciados de forma positiva, contribuindo com a formação de profissionais mais criativos e competentes em informação em suas ações.

As inter-relações estabelecidas e mostrados nas Figuras 10 a 13 (Seção4) entre as teorias de David Ausubel - Aprendizagem Significativa, Philippe Perrenoud e Antoni Zabala – Teorias das Competências, a criatividade e os padrões e indicadores da Competência em Informação (ACRL, 2000) tornam-se subsídios para uma prática pedagógica com base no desenvolvimento de profissionais socialmente responsáveis e conscientes de sua atitude perante as demandas da sociedade. Essa competência é aplicada em diversos aspectos do cotidiano das pessoas. E, por esse motivo, o profissional passa a ter um novo papel no atual contexto social. Da mesma forma que o docente não é mais o transmissor de conhecimentos acumulados, o bibliotecário deixa de ser o intermediário do conhecimento estocado em algum local e com o usuário, e passa a ser o mediador entre a necessidade de informação do usuário e sua competência para satisfazer essa necessidade.

Ao se comparar a configuração da formação atual do bibliotecário às composições de programas de Competência em Informação sugeridas por Uribe-Tirado (2011), foi possível inferir que os cursos de Biblioteconomia no contexto do

Brasil ainda estão na etapa de iniciação de uma estruturação de um programa de desenvolvimento de Competência em Informação.

Ao examinar os documentos do MEC: Lei nº9. 394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Parecer CNE/CES 492/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Biblioteconomia; Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998; Declaração de Maceió sobre Competência em Informação e o Manifesto de Florianópolis sobre a Competência em Informação e as Populações Vulneráveis e Minorias, utilizando-se da análise do(s) discurso(s) e na identificação de uma expressão que revelasse a essência do sentido das respostas, procurou-se resgatar o discurso como representação do conhecimento individual, buscando reconstituir uma representação social sobre o fenômeno em foco na Seção 5. Foi possível constatar que, em relação aos desafios do desenvolvimento da Competência em Informação para o ensino superior, especificamente aos cursos de Biblioteconomia, há necessidade de posição firme da comunidade acadêmica, principalmente dos gestores educacionais e docentes, para mudanças profundas no ensino-aprendizagem, recomendando-se que, nas práticas pedagógicas decorrentes, seja privilegiada a Competência em Informação com a inserção de uma disciplina de teor transversal.

Em relação às expectativas do desenvolvimento da Competência em Informação para o ensino superior, de modo geral, é necessário que haja a constituição de ações voltadas para a institucionalização de programas, práticas pedagógicas, políticas e diretrizes, a exemplo de países desenvolvidos.

A inter-relação da criatividade com a competência para o desenvolvimento da Competência em Informação é determinante para o desenvolvimento social, cultural e econômico de um país. Trabalhar com essa inter-relação requer uma mobilização de conhecimentos procedimentais, atitudinais e conceituais. Não se esquecendo de mobilizar os novos conceitos com o modelo de ensino para o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

Verificou-se na literatura abordada que o docente, ao se apropriar do conceito de Competência em Informação e pô-lo em prática, por meio de intervenções pedagógicas, influenciará positivamente na aprendizagem, pois amplia o grau dessa competência nos alunos. Essas intervenções colaboram para que eles possam atuar efetivamente nessa sociedade. Dessa maneira, eles precisam participar de um

programa de Competência em Informação desde as séries iniciais, ressaltando-se que esse programa envolve aspectos de mudança de filosofia nas universidades, de modo a internalizar políticas e diretrizes com tal filosofia à proposta curricular. Daí a necessidade da existência de contribuições que possam oferecer subsídios à consecução dessa mudança.

A transposição desse cenário para a formação do bibliotecário, proposta central desta tese, reside no fato de que ela não está somente focada em conhecimentos técnicos e teóricos, razão do porque não garante a efetividade de sua atuação no mercado de trabalho, sendo necessário impulsionar a existência de mudanças significativas na sua formação, para que estes profissionais tenham conhecimentos e atitudes que permitam intervir na sociedade. Essa formação precisa ser efetivamente crítica e reflexiva, contribuindo para que o bibliotecário possa reavaliar permanentemente sua atuação, buscando direcioná-la rumo aos princípios de humanização e emancipação da sociedade e das pessoas em particular.

Ante o exposto, considera-se que a modelagem conceitual pedagógica de desenvolvimento da Competência em Informação (MPDCoInfo) constituída e exibida como resultado final nesta pesquisa (Seção6), cuja finalidade é oferecer diretrizes de cunho pedagógico que envolvem, desde o planejamento à oferta de conteúdo programático de uma disciplina e/ou conteúdo de natureza transversal, voltados ao desenvolvimento de habilidades relacionadas aos padrões e indicadores da Competência em Informação, poderá oferecer subsídios ao desdobramento dessa competência como uma disciplina e/ou um conteúdo transversal nos cursos de graduação em Biblioteconomia, além de contribuir para a consolidação dessa temática na Ciência de Informação em interlocução com outras áreas do conhecimento.

Ressalta-se que a aplicação e execução do MPDCoInfo em sala de aula requer entendimento da filosofia da Competência em Informação, a fim de que, com a apropriação dos princípios teórico-práticos inerentes a essa competência, seja possível haver também a apropriação da Teoria de David Ausubel - Aprendizagem Significativa, além da Aprendizagem por Competência de Perrenoud (1999; 2000) e Zabala e Arnau (2010). Isso demanda dos docentes indicadores de competência para ensinar, destacando-se: organizar e dirigir situações de aprendizagens;

envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; utilizar tecnologias inovativas e administrar a própria formação.

Evidencia-se como requisito fundamental para avaliação e consolidação da MPDCoInfo a sua implementação nos cursos de Biblioteconomia, para permitir subsidiar estudo metódico dos processos que a envolvem como disciplina e/ou um conteúdo transversal nos cursos de graduação dessa área. O acompanhamento da evolução de aprendizado por meio da MPDCoInfo, que necessariamente, ocorreria em um período relativamente longo para que os domínios fossem consolidados – poderá oferecer novos *insights* a respeito dos processos de ensino-aprendizado e de criatividade, uma vez que sua estruturação parte de princípios cognitivos humanos.

Espera-se que este trabalho, embora representando um passo inicial na oferta de base teórica em relação à existência de disciplina curricular, possa incentivar os docentes, especialmente dos Cursos de Graduação em Biblioteconomia, a realizar e experimentar MPDCoInfo como elemento de ações pedagógicas, tendo como base o desenvolvimento da Competência em Informação.

Por fim, recomenda-se que a Associação Brasileira de Educação em Ciência da informação (ABECIN) se aproxime com ações efetivas em relação à temática Competência em Informação, pois, sendo ela um órgão representativo e de referência aos docentes, poderá contribuir para efetivar filosofia no âmbito da formação biblioteconômica no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. . Criatividade na educação superior na perspectiva de estudantes e professores. In: Solange Múglia Wechsler; Tatiana de Cássia Nakano. (Org.). **Criatividade na educação superior: uma perspectiva internacional**. São Paulo: Vetor, 2011, v. 1, p. 180-201.

_____. **FLEITH, D. S.** . Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade.. **Psicologia. Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n.1, p. 1-8, 2003.

_____. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1986. v. 1. 85p

ALLESSANDRINI, C. D. Criatividade e educação. In.: VASCONCELLOS, Mário Sérgio (Org.) **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo**. São Paulo: Ed. Moderna Didática, 2001. p.97-112.

AMABILE, T. A. **The social psychology of creativity**. New York: Springer. 1983.

_____. **Growing up creative**. Buffalo, New York: The creative education Foundation Press. 1989.

_____. **Creativity in context**. Boulder, CO: Westview Press. 1996.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIES – AASL. (2001). **Information literacy standards for students learning**. Disponível em: http://www.ala.org/aasl/ip_nine.html>. Acesso em: 7 nov. 2012.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION – ALA. **Presidential Committe on Information Literacy: final report**. (1989) Disponível em: <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>> Acesso em: 03 set.2013.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES - ACRL. **Information literacy competency for higher education**. Chicago: ALA, 2000. Disponível em: <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetencystandards.cfm>>. Acesso em: 06 ago. 2013.

_____. **Information literacy competency standards for higher education**. Chicago, ACRL/ALA, 2000. Disponível em: <<http://www.ala.org/ala/acrl/acristandards/standards.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2013.

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view**. Nova York, Holt, Rienehart and Winston Inc., 1968.

BADKE, W. Why information literacy is invisible. **Communications in Information Literacy**, v.4, n.2, 2010, p.129-141.

