



UNILASALLE 
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE

LUCIANE ALVES SANTINI

**A BIBLIOTECA COMO ESPAÇO-TEMPO DE APRENDIZAGENS E DE
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL**

CANOAS, 2016

LUCIANE ALVES SANTINI

**A BIBLIOTECA COMO ESPAÇO-TEMPO DE APRENDIZAGENS E DE
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Cledes A. Casagrande.

Canoas, 2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S235b Santini, Luciane Alves.
A Biblioteca como espaço-tempo de aprendizagem e de desenvolvimento da competência informacional [manuscrito] / Luciane Alves Satini. – 2016.
120 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016.
“Orientação: Prof. Dr. Cledes Antônio Casagrande”.

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Biblioteca. I. Casagrande, Cledes Antônio. II. Título.

CDU: 37.01

Bibliotecário responsável: Michele Padilha Dall Agnol de Oliveira - CRB 10/2350



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. *Dirléia* Fanfa Sarmiento
UNILASALLE

Profa. Dra. Vera Lucia Felicetti
UNILASALLE

Profa. Dra. Helen B. Frota Rozados
UFRGS

Prof. Dr. Cledes A. Casagrande
UNILASALLE

Área de concentração: Educação

Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 22 de dezembro de 2016

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) pelo incentivo e amparo aos estudos de seus servidores, pois sem esse não teria condições de realizar o mestrado.

Ao Unilasalle Canoas pela oportunidade e pelo ensino de qualidade e, em especial, à linha Culturas, Linguagens e Tecnologias da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Unilasalle de Canoas.

Às professoras da banca Dirléia Fanfa Sarmiento, Helen B. Frota Rozados e Vera Lucia Felicetti, por me auxiliarem durante essa jornada, na dedicação na leitura da dissertação e pelas contribuições que enriqueceram e aperfeiçoaram essa pesquisa.

Aos colegas bibliotecários do IFRS que me incentivaram e motivaram a seguir nessa jornada e toda a compreensão que tiveram com as minhas ausências e angústias.

Aos colegas do mestrado pela parceria, pelo apoio e pelas novas amizades. Em especial à Juliane, à Fabrícia e ao Douglas, que foram meus parceiros mais constantes desde o primeiro dia de aula até o último momento de escrita dessa dissertação.

Às amigas queridas Fabi, Cla, Sara com quem eu pude compartilhar constantemente as angústias, as dúvidas, as alegrias e conquistas durante todo esse período.

Às minhas amigas que me acompanham e torcem por mim desde a graduação em Biblioteconomia: Mara, Gab e Deisi.

À minha família e em especial ao meu pai que, mesmo não tendo tido a possibilidade de estudar, sempre acreditou que a educação era a melhor herança que ele poderia deixar para mim e meu irmão.

Em especial, agradeço ao meu orientador, Ir. Cledes, por ter acreditado na minha capacidade e me auxiliado tanto nessa jornada. Sem a sua dedicação, paciência, confiança e conhecimento esse trabalho não seria possível.

Ao meu companheiro constante nos últimos 18 anos pelo amor, paciência e apoio:
Paulo.

Por fim, agradeço a todos que vierem a ler esta pesquisa.

Muito obrigada!

O essencial, com efeito, na educação, não é a doutrina ensinada, é o despertar.
(Ernest Renan)

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a investigar quais as possibilidades da biblioteca de uma instituição de ensino configurar-se como espaço-tempo de aprendizagens e de desenvolvimento da competência informacional para seus alunos. Caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa, que tem como problema de pesquisa: Quais as possibilidades da biblioteca de uma instituição de ensino configurar-se como espaço-tempo de aprendizagens e de desenvolvimento de competências informacionais? Para isso, realizamos um levantamento bibliográfico no qual procuramos discutir a importância dos conceitos de aprendizagem, de autonomia e de aprender a aprender no horizonte das ações desenvolvidas em uma biblioteca de uma instituição de educação. Procuramos delimitar, no âmbito desta pesquisa, o conceito de competência, em especial o de competência informacional, identificando as correntes teóricas que fundamentam a competência em informação e definindo-a a partir deste levantamento. Além disso, realizamos um estudo de caso no campus Restinga do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) no qual aplicamos um questionário com os docentes e uma entrevista com a bibliotecária. Os dados foram apresentados e analisados usando a técnica de análise de conteúdo da Bardin. Foram estabelecidas cinco categorias de análise: acesso, avaliação e uso da informação, autonomia e possibilidades de atuação da biblioteca no desenvolvimento da competência informacional. Por fim, realizamos a triangulação dos dados obtidos pelo referencial teórico, pelo questionário e pela entrevista no intuito de verificar as possibilidades, tanto da biblioteca quanto dos bibliotecários, em atuarem como mediadores entre a informação e seu usuário de forma efetiva, fazendo com que a biblioteca se torne um espaço pedagógico de aprendizagem e de desenvolvimento da competência informacional. Além disso, constatamos a possibilidade da implantação de projetos de extensão com a finalidade de fornecer subsídios para o desenvolvimento da competência informacional, da autonomia e do aprender a aprender no espaço da biblioteca.

Palavras chave: Competência informacional; Educação; Biblioteca; Aprendizagem; Letramento.

ABSTRACT

This research proposes to investigate the library as space-time of learning and development of informational competency. It is characterized as a case study of a qualitative approach, which has as a research problem: What are the possibilities of the library of an educational institution if it is configured as a space-time for learning and for developing informational skills? For this, we carried out a bibliographical survey in which we tried to discuss the importance of the concepts of learning, autonomy and learning to learn in the horizon of the actions developed in a library of an educational institution. In this research, we seek to delimit the concept of competency, in particular that of informational competency, identifying the theoretical currents that base the competency in information and defining it from this survey. In addition, we conducted a case study at the Restinga campus of the Federal Institute of Rio Grande do Sul (IFRS) in which we applied a questionnaire with the teachers and an interview with the librarian. The data were presented and analyzed using the Bardin content analysis technique. Five categories of analysis were established: access, evaluation and use of information, autonomy and possibilities of the library's performance in the development of informational competency. Finally, we performed the triangulation of the data obtained by the theoretical reference, the questionnaire and the interview in order to verify the possibilities of both the library and the librarians to act as mediators between the information and its user in an effective way, making the library become a pedagogical space for learning and skills development. In addition, we verified the possibility of implementing extension projects with the purpose of providing subsidies for the development of informational competency, autonomy and learning to learn in the library space.

Keywords: Informational Competency; Education; Library; Learning; Literacy

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Expansão da Rede Federal da EPCT	65
Figura 2 - Fontes de pesquisa	78
Figura 3 - Avaliação da informação	80
Figura 4 - Ações promovidas pela biblioteca	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Levantamento de Teses e Dissertações/CAPES	20
Quadro 02 – Levantamento de Teses e Dissertações/BDTD	21
Quadro 03 – Levantamento de artigos.....	22
Quadro 04 – Nova tipologia de bibliotecas quanto à finalidade.....	24
Quadro 05 – Fases do desenvolvimento cognitivo da criança	32
Quadro 06 – Relações entre áreas do conhecimento e componentes curriculares	51
Quadro 07 – Objetivos da competência em informação.....	58
Quadro 08 – Bases da competência em informação.....	60
Quadro 09 – Padrões de DHI da IFLA	62
Quadro 10 – Número de cursos ofertados no IFRS Restinga.....	70
Quadro 11 – Questões sobre acesso	75
Quadro 12 – Questões sobre avaliação.....	78
Quadro 13 – Questões sobre uso	82
Quadro 14 – Relação entre o processo de pesquisa e o desenvolvimento da autonomia.	84
Quadro 15 – Possibilidade de atuação da biblioteca no desenvolvimento da competência informacional.....	87
Quadro 16 – Relação entre as questões e as categorias de análise	91

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ALA	<i>American Library Association</i>
ABNT	Associação Brasileira De Normas Técnicas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
DHI	Desenvolvimento de Habilidades em Informação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIC	Formação Inicial Continuada
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFLA	Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IGC	Índice Geral de Cursos Avaliados
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PPCs	Planos de Pedagógicos dos Cursos
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Rede Federal EPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
TIC	Tecnologias de Informação e de Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	14
2.1 Caracterização do estudo.....	14
2.2 Problema, objetivos da investigação e relevância.....	17
2.3 Campo empírico.....	22
2.4 Participantes do estudo	24
2.5 Instrumentos para a coleta de dados	24
2.6 Procedimento de análise de dados.....	26
3 REFERENCIAL TEÓRICO	28
3.1 Educação, aprendizagem e desenvolvimento do eu: aprender a aprender	28
3.1.1 <i>Aprendizagem e desenvolvimento segundo Piaget.....</i>	29
3.1.2 <i>A aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia e do aprender a aprender.....</i>	35
3.2 O desenvolvimento de Competências.....	44
3.2.1 <i>Competências: conceito, características e condições</i>	45
3.2.2 <i>Competência informacional: caracterização e importância.....</i>	51
4 O CASE DA BIBLIOTECA DO CAMPUS RESTINGA/IFRS	64
4.1 Contexto e histórico do IFRS.....	64
4.2 O Campus Restinga e a comunidade	66
4.3 A Biblioteca do Campus Restinga: características e ações	69
5 ANÁLISE DOS DADOS: A BIBLIOTECA, SEU PAPEL E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM E DE COMPETÊNCIAS ...	71
5.1 Apresentação e análise dos dados coletados no questionário	71
5.1.1 <i>Primeira categoria: Acesso.....</i>	74
5.1.2 <i>Segunda categoria: Avaliação</i>	76
5.1.3 <i>Terceira categoria: Uso</i>	81
5.1.4 <i>Quarta categoria: Autonomia</i>	83
5.1.5 <i>Quinta categoria: possibilidade de atuação da biblioteca no desenvolvimento da competência informacional</i>	86
5.2 Apresentação e análise dos dados da entrevista	89
5.3 A biblioteca, seu papel e sua importância	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS	106

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA QUESTIONÁRIO ON-LINE	113
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA ENTREVISTA	114
APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO ON-LINE E SEU RESULTADO	115
APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	119

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a investigar as possibilidades da biblioteca de uma instituição de ensino configurar-se como espaço-tempo de aprendizagens e de desenvolvimento da competência informacional para seus alunos. Para tal, fizemos um estudo de caso da biblioteca do Campus Restinga do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), como elemento capaz de exemplificar o que se procura demonstrar. A implantação dos Institutos Federais começou recentemente, em 2008 e, por tanto, os *campi* ainda estão em implementação, assim como as suas bibliotecas. Cabe esclarecer que a biblioteca referente ao estudo de caso é categorizada como uma biblioteca multinível, pois atende a alunos do ensino médio, do ensino técnico e do superior.

Por conseguinte, na presente pesquisa, almejamos investigar o papel e o potencial dessa biblioteca na aprendizagem e no desenvolvimento de competência informacional nos alunos que a utilizam. Além disso, cumpre informar que esta pesquisa de Mestrado se insere na linha de pesquisa denominada Culturas, Linguagens e Tecnologias da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Unilasalle de Canoas.

Acreditamos na relevância do tema escolhido pois, na sociedade atual, com o surgimento e a proliferação da internet e das redes sociais, há um fluxo intenso e constante de informação. Neste contexto, passamos a ser expostos diariamente a uma imensa quantidade de informações, muitas vezes incompletas e até contraditórias. O avanço das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) tornou possível o acesso à informação independentemente de barreiras geográficas ou cronológicas, o que culminou com questionamentos sobre a função, a organização e a ação das bibliotecas das instituições de ensino. Além disso, a facilidade de acesso à informação se tornou um ponto crucial para o desenvolvimento do conhecimento. Isso nos leva ao menos a duas considerações importantes: por um lado, não podemos ignorar que a informação, disponível em grande quantidade, é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento de novos conhecimentos. Já por outro, há de se considerar que nem toda a informação disponível é coerente e confiável, em outras palavras, essa informação não necessariamente contribuirá para o progresso do conhecimento válido.

Esse novo contexto social nos leva a refletir acerca de qual é o papel das instituições de ensino no desenvolvimento dos discentes. Para tanto, entendemos que é necessário um esforço por parte dessas instituições para se inserirem nesse novo contexto e assumirem a função de desenvolver habilidades e competências nos estudantes, tornando-os, dessa forma, capazes de

buscar e selecionar informações válidas e seguras, além de serem capazes de transformar tais informações em conhecimento.

Acreditamos que a biblioteca, como parte essencial de uma instituição educativa, precisa estar inserida nessa nova perspectiva e auxiliar, na condição de um espaço de aprendizagem, na criação de ações que levem ao desenvolvimento de aprendizagens significativas e de novos conhecimentos.

Além disso, meu desejo de conhecer mais a respeito da competência informacional iniciou durante a minha especialização em Ciência da Informação, quando estudei os impactos e as influências que as TIC têm sobre a nossa sociedade. Um desses impactos é a necessidade de desenvolver competências para nos relacionarmos com a grande quantidade de informação disponível. As TIC, e mais especificamente a internet, alteraram as formas de busca e de recuperação da informação.

Ao estudar o tema mencionado, fundamentado no impacto das TIC, percebi, na minha trajetória profissional, a fragilidade dos estudantes no que se refere ao modo de pesquisar e recuperar informações. Observei a dificuldade da grande maioria dos usuários de bibliotecas em recuperar as informações que desejam de forma eficiente e segura. Atualmente, estou atuando em uma instituição de ensino e percebo diariamente tais dificuldades, mas não observo muitas ações dos professores para sanar essas deficiências. Isso se dá provavelmente porque, muitas vezes, os professores não acompanham o processo de busca das informações, que acontece no espaço da biblioteca ou nas casas dos estudantes. Como bibliotecária, observo e auxilio os estudantes que vêm até a biblioteca, mas essa ação ainda é pequena e incipiente, pois precisa de maior estudo e aprofundamento para que seja possível verificar as reais necessidades e as melhores formas de se desenvolver essas competências no ambiente educacional.

Estruturamos essa pesquisa em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos os procedimentos metodológicos, com atenção especial ao problema e ao objetivo de nossa investigação. No segundo capítulo, abordamos a importância da aprendizagem, do estímulo à autonomia, do aprender a aprender para o desenvolvimento da competência informacional. Para tanto, revisitamos os conceitos de competência e de aprendizagem, juntamente com as influências das tecnologias da informação e comunicação, para o desenvolvimento da competência informacional dentro de bibliotecas. No terceiro capítulo, apresentamos o IFRS e seu contexto histórico. Após abordamos as características do campus Restinga e de sua comunidade e, por último, contextualizamos a biblioteca do campus Restinga IFRS, seu histórico e atuação. No quarto capítulo, procuramos demonstrar o papel da biblioteca e sua

importância para o desenvolvimento da aprendizagem e da competência informacional. Para tanto, apresentamos a análise dos dados coletados com a aplicação de um questionário junto ao corpo docente, de uma entrevista com a bibliotecária do campus e finalizamos o capítulo com análise das principais categorias de dados coletados tanto do questionário quanto da entrevista. As considerações finais são apresentadas no quinto e último capítulo, seguindo-se, respectivamente: as referências bibliográficas e apêndices elaborados no decorrer da realização desse trabalho de pesquisa.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para realizar uma pesquisa científica precisamos mapear o caminho a ser percorrido durante a realização da investigação e, assim, evitar imprevistos que possam até mesmo inviabilizar a sua realização (MINAYO, 1994). Desta forma, é necessário seguir uma metodologia científica pois, como esclarecem Gerhardt e Souza (2009, p. 11), este é um “[...] estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas.”.

Mais especificamente, no que diz respeito à pesquisa em educação, André (2001) chama a atenção para a grande quantidade de possibilidades de pesquisa na área e destaca que precisamos cuidar para que não percamos o foco e nos afastemos da realidade. De acordo com essa autora,

São tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer, que sobram espaços para todo tipo de investigação, desde que se cuide da sistematização e controle dos dados. Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados. (ANDRÉ, 2001, p. 57).

Tendo presente essas observações acerca da questão metodológica para uma investigação científica, apresentamos, a seguir, a caracterização, a relevância, o problema e os objetivos do estudo. Além disso, na sequência deste capítulo procuramos caracterizar o estudo, o campo empírico e os participantes do estudo. Também demonstramos quais foram os quais instrumentos de coleta e análise de dados que foram utilizados.

2.1 Caracterização do estudo

A fim de atingir o objetivo proposto neste estudo optou-se, como orientação metodológica, pelo estudo de caso. De acordo com Yin (2001, p. 39), utilizamos este tipo de método quando se deseja “[...] entender um fenômeno da vida real em profundidade [...]”. O estudo de caso pode ainda ser caracterizado como um “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados.” (GIL, 2008, p. 57-58).

Destacamos, ainda, que um estudo de caso

Trata-se de uma metodologia aplicada para avaliar ou descrever situações dinâmicas em que o elemento humano está presente. Busca-se apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto, mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado. (MARTINS, 2008 p. 11)

De acordo com Yin (2001, p. 32), “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”. A partir dessas definições, acreditamos que, ao estudar a relação docente-biblioteca desse campus, teremos uma amostra de como pode se desenvolver a atuação da biblioteca em conjunto com os docentes, inserindo-a como um espaço de desenvolvimento da competência informacional.

Procuramos caracterizar o estudo de caso desta pesquisa. No entendimento de Stake (1995), os estudos de caso podem ser caracterizados a partir de três tipos. O primeiro deles é o intrínseco, no qual o pesquisador busca uma melhor compreensão de um caso apenas pelo interesse despertado por aquele caso particular. Nesse sentido, como lembra Stake¹ (1995, p. 16, tradução nossa), “Não nos interessa porque com seu estudo aprendemos sobre outros casos ou algum problema geral, mas sim porque necessitamos aprender sobre este caso em particular.”. O próximo tipo mencionado é o instrumental, que é caracterizado por Stake² (1995, p. 16, tradução nossa) da seguinte forma: “Em outras situações, encontramos uma questão que deve ser investigada, uma situação paradoxal, a necessidade de entendimento comum, e consideramos que podemos entender a questão através do estudo de um caso particular.”. Quer dizer, o tipo instrumental é aquele no qual se busca uma melhor compreensão de um caso, partindo-se do pressuposto de que este poderá contribuir para o esclarecimento de algo mais amplo, podendo servir para fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa. E, por fim, o último tipo referido por Stake (1995) é o coletivo, no qual é estudado um conjunto de casos para se investigar um dado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos. Mas Stake³ (1995, p. 17, tradução nossa) alerta para o fato de que

¹ “No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular.” (STAKE, 1995, p. 16).

² “En otras situaciones, nos encontraremos con una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular.” (STAKE, 1995, p. 16).

³ “Cuanto más intrínseco sea el interés de un caso, más deberemos refrenar nuestra curiosidad y nuestros intereses especiales, y más deberemos discernir y centrarnos en los temas específicos de Caso.” (STAKE, 1995, p. 17).

quanto mais intrínseco for o estudo de caso, maior deverá ser o cuidado com o nosso excesso de curiosidade e nossos interesses particulares, e mais deveremos discernir e nos centrar nos temas específicos do caso.

Os estudos de caso estão cada vez mais em uso, pois podem ser utilizados para vários propósitos, entre eles:

a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) preservar o caráter unitário do objeto estudado; c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (GIL, 2002, p. 54).

A estratégia de pesquisa aqui proposta, segundo Martins (2008, p. 8), “[...] pede avaliação qualitativa, pois seu objetivo é o estudo de uma unidade social que se analisa profunda e intensamente.”. A abordagem qualitativa pode ser definida como

[...] um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações [...]. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas e eles conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

O estudo de caso aqui realizado apresenta caráter qualitativo visto que pretende entender uma demanda de conhecimento de um determinado grupo. Conforme Silveira e Córdova (2009, p. 31), “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. Além disso, as autoras explicam que

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

A abordagem qualitativa em um estudo de caso permite que o pesquisador atue de forma mais próxima do seu objeto de estudo, permitindo que, a partir dos dados coletados e analisados, possamos ter maior compreensão do estudo realizado. Assim, ao realizar um estudo de caso

[...] busca-se, criativamente, apreender a totalidade de uma situação – identificar e analisar a multiplicidade de dimensões que envolvem o caso – e, de maneira engenhosa, descrever, compreender, discutir e analisar a complexidade de um caso concreto, construindo uma teoria que possa explicá-lo e prevê-lo. Mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa. (MARTINS, 2008, p.10).

Dessa forma, a presente investigação optou por realizar um estudo de caso com abordagem qualitativa, pois acreditamos que este tipo de pesquisa nos permite uma maior compreensão da questão que originou esta pesquisa.

2.2 Problema, objetivos da investigação e relevância

No entendimento de Gil (2007, p. 64), “[...] a formulação do problema, a construção de hipóteses e a identificação das relações entre variáveis constituem passos do estabelecimento do marco teórico ou sistema conceitual da pesquisa.”. Com a definição desses requisitos, o estudo vai se tornando, de acordo com Gil (2007, p. 64), “[...] um sistema coordenado e coerente de conceitos e proposições [...]”, e esse marco referencial faz com que o problema do estudo tenha um caráter científico.

Considerando-se que precisamos atender a alguns requisitos básicos para a elaboração do nosso estudo, Gil (2002, p. 20) orienta que “[...] o primeiro e mais importante deles refere-se à natureza do problema.”. O estabelecimento do problema de pesquisa deve envolver “[...] variáveis que podem ser tidas como testáveis.” (GIL, 2002, p. 24).

Dessa maneira, procuramos responder ao seguinte questionamento: Quais as possibilidades da biblioteca de uma instituição de ensino se configurar como espaço-tempo de aprendizagens e de desenvolvimento de competências informacionais?

Para que a investigação do problema obtenha “[...] a precisão requerida, é necessário especificá-lo.” (GIL, 2002, p. 111). Desse modo, estabelecemos o seguinte objetivo geral: Investigar quais as possibilidades da biblioteca de uma instituição de ensino configurar-se como espaço-tempo de aprendizagem e de desenvolvimento de competência informacional para seus alunos.

Além disso, temos os seguintes objetivos específicos, que se referem “[...] a características que podem ser observadas e mensuradas.” (GIL, 2002, p. 112):

- a) Discutir a importância dos conceitos de aprendizagem, de autonomia e de aprender a aprender como pressupostos teóricos e práticos para a educação ao longo da vida, no horizonte das ações desenvolvidas em uma biblioteca de uma instituição de educação.
- b) Aprofundar, no âmbito desta pesquisa, o conceito de competência, em especial o de competência informacional, verificando as correntes teóricas que os fundamentam.

- c) Verificar, através da aplicação de um questionário, a percepção dos docentes em relação ao papel da biblioteca como espaço pedagógico e no desenvolvimento da competência informacional, comparando-o com a percepção da bibliotecária do campus demonstrada a partir da realização de uma entrevista.
- d) Analisar, por meio de um estudo de caso, como a biblioteca de uma instituição de educação pode auxiliar efetivamente na aprendizagem e no desenvolvimento de competências, especialmente a competência informacional, caracterizando-a como um espaço de aprendizagem.

Quanto à relevância desta investigação, podemos destacar três aspectos: o acadêmico, o pessoal e o social. A relevância acadêmica pode ser demonstrada a partir de um levantamento bibliográfico⁴ relacionado à temática investigada, que selecionamos a partir da elaboração de estratégias de buscas bibliográficas. Para tanto, foram definidos como palavras-chave os seguintes termos em português: biblioteca; aprendizagem; competências; habilidades; letramento; informação. No idioma inglês, foram utilizados os termos: *library; learning; competency; literacy; ability*. Sendo este um tema de estudo relativamente recente e a produção científica ainda incipiente, esta pesquisa bibliográfica ficou centrada na produção de teses, dissertações e artigos científicos no período de 2001 até 2015.

Tal procedimento foi realizado a partir da seleção de teses e dissertações pesquisadas no Banco de Teses da CAPES e, portanto, abrangeu a literatura nacional, em língua portuguesa. Gil (2002, p. 66) salienta que as teses e dissertações podem ser fontes muito relevantes para a pesquisa visto que “[...] muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas.”. Entretanto, este autor destaca que é preciso observar a “[...] qualidade dos cursos das instituições onde são produzidas e da competência do orientador.” (GIL, 2002, p. 66), aspecto que foi levado em consideração nessa pesquisa.

A pesquisa base realizada para esta investigação partiu do Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES). A pesquisa utilizada foi a avançada e, a princípio, os termos pesquisados foram competência, informação e biblioteca. Estes termos foram aplicados ao resumo dos trabalhos e foram recuperados 44 registros. Após essa primeira etapa, realizamos o mesmo tipo de pesquisa com os termos letramento, informação e biblioteca; nesse segundo momento, recuperamos dezoito registros. Efetuamos outra pesquisa com o termo competência informacional; desta vez,

⁴ Esse levantamento bibliográfico foi utilizado posteriormente no referencial teórico.

o tipo de pesquisa realizada foi a simples e foram recuperadas 37 teses e dissertações. Dessas, selecionamos as que tinham maior pertinência para o problema desta investigação. Com isto, selecionamos os trabalhos que demonstravam a possibilidade de desenvolvimento de competências relacionadas com a recuperação da informação dentro do espaço da biblioteca de uma instituição de ensino. Os demais trabalhos, que faziam referência a outros tipos de ambientes, foram eliminados, assim como os textos que não tinham relação com o tema pesquisado. Aplicando-se esses critérios foram selecionadas apenas sete dissertações (Quadro 01).

Quadro 01 – Levantamento de Teses e Dissertações/CAPES

Ano	Autor	Título	Nível
2011	Santos, Thalita Francos	Competência informacional no ensino superior: um estudo de discentes de graduação em biblioteconomia no Estado de Goiás	Mestrado/UNB
2011	Santos, Camila Araujo dos	Análise de instrumentos de avaliação da competência informacional voltados para a educação superior	Mestrado/UNESP
2011	Costa, Ronald Emerson Scherolt da	A competência informacional no ensino superior tecnológico: um estudo sobre os discentes e docentes do curso de análise e desenvolvimento de sistemas da União Educacional de Brasília (UNEB)	Mestrado/UNB
2011	Giordano, Rafaela Boeira.	Da necessidade ao conhecimento: recuperação da informação na web em ciência da informação	Mestrado/UFRJ
2012	Lanzi, Lucirene Andrea Catini.	Apropriação das tecnologias de informação e comunicação em bibliotecas escolares: em busca de um espaço dinâmico	Mestrado/UNESP
2012	Martins, Neli Carla.	A competência informacional dos estudantes do curso de medicina da Universidade Estadual de Londrina	Mestrado/UDEL
2013	Santos, Amanda Sertori dos	Fundamentos da teoria histórico-cultural para a competência em informação no contexto escolar	Mestrado/UNESP

Fonte: Banco de teses CAPES (2015)

A recuperação de teses e dissertações no Banco de Teses da CAPES mostrou um número insuficiente para a constituição do *corpus* e, dessa forma, optamos por ampliar a base referencial, pesquisando na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT). Foram realizadas pesquisas com os mesmos critérios da busca realizada no Portal de Teses da CAPES. Recuperamos 59 registros com o termo competência informacional; na pesquisa avançada, o termo competência foi aplicado ao resumo, e o termo biblioteca foi aplicado ao assunto, sendo recuperados cinco registros; com os termos letramento, aplicado ao resumo, e biblioteca, ao assunto, recuperamos sete registros. Aplicando os filtros já mencionados na pesquisa realizada, chegamos ao resultado

de dez teses e dissertações (Quadro 02). Por conseguinte, constituímos o levantamento bibliográfico com base em 17 teses e dissertações dentro do âmbito desta pesquisa.

Quadro 02 – Levantamento de Teses e Dissertações/BDTD

Ano	Autor	Título	Nível
2001	Dudziak, Elisabeth Adriana	A Information Literacy e o Papel Educacional das Bibliotecas	Mestrado/ USP
2004	Fialho, Janaina Ferreira	A formação do pesquisador juvenil: um estudo sob enfoque da competência informacional	Mestrado /UFMG
2007	Laipelt, Rita do Carmo Ferreira	Navegação na internet e competências informacionais: o exercício da cidadania em telecentros comunitários de Porto Alegre	Mestrado/ UFRGS
2009	Campello, Bernadete Santos	Letramento informacional no Brasil: práticas educativas de Bibliotecários em escolas de ensino básico	Doutorado/ UFMG
2009	Pontes Junior, João de	Alfabetização digital: proposição de parâmetros metodológicos para capacitação em competência informacional	Mestrado /PUC Campinas
2009	Ters, Iole Costa	Alfabetização informacional e o uso de tecnologias por bibliotecários de instituições de ensino superior privadas do município do Salvador.	Mestrado /UFBA
2009	Silva, Lucia Vera da	Competências em informação dos estudantes de graduação para a elaboração dos trabalhos acadêmicos: a contribuição das bibliotecas universitárias da UFBA	Mestrado /UFBA
2010	Santos, Monica de Paiva	Competência informacional: um estudo com os professores associados I do Centro de Tecnologia da UFPB	Mestrado / UFPB
2013	Ribeiro, Ana Carolina Ribeiro	Letramento digital: uma abordagem através das competências na formação docente	Mestrado/ UFRGS
2014	Almeida, Fernanda Gomes	Competência informacional no Portal de Periódicos da CAPES: uma análise a partir dos treinamentos de uso.	Mestrado/ UFMG

Fonte: BDTD (2015)

Realizamos, também, uma pesquisa na Base de Dados EBSCO para recuperação de artigos científicos abrangendo o período de 2009 até 2015, conforme ilustra o quadro 03. Nesta busca, utilizamos os mesmos termos da pesquisa no Portal da CAPES. Optamos por este procedimento porque, segundo Gil (2002, p. 66), “Os periódicos constituem o meio mais importante para a comunicação científica. Graças a eles é que vem se tornando possível a comunicação formal dos resultados de pesquisas originais e a manutenção do padrão de qualidade na investigação científica.”. Delimitamos a abrangência dessa busca para restringir o foco a estudos a propósito da competência informacional na área da educação. Desse modo, a delimitação do assunto “[...] irá possibilitar uma visão mais clara do tema de sua pesquisa e consequentemente o aprimoramento do problema de pesquisa.” (GIL, 2002, p. 61).

Quadro 03 – Levantamento de artigos

Ano	Periódico	Autor	Título	Vol./n.	Pág.
2009	Problems of education In the 21st century	Larissa Turusheva	Students' information Competence and its importance For life-long education	12	126-132
2013	Canadian Journal of Information and Library Science	Julien, Heidi, Maria Tan, And Shannon Merillat.	Instruction for Information Literacy in Canadian Academic Libraries: Longitudinal Analysis of Aims, Methods, and Success	37/2	81-102
2014	College & Research Libraries	Miriam L. Matteson	The Whole Student: Cognition, Emotion, and Information Literacy	75/6	862-877
2014	African Journal of Library, Archives and Information Science	AA Ojedokun	Information Literacy Competence of Librarians in South West Nigerian University Libraries	24/1	67-90
2015	College & Research Libraries	Kevin Michael Klipfel	Authenticity and Learning: Implications for Reference Librarianship and Information Literacy Instruction		21-30

Fonte: EBSCO (2015)

O interesse por desenvolver uma investigação sobre o tema aqui abordado nasceu das minhas percepções profissionais em vários ambientes e tipos de bibliotecas nas quais atuei. Este interesse foi amplificado quando fiz minha especialização sobre Ciência da Informação, conforme explicitarei na introdução. Naquela ocasião, percebi que essa temática estava sendo estudada por outros profissionais, e que possuíam potencial frente às mudanças da nossa sociedade atual e dos desafios que as instituições educativas vivenciam no cotidiano. Dessa forma, me interessei em descobrir mais sobre o tema e pesquisar formas de relacionar a biblioteca ao desenvolvimento da competência informacional, atuando como um espaço pedagógico. Além disso, percebo nessa temática uma importante relevância social devido às dificuldades encontradas na atuação não só das bibliotecas, mas igualmente das escolas para preparar os alunos.

Cabe destacar que o trabalho investigativo foi complementado pelo estudo de caso da Biblioteca do Campus Restinga/IFRS, situada nas proximidades da região metropolitana de Porto Alegre. Por ser uma instituição nova, que ainda está estruturando suas bibliotecas e, sendo esse campus e sua biblioteca novos dentro do processo de expansão, aproveitamos a oportunidade para estudar e diagnosticar suas necessidades e o que a literatura da área pode contribuir no desenvolvimento da função de uma biblioteca nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de competências. Assim sendo, procuramos demonstrar, com base nesse estudo de caso, as possibilidades de as bibliotecas de instituições de ensino contribuírem no desenvolvimento de competências na busca, recuperação e uso de informações confiáveis.

2.3 Campo empírico

Com a finalidade de averiguar a possibilidade de atuação da biblioteca como espaço de desenvolvimento da competência informacional, buscamos estabelecer o campo empírico do estudo. A importância dessa etapa, segundo Bauer e Aarts (2002, p. 39) é que “Toda pesquisa social empírica seleciona evidências para argumentar e necessita justificar a seleção que é a base de investigação, descrição, demonstração, prova ou refutação de uma afirmação específica.”.

Analizamos o problema proposto por essa pesquisa a partir do estudo de caso da biblioteca do campus Restinga/IFRS. Cabe esclarecer algumas peculiaridades da delimitação do campo empírico pois o IFRS é uma instituição participante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal EPCT) que foi criada a partir da promulgação da Lei 11892, de 2008. Segundo Pacheco (2011, p.11):

A Rede Federal, por sua excelência e seus vínculos com a sociedade produtiva, tem condições de protagonizar um projeto político-pedagógico inovador, progressista e que busque a construção de novos sujeitos históricos, aptos a se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capazes de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século.

A amplitude da atuação dos Institutos Federais também impacta diretamente no nosso objeto de estudo, pois abrangem cursos técnicos (integrado, subsequente, concomitante), licenciaturas, graduações tecnológicas, especializações, mestrados profissionais e doutorados, além de cursos profissionalizantes de Formação Inicial e Continuada (FIC) e o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Devido à diversidade de níveis de educação dos Institutos Federais, as suas bibliotecas transitam entre biblioteca universitária e biblioteca escolar, não se limitando a nenhuma das duas, mas atuando em ambas, gerando assim um tipo misto de biblioteca. Esse tipo de funcionamento é esclarecido por Teixeira (2015, p. 72), “No Instituto coexistem, no mesmo espaço físico, dois tipos de bibliotecas sendo: as bibliotecas universitárias que atendem, principalmente, o público universitário; e as bibliotecas escolares, que são voltadas para os usuários oriundos do ensino médio-técnico.”.

Além dessa característica de atender a tipos de públicos diferenciados, ainda cabe destacar que essa Rede Federal EPCT foi criada em 2008 e ainda se encontra em fase de implantação e expansão. Assim, as bibliotecas ainda estão “[...] repensando sua própria identidade e suas ações e práticas no contexto dessa nova configuração das instituições federais de ensino profissional e tecnológico.” (ALMEIDA, 2015, p. 42). Em função disso, ainda não

existe consenso sobre a denominação que será adotada pela rede de bibliotecas dos Institutos Federais:

Na literatura científica, nos encontros profissionais, e no âmbito das listas de discussão por e-mail, alguns defendem as terminologias ‘biblioteca híbrida’ ou ‘biblioteca mista’ como solução para o não enquadramento desta biblioteca nas tipologias existentes e consolidadas pela literatura e pela prática profissional. (ALMEIDA, 2015, p. 43).

Para esta pesquisa utilizamos a denominação sugerida por Moutinho (2014) e já utilizada por Almeida (2015) e que trata as bibliotecas da Rede Federal EPCT de educação como sendo multinível “[...] pois atende a usuários de vários níveis de ensino.” (MOUTINHO, 2014, P. 71). Além disso, Almeida (2015, p. 43), esclarece:

[...] que a biblioteca é percebida como uma organização que atende aos usuários de diversos níveis de ensino e modalidades educativas. Nesta perspectiva, temos o entendimento de que a biblioteca multinível atenderia, portanto, às necessidades de um público de diferentes níveis de processos formativos (profissionalizante, médio, técnico, superior e pós-graduação) e, conseqüentemente, diferentes níveis de necessidades e competências informacionais.