BELLO, José Luis de Paiva. A educação no Brasil: a história das rupturas. **Pedagogia em foco**, RJ, 2001. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>. Acesso em: 3 jan. de 2013

BESSA, V. H. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

BELLUZZO, R. C. B. Competência em Informação: vivências e aprendizado. In: Regina Celia Baptista Belluzzo; Glória Georges Feres. (Org.). **Competência em Informação: das reflexões às lições aprendidas**. São Paulo: FEBAB, 2013, v. 1, p. 58-74.

_____. **Construção de mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação**. 2. ed. Bauru: Cá entre Nós, 2007. v. 1. 111p .

_____. Competência na era digital: desafios tangíveis para bibliotecários e educadores. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.6, n.2, p.27-42, jun. 2005a.

_____. O uso de mapas conceituais para o desenvolvimento da Competência em Informação. In: PASSOS, Rosemary; SANTOS, Gildenir Carolino (Org.). **Competência em Informação na sociedade da aprendizagem**. Bauru: Kayrós, 2005b. p.29-49.

_____. KERBAUY, M. T. M . Em busca de parâmetros de avaliação da formação contínua de professores do ensino fundamental para o desenvolvimento da informationliteracy. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 5, n.2, p. 129-139, 2004.

_____. **Relatório final do pós-doutorado em gestão escolar**. Araraquara: UNESP, 2003.

_____. A informationliteracy como competência necessária à fluência científica e tecnológica na sociedade da informação: uma questão de educação. In: VII Simpósio de Engenharia de Produção, 2001, Bauru. **Anais do VII Simpósio de Engenharia e Produção**, 2001. v. 8. p. 32-42.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985.

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

BRASIL. Leis e Decretos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DO 23/12/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP nº 3 de 18 de dezembro de 2002**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2012

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BREIVIK, P. S.; GEE, E. G. **Information literacy**: revolution in the library. New York: Collier Macmillan, 1989.

BRUCE, C. S. Information literacy research: dimensions of the emerging collective consciousness. **Australian Academic & Research Libraries**, v.31, n.2, p. 91-106, 2002.

CAMPELO, 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.

_____. A competência informacional na educação para o Século XXI. In: Bernadete Campello. (Org.). **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, v. , p. 9-11.

CAREGNATO, S. E. O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das universidades no contexto da informação digital em rede. **Revista de Biblioteconomia e Documentação**, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, 2000.

CAVALCANTE, L. E. Políticas de formação para a competência informacional: o papel das universidades. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**: Nova Série, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 47-62, dez. 2006.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n.24,p.5-11, set.-dez./2003.

CERVERÓ CUEVAS, A. Alfabetização em informação e educação a distância: uma relação necessária. In.: LINHARES, Ronaldo Nunes; LUCENA, Sione; VERSUTIA Andrea. **As redes sociais e seu impacto na cultura e na educação do século XXI**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p.85-148

COELHO, C. M. M. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In.: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira Castanho(Orgs.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012. p.111-129.

CORREIA, A.M. R. Information literacy for an active and effective citizenship .2002.Disponível em:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.109.262&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity**. New York: HarperCollins. 1996.

COONAN, E. **A new curriculum for information literacy**. Theoretical background – Teaching learning: perceptions of information literacy. Arcadia Project, Cambridge University Library. 2011.

DECLARAÇÃO DE MACEIÓ SOBRE A COMPETÊNCIA INFORMACIONAL. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 24., 2011. Maceió: FEBAB, 2011. Disponível em: <http://www.cfb.org.br/UserFiles/File/Declaracao%20de%20Maceio%20sobre%20Competencia%20em%20Informacao.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2013.

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

DOYLE, C. S. **Information literacy in information society: a concept for the information age**. New York: Syracuse University, 1994.

DUDZIAK, E. A. Informationliteracy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v.32, n.1, p.23-35, jan/abr.2003.

_____. **Competência em Informação melhores práticas educacionais voltadas para a informationliteracy**. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (21. : 2005 : Curitiba, PR), 2005, Curitiba, PR. CBBB 2005.. Curitiba: FEBAB, 2005. p. 1-15.

_____. InformationLiteracy uma revolução silenciosa: diferentes concepções para a Competência em Informação.. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, 20. 2002a, Fortaleza. CBBB 2002: **anais**.. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2002.

_____. InformationLiteracy e o papel educacional das bibliotecas e do bibliotecário na construção da Competência em Informação.. In: ENDOCOM. Encontro da Rede Nacional de Centros de Informação e Bibliotecas da Área de Comunicação Social, 12.,, 2002b, Salvador. ENDOCOM 2002: **anais**.. São Paulo: Intercom, 2002.

_____. **A InformationLiteracy e o papel educacional das bibliotecas**. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

DURAND, T. L'alchimie de la compétence. **Revue Française de Gestion** , n. 127, p. 84-102, jan./fev. 2000.

ELBORG, J. Alfabetización informacional crítica: implicaciones para La práctica educativa. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, n. 92-93, Julio-Diciembre 2008, p. 103-121.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1993a. v.1.

_____. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1993b. v.2.

FARIAS, G. B. ; BELLUZZO, R. C. B. . Reflexões conceituais sobre conhecimento e competência: ensaio para o desenvolvimento de ações de ensino-aprendizagem. In: Lídia Eugenia Cavalcante; Virgínia Bentes Pinto; Silvana Aparecida Borsetti Gregório Vidotti. (Org.). **Ciência da informação e contemporaneidade: tessituras e olhares**. Fortaleza: Edições UFC, 2013, v. 1, p. 89-116.

FARIAS, G. B. **O Bibliotecário** – gestor da informação: representações do segmento imobiliário sobre competências. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – UFSC, Florianópolis/SC, 2007.

FEBAB. Competência Informacional para bibliotecários. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.febab.org.br/>>. Acesso em 02 abr. 2014.

FEBAB. Manifesto de Florianópolis sobre a Competência em Informação e as populações vulneráveis e minorias. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25. 2013. Florianópolis: FEBAB, 2013.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxionomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão e Produção**, São Carlos, v.17, n.2, p. 421-431, 2010.

FERNÁNDEZ MARCH, A. Metodologías activas para La formación de competencias. **Educatio siglo XXI**, n.24, 2006, p. 35 – 56.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GASQUE, K. C. G. D. **Arcabouço do letramento informacional e contexto educacional**. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação/Universidade de Brasília, 2012.

GRILLO, M. Professor deve usar plano de aula como guia, permanecendo atento aos imprevistos. **Portal do Professor**. [200?]

HATSCHBACH, M. H. de L. **Informationliteracy**: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior. Rio de Janeiro, 2002. 108f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - UFRJ/ECO-MCT/IBICT, Rio de Janeiro, 2002.

HATSCHBACH, M. H. de L.; OLINTO, G. Competência em informação: caminhos percorridos e novas trilhas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova Série, São Paulo, v.4, n.1, p.20-34, jan./jun. 2008.

HUNT, T. **Desarrolla tu capacidad de aprender**: la respuesta a los desafíos de la era de la información. Barcelona: Urano, 1997.

LAU, J. **Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente**. 2007. Disponível em: <http://www.febab.org.br/jesus_lau_trad_livro_comp_v_f.doc>. Acesso em: 14 nov. 2008.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia (Qualis/CAPES: A2)**, [S.l.], v. 5, Dez. 2001. ISSN 1981-8076. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/3321>>. Acesso em: 02 set. 2013.

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. 361-371, 1991.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUCS, 2003.

_____. **O Discurso do Sujeito Coletivo**: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul; EducS 2000.

_____. **Depoimentos e discursos**: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____. O sujeito coletivo que fala. **Interface. Comunicação, Saúde e Educação**. v. 10, n. 20, 517-524, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MATA, M. L.; CASARIN, H. C. S. Inserção de conteúdos de competência informacional e de formação pedagógica nos currículos dos cursos de Biblioteconomia do Brasil: uma análise por meio dos sites institucionais. In: **Encontro Nacional de pesquisa em Ciência da Informação - ENANCIB**, 2012, Rio de Janeiro. Anais do XIII Encontro Nacional de pesquisa em Ciência da Informação - ENANCIB. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012. p. 1-21.

MATA, M. L.; CASARIN, H. C. S. A formação do bibliotecário e a competência informacional: um olhar através das competências. In: Marta Valentim. (Org.). **Gestão, mediação e uso da informação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 301-318.

MATTELART, A. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002.

MEGHNAGI, S. A competência profissional como tema de pesquisa. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 19, n. 64, set. 1998.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MITJÁNS MARTINEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. C.(Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012. . p. 85-110.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

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

ONTORIA PEÑA, A.; GÓMEZ R., J. P.; RUBIO MOLINA, A. **Potencializar a capacidade de aprender e pensar: o que mudar para aprender e como aprender a mudar**. São Paulo: Madras, 2004.

OSTERMANN, F. CAVALCANTI, C. J. H. **Teorias de aprendizagem: texto introdutório**. Porto Alegre: UFRS, 2010.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1993

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

PEREIRA, M. **Criatividade: um conceito irreduzível à investigação psicológica?** **Revista Portuguesa de Pedagogia**, n.2, v.1, 1996, p.23-41.

PERES, G.J. . Metacognição na resolução de problemas de otimização em cálculo através do uso de um objeto de aprendizagem. In: XXVI REUNIÃO LATINOAMERICANA DE MATEMÁTICA EDUCATIVA, 2012, Belo Horizonte. XXVI REUNIÃO LATINOAMERICANA DE MATEMÁTICA EDUCATIVA, 2012.

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

PIANTOLA, D. ; VITORINO, E. V. Dimensões da Competência Informacional. **Revista Ciência da Informação** (Impresso), v. 40, p. 99-110, 2011.

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

ROSETTO, M. Competência em Informação: uma trajetória de descobertas e pesquisa. In: Regina Celia Baptista Belluzzo; Glória Georges Feres. (Org.). **Competência em Informação: das reflexões às lições aprendidas**. São Paulo: FEBAB, 2013, v. 1, p. 81- 109.

SANTO, M. C. **Criatividade e autoconceito: um estudo exploratório com crianças do 5º ano de escolaridade**. 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da

Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal, 2010.

SANTOS, C. A.. **Análise de instrumentos de avaliação da competência informacional voltados para a educação superior**. 2011. 181f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – UNESP, Marília, 2011.

SANTOS, A. S. **Fundamentos da teoria histórico-cultural para a Competência em Informação no contexto escolar**. 2013. 86f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – UNESP, Marília, 2013.

SCOZ, B. J. L.; TACCA, M. C. V. R.; CASTANHO, M. I. S. C. Subjetividade, ensino e aprendizagem: contribuições de pesquisas acadêmicas. In.: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. C. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012. p.131-156.

SHERA, J. H.; CLEVELAND, D. B. History and foundations of information science. **ARIST**, Washington, v.12, p.249-275. 1977.

SIMEÃO, E. L. M. S.; CERVERÓ, C. A. (Org.). **Investigación en Información, Documentación y Sociedad**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2013.

STERNBERG, R. J. A three-facet **model of** creativity. In: _____. **The nature of creativity contemporary psychological perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press. 1988. p. 125-147

_____. LUHART, T. I. In investment theory of creativity and its development. **Human Development**, v.34, p.1-31. 1991.

_____. _____. Investing in creativity. **American Psychologist**, v.51, p.677-688. 1996.

STUBBINGS, R.; FRANKLIN G. 'Does advocacy help to embed information literacy into the curriculum? A case study' **Italics**, n. 5, v.1, 2006. Acesso: <http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5iss1.htm> acessado em: 8 Jul 2011.

TAKAHASHI, T. **Sociedade da Informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e da Tecnologia, 2000.

TAKAHASHI, R. T.; FERNANDES, M. F. P. Plano de aula: conceitos e metodologia. **ACTA Paul. Enf.**, v.17, n.1, jan./mar. 2004. P. 114-118.

UNESCO. **Política de mudança e desenvolvimento no Ensino Superior**. Rio de Janeiro: Garamond/Unesco, 1998.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação**. 1998

URIBE-TIRADO, A.. La Alfabetización Informacional en la Universidad. Descripción y Categorización según los Niveles de Integración de ALFIN. Caso Universidad de

Antioquia. **Revista Internamericana de Bibliotecología**, v.33, n.1, 2010, p.31-83.
<http://eprints.rclis.org/14231/>

_____. La alfabetización informacional en las universidades cubanas y la visualización de los niveles de incorporación a partir de la información publicada en los sitios Web de sus bibliotecas. **ACIMED**, v.22, n.4, 2011.
<http://eprints.rclis.org/16457/>

_____. La alfabetización informacional en las bibliotecas universitarias de Brasil: visualización de los niveles de incorporación desde la información publicada en sus sitios Web. **Perspectivas em Ciência da Informação**, n.17, v.1, 2012, p.134-152.
<http://eprints.rclis.org/16768/>

VARELA, A. V.; BARBOSA, M. L. A. ; FARIAS, M. G. G. Desenvolvimento de competências informacionais, científicas e tecnológicas: responsabilidade do ensino superior com parceria entre a docência e a biblioteca. In: Regina Celia Baptista Belluzzo; Glória Georges Feres. (Org.). **Competência em Informação: das reflexões às lições aprendidas**. São Paulo: FEBAB, 2013, v. 1, p. 176-208.

WECHSLER, S. M.; NAKANO, T. C.(Org). **Criatividade no ensino superior: uma perspectiva internacional**. São Paulo: Vetor, 2011.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZARIFIAN, P. O modelo de competência e suas consequências sobre as ocupações profissionais. In: **Papéis de trabalho do grupo de trabalho sobre reestruturação produtiva da CUT**. São Paulo, n.5, f.1-14, out. 1998.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DISCURSO - (IAD)

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DISCURSO - (IAD)		
DOCUMENTO: LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.		
EXPRESSÕES-CHAVES	IDEIAS CENTRAIS	ANCORAGEM
<p>Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...]</p> <p>§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Dos Princípios e Fins da Educação Nacional</p> <p>Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;</p> <p>III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;</p> <p>IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;</p> <p>[...]</p> <p>VII - valorização do profissional da educação escolar;</p> <p>[...]</p> <p>IX - garantia de padrão de qualidade;</p> <p>X - valorização da experiência extra-escolar;</p> <p>XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.</p> <p>Da Organização da Educação Nacional:</p> <p>V - coletar, analisar e disseminar informações sobre</p>	<p>EDUCAÇÃO</p> <p>PROCESSO FORMATIVO</p> <p>PRÁTICA SOCIAL</p> <p>MERCADO DE TRABALHO</p> <p>DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL</p> <p>CIDADANIA</p> <p>QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL</p> <p>APRENDIZAGEM</p> <p>ENSINO</p> <p>PESQUISA</p> <p>CULTURA</p> <p>LIBERDADE DE PENSAR</p> <p>ARTE</p> <p>SABER</p> <p>PLURALISMO</p> <p>IDEIAS</p> <p>CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS</p> <p>VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL</p> <p>PADRÃO DE QUALIDADE</p> <p>VALORES</p> <p>EXPERIÊNCIA EXTRACLASSE</p> <p>ANALISAR, COLETAR, DISSEMINAR.</p> <p>PRÁTICAS EDUCACIONAIS</p> <p>INFORMAÇÃO EDUCACIONAL</p> <p>POLITICAS EDUCACIONAIS</p> <p>PLANOS EDUCACIONAIS</p> <p>DIRETRIZES EDUCACIONAIS</p> <p>EDUCAÇÃO SUPERIOR</p> <p>CRIAÇÃO CULTURAL</p> <p>ESPÍRITO CIENTÍFICO</p> <p>PENSAMENTO REFLEXIVO</p> <p>INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO</p>	<p>Práticas pedagógica (COELLHO, 2012).</p> <p>- Processo ensino-aprendizagem e sua complexidade (KUBO; BOTOME, 2001).</p> <p>Teorias da aprendizagem (OSTERMANN; CAVALCANTE, 2010).</p> <p>Termo competência apresenta-se como alternativa ao modelo formativo (ZABALA; ARNAU, 2010).</p> <p>- Participação ativa no processo de aprendizagem (MOREIRA; MASINI, 2001).</p> <p>- Relação indivíduo e contexto social; novos conteúdos e conhecimento prévio (PELIZZARI, 2002).</p> <p>- Aprendizagem ao longo da vida (DELORS, 1998) (PERRENOUD, 1999) (BELLUZZO, 2002) (ZABALA; ARNAU, 2010).</p> <p>- Função social do ensino (ZABALA; ARNAU, 2010). (CHAUI, 2003)</p> <p>- Mobilização de recursos (PERRENOUD, 1999), (ZABALA; ARNAU, 2010).</p>