Destacamos que essa é uma tipologia de biblioteca inovadora e que ainda não é aceita de forma consensual (Quadro 04). No entanto, é necessário esclarecer que devido as características dos Institutos Federais, necessita-se fazer esta diferenciação da tipologia das bibliotecas pois “[...] este conceito como mais completo e abrangente da complexidade que diferencia a biblioteca da Rede Federal EPCT das demais, adota-se nessa pesquisa a terminologia biblioteca multinível.” (ALMEIDA, 2015, p. 44).

Quadro 04 – Nova tipologia de bibliotecas quanto à finalidade

TIPO DE BIBLIOTECA	FINALIDADE
Nacional	Preservar a memória nacional, quanto à produção bibliográfica e documental de uma nação
Pública	Atender às necessidades de estudo, consulta e recreação de determinada comunidade, independente de classe social, cor, religião ou profissão. Segundo a entidade mantenedora, estas podem ser federais, estaduais ou municipais.
Universitária	Atender às necessidades de estudo, consulta e pesquisa de professores e alunos universitários em nível superior de graduação e pós-graduação. Segundo a organização das coleções, podem ser centralizadas ou descentralizadas.
Escolar	Fornecer material informacional necessário às atividades de professores e alunos de uma escola. Deve estar intimamente relacionada com a escola, para funcionar como verdadeiro complemento das atividades realizadas em sala de aula, dando suporte informacional necessário aos processos de ensino-aprendizagem. Desempenha importante papel na formação de leitores e no fomento à prática da leitura.
Especializada	Atende a um grupo restrito de usuários, reunindo e divulgando documentos de um campo específico do conhecimento. Podem ser subordinadas a uma entidade científica e de pesquisa, a uma empresa industrial ou comercial, ou mesmo a um serviço público especializado.
Infantil	Destinadas à recreação para crianças, incluindo estímulo à leitura, com acervo bem selecionado para tal propósito. Pode proporcionar atividades como clube da leitura,

	escolinhas de arte, exposições, dramatizações, hora do conto, contação de histórias, entre outras
Especial	Atender a uma categoria especial de usuários, tais como: pessoas com dificuldades de visão e deficientes visuais. Deve fornecer, neste caso, acervo sonoro ou em suporte papel com Braille, ou com escrita em tipos maiores.
Multinível	Atender às necessidades de estudo, consulta e pesquisa de professores, servidores técnico-administrativos e alunos em nível profissionalizante, médio, técnico, superior de graduação e pós-graduação (lato e stricto sensu). Segundo a organização das coleções, assemelham-se às universitárias, podendo ser centralizadas ou descentralizadas. São, por exemplo, as bibliotecas das instituições da Rede Federal EPCT.

Fonte: Elaborado por Almeida (2015, p. 45)

2.4 Participantes do estudo

O estudo de caso desenvolvido nesta investigação consiste, segundo a definição de Stake (1995), do tipo instrumental. Além disto, nesse estudo, procuramos entender como se desenvolve no contexto do problema de pesquisa. Para tanto, decidiu-se por um estudo de caso único dentro do campus Restinga do IFRS, em que os professores desse campus foram convidados a responder a um questionário voluntariamente. Complementarmente, realizamos uma entrevista com a bibliotecária do campus de forma a observar se a percepção desta quanto à possibilidade da biblioteca ser um espaço pedagógico e de desenvolvimento da competência informacional é semelhante à percepção dos docentes.

Solicitamos aos participantes a manifestação de sua vontade de participar desta pesquisa através do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Os TCLE ficarão arquivados junto a autora do estudo e seus modelos encontram-se ao final do estudo (Apêndice A e B)

2.5 Instrumentos para a coleta de dados

A coleta de dados é uma etapa de grande importância na realização de um estudo de caso e o pesquisador precisa assumir uma postura questionadora durante essa etapa. (YIN, 2008). Para tanto, Yin (2008, p. 95) destaca que “A capacidade de formular e propor uma boa questão é, portanto, um pré-requisito para os investigadores dos estudos de caso.”. Por conseguinte, utilizamos dois instrumentos para a coleta de dados: o questionário *on-line* e a entrevista.

O questionário (Apêndice C) destina-se a coletar dados a partir do ponto de vista dos docentes do campus selecionado. Esse questionário foi realizado de forma *on-line*, utilizando a tecnologia do Google Docs, devido à facilidade de acesso, segurança dos dados e respeito à autonomia de cada entrevistado. Optamos por realizar o levantamento de dados utilizando um

questionário, pois este destina-se “[...] a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo.” (SEVERINO, 2007, p. 125). Além disso, destacamos algumas vantagens da utilização do questionário que, no âmbito desta pesquisa, nos parecem relevantes. São elas: ter economia de tempo; obter respostas rápidas e precisas; proporcionar liberdade nas respostas; ter segurança e menor risco de distorções (LAKATOS, 2003).

A elaboração do questionário, segundo Lakatos (2003, p. 202), é uma tarefa complexa, pois “[...] exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância [...]”. Além disso, devemos observar que as questões estejam relacionadas com os objetivos da pesquisa, e que o questionário não pode ser muito extenso, pois isto pode diminuir o interesse do entrevistado e causar cansaço nele.

A fim de validar o questionário, Lakatos (2003, p. 203) recomenda que se realize um pré-teste que avaliará possíveis falhas no instrumento, proporcionando ao pesquisador a oportunidade de reformular as questões, além de proporcionar maior fidedignidade, validade e operatividade. A aplicação deste pré-teste deve ser realizada “[...] em populações com características semelhantes, mas nunca naquela que será alvo de estudo.” (LAKATOS, 2003, p. 203). Assim, realizamos um pré-teste com um pequeno grupo de professores, buscando averiguar a viabilidade do questionário proposto. Esse grupo foi constituído por professores convidados de um campus diferente daquele que foi o objeto deste estudo.

A entrevista (Apêndice D) tem como finalidade obter o ponto de vista do bibliotecário que atua no campus selecionado, verificando, desta forma, os pontos em comum e os divergentes obtidos com o questionário. Na entrevista realizada em um estudo de caso “Você pode perguntar aos respondentes-chave sobre os fatos de um assunto, assim como suas opiniões sobre os eventos.” (YIN, 2008, p. 133), podendo inclusive solicitar ao entrevistado suas ideias sobre o assunto e assumindo assim uma postura de informante.

Optamos por fazer uma entrevista por pautas, pois segundo Gil (2008, p. 112) esta “[...] apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso.”. Além disso, esse tipo de entrevista permite que o entrevistado fale de forma espontânea, pois as perguntas são elaboradas de forma direta e em pouca quantidade (GIL, 2008).

A entrevista foi aplicada pessoalmente para permitir uma maior interação entre o entrevistado e o entrevistador, possibilitando ao entrevistador atingir seu objetivo na obtenção da informação que procura (HAGUETTE, 2010). No entendimento de Yin (2008, p. 135) “Em geral, as entrevistas são uma fonte essencial de evidência do estudo de caso [...]”. Os

entrevistados bem-informados podem proporcionar insights importantes sobre esses assuntos ou eventos.”.

A partir disso, podemos realizar a triangulação dos dados que, no entendimento de Yin (2008), é a melhor forma para a realização de um estudo de caso, pois permite o uso de fontes diversas de evidência.

O uso de múltiplas fontes de evidência nos estudos de caso permite que o investigador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais. A vantagem mais importante apresentada pelo uso de fontes múltiplas de evidência, no entanto, é o desenvolvimento de *linhas convergentes de investigação*, um processo de triangulação [...]. (YIN, 2008, p. 143).

Acreditamos que com a triangulação dos conteúdos obtidos com o levantamento bibliográfico, o questionário *on-line* e a entrevista, a análise dos dados nos proporcionam conclusões mais ricas e acuradas.

2.6 Procedimento de análise de dados

Após a constituição do campo empírico da pesquisa, realizamos a análise qualitativa dos dados coletados. Para esse momento da pesquisa, optamos por utilizar a proposta da análise do conteúdo de Bardin (2006), em suas três etapas: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A fase denominada de pré-análise, segundo Bardin (2006), destina-se à organização do material a fim de torná-lo operacional e “[...] sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.”. Essa fase compreende as etapas de: leitura flutuante; a escolha dos documentos; formulação das hipóteses e dos objetivos; referenciação dos índices e elaboração dos indicadores; preparação do material. A leitura flutuante, caracteriza Bardin (2006), é uma leitura geral que estabelece o primeiro contato com os conteúdos coletados; seu objetivo é identificar se o texto está dentro das delimitações estabelecidas na seleção do *corpus* e, por ser uma fase intuitiva, deixar-se invadir pelas primeiras impressões e orientações que surgem na leitura dos documentos e que vão tornando-se mais precisas em razão dos objetivos propostos no estudo. A etapa da escolha dos documentos, deve ter presente as seguintes regras: (a) exaustividade, com a consideração de todos os elementos presentes nos conteúdos; (b) representatividade, mediante a seleção daqueles elementos presentes nos conteúdos que são representativos em relação ao que nos propomos investigar; (c) homogeneidade, por meio do agrupamento dos conteúdos coletados, considerando-se a estreita relação com a categoria

temática; (d) pertinência, verificando-se se os conteúdos selecionados são adequados, em termos de informação, e se correspondem aos objetivos e questões norteadoras.

Na fase de exploração do material, são definidas as categorias, mediante unidades temáticas. Franco (2005, p. 39) entende que essa unidade de registro é a mais indicada para ser utilizada em estudos que envolvam “[...] representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças.”.

Na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, as categorias temáticas são submetidas a operações de decomposição de cada conteúdo identificado nos questionários e na entrevista. Com base nas temáticas captadas na análise do material, procedemos à interpretação dos dados, procurando não perder a visão de conjunto, considerando elementos contextuais relevantes e identificando possíveis lacunas, contradições ou avanços. Utilizamos como balizadores de análise os referenciais teóricos já mencionados.

A fim de chegar ao tema da competência informacional, este estudo traça uma linha condutora que se propôs a construir o caminho desde a importância do desenvolvimento da autonomia, de aprendizagem e de aprender a aprender, no horizonte das ações desenvolvidas em uma biblioteca para o desenvolvimento do discente. Para isto, abordamos os conceitos de competência, aprendizagem e as influências das tecnologias da informação e comunicação até chegar ao tema principal.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Procuramos, com base no referencial teórico, mapear a literatura acerca da importância do desenvolvimento da aprendizagem, da autonomia e do aprender a aprender para que seja possível o efetivo desenvolvimento da competência informacional nos estudantes. Essas teorias possibilitam verificar o papel da biblioteca e dos bibliotecários e sua função educativa na tentativa de responder à questão proposta por esta pesquisa: Quais as possibilidades da biblioteca de uma instituição de ensino configurar-se como espaço-tempo de aprendizagens e de desenvolvimento de competências informacionais?

Nesse sentido, estruturamos nosso quadro teórico de referência em dois grandes temas. Primeiramente, abordamos o tema da *Educação, aprendizagem e desenvolvimento do eu: aprender a aprender*, que foi dividido em dois tópicos: *Aprendizagem e desenvolvimento segundo Piaget* e *A aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia e do aprender a aprender*. O segundo tema abordado foi *O desenvolvimento de Competências*, que também foi dividido em dois tópicos: *Competências: conceito, características e condições* e *Competência informacional: caracterização e importância*.

Além disso, esse quadro teórico nos permite atender aos objetivos desta investigação, nos quais nos propomos: discutir a importância dos conceitos de aprendizagem, de autonomia e de aprender a aprender como condições para a aprendizagem ao longo da vida, no horizonte das ações desenvolvidas em uma biblioteca de uma instituição de educação; a aprofundar, no âmbito da pesquisa, o conceito de competência, em especial o de competência informacional, verificando as correntes teóricas que fundamentam estes conceitos. Os demais objetivos serão atendidos na continuidade da pesquisa.

3.1 Educação, aprendizagem e desenvolvimento do eu: aprender a aprender

Entendemos que o processo da aprendizagem é de suma importância à formação dos sujeitos, à construção de si mesmo e ao desenvolvimento da autonomia pessoal. Trata-se de um processo vital, fundamental à manutenção e ao desenvolvimento da vida humana e da própria sociedade. A aprendizagem desenrola-se ao longo da vida, sendo um processo contínuo e ininterrupto, em que os novos elementos são integrados a um eu que vai estruturando-se gradativamente. Desta maneira, podemos afirmar que

O homem se pode definir como ser que aprende. Não surge ele feito ou pré-programado de vez. Sua existência não é por inteiro dada ou fixa; ele a constrói a partir de imensa gama de possibilidades em aberto. Nasce no seio de uma cultura viva, que só é tal à medida que assumida como desafio de permanente reconstrução pela atribuição dos sentidos que imprime a seu convívio em sociedade e na estruturação da própria personalidade. (MARQUES, 2000, p. 15).

Seria impossível que não aprendêssemos, tanto na esfera pessoal quanto na social, visto que tanto as pessoas de forma individual, como em sociedade, são dependentes de processos de aprendizagens (CASAGRANDE, 2012).

No âmbito desta pesquisa, os conceitos de aprendizagem e de autonomia foram analisados sob a perspectiva de Piaget e de Kant⁵, pois acreditamos que ambos se aproximam das questões que nos interessam neste estudo. Destacamos o fato de que, na opinião de Palangana (2001, p. 40), “O próprio Piaget admite estar envolvido com questões originárias da filosofia kantiana. Assim como Kant, ele também se preocupa com as condições prévias as quais o ser humano deve dispor para construir seu conhecimento.”. Buscamos demonstrar como se desenvolve a relação entre educação, aprendizagem e formação de si mesmo como desenvolvimento da aprendizagem e a autonomia com o objetivo de desenvolver a capacidade de aprender a aprender.

3.1.1 Aprendizagem e desenvolvimento segundo Piaget

No contexto desta pesquisa, buscamos entender o processo de aprendizagem fundamentando-nos na teoria desenvolvida por Jean William Fritz Piaget (1896-1980), um epistemólogo suíço e pesquisador do conhecimento. No entendimento de Ries (2004), Piaget foi o pesquisador que mais aprofundou o estudo para desvendar o processo formativo do conhecimento, pois não se satisfaz em estudar somente sob o enfoque quantitativo, conforme indicavam as concepções tradicionais da psicologia.

Acreditava-se, até então, que o adulto era mais inteligente do que as crianças por ser capaz de resolver problemas mais complexos. Essa concepção tradicional restringia a pesquisa sobre os processos cognitivos, restando apenas a noção de que

[...] toda informação cognitiva emana dos objetos, informando de fora o sujeito, conforme supunha o empirismo tradicional, ou se, pelo contrário, o sujeito está desde o início munido de estruturas endógenas que imporá aos objetos, segundo diversas variedades de apriorismo ou de inatismo. (PIAGET, 2007, p. 7).

⁵ Estudamos esses autores com a intenção de fazer uma revisão bibliográfica dos conceitos de aprendizagem e autonomia.

Ao refutar essa visão, Piaget procurou demonstrar que “[...] a criança não resolve certos problemas porque ainda não dispõe de uma estrutura cognitiva que lhe permita compreender problemas dessa ordem; no momento em que vier a dispor de tal estrutura terá condições de lidar com problemas dessa natureza.” (RIES, 2004, p. 103). O desafio de Piaget, na perspectiva de Palangana (2001), era explicar a gênese do conhecimento real pela observação do desenvolvimento cognitivo da criança. Desse modo, o trabalho desenvolvido por Piaget procurou responder a uma “[...] questão fundamental (de ordem epistemológica) que se refere à natureza da inteligência, qual seja: como se constrói o conhecimento?” (PALANGANA, 2001, p. 71).

De acordo com Palangana, na perspectiva de Piaget,

[...] conhecer significa organizar, estruturar e explicar o real a partir das experiências vividas. Conhecer é modificar, transformar o objeto; é compreender o mecanismo de sua transformação e, conseqüentemente, o caminho pelo qual o objeto é construído. O conhecimento é sempre produto da ação do sujeito sobre o objeto. Neste sentido, a operação é a essência do conhecimento: a ação interiorizada modifica o objeto do conhecimento, impondo-lhe uma ordenação no espaço e no tempo. Orientado pelos princípios da biologia, Piaget viu na coordenação funcional da ação adaptativa a origem de todo conhecimento. (PALANGANA, 2001, p. 71-72).

O desenvolvimento cognitivo passa a ser entendido como um processo de adaptação biológica, sendo descrito por Piaget “[...] através da construção material de novas formas para inseri-las nas do universo, e a inteligência prolonga tal criação construindo mentalmente as estruturas (cognitivas) suscetíveis de aplicarem-se às do meio.” (RIES, 2004, p. 104). Complementarmente ao conceito de adaptação, Piaget também utiliza outro conceito da biologia, o de estrutura, pois esse conceito está envolvido no processo mental:

Segundo Piaget, as funções de organização e adaptação mantêm entre si relações de reciprocidade, constituindo, na verdade, um único mecanismo. A necessidade de complementaridade entre a organização e a adaptação é de tal ordem que é somente se adaptando ao real que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura o real. (PALANGANA, 2001, p. 22).

A teoria piagetiana estabelece como fatores responsáveis pela psicogênese do intelecto infantil: o fator biológico, o exercício e a equilibração das ações. Sendo que o primeiro é:

[...] particularmente o crescimento do orgânico e a maturação do sistema nervoso; o exercício e a experiência física, adquiridos na ação empreendida sobre os objetos; as interações e transmissões sociais, que se dão, basicamente, através da linguagem e da educação; e o fator de equilibração das ações.” (PALANGANA, 2001, p. 22).

Fundamentando-se nisso, Piaget dividiu em quatro estágios o desenvolvimento cognitivo:

[...] o sensório-motor (do nascimento aos 2 anos), o pré-operacional (2 a 7 anos); o estágio das operações concretas (7 a 12 anos) e, por último, o estágio das operações formais, que corresponde ao período da adolescência (dos 12 em diante). Cada período define um momento do desenvolvimento como um todo, ao longo do qual a criança constrói determinadas estruturas cognitivas. Um novo estágio se diferencia dos precedentes pelas evidências, no comportamento, de que a criança dispõe de novos esquemas, contendo propriedade funcionais diferentes daquelas observadas nos esquemas anteriores. (PALANGANA, 2001, p. 23-24).

O avanço para o estágio seguinte depende do que foi desenvolvido no anterior. Por conseguinte, observa-se que a passagem de um estágio para o outro depende do ritmo individual na aquisição de novas habilidades. No entanto, a sequência das etapas é sempre igual, não varia. Palangana (2001, p. 24) destaca que podem existir “[...] variações quanto à idade em que as crianças atravessam as fases.” (Quadro 05).

Quadro 05 – Fases do desenvolvimento cognitivo da criança

Fase	Idade aproximada	Capacidades
Sensório-motor	0 a 2 anos	Conhecimento do mundo baseado nos sentidos e habilidades motoras.
Pensamento pré-operatório	2 a 7 anos	Desenvolvimento da capacidade simbólica instalada em suas diferentes formas: a linguagem, o jogo simbólico, a imitação postergada. Ainda não é capaz da reversibilidade no pensamento e tem uma postura egocêntrica. Relacionando-se apenas por meio de sua perspectiva individual. O mundo é fruto da percepção imediata. Inicia-se a estruturação da função semiótica, habilidade cognitiva fundamental para que a criança possa trabalhar com as operações lógicas.
Pensamento operatório—concreto	7 a 11 anos	Ainda não consegue trabalhar proposições, ou seja, com enunciados verbais. Dessa maneira, os procedimentos cognitivos não envolvem a possibilidade de lógica independente da ação. Aplicações de operações lógicas a experiências centradas no aqui e agora. Tendência para a socialização do seu próprio pensamento e busca pela compreensão do pensamento alheio. Recupera-se equilíbrio entre os mecanismos de assimilação e acomodação e o pensamento alcança o nível de reversibilidade.
Pensamento operatório – formal	11 aos 15 anos	Principal característica é a distinção entre o real e o possível. Pensamento abstrato, especulação sobre situações hipotéticas, raciocínio dedutivo. Desenvolve a capacidade da análise combinatória, da correlação e das formas de reversibilidade (inversão e reciprocidade). Estruturação do esquema INRC (identidade, negação, reciprocidade e correlação), composto por quatro tipos possíveis de transformação. Maior desenvolvimento da linguagem. O adolescente terá completado a construção dos mecanismos cognitivos.

Fonte: Baseado em ALVAREZ; LEMOS (2006) e PALANGANA (2001)

O desenvolvimento cognitivo realiza-se em um processo sequencial, no qual cada estágio “[...] resulta necessariamente do precedente (exceto o primeiro) e, ao mesmo tempo, prepara o seguinte.” (RIES, 2004, p. 107). Essa dependência da fase anterior condiciona a passagem de fase por fase para que se alcance a maturidade das estruturas.

[...] o crescimento intelectual tem o seu ritmo e os seus caminhos necessários (crédodos), do mesmo modo que o crescimento físico, o que não significa que bons métodos pedagógicos não possam acelerar um pouco as idades críticas; mas é importante frisar que essa aceleração não será indefinida. (PIAGET, 1978, p. 32).

Percebemos que é por intermédio de um processo individual que se constrói o conhecimento e que isto resulta de uma ação do sujeito sobre o objeto, na qual as estruturas evoluem sequencialmente nas fases descritas por Piaget. De acordo com Palangana (2001, p. 29), esse processo de construção do conhecimento deriva da relação “[...] entre o sujeito que busca conhecer e o objeto de ser conhecido.”.

O modelo piagetiano pode ser classificado, na opinião de Palangana (2001, p. 71), como interacionista, pois a construção do conhecimento é o resultado da interação entre o objeto e o sujeito que “[...] é desencadeado pela ação do sujeito através de seus mecanismos de adaptação [...]”. Podemos explicar esse processo por meio de uma teoria “[...] *apriorista* ou *inatista*, que concebe o conhecimento como sendo pré-formado no sujeito, dependendo apenas de maturação e um mínimo de experiência.” (RIES, 2004, p. 106). Esse fenômeno descrito por Piaget aproxima-se do processo de formação do conhecimento descrito na teoria kantiana:

[...] as percepções sensitivas captam os dados empíricos de uma maneira caótica e desorganizada. A intuição organiza esses dados atribuindo-lhes uma forma *a priori*, constituída em função das categorias de tempo e espaço. Já no nível do entendimento, este conteúdo, que era pura intuição, é flexionado quanto a sua qualidade, quantidade, relações e modalidades, possibilitando assim a construção e unidade do fenômeno. Além desta unidade dada pelo entendimento, que se baseia sempre nas intuições, existe a unidade total e definitiva pretendida pela razão que, agindo sobre os conceitos do entendimento, possibilita a unidade das leis empíricas. A razão não se refere, imediatamente, à experiência, mas sim ao entendimento, dando aos seus múltiplos conhecimentos unidade *a priori* mediante conceitos. Daí que, a razão é a faculdade da unidade das regras do entendimento sob princípios. (PALANGANA, 2001, p. 39).

De acordo com a afirmação anterior, podemos afirmar que Piaget tem um entendimento semelhante ao de Kant no que se refere à relação sujeito e objeto na construção do conhecimento. Ambos admitem “[...] a existência de estratégias (condições) inatas – próprias do sujeito – por meio das quais tem início o processo de interação e conseqüentemente o desenvolvimento da estrutura cognitiva.” (PALANGANA, 2001, p. 39). Dessa maneira, a teoria de Piaget aproxima-se da teoria de Kant no que diz respeito à ênfase dada à atividade do sujeito e também na necessidade de explicar racionalmente esse processo.

O conhecimento é resultado da ação do sujeito sobre os objetos e, para que esse processo aconteça, necessitamos de mediadores. Esses mediadores são as estruturas cognitivas que, segundo Ries (2004, p. 111), “[...] permitirão ao sujeito progressivamente assimilar os objetos mediante a ação exercida sobre eles.”.

Na interação do sujeito com os objetos, no entendimento de Palangana (2001) e Ries (2004), podem ocorrer dois tipos de ação ou experiência. O primeiro tipo é a experiência física (pegar, jogar, manusear etc.), que permite descobrir as características do objeto. Esta descoberta é uma abstração empírica. O segundo tipo é a experiência lógico-matemática, que consiste na ação exercida pelo sujeito sobre os objetos, pois cria e estabelece novas relações. Desta ação resulta a abstração reflexiva ou construtiva. Palangana (2001, p. 74) esclarece que

A ação física é de caráter material e casual, visto que se refere à coordenação de movimentos e, conseqüentemente, o conhecimento é tirado dos próprios objetos. Enquanto a ação lógica-matemática é de natureza implicativa, no sentido de que procura estabelecer ligações entre significações e, neste caso, o conhecimento provém das ações que o sujeito exerce sobre os objetos.

Assim, é na interação com o ambiente que se constrói os esquemas de ação que gradualmente vão integrando-se aos sistemas abrangentes. Conforme Palangana (2001, p. 74) esclarece:

Nesta perspectiva, as estruturas do conhecimento precederam todas da ação, sendo que, do nível sensório-motor ao nível operatório-formal assiste-se a uma reorganização contínua dessas estruturas que se encaminha para formas de pensamento cada vez mais ricas. O processo de construção do conhecimento obedece, pois, uma linha evolutiva que parte da ação consciente e conduz ao pensamento formal, ou seja, ao conhecimento lógico-matemático.

Ainda na intenção de entender o processo de desenvolvimento cognitivo e a construção das formas de pensamento humano, segundo Palangana (2001) e Ries (2004), podemos constatar outros fatores além da experiência (tanto física quanto lógico-matemática), são eles: a maturação (processo fisiológico), transmissão educativa (conhecimento) e um equilíbrio por autorregulações (equilíbrio). O processo de maturação é um processo fisiológico do sistema nervoso no qual os mecanismos de assimilação e de acomodação trabalham de forma conjunta para a constituição das estruturas mentais. O processo de equilíbrio é um processo de autorregulação que permite a assimilação de novas experiências, superando o desequilíbrio causado por essas e elaborando novas estruturas mentais. Sendo assim, podemos verificar que é

Através das interações com o meio físico e social, [que] a criança assimila novos objetos, novas experiências, cujas formas não se enquadram nos esquemas disponíveis, ocorrendo, daí um desequilíbrio. Diante de uma perturbação externa, a criança, naturalmente, reage no sentido de compensá-la, recobrando então o estado de equilíbrio. Nesses momentos de desequilíbrios e reequilibrações, o que na verdade ocorre é a elaboração de novas combinações e, conseqüentemente, a formação de novos esquemas de ação. (PALANGANA, 2001, p. 82).

O sistema de equilíbrio funciona de forma a interligar o desenvolvimento e a aprendizagem por meio da combinação de fatores de ações externas com fatores de organização

interna. A partir dessas etapas anteriores, formam-se os esquemas operativos que propiciam o processo de aprendizagem, podendo esses esquemas serem tanto condição quanto produto da aprendizagem. Assim, segundo Palangana (2001, p. 76), é possível observar que “[...] todo novo esquema é produto de aprendizagem, na medida em que resulta da diferenciação, pressupõe uma acomodação que depende da experiência.”. Por isso, a aprendizagem ocorre quando o sujeito já dispõe de alguns esquemas que se diferenciam no decorrer das novas aprendizagens.

Ainda na teoria de Piaget podemos distinguir a aprendizagem em sentido estrito e em sentido amplo, conforme esclarece Palangana (2001, p. 77):

[...] aprendizagem neste sentido mais amplo refere-se ao processo de constituição das estruturas operatórias do pensamento; refere-se à constituição das formas de pensamento. Quando Piaget fala em aprendizagem no sentido geral, ele está se reportando ao processo de desenvolvimento. Na verdade, aprendizagem propriamente dita equivale tão-somente à aquisição de novos conteúdos. Como todo conteúdo só pode ser atingido pela mediação de uma forma, não é difícil perceber que, na concepção de Piaget, o processo de aprendizagem é subjugado ao processo de desenvolvimento, sendo por este condicionado. Ora, admitir que o processo de desenvolvimento antecede a aprendizagem significa priorizar a atividade do sujeito em detrimento das contribuições provenientes do objeto de conhecimento (do meio social).

Tal teoria igualmente está orientada ao estudo da relação entre os estímulos e a ação, e da significação do reforço. Segundo Palangana (2001, p. 79), Piaget “[...] distingue os reforços externos (que se devem a uma influência dos objetos sobre o sujeito) dos reforços internos (que derivam de um prazer funcional consequente da atividade do sujeito)”. O reforço externo apenas exprime “[...] a influência do objeto ou do meio externo sobre o sujeito na aquisição de um modo de conhecimento.” (PALANGANA, 2001, p. 79). A importância do reforço interno na teoria piagetiana está na forma como o sujeito contribui para que aconteça a aprendizagem, pois ele se relaciona com a necessidade que o sujeito tem de encontrar uma razão que explique um fato ou fenômeno e a sua consequente satisfação nessa resolução. Com isso, Palangana (2001, p. 80) conclui que

Esta breve retomada das discussões feitas por Piaget sobre a natureza dos estímulos e reforços para a ação só vem corroborar a hipótese de que o processo de aprendizagem está, indiscutivelmente, alicerçado nas condições postas pelo desenvolvimento. Esta constatação não traduz, entretanto, nenhuma intenção de ignorar o princípio piagetiano da existência de uma implicação mútua entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

As situações externas têm a capacidade de provocar o acontecimento da aprendizagem, enquanto “[...] o desenvolvimento é um processo espontâneo, ligado à embriogênese e que se refere, em última análise, à totalidade das estruturas de conhecimento.” (PALANGANA, 2001, p. 81). Esse processo de desenvolvimento do pensamento inicia-se no momento do nascimento e somente se encerra quando se alcança o raciocínio lógico-formal. Podemos comparar este

processo com o crescimento orgânico, segundo Palangana (2001), no qual esse desenvolvimento busca constantemente atingir um estado de equilíbrio.

Podemos destacar alguns pontos da teoria piagetiana abordados anteriormente e que são importantes para a compreensão da aprendizagem no contexto da nossa pesquisa. Entre esses pontos, salientamos a compreensão que a base para se atingir o conhecimento é a constituição das estruturas operatórias. Outros pontos que destacamos referem-se à aprendizagem e ao desenvolvimento. Estes obedecem aos mesmos princípios, mas “O desenvolvimento é um processo mais geral, ligado à totalidade das estruturas de conhecimento e cada elemento de aprendizagem ocorre como uma função sua.” (PALANGANA, 2001 p. 83). Ainda referente à aprendizagem e ao desenvolvimento, sabemos que ambos os processos dependem da assimilação do sujeito, sendo tal atividade assimilativa que nos proporciona a estrutura necessária para que as estruturas cognitivas possam atingir a compreensão.

Se analisarmos a teoria piagetiana, com base na relação que estabelece entre desenvolvimento e aprendizagem, ela pode ser caracterizada como interacionista, pois, segundo Piaget, o conhecimento constitui-se “[...] na interação do sujeito com o mundo externo (dos objetos e das pessoas). Contudo, fica patente em sua teoria uma destacada importância ao aspecto funcional do pensamento, o que denota prioridade ao processo de desenvolvimento.” (PALANGANA, 2001, p. 83). E é nesse processo de interação que acontece o desenvolvimento, sendo preciso observar que

[...] nessa dinâmica interativa, o sujeito do conhecimento adquire primazia sobre o objeto a ser conhecido, uma vez que ele detém as condições básicas para que tal desenvolvimento ocorra, quais sejam: a maturação biológica e os mecanismos de adaptação e organização. Sobretudo, é principalmente através da ação do sujeito individual (e não do meio sobre ele) que o conhecimento se estrutura. (PALANGANA, 2001, p. 84).

3.1.2 A aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia e do aprender a aprender

A aprendizagem pode ser caracterizada por vários pontos de vista e, no contexto desta investigação, interessa-nos estudá-la sob o ponto de vista do desenvolvimento da autonomia e da capacidade de aprender a aprender. Paviani (2013) entende a aprendizagem como um fenômeno ético, pois acredita que o agir do processo formativo volta-se para a ação humana e, por isso, está diretamente relacionada com “[...] o mundo dos demais saberes ligados a princípios, valores, crenças, mitos, afetos e ideias.” (PAVIANI, 2013, p. 77), assim como aos conhecimentos de origem teórica.

Por sua vez, Boufleuer (2013, p. 134) define a aprendizagem como

[...] um processo de construção e de reconstrução na ótica de um sujeito que percebe, elabora um sentido e faz uma manifestação com vistas à sua validação diante do outro. Isso leva a que o conhecimento se estruture a partir da subjetividade, na forma de percepção, de algo significado. A aprendizagem, portanto, constitui uma atividade de construção do sujeito que a faz em perspectiva própria e sempre nova, ao passo que a aquisição de uma nova percepção tem, para o aprendente, um sentido sempre único, irrepetível.

Complementarmente a esse processo individual defendido por Boufleuer, a aprendizagem também se realiza como um processo coletivo entre os sujeitos, conforme afirma Marques (2000, p. 15):

É processo vital, autoformativo do gênero humano e do sujeito individuado pela cultura e singularizado pela autoexpressividade que assim se configuram historicamente em reciprocidades, na autonomia do pensar e nas corresponsabilidades da ação. Na aprendizagem os sujeitos se constituem singulares ao se constituírem na genericidade humana, uma intersubjetividade alargada a toda a história da humanidade, esta, por sua vez, repositório e fonte das aprendizagens.

A aprendizagem como um processo coletivo proporciona ao sujeito uma expansão cultural, relacional e expressiva, por meio do compartilhamento de experiências e da utilização das potencialidades individuais (MARQUES, 1992). A utilização dessas potencialidades pressupõe que estejam a “[...] dispor de todos os elementos de uma educação básica de qualidade; melhor ainda, é desejável que a escola venha a incrementar, cada vez mais, o gosto e prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, além da curiosidade intelectual.” (DELORS, 2010, p. 12). A educação formal insere-se nesse processo de aprendizagem individual e coletiva.

Precisamos destacar que o ser humano é, fundamentalmente, um ser que aprende, que constrói e reconstrói a si mesmo e ao seu próprio mundo, por meio de processos de aprendizagem.

A aprendizagem não é conformação ao que existe nem pura construção a partir do nada; é reconstrução autotranscendente, em que se ampliam e se ressignificam os horizontes de sentido desde o significado que o sujeito a si mesmo atribui. É processo vital, autoformativo do gênero humano e do sujeito individuado pela cultura e singularizado pela autoexpressividade que assim se configuram historicamente em reciprocidades, na autonomia do pensar e nas corresponsabilidades da ação. Na aprendizagem os sujeitos se constituem singulares ao se constituírem na genericidade humana, uma intersubjetividade alargada a toda a história da humanidade, esta, por sua vez, repositório e fonte das aprendizagens todas. (MARQUES, 2000, p. 15-16).

A efetivação da emancipação implica, necessariamente, que passemos “[...] pelo desenvolvimento da racionalidade, pelo intercâmbio entre os sujeitos no sentido de transformação de sua autocompreensão como pessoas que vivem com outros, que respeitam as

regras estabelecidas e o princípio do entendimento mútuo.” (PAVIANI, 2013, p. 87-88). Pressupõe, portanto, aprendizagem contínua, tanto individual quanto coletiva. Essa aprendizagem contínua necessária a efetivação da emancipação, é reforçada pela teoria desenvolvida por Delors (2010, p.31) que se baseia em quatro pilares fundamentais:

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Já a consolidação do processo de aprender a aprender se dá pela unificação dos “[...] processos da socialização, da individualização e da singularização do sujeito, os homens aprendem uns dos outros, constituem-se em sujeitos sociais concretos da aprendizagem [...]” (MARQUES, 2000, p.16). A história da humanidade também desempenha um papel relevante para o avanço da aprendizagem, pois o conhecimento é produzido por um processo histórico. Conforme Marques (2000, p. 17),

[...] o homem se defronta com um mundo feito de objetos e fenômenos oriundos da ação das gerações anteriores: um mundo que não lhe é dado imediatamente, mas proposto como interpelação e desafio, com possibilidades que devem ser atualizadas e apropriadas no processo de seu desenvolvimento sócio-histórico.