<p>a educação; [...] Art. 10º. Os Estados incumbir-se-ão de: [...] III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; [...] Art. 16º. O sistema federal de ensino compreende: I - as instituições de ensino mantidas pela União; II - as instituições de educação superior criada e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos federais de educação. Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino Da Composição dos Níveis Escolares Art. 21º. A educação escolar compõe -se de: [...] II - educação superior.[...] Da Educação Superior Art. 43º. A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o</p>	<p>DESENVOLVIMENTO SOCIAL FORMAÇÃO CONTINUA PESQUISA INVESTIGAÇÃO CIÊNTIFICA CIÊNCIA & TECNOLOGIA DIFUSÃO DA CULTURA COMUNICAR O SABER</p> <p>INTEGRAÇÃO CONHECIMENTO ESTRUTURA INTELCTUAL CONHECIMENTO SISTEMATICO CONHECIMENTO DO PROBLEMA ATIVIDADE DE EXTENSÃO</p>	
---	--	--

<p>saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;</p> <p>V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;</p> <p>VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;</p> <p>VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.</p> <p>[...]</p>		
--	--	--

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DISCURSO – (IAD)		
DOCUMENTO: DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA.		
EXPRESSÕES-CHAVES	IDEIAS CENTRAIS	ANCORAGEM
<p>[...]1. <i>Perfil dos Formandos</i> A formação do bibliotecário supõe o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades e o domínio dos conteúdos da Biblioteconomia. Além de preparados para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, produzir e difundir conhecimentos, refletir criticamente sobre a realidade que os envolve, buscar aprimoramento contínuo e observar padrões éticos de conduta, os egressos dos referidos cursos deverão ser capazes de atuar junto a instituições e serviços que demandem intervenções de natureza e alcance variados: bibliotecas, centros de documentação ou informação, centros culturais, serviços ou redes de informação, órgãos de gestão do patrimônio cultural etc.[...]</p> <p>2. <i>Competências e Habilidades</i> Dentre as competências e habilidades dos graduados em Biblioteconomia enumeram-se as típicas desse nível de formação.</p> <p>4. <i>Gerais</i> ...gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los; <ul style="list-style-type: none"> · formular e executar políticas institucionais; · elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos; · utilizar racionalmente os recursos disponíveis; · desenvolver e utilizar novas tecnologias; · traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação; [...] responder a demandas sociais de informação produzidas pelas transformações tecnológicas</p>	<p>FORMAÇÃO BIBLIOTECÁRIA DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA E HABILIDADES DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS PROFICIÊNCIA CRIATIVIDADE PROBLEMAS DA PRÁTICA PROFISSIONAL CONHECIMENTO REFLETIR CRITICAMENTE APRIMORAMENTO CONTÍNUO ÉTICA PADRÕES ÉTICOS HABILIDADES EM GERAR PRODUTOS FORMULAR, COORDENAR, EXECUTAR E AVALIAR POLÍTICAS, PLANOS, PROGRAMAS E PROJETOS. DESENVOLVER E UTILIZAR NOVAS TECNOLOGIAS DEMANDAS SOCIAIS AGREGAR VALOR CRITICAR, INVESTIGAR, PROPOR, PLANEJAR, EXECUTAR E AVALIAR RECURSOS E PRODUTOS DE INFORMAÇÃO. FONTES DE INFORMAÇÃO PERSPECTIVA HUMANÍSTICA INTERAÇÃO ALUNO COM O MUNDO</p>	<p>- O desenvolvimento da Competência em Informação no ensino superior exige uma nova concepção da comunidade universitária (DUDZIAK, 2005) (CAVALCANTE, 2006) (GASQUE, 2012) (FARIAS; BELLUZZO, 2012).</p> <p>- Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente (JESÚS LAU, 2007).</p> <p>- Avaliar competências é avaliar processos na resolução-problema (ZABALA; ARNAU, 2010).</p> <p>- Aprendizagem significativa e por descoberta (AUSUBEL, 1968) (PELIZZARI; <i>et al</i>, 2002).</p> <p>- Participação Ativa no processo de aprendizagem (MOREIRA; MASINI, 2001).</p> <p>- Relação indivíduo e contexto social (PELIZZARI; <i>et al</i>, 2002).</p> <p>- Lacunas dos alunos que entram e saem de um curso superior em relação à Competência em Informação (CAVALCANTE, 2006).</p> <p>- Influência da formação básica no desenvolvimento da Competência em Informação no ensino superior. (CAVALCANTE, 2006) (HATSCHBACH; OLINTO, 2008) (GASQUE, 2012) (VARELA, BARBOSA; FARIAS, 2013).</p> <p>- A 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 de sua abrangência [...](BELLUZZO, 2005).</p> <p>- As competências transversais encontram-se na intersecção de diferentes disciplinas [...] englobam todas as interações sociais, cognitivas, afetivas,</p>

<p>que caracterizam o mundo contemporâneo.</p> <p>B) Específicas</p> <p>Interagir e agregar valor nos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente;</p> <ul style="list-style-type: none"> · Criticar, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação; · Trabalhar com fontes de informação de qualquer natureza;[...] <p>Recomenda-se que os projetos acadêmicos acentuem a adoção de uma perspectiva humanística na formulação dos conteúdos, conferindo-lhes um sentido social e cultural que ultrapasse os aspectos utilitários mais imediatos sugeridos por determinados itens.[...]</p> <p><i>4. Estágios e Atividades Complementares</i></p> <p>Mecanismos de interação do aluno com o mundo do trabalho em sua área, [...].</p> <p>Constituem instrumentos privilegiados para associar desempenho e conteúdo de forma sistemática e permanente. [...]</p> <p><i>Avaliação Institucional</i></p> <p>Os cursos deverão criar seus próprios critérios para a avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertence, incluindo aspectos técnico-científicos, didático-pedagógicos e atitudinais.</p>	<p>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</p> <p>ASPECTOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS</p> <p>ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS</p> <p>ASPECTOS ATITUDINAIS</p>	<p>culturais e psicomotoras entre aluno e a realidade em seu ambiente (PERRENOUD, 1999).</p> <p>-Estabelecer uma infraestrutura básica de telecomunicação e redes de computadores (DUDZIAK, 2002)</p> <p>- Pessoa competente em informação compreende as questões legais do uso da informação e acessa e usa a informação de forma ética e legal. (ALA, 1989) (ACRL, 2000) (BELLUZZO, 2007)</p> <p>- A possibilidade de haver espaços dinâmicos nas universidades para o desenvolvimento do pensamento crítico além da autonomia por intermédio da transdisciplinaridade oferecida no currículo e pelas vivências vivenciadas no meio acadêmico. (GASQUE, 2012) (VARELA, BARBOSA; FARIAS, 2013).</p> <p>- Buscar parcerias, o trabalho cooperativo, transdisciplinar, integrado (DUDZIAK, 2002)</p>
--	--	---

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DISCURSO - (IAD)		
DOCUMENTO: Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998.		
EXPRESSÕES-CHAVES	IDEIAS CENTRAIS	ANCORAGEM
<p>Artigo 1º</p> <p>A missão de educar, formar e realizar pesquisas [...] são valores fundamentais da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade [...], a fim de: a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade;</p> <p>b) prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e</p>	<p>Educação de qualidade</p> <p>Pessoas altamente qualificadas</p> <p>Cidadãos responsáveis.</p> <p>Combinação dos conhecimentos teóricos e práticos</p> <p>Cursos/programas que se adaptem às necessidades presentes e futuras da sociedade;</p> <p>Desenvolvimento sustentável,</p> <p>Promover e difundir o conhecimento</p> <p>Capacitação Docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O desenvolvimento da Competência em Informação no ensino superior exige uma nova concepção da comunidade universitária (DUDZIAK, 2005) (CAVALCANTE, 2006) (GASQUE, 2012) (FARIAS; BELLUZZO, 2012). - Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente (JESÚS LAU, 2007). - Avaliar competências é avaliar processos na resoluções-problema (ZABALA; ARNAU, 2010). - Aprendizagem significativa e por descoberta (AUSUBEL, 1968) (PELIZZARI; <i>et al</i>, 2002). - Participação Ativa no processo de aprendizagem (MOREIRA; MASINI, 2001). - Relação indivíduo e contexto social (PELIZZARI; <i>et al</i>, 2002). - Lacunas dos alunos que entram e saem de um curso superior em relação à Competência em Informação (CAVALCANTE, 2006). - Influência da formação básica no desenvolvimento da Competência em Informação no ensino superior. (CAVALCANTE, 2006) (HATSCHBACH; OLINTO, 2008) (GASQUE, 2012) (VARELA, BARBOSA; FARIAS, 2013). - A Competência em Informação constitui-se em processo contínuo de interação e internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades específicas