Os processos de aprendizagem, como instâncias de constituição dos sujeitos e das sociedades, precisam desenvolver uma série de capacidades ou competências nos indivíduos que aprendem. Nessa perspectiva, entendemos que os processos formativos necessitam também ser orientados ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Originalmente, o conceito de autonomia está ligado ao de esclarecimento proposto por Kant (2005) no texto denominado “*Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?*”. Nesse texto, Kant afirma que o “[...] esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo.” (KANT, 2005, p. 63). Essa situação de dependência que a menoridade causa

é cômoda e difícil de ser rompida, visto que é doloroso o indivíduo fazer uso do próprio entendimento.

O conceito de autonomia também foi utilizado por Adorno (1995), mas com um novo significado e relacionando-o ao campo educacional. No seu texto *Educação e emancipação*, este autor compartilha uma concepção de educação comprometida com a emancipação:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. (ADORNO, 1995, p. 141).

De forma mais ampla, Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2000) acreditam que Adorno percebia a educação como forma de esclarecimento e como emancipação. Na obra de Adorno (1995), percebemos sua preocupação com que a educação promova um pensar crítico, especialmente relativamente à realidade e à situação social, de forma a estimular a produção da consciência verdadeira e impedir a proliferação de uma falsa consciência e de uma visão acrítica e limitada do mundo. De acordo com Adorno (1995), a consciência está diretamente relacionada à reflexão sobre a realidade e o conteúdo. Além disso, ele destaca que o maior sentido da consciência é “[...] a capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nessa medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.” (ADORNO, 1995, p. 150).

O verdadeiro significado da emancipação, conforme Adorno (1995), é a capacidade de resistência à dominação, papel este da escola quando estimula o desenvolvimento da autonomia. Percebemos que, no entendimento de Adorno (1995, p. 143), a “[...] emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade.”. Além disso, podemos dizer que “[...] a educação emancipadora possui tanto uma dimensão de adaptação, como uma dimensão de distanciamento da realidade.” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 118).

Soma-se a isso a percepção de que o esclarecimento, tal qual postulado por Adorno, é o resultado da “[...] instrução e da educação escolar e sociocultural, através da leitura, que produz a capacidade de reflexão crítica e o entendimento racional do mundo.” (VILELA, 2007, p. 230). Esta autora também destaca que na obra de Adorno, intitulada *Educação e Emancipação*, podemos perceber

[...] a defesa do teórico para que a escola trabalhe, como opção pedagógica e política, para favorecer o desenvolvimento da humanização do homem, de modo a capacitá-lo para a autorreflexão e para ser capaz de agir sobre as condições de opressão, posicionando-se contra elas e libertando-se delas, posição que o autor revela através de um diálogo, de fato pontual, com o tema “Educação” e com os educadores. (VILELA, 2007, p. 235).

Dessa forma, Vilela (2007, p. 224) acredita que a “[...] principal tarefa da escola é desenvolver nos alunos a capacidade de pensar e de tomar decisões”. Essa formação faz com que o sujeito desenvolva autonomia para questionar e refletir, buscar o que deseja e aprender a aprender de forma independente e na relação com os outros.

Assim, essa aprendizagem desenvolvida em ambientes da vida cotidiana, funciona como um pano de fundo onde estão à nossa disposição “[...] os dados empíricos do cotidiano vivido e os pressupostos que o transcendem e do qual irradiam a cultura, a sociedade e a personalidade distintiva de cada um.” (MARQUES, 2000, p. 19). Assim, a experiência humana desenvolve-se a partir deste acesso, efetivando as bases da aprendizagem e desenvolvendo os processos de socialização e de individualização, que tornam cada indivíduo singular. As experiências da vida cotidiana, dentro do espaço e do tempo, contribuem para a formação das atitudes e comportamentos do homem. Essas ainda colaboram para que apareçam “[...] as dúvidas, os questionamentos, os problemas de que se originam as ciências sempre necessitadas de renovação por sua absorção nas práticas de cada dia, desafiadoras das elucubrações teóricas de um passado embora recente.” (MARQUES, 2000, p. 20).

Destacamos que, na perspectiva de Adorno, a educação possui o mesmo significado de emancipação:

Para o frankfurtiano educação é o mesmo que emancipação. Percebe-se uma defesa radical do resgate da dimensão emancipatória da *Bildung*, em tempos onde predominam situações que imobilizam quase que por completo suas duas faces centrais: continuidade e temporalidade. A continuidade refere-se à importância de que os conteúdos culturais permaneçam presentes no decorrer do processo ensino-aprendizagem. (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 117).

Adorno (1995) postula o desenvolvimento da consciência verdadeira juntamente com o processo de autorreflexão “[...] em que o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua ‘objetividade’. Neste sentido, a experiência seria dialética, basicamente um processo de mediação.” (MAAR, 1995, p. 23). Essa mediação refere-se à experiência formativa tanto no processo emancipatório, tal como Adorno o concebe, quanto no sentido de tornar-se experiente como “[...] via mediada da elaboração do processo formativo, assumindo-se a relevância tanto dos resultados quanto do próprio processo.” (MAAR, 1995, p. 23).

Temos como elementos centrais, até o momento, a convicção de que a autonomia é desenvolvida, de modo mediado, na relação com o outro e com os objetos. Trata-se de um processo formativo que pressupõe reflexão e capacidade crítica, abertura ao outro e ao mundo, bem como a vivência de experiências formativas variadas, especialmente autoformação. A

autoformação pode ser considerada como um processo cíclico, conforme explica Gadamer (2000), pois não é possível educar sem que se seja educado.

Segundo Gadamer (2000), podemos traçar uma linha evolutiva para demonstrar que o processo de aprendizagem está intimamente ligado ao processo da fala, de aquisição da linguagem e de convivência com os outros seres humanos.

Com isto, estamos justamente no meio do que eu considero um ponto de vista também decisivo no meu próprio mundo filosófico, ou seja, que a linguagem só se realiza plenamente na conversação. [...] É bastante claro que deve ser respeitada certas unidades do currículo, pois o fator decisivo é, no entanto, o que no final vai dar a capacidade do adolescente de alterar a sua própria falta de conhecimento por meio de sua própria atividade. O educar-se deve consistir, sobretudo, na promoção das suas forças em que cada um percebe as suas fraquezas e não as deixa nas mãos da escola e, menos ainda, as confia às qualificações contidas nos certificados. (GADAMER, 2000, tradução nossa)⁶.

Portanto, Gadamer (2000) acredita que aquele que ensina também aprende, e que é preciso colocar-se no lugar do outro, isto é, do aluno, para que reconheçamos as capacidades e limitações que nos constituem como humanos. Marques (2000, p. 30) compreende o processo de autoformação do seguinte modo:

No enfoque performativo da primeira pessoa em relação a outra (EU/TU) e em relação a si mesma (EU/ME), dá-se a auto-formação do sujeito que se objetiva a si mesmo e se apropria de sua história de vida de modo crítico e numa forma de existência auto-responsável [...] A autonomia e uma conduta consciente de vida levam o sujeito a evitar as convenções petrificadas, através das decisões morais próprias, de que resulta o auto-entendimento ético.

Além disso, no mundo da vida, conforme Marques (2000), as instituições e organizações sociais desempenham o papel de articular os vários âmbitos dos saberes e da formação da vontade de integração social. Assim, Marques (2000, p. 29) lembra que

[...] os processos de aprendizagem inserem-se inevitavelmente em comunidades comunicativas e públicas em que os homens aprendem uns dos outros e uns com os outros, da mesma maneira como os conhecimentos por que se orientam especificam-se à medida que se inserem em espaços públicos internos a cada diferenciado campo do saber. Os imperativos sistêmicos, mais do que como exigências anônimas, necessitam ser percebidos na vivência social dos atores concretos, sujeitos singulares, envolvidos nas situações determinadas de sua práxis cotidiana.

Com base nesses processos de aprendizagem, o homem desenvolve-se no sentido de tornar-se uma “[...] pessoa singularizada ao ser penetrado pelo conjunto dos sentidos sociais e

⁶ Con ello estamos justamente en medio de lo que yo considero un punto de vista decisivo también en mi propio mundo filosófico, a saber, que el lenguaje solo se realiza plenamente en la conversación: [...] Es completamente claro que determinadas unidades del plan de estudios deben ser respetadas, pero lo decisivo es, sin embargo, que a la postre se dé al adolescente la capacidad de enmendar sus propias carencias de saber a través de su propia actividad. El educar-se debe consistir ante todo en potenciar sus fuerzas allí donde uno percibe sus puntos débiles y en no dejarlos en manos de la escuela o, menos aún, confiarlo a Las calificaciones que constan en los certificados.

culturais e neles estruturar-se de forma distintiva e autônoma. A aprendizagem é esse entrelaçamento da personalidade de cada um e do mundo sociocultural.” (MARQUES, 2000, p. 29) e sem esse entrelaçamento a tradição não se mantém nem se origina.

Além disso, destacamos a realização de experiências formativas como um dos elementos centrais da autonomia. Sobre esse assunto, Maar (1995, p. 25) destaca que

O conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento — das ciências naturais, por exemplo — mas implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade. Para isto se exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada, da identidade nos termos da indústria cultural. Assim, a experiência formativa pressupõe uma aptidão cuja ausência caracterizaria a atualidade ainda mais do que a própria falta de conteúdo formativo.

Sendo assim, percebemos que os processos de aprendizagem dependem das relações entre sociedade e indivíduo. Neste sentido, acreditamos que é por meio da aprendizagem que “[...] as experiências de vida se fazem experiência interior de formação e reconstrução da identidade pessoal.” (MARQUES, 2000, p. 30). Ainda segundo Marques (2000, p. 33),

O sujeito-indivíduo é modelado pelos mecanismos extrapessoais e intrapsíquicos, num entrecruzamento das muitas determinações que o assujeitam aos modos da organização social. Já, o sujeito que se constitui no processo de singularização é automodelador e criativo do mundo, das relações que a partir dele se estabelecem, isto é, a partir de um processo disruptor: de afirmação dos próprios desejos, de sua capacidade imaginativa de inventar, onde se experimenta a criatividade processual, ou o constante retomar a vida nas próprias mãos e na afirmação de sua alteridade distintiva. [...] Neste processo de singularização, a subjetividade se insurge contra as injunções e introjeções dos modos de ser do sistema dominante, aos quais se conforma o indivíduo por eles produzido.

Na teoria desenvolvida por Piaget, a aprendizagem desenvolve-se ao longo de quatro fases que são fortemente influenciadas pela maturação biológica e pela conseqüente formação de estruturas cognitivas que se desenvolvem de forma sequencial nos estágios de desenvolvimento cognitivo. Assim, a maturação e a formação das estruturas cognitivas fornecem as condições necessárias para uma aprendizagem efetiva (MARQUES, 2000). Além disso, todas as fases da vida, desde o nascimento até a morte, influenciam o desenvolvimento humano e a aprendizagem. Várias são as influências para se concretizar a aprendizagem, dentre elas as vivências cotidianas auxiliam a formar e reelaborar a identidade do sujeito. Para tanto, é necessário que haja

[...] mediação dos procedimentos e formas de atuar, dos objetos e da linguagem, socialmente elaborados e reconhecidos por um sujeito coletivo, organizado, específico e diferenciado em que cada situação histórica. Sem o completo sistema de significados em que se engendra, a aprendizagem não subsiste; nem os conhecimentos se clarificam e se comunicam senão através de códigos socialmente elaborados e referidos à situação social em que vivem os sujeitos e à dinâmica cultural de que participam. (MARQUES, 2000, p. 24).

Da mesma forma, Marques (2000, p. 24) afirma que, para que seja possível entendermos e efetivarmos tudo o que envolve o processo de aprendizado, é “[...] necessário compreender a dinâmica cultural a partir de seu contexto de realização e através da decifração de sua própria lógica, do sentido dela nela contido, do modo como percebe a si mesma e a seu mundo e do modo como codifica suas mensagens.”.

A formação do homem é constituída tanto pelo âmbito social quanto pelo coletivo, mas é na aprendizagem que este se individualiza. Nesse processo, segundo Marques (2000), a linguagem exerce papel de mediação entre os sujeitos e, por meio da capacidade de elaborar discursos, são veiculados os processos de aprendizagem capazes de modificar e gerar novos saberes.

Além disso, no mundo da vida, conforme Marques (2000), as instituições e organizações sociais desempenham o papel de articular os vários âmbitos dos saberes e da formação da vontade de integração social. Assim, Marques (2000, p. 29) esclarece que

[...] os processos de aprendizagem inserem-se inevitavelmente em comunidades comunicativas e públicas em que os homens aprendem uns dos outros e uns com os outros, da mesma maneira como os conhecimentos por que se orientam especificam-se à medida que se inserem em espaços públicos internos a cada diferença do campo do saber. Os imperativos sistêmicos, mais do que como exigências anônimas, necessitam ser percebidos na vivência social dos atores concretos, sujeitos singulares, envolvidos nas situações determinadas de sua práxis cotidiana.

Percebemos, assim, que a aprendizagem para a formação não se caracteriza como uma conformação ao conhecimento existente, nem tampouco a uma construção a partir do nada. Trata-se de uma reinvenção baseada no conhecimento estabelecido, somada à inovação e ampliando e ressignificando esse conhecimento. Esse é um processo essencial para a experiência formativa, no qual acontece a individualização do sujeito “[...] pela cultura e singularizado pela autoexpressividade que assim se configuram historicamente em reciprocidades, na autonomia do pensar e nas corresponsabilidades da ação.” (MARQUES, 2000, p. 15-16).

A partir desses processos de aprendizagem, o homem desenvolve-se no sentido de tornar-se uma “[...] pessoa singularizada ao ser penetrado pelo conjunto dos sentidos sociais e culturais e neles estruturar-se de forma distintiva e autônoma. A aprendizagem é esse

entrelaçamento da personalidade de cada um e do mundo sociocultural.” (MARQUES, 2000, p. 29), e sem esse entrelaçamento a tradição não se mantém nem se origina. Sendo assim, percebemos que os processos de aprendizagem dependem das relações entre sociedade e indivíduo. Nesse sentido, acreditamos que é por meio da aprendizagem que “[...] as experiências de vida se fazem experiência interior de formação e reconstrução da identidade pessoal.” (MARQUES, 2000, p. 30).

Para atingirmos o objetivo de desenvolver uma aprendizagem emancipatória, devemos “[...] priorizar a constituição do sujeito autônomo, criativo, atento a muitas possibilidades em aberto, sem fechar-se no isolamento narcísico ou no exclusivismo das posições inamovíveis.” (MARQUES, 2000, p. 34). No intuito de implantar uma educação emancipatória, destacamos a importância dos processos da socialização e de individuação na aprendizagem, que, segundo Marques (2000), têm como objetivo desenvolver as competências sociais e assim,

Pela transformação das estruturas simbólicas externas em internas, o indivíduo se apropria dos universos de significado que sustentam determinado sistema social e esta apropriação/internalização lhe permite a independência defronte a objetos externos, a pessoa influencia e a seus próprios impulsos, tornando-se ele ativo e crítico do que antes havia experimentado passivamente. (MARQUES, 2000, p. 40).

Esse processo de aprendizagem pode ser explicado com base na teoria desenvolvida por Piaget como sendo uma equilibração na qual os fatores que causaram o desequilíbrio desencadeiam a construção de novos conhecimentos e, conseqüentemente, a criação de estruturas permanentes. Além disso, nessas novas estruturas permanentes é possível, segundo Marques (2000, p. 43), destacar pontos específicos “[...] onde se distinguem os conhecimentos pontuais em que se reconstrói, no plano individual e na proporção da singularidade de cada um, o conhecimento socialmente compartilhado nas ciências, na ação ético-política ou nas artes.”. Dessa forma, acreditamos que, para o desenvolvimento do aprender a aprender, devemos buscar formas de aprendizagem na qual seja possível ter um

[...] papel ativo de potenciação do desenvolvimento cognitivo, prático-moral e expressivo-estético, que assegure as condições para o domínio, individual e coletivo, das sempre outras situações a enfrentar no mundo dos conhecimentos socialmente compartilhados, no espaço social de convívio em grupos e no respeito e afirmação das identidades pessoais, vale dizer, no relacionamento com a busca da verdade no mundo das objetivações culturais, com as normas que regem o mundo social e com a liberdade expressiva do mundo da subjetividade singularizada. (MARQUES, 2000, p. 45).

Acreditamos que a aprendizagem voltada para desenvolver a autonomia e a capacidade de aprender a aprender possui um papel de grande importância na sociedade atual. Evidenciamos que é por meio da aprendizagem que o sujeito singulariza-se, em outras palavras, é pela aprendizagem que

[...] o sujeito capta os elementos da situação, constrói seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, sem ficar em posição de dependência em relação aos poderes estabelecidos. O eu competente significa, assim, a capacidade de autoafirmação de cada qual na posição singular que ocupa e na coragem de se orientar e se organizar no mundo. (MARQUES, 2000, p. 47).

No horizonte do que temos postulado nesse trabalho investigativo, entendemos que a experiência formativa depende de vários fatores e é central ao desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender ou da competência de se autoformar. Além disso, acreditamos que a formação para a reflexão crítica e para o desenvolvimento da autonomia pode ocorrer em múltiplos espaços e tempos no ambiente escolar. Em outras palavras, partimos do pressuposto de que a instituição escolar, em seu todo, deve consistir em espaço-tempo privilegiado à realização de experiências formativas.

3.2 O desenvolvimento de competências

A educação tem como uma de suas principais finalidades, de acordo com Palangana (2001), a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano. Assim, acreditamos que a valorização dos estudantes no ambiente educacional, onde eles próprios sejam responsáveis pela construção de seu conhecimento, possibilita que desenvolvam a “[...] necessária autonomia que permita à pessoa atuar de forma consciente e transformadora na realidade, da mais próxima à mais distante, da mais específica à mais ampla.” (BOFF; ZANETTE, 2010).

Os processos educacionais, conforme Macedo (1999), estão baseados na aprendizagem com base no desenvolvimento de competências. A escola tem como finalidade possibilitar o desenvolvimento de competências por meio do desenvolvimento das disciplinas. Dessa maneira, acreditamos que o desenvolvimento da competência informacional, em especial, pode auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem no âmbito escolar, facilitando o acesso e a utilização da informação de forma mais eficiente e eficaz.