<p>consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça;</p> <p>c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes para ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, assim como os estudos acadêmicos nas ciências sociais e humanas, e a atividade criativa nas artes;</p> <p>[...]</p> <p>f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente.</p> <p><i>Artigo 2º</i> Função ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva</p> <p>[...] as instituições de educação superior, seu pessoal, e estudantes universitários devem:</p> <p>a) preservar e desenvolver suas funções fundamentais, submetendo todas as suas atividades às exigências da ética e do rigor científico e intelectual;</p> <p>b) [...]</p> <p>c) ampliar suas funções críticas e prospectivas mediante uma análise permanente das novas tendências sociais, econômicas, culturais e políticas, atuando assim</p>	<p>Ética científica e intelectual.</p> <p>Ampliar as funções críticas.</p> <p>Educação continuada.</p> <p>Acesso à educação.</p> <p>Igualdade.</p> <p>Atuação ativa.</p>	<p>como referenciais à compreensão da informação e de sua abrangência [...](BELLUZZO, 2005).</p> <p>- As competências transversais encontram-se na intersecção de diferentes disciplinas [...] englobam todas as interações sociais, cognitivas, afetivas, culturais e psicomotoras entre aluno e a realidade em seu ambiente (PERRENOUD, 1999).</p> <p>-Estabelecer uma infraestrutura básica de telecomunicação e redes de computadores (DUDZIAK, 2002)</p> <p>- Pessoa competente em informação compreende as questões legais do uso da informação e acessa e usa a informação de forma ética e legal. (ALA, 1989) (ACRL, 2000) (BELLUZZO, 2007)</p> <p>- A possibilidade de haver espaços dinâmicos nas universidades para o desenvolvimento do pensamento crítico além da autonomia por intermédio da transdisciplinaridade oferecida no currículo e pelas vivências vivenciadas no meio acadêmico. (GASQUE, 2012) (VARELA, BARBOSA; FARIAS, 2013).</p> <p>- Buscar parcerias, o trabalho cooperativo, transdisciplinar, integrado (DUDZIAK, 2002)</p>
--	--	---

<p>como uma referência para a previsão, alerta e prevenção; [...]</p> <p>Formando uma Nova Visão da Educação Superior</p> <p><i>Artigo 3º</i> Igualdade de acesso a) [...] o acesso à educação, e pode ser desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida, [...] b) A igualdade no acesso à educação superior [...] devem ser consideradas e vistas por si mesmas como componentes de um sistema contínuo,[...]. As instituições de educação superior devem atuar em parceria ativa com pais e mães, escolas, estudantes, grupos socioeconômicos e entidades comunitárias. [...]</p> <p><i>Artigo 4º</i> [...]</p> <p><i>Artigo 5º</i> [...] A inovação, a interdisciplinariedade e a transdisciplinariedade devem ser fomentadas e reforçadas nestes programas, baseando as orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais e culturais. [...] c) Deve ser implementada a pesquisa em todas as disciplinas [...] quando a educação superior e a pesquisa são levadas a cabo em um alto nível dentro da mesma instituição obtém-se uma potencialização mútua de qualidade. [...]</p>	<p>Inovação Interdisciplinariedade Transdisciplinariedade</p> <p>Incentivo a pesquisa</p> <p>Orientação ao longo prazo</p> <p>Planos curriculares</p> <p>indivíduos motivados e íntegros, inspirados pelo amor à humanidade e guiados pela sabedoria e o bom senso</p>	
---	--	--

<p><i>Artigo 6º</i> Orientação de longo prazo baseada na relevância da educação superior</p> <p>a) A relevância da educação superior deve ser avaliada em termos do ajuste entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam. [...]</p> <p>b) A educação superior deve reforçar o seu papel de serviço extensivo à sociedade, especialmente as atividades voltadas para a eliminação da pobreza, intolerância, violência, analfabetismo, fome, deterioração do meio-ambiente e enfermidades, principalmente por meio de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar para a análise dos problemas e questões levantadas.</p> <p>c) A educação superior deve ampliar sua contribuição para o desenvolvimento do sistema educacional como um todo, especialmente por meio do melhoramento da formação do pessoal docente, da elaboração de planos curriculares e da pesquisa sobre a educação.</p> <p>d) Finalmente, a educação superior deve almejar a criação de uma nova sociedade – não-violenta e não-opressiva – constituindo-se de indivíduos altamente motivados e íntegros, inspirados pelo amor à humanidade e guiados pela sabedoria e o bom senso.</p> <p><i>Artigo 7º</i> [...]</p>	<p>diversificação de modelos e métodos de educação superior</p> <p>Educação superior centrada no estudante.</p> <p>educar estudantes para que sejam cidadãos bem informados e motivados, capazes de pensar criticamente e de analisar os problemas da sociedade, de procurar soluções aos problemas da sociedade e de aceitar responsabilidades sociais.</p> <p>Reforma curricular</p> <p>utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas.</p>	
--	--	--

<p><i>Artigo 8º</i> Diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades</p> <p>a) A diversificação de modelos de educação superior e dos métodos e critérios de recrutamento é essencial tanto para responder à tendência internacional de massificação da demanda como para dar acesso a distintos modos de ensino e ampliar este acesso a grupos cada vez mais diversificados, com vistas a uma educação continuada, baseada na possibilidade de se ingressar e sair facilmente dos sistemas de educação. [...]</p>	<p>Novas aproximações didáticas e pedagógicas</p> <p>Novos métodos de avaliação</p>	
<p><i>Artigo 9º</i> Aproximações educacionais inovadoras: pensamento crítico e criatividade</p> <p>a) Em um mundo em rápida mutação, percebe-se a necessidade de uma nova visão e um novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante, [...]</p> <p>b) As instituições de educação superior têm que educar estudantes para que sejam cidadãos e cidadãos bem informados e profundamente motivados, capazes de pensar criticamente e de analisar os problemas da sociedade, de procurar soluções aos problemas da sociedade e de aceitar responsabilidades sociais;</p> <p>c) Para alcançar estas metas, pode ser necessária a reforma de currículos, com a utilização de novos e</p>	<p>Pessoal de educação superior e estudantes como agentes principais</p> <p>Ensinar aos estudantes a aprender e a tomar iniciativas.</p> <p>Professor como mediador.</p> <p>Atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas.</p> <p>Inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem.</p> <p>Excelência em pesquisa e ensino.</p> <p>Estudantes como os parceiros e protagonistas</p>	

<p>apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas. Novas aproximações didáticas e pedagógicas devem ser acessíveis e promovidas a fim de facilitar a aquisição de conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, a reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais, onde a criatividade também envolva a combinação entre o saber tradicional ou local e o conhecimento aplicado da ciência avançada e da tecnologia. [...]</p> <p>d) Novos métodos pedagógicos também devem pressupor novos métodos didáticos, que precisam estar associados a novos métodos de exame que coloquem à prova não somente a memória, mas também as faculdades de compreensão, a habilidade para o trabalho prático e a criatividade.</p> <p><i>Artigo 10º</i> Pessoal de educação superior e estudantes como agentes principais</p> <p>a) Uma política vigorosa de desenvolvimento de pessoal é elemento essencial para instituições de educação superior. Devem ser estabelecidas políticas claras relativas aos docentes de educação superior, que atualmente devem estar ocupados, sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem</p>	<p>essenciais responsáveis pela renovação da educação superior.</p> <p>A qualidade em educação superior é um conceito multidimensional</p> <p>Os protagonistas devem ser parte integrante do processo de avaliação institucional</p> <p>As novas tecnologias de informação são um importante instrumento</p>	
--	--	--

<p>unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimento de pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem, que assegurem as condições profissionais e financeiras apropriadas ao profissional, garantindo assim a excelência em pesquisa e ensino, [...]</p> <p>c) [...] os estudantes e as necessidades dos mesmos no centro das preocupações, devendo considerá-los como os parceiros e protagonistas essenciais responsáveis pela renovação da educação superior. [...]</p> <p>Da Visão à Ação</p> <p><i>Artigo 11</i> Avaliação da qualidade</p> <p>a) A qualidade em educação superior é um conceito multidimensional que deve envolver todas as suas funções e atividades [...] Os protagonistas devem ser parte integrante do processo de avaliação institucional.</p> <p>b) A qualidade requer também que a educação superior seja caracterizada por sua dimensão internacional: intercâmbio de conhecimentos, criação de redes interativas, mobilidade de professores e estudantes, e projetos de pesquisa internacionais, levando-se</p>	<p>as novas tecnologias oferecem oportunidades de renovar o conteúdo dos cursos e dos métodos de ensino, e de ampliar o acesso à educação superior.</p> <p>Tecnologia como meio.</p> <p>Redes de colaboração.</p> <p>criar novos ambientes de aprendizagem</p> <p>Compartilhar conhecimentos teóricos e</p>	
--	---	--

<p>sempre em conta os valores culturais e as situações nacionais.</p> <p>c) Para atingir e manter a qualidade nacional, regional ou internacional, certos componentes são particularmente relevantes, principalmente a seleção cuidadosa e o treinamento contínuo de pessoal, particularmente a promoção de programas apropriados para o aperfeiçoamento do pessoal acadêmico, incluindo a metodologia do processo de ensino e aprendizagem, e mediante a mobilidade entre países, instituições de educação superior, os estabelecimentos de educação superior e o mundo do trabalho, assim como entre estudantes de cada país e de distintos países. As novas tecnologias de informação são um importante instrumento neste processo, devido ao seu impacto na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos.</p> <p><i>Artigo 12</i> O potencial e o desafio de tecnologia</p> <p>[...] Também é importante assinalar que as novas tecnologias oferecem oportunidades de renovar o conteúdo dos cursos e dos métodos de ensino, e de ampliar o acesso à educação superior. Não se pode esquecer, porém, que novas tecnologias e informações não tornam os docentes dispensáveis, mas modificam o papel destes em relação ao</p>	<p>práticos.</p> <p>promover a cooperação intelectual e científica.</p> <p>a dimensão internacional deve estar presente nos planos curriculares e nos processos de ensino e aprendizagem.</p> <p>Parceria.</p>	
--	--	--

<p>processo de aprendizagem, e que o diálogo permanente que transforma a informação em conhecimento e compreensão passa a ser fundamental. [...]</p> <p>a) participar na constituição de redes, transferência de tecnologia, ampliação de capacidade, desenvolvimento de materiais pedagógicos e intercâmbio de experiências de sua aplicação ao ensino, à formação e à pesquisa, tornando o conhecimento acessível a todos;</p> <p>b) criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação a distância até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais, capazes de reduzir distâncias e de desenvolver sistemas de maior qualidade em educação, [...]</p> <p>d) adaptar estas novas tecnologias às necessidades nacionais, regionais e locais para que os sistemas técnicos, educacionais, administrativos e institucionais possam sustentá-los; [...]</p> <p><i>Artigo 13</i> [...]</p> <p><i>Artigo 14</i> [...]</p> <p><i>Artigo 15</i></p> <p>Compartilhar conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes</p> <p>a) O princípio de solidariedade e de uma autêntica parceria entre</p>		
---	--	--

<p>instituições de educação superior em todo o mundo é crucial para que a educação e a formação em todos os âmbitos motivem uma compreensão melhor de questões globais e do papel de uma direção democrática e de recursos humanos qualificados para a solução de tais questões, além [...] promover a cooperação intelectual e científica devem ser parte integrante de todos os sistemas de educação superior.</p> <p>b) [...] Por conseguinte, a dimensão internacional deve estar presente nos planos curriculares e nos processos de ensino e aprendizagem.</p> <p>c) Deve-se ratificar e implementar os instrumentos normativos regionais e internacionais relativos ao reconhecimento de estudos, incluindo os que se referem à homologação de conhecimentos, competências e aptidões dos formandos, permitindo que estudantes mudem de curso com maior facilidade e tenham mais mobilidade dentro dos sistemas nacionais e na sua movimentação entre eles.</p> <p><i>Artigo 16</i> [...]</p> <p><i>Artigo 17</i> Parcerias e alianças Parcerias e alianças entre as partes envolvidas – pessoas que definem políticas nacionais e institucionais, pessoal pedagógico em geral, pesquisadores e estudantes, pessoal</p>		
--	--	--

<p>administrativo e técnico em instituições de educação superior, o mundo do trabalho, e grupos da comunidade – constituem um fator poderoso para administrar transformações. são agentes fundamentais neste processo. [...] interesses comuns, respeito mútuo e credibilidade deve ser a matriz principal para a renovação no âmbito da educação superior. [...]</p>		
---	--	--

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DISCURSO - (IAD)		
DOCUMENTO: DECLARAÇÃO DE MACEIÓ DECLARAÇÃO DE MACEIÓ SOBRE A Competência em Informação.		
EXPRESSÕES-CHAVES	IDEIAS CENTRAIS	ANCORAGEM
<p>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. [...] consideram importante transmitir à sociedade as suas principais reflexões:</p> <p>1 [...] 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.</p> <p>2 [...] devem estabelecer parcerias para ações estratégicas e políticas públicas envolvendo o sistema de educação obrigatória. [...]</p> <p>3 As escolas de formação em Biblioteconomia e Ciência da Informação deverão integrar conteúdos relativos à Competência em Informação nos seus projetos político-pedagógicos.</p> <p>4 [...] 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.</p> <p>5 [...] 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.</p>	<p>SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO.</p> <p>INSUFICIÊNCIA NO ACESSO, USO E AVALIAÇÃO DA INFORMAÇÃO.</p> <p>RESPONSABILIDADE SOCIAL.</p> <p>DESENVOLVIMENTO DE Competência em Informação.</p> <p>QUALIDADE EDUCACIONAL.</p> <p>APRENDIZADO AO LONGO DA VIDA.</p> <p>AÇÕES ESTRATÉGICAS NA EDUCAÇÃO.</p> <p>POLÍTICAS PÚBLICAS.</p> <p>FORMAÇÃO BIBLIOTECÁRIA.</p> <p>Competência em Informação.</p> <p>PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS.</p> <p>FORMAÇÃO CONTÍNUA.</p> <p>FOMENTAR E PROMOÇÃO DA Competência em Informação.</p>	<p>- A 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 de sua abrangência [...](BELLUZZO, 2005).</p> <p>- As competências transversais encontram-se na intersecção de diferentes disciplinas [...] englobam todas as interações sociais, cognitivas, afetivas, culturais e psicomotoras entre aluno e a realidade em seu ambiente (PERRENOUD, 1999).</p> <p>-Estabelecer uma infraestrutura básica de telecomunicação e redes de computadores (DUDZIAK, 2002)</p> <p>- Pessoa competente em informação compreende as questões legais do uso da informação e acessa e usa a informação de forma ética e legal. (ALA, 1989) (ACRL, 2000) (BELLUZZO, 2007)</p> <p>- A possibilidade de haver espaços dinâmicos nas universidades para o desenvolvimento do pensamento crítico além da autonomia por intermédio da transdisciplinaridade oferecida no currículo e pelas vivências vivenciadas no meio acadêmico. (GASQUE, 2012) (VARELA, BARBOSA; FARIAS, 2013).</p> <p>- Buscar parcerias, o trabalho cooperativo, transdisciplinar, integrado (DUDZIAK, 2002)</p>
INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DISCURSO - (IAD)		
DOCUMENTO: MANIFESTO DE FLORIANÓPOLIS SOBRE A Competência em Informação E AS POPULAÇÕES VULNERÁVEIS E MINORIAS		