Nossa sociedade valoriza o conhecimento, pois esse se transformou em fator de produção (MACHADO, 2002). No entanto, devido a termos à nossa disposição uma gama de informações, que circulam em razão do desenvolvimento das TIC, precisamos aprender a buscar e selecionar qual informação é pertinente e confiável para nossa necessidade informacional. Esse é um ambiente bastante complexo e exige capacitação para analisar a relevância e a pertinência da informação recuperada. Nesse sentido, Le Coadic (2004, p. 112) lembra que “[...] o montante de informação na Internet leva a que se proponham questões sobre

as habilidades necessárias para aprender a se informar e aprender a informar, sobre onde adquirir a informação.”. Assim, percebemos a importância de buscar mais informações sobre o desenvolvimento das competências em informação. Por este motivo, verificamos as possibilidades de a biblioteca e de os bibliotecários auxiliarem nesse desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à localização de fontes disponíveis e na capacidade de seleção, não só das fontes, mas igualmente da informação.

Para tal, procuramos resgatar o conceito de competência como uma forma de desenvolver a aprendizagem, a fim de contextualizar como a biblioteca pode exercer o papel de espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da competência informacional, conforme veremos a seguir.

3.2.1 Competências: conceito, características e condições

Acreditamos que a educação desempenha um papel de grande importância, seja no ensino fundamental, médio ou superior, para a formação e o desenvolvimento de competências nas pessoas. Apesar dessa importância, nos questionamos se a conquista de uma maior escolaridade torna os alunos mais capazes “[...] para agir e viver em sociedade?” (PERRENOUD, 1999, p. 14). O período que passamos na escola, conforme Boff e Zanette (2010), é um tempo que se destina à formação humana “[...] em que a aprendizagem da convivência social e a construção de conhecimentos básicos nos diversos campos do saber se dão de forma sistemática e orientada.”. E esse período da vida escolar desempenha um papel bastante significativo na vida de cada indivíduo e, por isso, devemos garantir a qualidade da educação. A busca por qualidade envolve não somente a construção de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências e a formação de um ser humano consciente.

A abordagem por competências pela educação vem ao encontro dessa qualidade que a escola busca. Dessa forma, acreditamos que a

[...] abordagem por competências é, portanto, uma questão ao mesmo tempo de continuidade – pois a escola jamais pretendeu querer outra coisa – e de mudança, de ruptura até, pois as rotinas pedagógicas e didáticas, as compartimentações disciplinares, a segmentação do currículo, o peso da avaliação e da seleção, as imposições da organização escolar, a necessidade de tornar rotineiros o ofício de professor e o ofício de aluno têm levado a pedagogias e didáticas que, às vezes, não contribuem muito para construir competências, mas apenas para obter aprovação em exames. (PERRENOUD, 1999, p. 15).

Desse modo, entendemos que a instituição de ensino deve propiciar a construção de competências, mas sempre mantendo a atenção ao processo de aprendizagem. A educação

também deve ser promotora da valorização dos estudantes, fazendo com que eles sejam os protagonistas no próprio processo de construção do conhecimento (BOFF; ZANETTE, 2010). A adoção dessa abordagem deve estender-se por todo o planejamento pedagógico para que surta efeito (PERRENOUD, 1999, p. 16), sendo necessário avaliar as implicações desta metodologia na

[...] totalidade do funcionamento pedagógico e didático. Esse debate leva-nos ao centro das contradições da escola, que oscila entre dois paradigmas – ensinar conhecimentos ou desenvolver competências –, entre uma abordagem ‘clássica’, que privilegia aulas e temas, manuais e provas, e uma abordagem mais inspirada nas novas pedagogias e nas formações de adultos.

Por existirem muitos entendimentos referentes ao conceito de competência, procuramos indicar, no âmbito desta pesquisa, uma definição de competência, assim como de suas características e condições. Partimos da definição que Perrenoud (1999, p. 7) atribuiu para competência, como sendo “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.”. Além disso, Perrenoud (1999, p. 8) complementa que

Uma competência nunca é a implementação ‘racional’ pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. Formar em competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, ipso facto, sua mobilização em situações de ação.

Podemos nos referir à competência como um desejo de realizar algo, segundo Macedo (2008), que pode ser constituído por três características: um saber pedir, um saber pedir com e um saber pedir contra. Além disso, esse desejo abrange o significado de

Desejar aquilo que nos desafia para a boa realização da tarefa, que nos propomos a fazer ou cuja produção desejamos compartilhar. Desejar, porque nunca é possível dominar completamente os aspectos ou fatores de sua produção. Há sempre algo para aprender ou regular, algo que depende do outro, das circunstâncias e das vicissitudes de sua realização ou produção. (MACEDO, 2008).

Para o desenvolvimento de competências, necessitamos, além da capacidade de saber pedir, também desenvolver a capacidade de fazê-lo juntamente com outras pessoas e coisas, em um tempo determinado (MACEDO, 2008). O desenvolvimento de competências requer que consigamos “[...] mobilizar recursos, cooperar, coordenar pontos de vista, envolver-se e se deixar ser envolvido, transformar em vontade aquilo que começou como uma intenção e que há de terminar como uma boa realização.” (MACEDO, 2008).

O desenvolvimento de competências implica, segundo Machado (2002), que existam três características: pessoalidade, âmbito e mobilização. A competência é sempre atribuída a

uma pessoa; assim sendo, a pessoa é que é ou não é competente, por isso essa característica de pessoalidade (MACHADO, 2002). Em relação ao âmbito, Machado (2002) afirma que a existência da competência implica a determinação de um contexto para que ela se materialize, sendo mais fácil identificar uma pessoa competente quando o âmbito de referência é mais delimitado. Quanto à mobilização, Machado (2002) acredita que, para existir competência, é preciso que haja uma mobilização de saberes.

A existência dessa mobilização, segundo Perrenoud (1999), implica a formação de esquemas que mobilizem os conhecimentos para a realização de uma ação. Podemos considerar esses esquemas como sendo “[...] hábitos, organizações de vida que pautam nossa conduta [...]. Como forma, o esquema é uma organização espaço-temporal de nossos gestos, pensamentos [...]” (MACEDO, 2002, p. 124). Esses esquemas são construídos com treinamento e novas experiências, que os tornam mais eficazes se associados a uma postura reflexiva. Mas, para que tal treinamento seja eficiente, é necessário que haja um espaço de tempo para se vivenciar as experiências e, posteriormente, poder analisá-las.

O processo de mobilização implica ainda a transformação de informações (conjuntos de dados) em conhecimento. Esse processo acontece quando informações novas e as preexistentes interconectam-se, gerando sínteses que resultam em novos conhecimentos (BOFF; ZANETTE, 2010). Dessa forma, é por intermédio

[...] dessa rede de potencialidades que o saber emerge como uma aplicação pertinente dos conhecimentos construídos pelo sujeito, por meio das competências por ele desenvolvidas, ou seja, da mobilização e articulação intencional das habilidades, dos conceitos, das atitudes e dos valores para a solução de situações-problema. (BOFF; ZANETTE, 2010).

As competências possuem limites determinados pela formação, tanto pessoal quanto profissional, bem como por suas experiências e pela época em que se vive. Dessa maneira, entendemos que a competência desenvolve-se com base em contextos e que “Os conhecimentos e o *know how* não adquirem *status* de competência a não ser que sejam comunicados e utilizados. A rede de conhecimento em que se insere o indivíduo é fundamental para que a comunicação seja eficiente e gere a competência.” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 187).

No âmbito desta pesquisa, utilizaremos a noção de competência conforme Perrenoud (1999, p. 20-21) esclarece: “As competências, no sentido que será aqui utilizado, são aquisições, aprendizados construídos, e não virtualidades da espécie.”. Assim, para o desenvolvimento de competências, precisamos de estímulos e de formas de aprendizados que nos auxiliem nessa ação, sendo necessário aprendermos a identificar e localizar informações pertinentes (PERRENOUD, 1999). Além disso, precisamos aprender esquemas de mobilização dos

conhecimentos que nos possibilitem utilizá-los de forma intensa, caso contrário, estaremos apenas mobilizando conhecimentos sem formar competências.

O desenvolvimento de competências envolve vários aspectos, como a formação de esquemas, a mobilização deles e, também, a estabilização dessas competências. A estabilização só acontece, segundo Perrenoud (1999, p. 23), “[...] quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos.”. Esse processo de estabilização assemelha-se com a teoria de Piaget, em que existe uma dependência entre os estágios de desenvolvimento cognitivo, isto é, para se avançar para o próximo estágio, é necessário que o anterior esteja consolidado. Assim, Perrenoud (1999, p.23), esclarece que

[...] o esquema, como estrutura invariante de uma operação ou de uma ação, não condena a uma repetição idêntica. Ao contrário, permite, por meio de acomodações menores, enfrentar uma variedade de situações de estrutura igual. E, em certo sentido, uma trama da qual nos afastamos para levar em conta a singularidade de cada situação.

Esses esquemas são resultados de ações realizadas na prática, mas igualmente baseados em alguma teoria. Esses esquemas estão, conforme Perrenoud (1999, p. 23-24), “[...] no estado prático, sem que o sujeito que o carrega tenha, necessariamente, uma consciência precisa de sua existência e, menos ainda, de seu funcionamento ou de sua gênese.”. Assim como na teoria piagetiana, Perrenoud (1999) acredita que nascemos com alguns esquemas e vamos construindo os demais de forma contínua, adaptando-os a partir de novas situações. Isso permite que os conhecimentos, as informações e as regras sejam mobilizados para o enfrentamento de alguma situação, o que exige operações mentais complexas (PERRENOUD, 1999). Mas, é preciso observar que, mesmo uma competência com pouca complexidade, não pode ser reduzida simplesmente a um esquema, pois a competência

[...] envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca das informações pertinentes, formação de uma decisão, etc. (PERRENOUD, 1999, p. 24).

A partir de um determinado momento, o desenvolvimento de “[...] uma competência passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros.” (PERRENOUD, 1999, p. 24), podendo evoluir automaticamente para um esquema mais complexo e vir a se constituir em “[...] um novo componente estável desse ‘inconsciente prático’ do qual fala Jean Piaget.” (PERRENOUD, 1999, p. 24). Para tanto, é necessário, segundo Perrenoud (1999, p. 25) “[...] tamanha automatização de funcionamentos cognitivos complexos, é preciso uma fortíssima redundância de situações semelhantes. Embora compatíveis com uma automatização total ou parcial, as competências não a tornam

obrigatória.”. O processo de assimilação ocorre de formas diferentes, dependendo do momento (PERRENOUD, 1999). Algumas vezes, pode haver uma assimilação praticamente instantânea e, outras vezes, a assimilação necessita de tempo e esforço para ocorrer.

A noção de competência, de acordo com Perrenoud (1999), implica tanto ações que requerem uma reflexão mínima quanto ações que são executadas automaticamente e que podem ser consideradas apenas como habilidades ou hábitos. Cabe esclarecer que uma competência é mais do que um saber fazer, um saber-mobilizar ou um recurso, apesar de que estes podem fazer parte das competências. Precisamos cuidar para que esses conceitos não confundam a noção de competência e afirmar que

[...] não existe nenhum ‘saber-fazer’ universal, que operaria em toda situação e que poderia ser aplicado a quaisquer recursos cognitivos, ou, então, ele se confunde com a inteligência do sujeito e sua busca de significado. Uma competência pressupõe a existência de recursos mobilizáveis, mas não se confunde com eles, pois acrescenta-se aos mesmos ao assumir sua postura em sinergia com vistas a uma ação eficaz em determinada situação complexa. (PERRENOUD, 1999, p. 28).

Podemos sintetizar o conceito de competências, segundo Macedo (2002), com base nas características de tomada de decisão, de mobilização de recursos e do saber agir, no sentido de construção, de coordenação e de articulação de esquemas de ação ou de pensamento. Além disso, podemos relacionar competência à capacidade de utilizar os conhecimentos no momento certo e com a capacidade de “[...] relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 32).

A escola estrutura seu trabalho com base em hipóteses, segundo Perrenoud (1999), e, com base em observações didáticas. Constatamos que uma grande parte dos alunos consegue extrair dos conteúdos recebidos indicações suficientes para saberem o que fazer e, assim, parecerem competentes. Apesar disso, Perrenoud (1999, p. 32) adverte que essa “[...] exploração metódica das hipóteses tem seus limites (tempo, memória, cansaço).” e que isso não prepara os estudantes para situações reais, pois existem situações novas que somente esses conhecimentos acumulados podem não ser suficientes para ajudá-los a enfrentar.

Dessa forma, Macedo (2002, p. 123) acredita que podemos reconhecer alguém competente como sendo ousado, capaz de “[...] julgar em momentos de incerteza, dificuldade, ambivalência, contradição, dúvida e, por isso, ser competente é ser tolerante, generoso.”. Ainda no entendimento de Perrenoud (1999, p. 32), “[...] as competências são importantes metas da formação. Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais.”.

A competência está relacionada com a capacidade de mobilizar e estabilizar os conhecimentos, acionando os esquemas de forma automática para a realização de uma ação. Podemos desenvolver competências, conforme Macedo (2008), não sendo, dessa forma, um atributo que se tem ou não tem, pois, com treinamento e experiência, podemos ir aperfeiçoando-nos e aprendendo com os nossos erros.

Nesse processo, observamos que a escola tem como desafio possibilitar aos alunos que os objetivos e conteúdos sejam transmitidos “[...] de um modo interdependente ao desenvolvimento dos recursos ou procedimentos para essa assimilação.” (MACEDO, 2008), proporcionado, com isso, uma aprendizagem significativa. E, dessa maneira, ainda conforme Macedo (2008), a escola precisa “[...] antecipar, instruir, transmitir, hoje, aquilo que as crianças não de precisar mais tarde, quando se tornarem adultas, quando forem nos substituir (espera-se, para melhor). Considerar o ser como tornar-se pede uma reflexão sobre as relações entre presente, passado e futuro.”.

A adoção do modelo de competências na educação brasileira iniciou com a reforma educacional iniciada em 1996⁷ com o estabelecimento das diretrizes da base da educação nacional. Em 1998 foi implantado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que tem “[...] como objetivo avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, visando a aferir o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao exercício pleno da cidadania.” (ANDRIOLA, 2011, p. 115). O ENEM está estruturado por áreas do conhecimento e componentes curriculares (Quadro 06) que visam avaliar as competências desenvolvidas nessas áreas do conhecimento.

Quadro 06 - Relações entre áreas do conhecimento e componentes curriculares.

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRÍCULARES
Ciências humanas e suas tecnologias	História, Geografia, Filosofia e Sociologia
Ciências da natureza e suas tecnologias	Química, Física e Biologia
Linguagens, códigos e suas tecnologias e redação	Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação física e Tecnologias da Informação e Comunicação
Matemáticas e suas tecnologias	Matemática

Fonte: BRASIL, 2016

⁷ A lei 9394, de 1996, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. O Decreto-lei 2208, de 1997 regulamentou o parágrafo segundo do artigo 36 e os artigos de 39 a 41 que tratam da educação profissional e tecnológica. Este foi revogado e substituído pelo Decreto 5154, de 2004.

A importância do ENEM para educação brasileira vem se expandindo e, a partir de 2009, passou a ser utilizado como uma

[...] forma de seleção unificada nos processos seletivos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. ” (ANDRIOLA, 2011, p.116).

Também é possível observar que o ENEM avalia questões que são referentes à competência informacional, como podemos observar no terceiro eixo cognitivo da Matriz de Referência que trata de: “III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.” (BRASIL, 2016).

3.2.2 *Competência informacional: caracterização e importância*

A sociedade atual, devido à explosão informacional pós-Segunda Guerra Mundial e ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC), considera a informação como um importante fator de produção. Existem várias nomenclaturas para a sociedade contemporânea, mas, no âmbito desta pesquisa, acreditamos que a mais adequada é a chamada de “sociedade informacional” (CASTELLS, 1999). A sociedade informacional, segundo Castells (1999), adota o conhecimento como matéria-prima impulsionadora do sistema produtivo. Além disso, optamos por essa denominação, pois Castells (1999, p. 65) acredita que o

[...] termo informacional indica o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se fontes fundamentais de produtividade e poder, devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico.

A informação sempre ocupou um papel importante no desenvolvimento da sociedade, mas agora ela passa a ocupar um lugar de destaque. Conforme Dudziak (2003, p. 23), “A informação passou a ser reconhecida como elemento-chave em todos os segmentos da sociedade. Tal é sua importância que se manter informado tornou-se indicador incontestável de atualidade e sintonia com o mundo.”.

Nesse contexto, precisamos não só ter acesso à informação, mas, principalmente, sermos capazes de nos relacionarmos com ela de forma crítica e conseguir transformá-la em conhecimento. Conforme Varela (2005, p. 2), estamos inseridos em uma nova “[...] sociedade que busca o conhecimento e novos modelos que possibilitem interpretar e compreender o

mundo.”. Isso fez com que novas formas de interação surgissem, gerando uma reflexão sobre o papel dos profissionais que fazem a mediação entre o pesquisador e a informação, sobretudo no ambiente escolar. Para tanto, necessitamos de ações que forneçam condições de inclusão dos pesquisadores na sociedade informacional.

O desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de buscar, recuperar e selecionar a informação mais adequada para a situação passa a ser uma necessidade na sociedade informacional. Gerar e aprimorar essa competência, auxilia no desenvolvimento da autonomia do estudante evitando que esse seja apenas um consumidor de informação formatada por outros (LÉVY, 1998). Segundo Presser (2012, p. 61) essa emancipação “[...] não se refere apenas ao indivíduo como entidade isolada, mas fundamentalmente como um ser social (Adorno, 1995), e se funda na vontade particular de cada um em se desenvolver.”. O processo emancipatório a partir do desenvolvimento da autonomia “[...] só pode ser bem-sucedida se for um processo coletivo, onde a mudança individual é pré-condição da mudança social.” (PRESSER, 2012, p. 61).

O foco na informação também faz com que exista uma necessidade de nos manter em constante aprimoramento. Assim, Bari (2010) ressalta que a educação tem papel importantíssimo na capacitação das pessoas para que possam usufruir de forma competente do conhecimento produzido pela humanidade. Para tal, é fundamental que “[...] as pessoas adquiram competências para localizar, avaliar e usar informações, o que implica, por parte dos bibliotecários, em ações mais complexas, pois as pessoas, além de tornarem-se leitores, necessitam ser competentes para aprender por meio da informação.” (CAMPELLO, 2010, p. 185). Nesse sentido, é necessário que estejamos aptos a utilizar variadas fontes de informação “[...] na elaboração de um texto próprio, sendo que essas fontes não sejam ‘recortadas-e-coladas’, mas interpretadas e sintetizadas em texto próprio, com partes relevantes de conceitos e juízos citadas ao longo da redação própria.” (BARI, 2010, p. 354).