EXPRESSÕES-CHAVES	IDEIAS CENTRAIS	ANCORAGEM
<p>[...] acreditamos que a <i>Competência em Informação</i> é um fator crítico e condicionante ao desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil [...] integração às ações de democracia e exercício pleno da cidadania. [...]</p> <p>A <i>Competência em Informação</i> deve ser compreendida como um direito fundamental da pessoa humana, intrínseco ao seu próprio ser, sendo essencial à sua sobrevivência. [...]</p> <p>[...] ressaltamos que as responsabilidades e as ações a serem empreendidas para a consecução desses direitos no que tange à informação e conhecimento, são definidas nas dimensões:</p> <p>Responsabilidade dos profissionais</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Transformação e promoção da mudança. <input type="checkbox"/> Sensibilização e conscientização (local e pública) dos pares para a importância da Competência em Informação. <input type="checkbox"/> Inserção do desenvolvimento da Competência em Informação em sua formação de forma transversal e institucionalizada. [...] <input type="checkbox"/> Promoção da diversidade de conteúdos ideológicos visando a propiciar a Competência em Informação nos cidadãos (análise e crítica). [...] <p>Responsabilidade das instituições públicas/governamentais</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Elaboração e cumprimento de políticas públicas voltadas à Competência em Informação. <input type="checkbox"/> Valorização do professor [...] e das áreas de educação [...] <input type="checkbox"/> Criação de legislação específica [...] que permitam o desenvolvimento da Competência em Informação. [...] <p>Ações/recomendações para os profissionais</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Executar ações sociais e assumir papel de educador, criando demandas para a esfera pública. <input type="checkbox"/> Atuar junto às comunidades 	<p>Competência em Informação</p> <p>DESENVOLVIMENTO SOCIAL</p> <p>DESENVOLVIMENTO CULTURAL</p> <p>DESENVOLVIMENTO ECONOMICO</p> <p>INFORMAÇÃO</p> <p>CONHECIMENTO</p> <p>MUDANÇA DE COMPORTAMENTO</p> <p>TRANSVERSALIDADE</p> <p>INSTITUCIONALIZAÇÃO</p> <p>POLÍTICAS PÚBLICAS</p> <p>EDUCADOR</p> <p>PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS INFORMACIONAIS</p> <p>INTERDISCIPLINARIEDADE</p> <p>TRABALHAR DE FORMA COOPERATIVA</p> <p>FOMENTAR O SENSO CRÍTICO</p> <p>LEGISLAÇÃO</p> <p>DOCENTES</p>	<p>- A 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 de sua abrangência [...](BELLUZZO, 2005).</p> <p>- As competências transversais encontram-se na intersecção de diferentes disciplinas [...] englobam todas as interações sociais, cognitivas, afetivas, culturais e psicomotoras entre aluno e a realidade em seu ambiente (PERRENOUD, 1999).</p> <p>- Estabelecer uma infraestrutura básica de telecomunicação e redes de computadores (DUDZIAK, 2002)</p> <p>- Pessoa competente em informação compreende as questões legais do uso da informação e acessa e usa a informação de forma ética e legal. (ALA, 1989) (ACRL, 2000) (BELLUZZO, 2007)</p> <p>- A possibilidade de haver espaços dinâmicos nas universidades para o desenvolvimento do pensamento crítico além da autonomia por intermédio da transdisciplinaridade oferecida no currículo e pelas vivências vivenciadas no meio acadêmico. (GASQUE, 2012) (VARELA, BARBOSA; FARIAS, 2013).</p> <p>- Buscar parcerias, o trabalho cooperativo, transdisciplinar, integrado (DUDZIAK, 2002)</p> <p>- O foco do ensino por competência está em transformar os indivíduos a serem capazes de aplicar o conhecimento à resolução de situações ou problemas reais, observando então a articulação conhecimento-competência (PERRENOUD, 1999) (ZABALA; ARNAU, 2010).</p> <p>- Processo cognitivo que está</p>

<p>(populações vulneráveis e minorias) para produzir conteúdos informacionais sobre sua história, cultura e meio social.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Elaborar produtos e serviços especiais/customizados para atender demandas de informação das populações vulneráveis e minorias. <input type="checkbox"/> Atuar em parceria com outras áreas como a comunicação e a mídia. <input type="checkbox"/> Efetuar parceria e trabalhar de forma cooperativa com as instituições representativas das comunidades locais. <input type="checkbox"/> Promover ações para a mudança de políticas institucionais. <input type="checkbox"/> Fomentar o senso crítico com a modificação da lógica dos processos de educação/capacitação nas unidades de informação. <input type="checkbox"/> Adotar uma postura pró-ativa [...] <p>Ações/recomendações para as instituições públicas/governamentais</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Criar legislação específica envolvendo a área da informação e que possa atender às demandas locais, regionais e, em especial as populações vulneráveis e minorias. <input type="checkbox"/> Capacitar docentes [...] para desenvolverem a Competência em Informação 		<p>relacionado ao processo psicológico que envolve o conhecer, compreender, perceber, aprender entre outros (ALENCAR, 1986) (STERNBERG, 1988) (AMABILE, 1996) (CSIKSZENTMIHALYI, 1996).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contribuições criativas não ocorrem no vácuo, mas estão alicerçadas em um amplo conhecimento da área em que se está atuando (CSIKSZENTMIHALYI, 1996) (ALENCAR; FLEITH, 2003). - Uma ideia original ou reelaboração e aperfeiçoamento de produtos ou ideias já existente (ALENCAR, 1986). - Mobilizar o maior grau de relevância e funcionalidade, articulando com a própria competência quanto aos componentes procedimentais, atitudinais e conceituais (PERRENOUD, 1999) (ZABALA; ARNAU, 2010). - Aprendizagem por competência implica em uma aprendizagem para agir (PERRENOUD, 1999) (ZABALA; ARNAU, 2010). - Criatividade e Competência em Informação é uma condição <i>sine qua non</i> ao desenvolvimento e inovação de um país (BELLUZZO, 2013)
---	--	---

ANEXO A

PARECER CNE/CES 492/2001 - HOMOLOGADO

Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia		
RELATOR(A): Eunice Ribeiro Durham, Silke Weber e Vilma de Mendonça Figueiredo		
PROCESSO(S) N.º(S): 23001.000126/2001-69		
PARECER N.º: CNE/CES 492/2001	COLEGIADO: CES	APROVADO EM: 03/04/2001

I – RELATÓRIO

Trata o presente de diversos processos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia remetidas pela SESu/MEC para apreciação da CES/CNE.

A Comissão constituída pelas Conselheiras Eunice Ribeiro Durham, Vilma de Mendonça Figueiredo e Silke Weber analisou as propostas provindas da SESu referentes aos cursos mencionados e procedeu a algumas alterações com o objetivo de adequá-las ao Parecer 776/97 da Câmara de Educação Superior, respeitando, no entanto, o formato adotado pelas respectivas Comissões de Especialistas que as elaboraram. A Comissão retirou, apenas de cada uma das propostas, o item relativo à duração do curso, considerando o entendimento de que o mesmo não constitui propriamente uma diretriz e será objeto de uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior, o que foi objeto do Parecer CNE/CES 583/2001.

II – VOTO DO(A) RELATOR(A)

A Comissão recomenda a aprovação das propostas de diretrizes dos cursos mencionados na forma ora apresentada.

Brasília(DF), 03 de abril de 2001.

Conselheiro(a) Silke Weber – Relator(a)

Conselheiro(a) Eunice Ribeiro Durham

Conselheiro(a) Vilma de Mendonça Figueiredo

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

A formação do bibliotecário supõe o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades e o domínio dos conteúdos da Biblioteconomia. Além de preparados para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, produzir e difundir conhecimentos, refletir criticamente sobre a realidade que os envolve, buscar aprimoramento contínuo e observar padrões éticos de conduta, os egressos dos referidos cursos deverão ser capazes de atuar junto a instituições e serviços que demandem intervenções de natureza e alcance variados: bibliotecas, centros de documentação ou informação, centros culturais, serviços ou redes de informação, órgãos de gestão do patrimônio cultural etc.

As IES poderão acentuar, nos projetos acadêmicos e na organização curricular, características do egresso que, sem prejuízo do patamar mínimo aqui considerado, componham perfis específicos.

2. Competências e Habilidades

Dentre as competências e habilidades dos graduados em Biblioteconomia enumeram-se as típicas desse nível de formação.

A) Gerais

- gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los;
- formular e executar políticas institucionais;
- elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos;
- utilizar racionalmente os recursos disponíveis;
- desenvolver e utilizar novas tecnologias;
- traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação;
- desenvolver atividades profissionais autônomas, de modo a orientar, dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres;
- responder a demandas sociais de informação produzidas pelas transformações tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo.

B) Específicas

Interagir e agregar valor nos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente;

- Criticar, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação;
- Trabalhar com fontes de informação de qualquer natureza;

- Processar a informação registrada em diferentes tipos de suporte, mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos de coleta, processamento, armazenamento e difusão da informação;
- realizar pesquisas relativas a produtos, processamento, transferência e uso da informação.

3. *Conteúdos Curriculares*

Os conteúdos dos cursos distribuem-se em conteúdos de formação geral, destinadas a oferecer referências cardiais externas aos campos de conhecimento próprios da Biblioteconomia e em conteúdos de formação específica, que são nucleares em relação a cada uma das identidades profissionais em pauta.

De caráter propedêutico ou não, os conteúdos de formação geral envolvem elementos teóricos e práticos e têm por objetivo o melhor aproveitamento dos conteúdos específicos de cada curso.

Os conteúdos específicos ou profissionalizantes, sem prejuízo de ênfases ou aprofundamentos programados pelas IES, têm caráter terminal. Constituem o núcleo básico no qual se inscreve a formação de bibliotecários.

O desenvolvimento de determinados conteúdos como a Metodologia da Pesquisa ou as Tecnologias em Informação, entre outras – poderá ser objeto de itens curriculares formalmente constituídos para este fim ou de atividades praticadas no âmbito de uma ou mais conteúdos.

Recomenda-se que os projetos acadêmicos acentuem a adoção de uma perspectiva humanística na formulação dos conteúdos, conferindo-lhes um sentido social e cultural que ultrapasse os aspectos utilitários mais imediatos sugeridos por determinados itens.

As IES podem adotar modalidades de parceria com outros cursos para:

- ministrar matérias comuns;
- promover ênfases específicas em determinados aspectos da carreira;
- ampliar o núcleo de formação básica;
- complementar conhecimentos auferidos em outras área.