A competência informacional⁸ surge como uma proposta de solução para os problemas informacionais. Propõe uma relação construtiva entre pessoas e informações, desde a identificação de uma necessidade informacional, até o domínio das tecnologias de informação e dos conteúdos, estimulando o exercício da utilização do conteúdo informacional para tomada de decisão na vida profissional, nas relações sociais e na vida privada. (PRESSER, 2012). A

⁸ A expressão ‘*information literacy*’ é amplamente utilizada no Brasil como ‘competência informacional’, segundo Gasque (2010, p. 83), “[...] conforme se observa nos trabalhos de Campello (2002), Miranda (2004), Belluzzo (2005), Silva et al. (2005), Lins & Leite (2008), Vitorino (2008), Liston & Santos (2009), Vitorino & Piantola (2009), dentre outros.”.

competência informacional pode auxiliar no desenvolvimento de pessoas aptas a utilizarem a informação de forma autônoma e eficiente.

Acreditamos que, no contexto em que nos encontramos inseridos, a biblioteca necessita participar, como espaço de aprendizagem, no auxílio do desenvolvimento da competência informacional. A escola, como local onde são desenvolvidas a aprendizagem, a autonomia e a capacidade de aprender a aprender, tem ainda papel relevante no desenvolvimento da competência informacional. Para desempenhar esse papel, é necessário, segundo Kuhlthau (1999, p. 9), que as escolas se adaptem para que consigam “[...] preparar seu aluno para o uso inteligente da informação disponível através da tecnologia [...]. O processo de aprendizagem a partir de uma ampla variedade de fontes é o desafio crítico para as escolas na sociedade da informação.”. Silva et al. (2005, p. 32) ressaltam que “[...] decorre daí um novo conceito que vem ganhando a forma de movimento mundial de bibliotecários, conscientes da necessidade de mudança na relação biblioteca-aprendizagem na sociedade contemporânea, que põe ênfase no acesso à informação nas redes.”.

O conceito de competência informacional foi introduzido na biblioteconomia em 1974, no relatório *The information servisse environment relationships and priorities*, pelo bibliotecário americano Paul Zurkowski. Segundo Pontes Junior (2009), tal relatório já demonstrava a necessidade de a biblioteca oferecer serviços relacionados ao desenvolvimento da competência informacional. Por causa da relevância desse conceito, a Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA) lançou, em 2007, um documento dando as diretrizes para o desenvolvimento da competência informacional e o papel do bibliotecário. Segundo Lau (2008, p. 4),

O desenvolvimento da competência em informação deve ter um lugar durante toda a vida dos cidadãos e, especialmente, em seu período de educação, momento em que os bibliotecários, como parte da comunidade de aprendizagem e como especialistas na gestão da informação, devem ou deveriam assumir o papel principal no ensino de habilidade em informação. Por meio da criação de programas integrados aos currículos junto com os professores, os bibliotecários devem contribuir ativamente com o processo educativo dos alunos em seus esforços para a melhoria ou o desenvolvimento das habilidades, conhecimentos e valores necessários a sua conversão em aprendizes ao longo da vida.

O conceito de competência informacional começa a aparecer na literatura nos Estados Unidos, conforme Dudziak (2003, p. 23), “Desde o surgimento da expressão na década de 1970, a *information literacy*⁹, enquanto conceito permanece um tanto indefinida, como uma metáfora

⁹ A autora utiliza o termo em inglês pois na época a tradução como competência informacional ainda não era um consenso entre os bibliotecários. Atualmente, essa tradução da expressão *information literacy* já está consolidada na área e é amplamente aceita.

bem construída, carregada de conotações, nem sempre bem vista ou entendida.”. Inicialmente, o conceito estava relacionado à habilidade de uso de informação em meio digital e “[...] embora ainda não claramente definida, era vista como solução para questões de extrema complexidade.” (CAMPELLO, 2003, p. 30). A relação entre a competência informacional e educação começa a surgir nos Estados Unidos, com a monografia de Karol C. Kuhlthau (1987).

Segundo Dudziak (2003, p. 25), a competência informacional aparece integrada ao currículo escolar, o que, dessa forma,

[...] significa entendê-la não como uma disciplina isolada, autônoma e desprovida de contexto, mas sim em harmonia com o universo do aprendiz. Ao referir-se à proficiência investigativa como meta educacional e ao amplo acesso aos recursos informacionais, Kuhlthau amplia o conceito da *information literacy*, desfazendo a noção corrente na época de que as habilidades informacionais se restringiam à biblioteca e aos materiais científicos bibliográficos.

A Associação Bibliotecária Americana (ALA) lançou em 1989, no relatório final do *Presidential Committee on Information Literacy*, o seguinte entendimento do que pressupõe ser uma pessoa competente informacionalmente:

[...] deve ser capaz de reconhecer quando necessita de informação e possuir a capacidade de localizar, avaliar e utilizar de forma eficaz a informação necessária. [...] Os indivíduos competentes em informação são aqueles que aprenderam a aprender. (ALA¹⁰, 1989, tradução nossa).

A partir desse relatório, os bibliotecários passaram a aceitar a definição do que consiste em ser competente dentro do âmbito informacional (CAMPELLO, 2003). Como a definição da ALA é bastante ampla, alguns autores da área passaram a utilizar a definição do que é competência informacional do seguinte modo:

[...] um processo de aprendizagem contínuo que envolve informação, conhecimento e inteligência. É transdisciplinar, incorporando um conjunto integrado de habilidades, conhecimentos, valores pessoais e sociais, permeia qualquer fenômeno de criação, resolução de problemas e/ou tomada de decisões. (DUDZIAK, 2003, p. 29).

Kuhlthau (1999) define a competência em informação como sendo a habilidade individual de construir sentido, estando inserido em um ambiente rico em informação. Essa definição pode ser complementada com a afirmação de Campello (2003) que acredita que é imprescindível estimular os alunos a pensarem de forma lógica e criativa.

No Brasil, a preocupação com a competência informacional começa a aparecer como uma proposta de expansão do serviço de educação de usuários, no sentido de treinamento para

¹⁰ “[...] a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information. [...] information literate people are those who have learned how to learn.” (ALA, 1989).

busca e recuperação de informações (CAMPELLO, 2003), sendo ainda desvinculada do seu papel educativo. Ainda hoje, esse termo é usado como um sinônimo de educação de usuários, orientação bibliográfica ou instruções de uso da biblioteca. Apesar disso, segundo Campello (2003, p. 29), existe um consenso geral na percepção da “[...] necessidade de ser este o momento de se ampliar a função pedagógica da biblioteca (ou, em outras palavras, construir um novo paradigma educacional para a biblioteca) e de repensar o papel do bibliotecário.”.

A competência informacional engloba esses e outros serviços, sendo mais ampla e complexa, pois

[...] é um *conjunto* de *destrezas* que pode ser aprendido. Isso inclui atitude certa para a aprendizagem em si mesmo; uso de ferramentas como os tutoriais em linha; o uso de técnicas, como o trabalho com grupos; e o uso de métodos, como confiar nos orientadores, treinadores e mediadores. Em contrapartida, a aprendizagem permanente é um bom hábito que deve ser adquirido e acompanhado por uma atitude positiva. A disposição para mudar e uma curiosidade para o conhecimento são condições prévias de grande ajuda para a aprendizagem permanente. (LAU, 2008, p. 13).

Assim, o conceito de competência informacional vai aperfeiçoando seu foco na pessoa e no seu aprendizado, com a utilização das TIC como uma ferramenta de mediação. Essas características surgem no trabalho de Kuhlthau com a construção “[...] a partir de experiências de busca e uso da informação, [de] um modelo descritivo dos processos de aprendizado a partir da busca e uso da informação.” (DUDZIAK, 2003, p. 25). Com a continuidade de seus estudos, Kuhlthau definiu a competência informacional “[...] como um modo de aprender, enfatizando a noção de processo cognitivo, construindo o que se convencionou chamar de modelo alternativo centrado no usuário.” (DUDZIAK, 2003, p. 25). Acreditamos que a competência em informação também é um

Processo de aprendizagem centrado no aluno; este usa habilidades para que o indivíduo construa seu próprio conhecimento, usando estratégias de pesquisa, estudos de casos, equipes de trabalho (ou trabalho colaborativo) e a aprendizagem significativa, entre outros avanços pedagógicos. (LAU, 2008, p. 47).

A preocupação dos bibliotecários em auxiliar seus usuários sempre esteve presente, inicialmente com a educação de usuários e as atividades de instrução bibliográfica. Campello (2009, p. 38) reforça essa ideia a partir das origens da biblioteconomia, na capacitação para utilização do acervo da biblioteca, afirmando que “[...] na concepção biblioteconômica, essa necessidade estava baseada na premissa de que o conhecimento possa ser comunicado, isto é, que o usuário possa aprender com a informação”.

Essa prática de educação de usuários buscava instrumentalizar o mesmo no uso da coleção e das fontes de informação e, com o advento da Sociedade da Informação, está evoluindo para o desenvolvimento da competência informacional:

Como evolução da educação de usuários de bibliotecas, a educação em competências em informação constitui-se numa perspectiva moderna de aprendizagem que busca capacitar os indivíduos para lidar com desafios informacionais em diferentes áreas da vida humana. Dentre elas, habilidades de avaliar a credibilidade, exatidão, atualidade e aplicabilidade das informações, assim como habilidades tecnológicas para busca e recuperação de informação. (SERAFIM, 2011, p. 19),

Na concepção de Dudziak (2001, p. 59), a competência informacional “[...] se refere ao aprendizado ao longo da vida, assumindo que os processos investigativos e de construção de conhecimento permeiam todas as ações, são aplicáveis a qualquer situação, seja junto a sistemas formais, seja junto a sistemas informais.”. A competência informacional deve preparar o usuário para procurar pela informação, mas também para como ele utilizará a informação recuperada, assim como habilitá-lo a pesquisar em várias fontes, sabendo utilizar a informação recuperada de forma a elaborar um texto próprio (BARI, 2010).

Acreditamos que a competência informacional se relaciona de forma direta

[...] ao aprendizado e à capacidade de criar significado a partir da informação. Pessoas competentes em informação reconhecem sua necessidade, sabem como e onde achar a informação, sabem avaliar e selecionar as informações mais relevantes, sabem organizar a informação de modo a criar novas idéias e interpretações, sabem usar a informação para a construção de conhecimentos importantes para o bem comum. (DUDZIAK, 2001, p. 61).

Além disso, Dudziak (2001) destaca a concepção do movimento da competência informacional no estímulo ao aprender a aprender, levando o pesquisador a procurar o aprendizado ao longo da vida. Assim, a competência informacional “[...] compreende não só a capacitação no uso das ferramentas de recuperação da informação, como também o entendimento do uso dos recursos e fontes, explorando os conceitos fundamentais e as habilidades ligadas à tecnologia da informação [...]” (DUDZIAK, 2001, p. 62). Por conseguinte, pode contribuir no êxito da aprendizagem e da autonomia do aluno. Além disso, acreditamos que pode auxiliar no desenvolvimento do hábito da leitura, do pensamento crítico e de se manter atualizado, utilizando adequadamente ferramentas e estratégias de busca (DUDZIAK, 2001).

É, ainda, um processo constante de “[...] internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessários à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida.” (DUDZIAK, 2010, p. 7). A competência aparece na necessidade de informações e na capacidade de atribuir significado e valor à informação. Assim, podemos identificar algumas

características nas pessoas que a possuem: capacidade de reconhecer suas necessidades informacionais, habilidades de localização, avaliação e uso da informação. (ALA, 1989).

Em outras palavras, as pessoas competentes em informação, segundo a ALA¹¹ (1989, tradução nossa), “[...] são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como aprender porque sabem como o conhecimento é organizado, como encontram a informação e como usá-la de forma que outras pessoas aprendam com ela. São pessoas capacitadas para a aprendizagem ao longo da vida [...]”.

A concepção da competência informacional, segundo Dudziak (2003, p.28), está voltada para o desenvolvimento do aprendizado ao longo da vida, sendo, assim, um “[...] processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida.”. Dessa forma, podemos observar que a competência informacional procura desenvolver nas pessoas capacidades específicas conforme os objetivos relacionados no Quadro 07.

Quadro 07 – Objetivos da competência em informação

Objetivos	Características
Saibam determinar a natureza e a extensão de sua necessidade de informação como suporte a um processo inteligente de decisão	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogam com colegas, docentes, educadores, definindo e articulando suas necessidades de informação; • Identificam potenciais fontes informacionais, em variados formatos e níveis de profundidade; • Consideram custos e benefícios em relação à natureza e extensão de seus propósitos; • Definem critérios de escolha e tomadas de decisão dentro de um plano predeterminado.
Conheçam o mundo da informação e sejam capazes de identificar e manusear fontes potenciais de informação de forma efetiva e eficaz	<ul style="list-style-type: none"> • Estão familiarizadas com as várias mídias de informação, incluindo jornais, revistas, televisão, internet, além das pessoas; • Sabem como o mundo da informação é estruturado, como acessar as redes formais e informais de informação; • Selecionam os métodos investigativos mais apropriados; • Constroem e implementam estratégias de busca planejadas e efetivas; • Recuperam a informação a partir de variadas interfaces e sistemas, utilizando as tecnologias de informação; • Redefinem estratégias de ação; • Criam um sistema de organização da informação, registrando as informações pertinentes para futuros usos; • Elaboram mapas mentais, esquemas e anotações.

¹¹ “[...] information literate people are those who have learned how to learn. They know how to learn because they know how knowledge is organized, how to find information, and how to use information in such a way that others can learn from them. They are people prepared for lifelong learning [...]” (ALA, 1989).

Avaliem criticamente a informação segundo critérios de relevância, objetividade, pertinência, lógica, ética, incorporando as informações selecionadas ao seu próprio sistema de valores e conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Extraem informações de textos e documentos, sintetizando-os; • Examinam e comparam informações de variadas fontes considerando confiabilidade de fontes, distinguindo fatos de opiniões; • Analisam a estrutura e a lógica que sustentam os argumentos ou métodos; • Comparam os novos conhecimentos com os conhecimentos preexistentes, examinando contradições, novidade; • Sintetizam as ideias construindo novos conceitos; • Integram novas informações às informações ou conhecimentos preexistentes.
Use e comuniquem a informação, com um propósito específico, individualmente ou como membro de um grupo, gerando novas informações e criando novas necessidades informacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Organizam conteúdos; • Articulam conhecimentos e habilidades na construção de produtos ou atuações informacionais; • Manipulam textos digitais, imagens, dados, ferramentas de apresentação e redação; • Sabem comunicar apropriadamente suas ideias, incorporando princípios de planejamento comunicacional e de abertura ao diálogo
Consideram as implicações de suas ações e dos conhecimentos gerados, observando aspectos éticos, políticos, sociais e econômicos extrapolando para a formação da inteligência	<ul style="list-style-type: none"> • São responsáveis por suas escolhas; • Identificam e discutem questões relativas à propriedade intelectual; • Demonstram entendimento acerca dos aspectos políticos, sociais e ambientais relativos às suas ações; • Demonstram visão sistêmica da realidade.
Sejam aprendizes independentes	<ul style="list-style-type: none"> • Assumem a responsabilidade por seu próprio aprendizado; • São capazes de aprender a partir dos recursos • Informacionais disponíveis; • Procuram a informação de que necessitam para a resolução de seus problemas ou tomadas de decisão, • Mantendo redes interpessoais de relacionamento; • Mantêm-se atualizados; • Assumem atitude proativa de aprendizado.
Aprendam ao longo da vida	<ul style="list-style-type: none"> • Assumem o aprendizado como um continuum em suas vidas; • Internalizam valores que promovem o uso da informação como criação de significado para suas vidas; • Incorporam os processos investigativos à sua vida diária; • Estão sempre dispostos a vencer desafios.

Fonte: Baseado em Dudziak (2003)

Como já dito, a competência informacional é um processo constante de aprendizado “[...] que envolve informação, conhecimento e inteligência.” (DUDZIAK, 2003, p. 29). Sendo assim, podemos afirmar que é uma competência transdisciplinar e, portanto, incorpora “[...] um conjunto integrado de habilidades, conhecimentos, valores pessoais e sociais; permeia qualquer fenômeno de criação, resolução de problemas e/ou tomada de decisões.” (DUDZIAK, 2003, p. 29). Dentro dessa perspectiva, podemos destacar alguns componentes básicos para a competência informacional, conforme o Quadro 08.