4. *Estágios e Atividades Complementares*

Mecanismos de interação do aluno com o mundo do trabalho em sua área, os estágios serão desenvolvidos no interior dos programas dos cursos, com intensidade variável segundo a natureza das atividades acadêmicas, sob a responsabilidade imediata de cada docente. Constituem instrumentos privilegiados para associar desempenho e conteúdo de forma sistemática e permanente.

Além disso, o colegiado do curso poderá estabelecer o desenvolvimento de atividades complementares de monitoria, pesquisa, participação em seminários e congressos, visitas programadas e outras atividades acadêmicas e culturais, igualmente orientadas por docentes (de preferência em regime de tutoria) a serem computadas como carga horária.

5. *Estrutura do Curso*

A estrutura geral do curso de Biblioteconomia deverá ser definida pelo respectivo colegiado, que indicará a modalidades de seriação, de sistema de créditos ou modular.

6. *Avaliação Institucional*

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para a avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertence, incluindo aspectos técnico-científicos, didático-pedagógicos e atitudinais.



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 Universidade de Brasília Faculdade de Ciência da Informação 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.

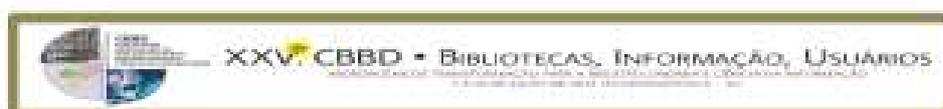
3 As escolas de formação em Biblioteconomia e Ciência da Informação deverão integrar conteúdos relativos à Competência em Informação nos seus projetos político-pedagógicos.

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.



II SEMINÁRIO "COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: CENÁRIOS E TENDÊNCIAS"

Promoção: FEBAB, IBICT, UNB e UNESP

Tema Central: "Competência em Informação e as Populações Vulneráveis: de quem é a Responsabilidade?"

MANIFESTO DE FLORIANÓPOLIS SOBRE A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E AS POPULAÇÕES VULNERÁVEIS E MINORIAS

Nós, bibliotecários e profissionais de áreas afins, acreditamos que a *Competência em Informação* é um fator crítico e condicionante ao desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil na contemporaneidade e, portanto, merece a atenção primária no que tange à mobilização da Sociedade Civil organizada e dos Órgãos Governamentais para a sua integração às ações de democracia e exercício pleno da cidadania.

Consideramos que o país necessita urgentemente reavaliar suas políticas voltadas às *Populações Vulneráveis/Minorias*, entendidas como sendo aquelas que se encontram em situações de discriminação, intolerância e fragilidade e que estão em desigualdade e desvantagem na sociedade atual, principalmente, em relação às questões que envolvem o acesso e uso da informação para a construção de conhecimento, identidade e autonomia a fim de permitir a sua efetiva inclusão social.

A *Competência em Informação* deve ser compreendida como um direito fundamental da pessoa humana, intrínseco ao seu próprio ser, sendo essencial à sua sobrevivência.

É imprescindível criar discussões sobre o reconhecimento dessas afirmações, colocando a *Competência em Informação* nesse contexto, de modo a suscitar reflexões e ações em prol desse direito.

Reconhecendo a nossa cota de responsabilidade para com o futuro da Nação, em especial, com as populações desprovidas e vulneráveis que se acham excluídas no nosso contexto em virtude de suas diferenças e diversidades, ressaltamos que as responsabilidades e as ações a serem empreendidas para a consecução desses direitos no que tange à informação e conhecimento, são definidas nas dimensões:

Responsabilidades:

- *Responsabilidade dos profissionais*

- ✓ Transformação e promoção da mudança.
- ✓ Sensibilização e conscientização (local e pública) dos pares para a importância da Competência em Informação.

- ✓ Inserção do desenvolvimento da Competência em Informação em sua formação de forma transversal e institucionalizada.
 - ✓ Avaliação da qualidade da informação e disseminação em qualquer contexto.
 - ✓ Educação/capacitação dos usuários para o acesso, avaliação e uso da informação.
 - ✓ Atuação no combate à contra informação e sensibilização dos governos para a ética no acesso e disponibilização da informação.
 - ✓ Desenvolvimento da dimensão política em si e nas comunidades e promoção do equilíbrio da dimensão técnica com as demais dimensões da Competência em Informação.
 - ✓ Promoção da diversidade de conteúdos ideológicos visando a propiciar a Competência em Informação nos cidadãos (análise e crítica).
 - ✓ Monitoramento das informações públicas.
 - ✓ Posicionamento perante a legislação da classe e sua inter-relação com a Competência em Informação.
- *Responsabilidade do movimento associativo/órgãos representativos de classe*
 - ✓ Desenvolvimento da competência profissional.
 - ✓ Formação de lideranças com foco na Competência em Informação.
 - ✓ Envolvimento das associações de classe e especializadas para atuar junto às unidades de informação.
 - ✓ Divulgação de boas práticas e articulação com o social.
 - ✓ Fomento do compartilhamento e do trabalho em rede.
 - ✓ Criação de repositórios da profissão.
 - *Responsabilidade das instituições públicas/governamentais*
 - ✓ Elaboração e cumprimento de políticas públicas voltadas à Competência em Informação.
 - ✓ Valorização do professor, do funcionalismo público e das áreas de educação, saúde e segurança pública.
 - ✓ Criação de legislação específica para as bibliotecas e para o acesso e uso da informação que permitam o desenvolvimento da Competência em Informação.
 - ✓ Criação de voluntariados de distintas especialidades para informar ao público diverso em questões atuais e importantes em vários âmbitos: saúde, educação, política, trabalho, segurança e outros.
 - *Responsabilidade das instituições privadas*
 - ✓ Contribuir para os ajustes necessários à legislação e às políticas públicas.
 - ✓ Estabelecer parcerias/alianças a fim de elaborar e aplicar instrumentos voltados às necessidades de informação das populações vulneráveis e minorias facilitando e permitindo o desenvolvimento da Competência em Informação.

Ações/Recomendações:

- *Ações/recomendações para os profissionais*
 - ✓ Executar ações sociais e assumir papel de educador, criando demandas para a esfera pública.
 - ✓ Atuar junto às comunidades (populações vulneráveis e minorias) para produzir conteúdos informacionais sobre sua história, cultura e meio social.

- ✓ Elaborar produtos e serviços especiais/customizados para atender demandas de informação das populações vulneráveis e minorias.
- ✓ Atuar em parceria com outras áreas como a comunicação e a mídia.
- ✓ Efetuar parceria e trabalhar de forma cooperativa com as instituições representativas das comunidades locais.
- ✓ Promover ações para a mudança de políticas institucionais.
- ✓ Fomentar o senso crítico com a modificação da lógica dos processos de educação/capacitação nas unidades de informação.
- ✓ Adotar uma postura pró-ativa e "sair da biblioteca".

• *Ações/recomendações para o movimento associativo/órgãos representativos de classe*

- ✓ Atuar diretamente junto ao poder público (Executivo/Legislativo) visando estabelecer políticas públicas e atuação fortalecida.
- ✓ Criar mecanismos de ação para desenvolver a competência profissional.
- ✓ Monitorar o ambiente de informação no contexto nacional.
- ✓ Criar um observatório da profissão.
- ✓ Prover debates e fóruns públicos.
- ✓ Prover ação de intercâmbio/interlocução com os órgãos governamentais.

• *Ações/recomendações para as instituições públicas/governamentais*

- ✓ Criar legislação específica envolvendo a área da informação e que possa atender às demandas locais, regionais e, em especial as populações vulneráveis e minorias.
- ✓ Capacitar docentes e funcionários públicos para desenvolverem a Competência em Informação e estarem aptos a atender às necessidades de informação das populações vulneráveis e minorias.

• *Ações/recomendações para as instituições privadas*

- ✓ Apoiar ações e projetos de unidades de informação que envolvam o desenvolvimento da Competência em Informação, em especial, no que diz respeito às populações vulneráveis e minorias.

Dessa forma, os participantes do II SEMINÁRIO "COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: CENÁRIOS E TENDÊNCIAS", realizado no dia 09 de julho de 2013 durante o XXV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação – CBBD/FEBAB manifestam a sua anuência às questões acima elencadas a respeito da *Competência em Informação* e reiteram a sua estreita relação com as necessidades de grupos em desvantagem na sociedade brasileira, por se tratar de fenômeno culturalmente construído e gerador de capacidade para o acesso e uso inteligente da informação, propiciando o aprendizado ao longo da vida e o efetivo exercício da cidadania.

9 de julho de 2013, Florianópolis, SC