Quadro 08 – Bases da competência em informação

O aprender a aprender	Significa mobilizar conhecimentos, habilidades e ter atitudes de aprender sempre	São capazes de aprender de modo independente, com autonomia	Diariamente aprendem a: pensar por si mesmos; motivar-se; organizar-se; manter-se abertos; ter flexibilidade
O aprendizado independente	As pessoas competentes em informação não precisam de alguém que vigie seu aprendizado ou que fique cobrando estudos	Essas pessoas cultivam o hábito de manter-se bem informada	Buscam ativamente aprender sozinhas ou em grupos. Desse modo, aprendem ao longo da vida
O pensamento crítico	Uma pessoa competente em informação está atenta ao sentido e ao significado do que é observado ou expressado, buscando sempre verificar a informação ou argumentos apresentados.	Sabe julgar proposições, argumentos, informações, as opiniões, procurando aderir a verdade com base em suas crenças e conhecimentos.	Pensar é inevitável, pensar criticamente é uma opção pelo discernimento e pela consciência.
A pró-atividade	A competência em informação pressupõe uma atitude pró-ativa de busca e uso da informação para resolver problemas, tomar decisões acertadas ou mesmo elaborar projetos.	Ser pró-ativo significa antecipar-se nas ações, refletindo, planejando e tomando a iniciativa de agir	
O pensamento sistêmico	Pensar de modo sistêmico significa considerar a relação entre os acontecimentos, as pessoas, os fenômenos.	Ser competente em informação pressupõe relacionar distintos aspectos de uma questão, buscando conexão de dados, fatos e eventos.	O desenvolvimento sustentável tem suas bases no pensamento sistêmico, pois considera que distintas lógicas devem ser compatibilizadas para que haja evolução satisfatória e permanente: a lógica econômica, a lógica ambiental, a lógica social e a lógica política
Processo investigativo	Principal componente da competência em informação	Compreender o processo investigativo é fundamental para a competência da informação	Esse processo envolve uma série de etapas e nem sempre ocorre de forma sequencial e linear. Vários autores que se dedicam ao estudo da competência em informação buscam modelar o processo investigativo

Fonte: Baseado em Dudziak (2003)

Nesse novo contexto educacional da abordagem por competências, acreditamos que a competência em informação pode ser uma opção viável para, segundo Dudziak (2003, p. 31), “[...] conceber nossa interação com o mundo, uma metáfora da própria condição humana e aprendizado permanente, diretamente ligada que está ao aprender a aprender e ao aprendizado ao longo da vida [...]”. Além disso, existe atualmente a demanda, tanto do mercado quanto da vida pessoal, pela formação continuada, de nos mantermos atualizados constantemente e, assim, gerir grande quantidade de informações. Por isso, a educação tem sofrido alterações e passou a

se centrar no aluno e nos processos privilegiando, desse modo, o aprender a aprender, estimulando a autonomia e a busca criativa (DUDZIAK, 2003). Por conseguinte,

O desenvolvimento de programas educacionais voltados para a *information literacy* se faz a partir de uma mudança de filosofia de educação, não mera inclusão de atividades que objetivem a habilitação em certas atividades ligadas à informação.

A *information literacy education* é antes de tudo um processo que se inicia com a percepção da necessidade de informação, de socialização do acesso físico e intelectual à informação; acontece lentamente e envolve toda a comunidade educacional, tendo seu desenvolvimento neste contexto. (DUDZIAK, 2003, p. 31).

Esta modificação na forma de estimular a aprendizagem com base no desenvolvimento de competências, cujo estudioso da área que se destaca é Perrenoud, conforme vimos anteriormente, busca desenvolver a autonomia e o aprender a aprender nos alunos. O conceito de competência informacional se encaixa nessa abordagem por auxiliar nesse desenvolvimento, pois valoriza o acesso à informação, ao conhecimento e ao aprendizado continuado, buscando estimular a compreensão de conteúdos significativos (DUDZIAK, 2003).

Nesse novo contexto, o papel da escola passa por algumas modificações. No âmbito da pesquisa que realizamos, essas modificações estão relacionadas com a formação dos alunos para a utilização da informação que se encontra disponível no meio digital. Por causa da imensa quantidade de informação à disposição, há necessariamente que existir um processo de mediação. Por isso Varela (2005, p. 3) afirma que

[...] considerando-se que a construção do conhecimento resulta de um processo reflexivo que se inicia na busca de informações, a ênfase recai sobre os processos de busca da informação para a satisfação das necessidades e resolução de problemas dos usuários. No momento, o diálogo entre profissionais que planejam e desenvolvem ações pedagógicas e ações informacionais, assumindo o papel de mediadores do conhecimento, torna-se um imperativo para que as pessoas estejam preparadas para viver no mundo onde a informação e o conhecimento assumem destaque.

A biblioteca, incluídos seus bibliotecários, pode atuar nesse sentido, fazendo a mediação entre a informação e o aluno. No entendimento de Dudziak (2001), essa atuação só será possível se a biblioteca deixar de ser percebida apenas como a guardiã da informação e passar a desempenhar um papel mais ativo. Para tanto, o bibliotecário deve atuar na capacitação dos alunos com o objetivo de desenvolver a competência informacional, resultando, segundo Campello (2010), em maior eficiência e eficácia na realização das buscas, das avaliações e da utilização das informações recuperadas.

A IFLA propõe um padrão internacional de Desenvolvimento de Habilidades em Informação (DHI) baseado em padrões criados por associações bibliotecárias (AASL, ACRL, SCOUNL e outros). O DHI, segundo Lau (2008, p. 13), é composto por três fases: acesso, avaliação e uso da informação, conforme ilustra o quadro 09.

Quadro 09 - Padrões de DHI da IFLA

ACESSO - O usuário acessa à informação de forma eficaz e eficiente:		AVALIAÇÃO . O usuário avalia a informação de maneira crítica e competente		USO . O usuário aplica/usa a informação de maneira precisa e criativa.	
1 Definição e articulação da necessidade de informação. O usuário:	2 Localização da informação. O usuário:	1 Avaliação da informação. O usuário	2 Organização da informação. O usuário:	1 Uso da informação. O usuário	2 Comunicação e uso ético da informação
Define ou reconhece a necessidade de informação. Decide fazer algo para encontrar a informação. Expressa e define a necessidade de informação. Inicia o processo de busca.	Identifica e avalia as fontes potenciais de informação. Desenvolve estratégias de busca. Acessa fontes de informação selecionadas. Seleciona e recupera a informação.	Analisa, examina e extrai a informação. Generaliza e interpreta a informação. Seleciona e sintetiza a informação. Avalia a exatidão e relevância da informação recuperada.	Ordena e categoriza a informação. Reúne e organiza a informação recuperada. Determina qual a melhor e de maior utilidade.	Busca novas formas de comunicar, apresentar e usar a informação. Aplica a informação recuperada. Apreende ou internaliza a informação como conhecimento pessoal.	Compreende o uso ético da informação. Respeita o uso legal da informação. Comunica o produto da informação com reconhecimento da propriedade intelectual. Usa os padrões para o reconhecimento da informação.

Fonte: Adaptado de Lau (2008)

Para que isso aconteça de forma realmente significativa, precisamos da integração entre o bibliotecário e as demais áreas ligadas ao ensino e aprendizado. Sabemos que essa integração não é uma tarefa fácil. Em 2001, Dudziak já percebia esse problema, e ainda hoje encontramos muitas dificuldades. Mas, para que isso se torne possível, os profissionais envolvidos precisam estar dispostos a trabalhar de forma construtivista para capacitar os alunos nessas novas formas de acesso, recuperação e avaliação da informação. O bibliotecário, conforme Kuhlthau (1999), pode atuar nessa função em três níveis, que foram sintetizados por Campello da seguinte forma:

[...] nível mais elementar, ele se concretiza por meio da ação organizadora, quando a biblioteca disponibiliza uma coleção estruturada de recursos informacionais e instrumentos para seu acesso. A ação educativa se limita ao fornecimento de instruções para uso desses recursos, geralmente na forma de folhetos ou textos explicativos, por meio dos quais o aluno pode aprender por conta própria alguns aspectos do funcionamento da biblioteca. No segundo nível, o bibliotecário é o palestrante (lecturer), usando, por exemplo, a estratégia de reunir os alunos novatos no início do período letivo para dar explicações genéricas sobre o funcionamento da biblioteca (regulamentos e normas) e sobre os recursos por ela oferecidos. Ocorre, nesse caso, sobrecarga de informações factuais e geralmente superficiais. Não estando relacionado com um problema ou com uma questão de aprendizagem, esse tipo de instrução não constitui em geral experiência significativa para o aluno. [...] No terceiro nível, o bibliotecário é o instrutor [...], prestando, aos estudantes, esclarecimentos sobre o uso de determinada fonte de informação, geralmente relacionada a um tópico que o professor esteja desenvolvendo em sala de aula, ensinando-lhes, por exemplo, a usar enciclopédias para elaborar um trabalho de pesquisa. Nesse nível, torna-se necessário um mínimo de planejamento didático, pois a estratégia de aprendizagem envolve mais de um mediador (bibliotecário e professor) e o bibliotecário precisa, pelo menos, estar ciente do assunto a ser abordado para se certificar da existência e da disponibilidade de materiais adequados. (CAMPELLO, 2010, p. 189).

Dentre os níveis descritos, aquele que acreditamos ser relevante, no âmbito desta pesquisa, é o nível de instrutor, pois esse se aproxima do papel de mediador, descrito atualmente. Conforme Gasque (2012), o bibliotecário, assim como o professor, pode atuar como mediador para ajudar os alunos na transformação da informação em conhecimento. O ensino atual, segundo Souza (2009, p. 22), está “[...] voltado para os processos de construção de conhecimento, com ênfase no ‘aprender a aprender’ como um processo contínuo que depende da competência do aluno.”, e essa competência, tanto no uso quanto na apropriação, é que fará com que a informação seja transformada em conhecimento.

Contudo, o papel das bibliotecas pode ser enriquecido com a mediação dos bibliotecários nos processos de aprendizagem dos usuários, isto é, mais do que organizar a informação, os bibliotecários devem se preocupar em ajudar os usuários a buscá-la e usá-la. A biblioteca se converte em um espaço ativo de aprendizagem, em que as atividades culturais podem se constituir em elementos atrativos para os usuários. (GASQUE, 2012, p. 157).

A mediação realizada pela biblioteca se dá, dentro do seu campo primordial de atuação, conforme Souza (2009), na organização e processamento da coleção na forma de produtos e serviços. Assim, com base no tratamento da informação na biblioteca se abre a possibilidade de transformar a informação “[...] em potencial instrumento de construção de significado e conhecimento para o pesquisador.” (SOUZA, 2009, p. 27). No desempenho desse papel, a biblioteca passa a ser considerada um espaço de aprendizagem e atuando como

[...] espaços de mediação e produção de sentido, nos quais ocorrem a articulação entre o produtor (autor) e o receptor (usuário), cabendo ao bibliotecário, ser o mediador, garantindo condições de adequação entre a informação recebida/recuperada e o usuário para que ela possa ser apropriada e transformada em conhecimento. (SOUZA, 2009, p. 27).

Neste caso, acrescenta Souza (2009, p. 28), “[...] o bibliotecário mediador estará propiciando ‘espaço’ de aprendizagem durante a realização de suas pesquisas.”. De acordo com a *American Association of School Librarians* (AASL), segundo Kuhlthau (1999, p. 10), o “[...] papel do bibliotecário é colaborar no ensino e aprendizagem, fornecer acesso à informação e gerenciar o programa da biblioteca.”, possibilitando o desenvolvimento da competência informacional. Isso vem ao encontro, segundo Dudziak (2003), dos conceitos trabalhados anteriormente, no que diz respeito a ações de estímulo à formação de alunos autônomos na busca, recuperação e utilização da informação. Para isso, a biblioteca precisa ser proativa, segundo Silva et al. (2005), e se inserir nas novas demandas de informação, atuando como uma facilitadora de novas aprendizagens. De forma ainda mais ampla, Kuhlthau (1999, p. 10) esclarece que a “[...] competência é habilidade de construir sentido por si mesmo, em um ambiente rico em informação.”.

O maior desafio das escolas atualmente “[...] é educar crianças para viver e aprender em um mundo tecnológico e rico em informação.” (KUHLLTHAU, 1999, p. 10). Por isso, acreditamos que a competência informacional manifesta a sua importância na formação do aluno, estimulando sua autonomia e desenvolvendo sua habilidade/competência em aprender a aprender. Dessa forma, destacamos a importância da atuação conjunta do bibliotecário e do docente. Essa parceria pode fazer da biblioteca um ambiente de aprendizagem onde esteja à disposição vários recursos de aprendizagem referente às disciplinas do currículo (KUHLLTHAU, 1999). Nessa perspectiva, o bibliotecário pode contribuir para a efetivação dessa possibilidade ao atuar como mediador na

Aprendizagem dos processos de busca e de uso da informação, e não somente do assunto diretamente vinculado à pesquisa. Buscar e usar a informação devem ser conteúdos de aprendizagem e de avaliação vinculados à experiência de sala de aula. Tal aprendizagem exige revisão da concepção de ensino-aprendizagem e a necessidade de desenvolvimento do pensamento reflexivo. (GASQUE, 2012, p. 159).

Nas leituras realizadas, observamos um distanciamento dos bibliotecários brasileiros no processo de educacional, mas, pela pesquisa realizada nas bases da CAPES e do IBICT, percebemos que se inicia um processo de interesse por parte dos bibliotecários de se inserirem nesse espaço.

4 O CASE DA BIBLIOTECA DO CAMPUS RESTINGA/IFRS

Neste capítulo, procuramos abordar e caracterizar o objeto da nossa investigação, proporcionando ao leitor subsídios para entender a relevância deste objeto para esta dissertação. Para tanto, estruturamos este capítulo de forma a apresentar o *Contexto e histórico do IFRS, campus Restinga e a comunidade* e, por último, *A biblioteca do campus Restinga*. Tal abordagem é necessária à compreensão das particularidades da identidade e das práticas da biblioteca do Campus Restinga/IFRS.

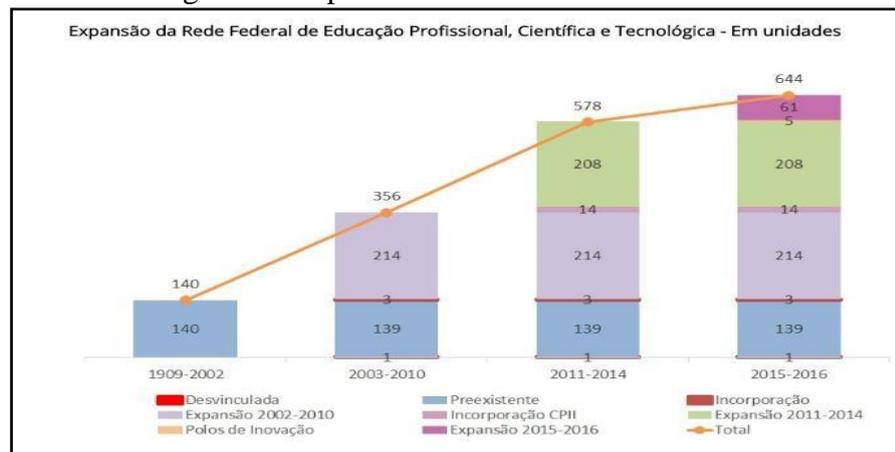
Procuramos nesse capítulo, analisar, por meio de um estudo de caso, como a biblioteca de uma instituição de educação pode auxiliar efetivamente na aprendizagem e no desenvolvimento de competência informacional, caracterizando-a como um espaço de aprendizagem.

4.1 Contexto e histórico do IFRS ¹²

A criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia se iniciou com a aprovação da Lei 11.892, de 2008, que criou um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica e, em consequência disso, a Rede Federal EPCT passou por um processo de reorganização. A reestruturação promovida por esta lei aproveitou o potencial instalado dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e instituições vinculadas às Universidades Federais, transformando-os nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim, a Rede Federal EPCT foi constituída por 38 instituições presentes em todos os Estados contando com 144 unidades (PACHECO, 2011). Com base nessa lei, a Rede Federal EPCT teve uma forte expansão em todo o país, alcançando o número de 644 *campi* em funcionamento (Figura 1).

¹² Dados obtidos a partir do site institucional do IFRS: <http://www.ifrs.edu.br/site/>. Acesso em: 02 maio 2016. Site institucional do Campus Restinga: <http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/>. Acesso em: 02 maio 2016.

Figura 1 - Expansão da Rede Federal da EPCT



Fonte: Portal do Ministério da Educação, 2016.

Os Institutos Federais atuam em todos os níveis e modalidades da educação profissional, oferecendo ensino médio integrado, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, bacharelados, engenharias, licenciaturas e pós-graduação. A Rede Federal EPCT tem como principal foco

[...] a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias. Essas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. (PACHECO, 2011 p.49-50).

Dessa forma, a criação da Rede Federal EPCT se propõe a oferecer à comunidade um projeto educacional “[...] comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade; uma educação que assimila e supera os princípios e conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada.” (PACHECO, 2011 p.10). Em decorrência disso, os Institutos Federais têm “[...] estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, e articularão, em experiência institucional inovadora, todos os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).” (INSTITUTO ... , 2016).

Com a reorganização operada a partir da nova legislação supracitada, o estado do Rio Grande do Sul foi contemplado com a criação de três Institutos Federais: o Instituto Federal do Rio Grande do Sul, o Instituto Federal Farroupilha e o Instituto Federal Sul-rio-grandense. Para fins desta pesquisa focaremos no IFRS, mais especificamente no campus Restinga.

As primeiras instituições que se uniriam para formar o IFRS foram: o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, a Escola Técnica Federal de Canoas, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão, a Escola Técnica (UFRGS) e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati (FURG). (BRASIL, 2008).

A Rede Federal EPCT está organizada em uma

[...] estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão dessas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos por meio de audiências públicas e da escuta às representações da sociedade. (PACHECO, 2011 p.13)

Sendo assim, o IFRS conta com 17 *campi* localizados em: Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande, Sertão, Alvorada, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão, além da Reitoria que está localizada em Bento Gonçalves. Os últimos cinco *campi* pertencem à fase mais recente de expansão Rede Federal EPCT que foi lançada em 2014 e se encontram em fase de implantação.

Com essa estrutura multicampi, O IFRS alcançou, em 2015, mais de 15 mil alunos matriculados¹³ e oferece mais de 180 opções de cursos, distribuídos em 70 cursos de Graduação, nove cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, dois Programas de Mestrado Profissional e 121 cursos técnicos de nível médio nas modalidades integrada ao ensino médio, concomitante ou subsequente. Ainda oferece à comunidade cursos dos programas do governo federal Mulheres Mil, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e Formação Inicial Continuada (FIC).

Segundo o relatório da gestão de 2015, a instituição possui em seu quadro 847 professores e 849 técnicos-administrativos, totalizando 1696 servidores. Esses dados colocam o IFRS entre os dez maiores institutos da Rede Federal EPCT em número de alunos e servidores, sendo que destes quase 50% são mestres ou doutores. (INSTITUTO ..., 2016).

Ressaltamos que, conforme o ranking nacional do Índice Geral de Cursos Avaliados (IGC) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC), o IFRS foi o quarto melhor classificado entre os institutos federais do País no conceito médio da graduação. O indicador se refere à avaliação do ano de 2014.

4.2 O Campus Restinga e a comunidade

O Campus Restinga está localizado a 22 km do centro no extremo sul da cidade de Porto Alegre, no bairro Restinga. O bairro possui características urbanas, segundo Tonini e Barros

¹³Dados obtidos em: <<http://ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201671994651407relatoriogestao2015.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

(s/d, p.1), mas “[...] é um bairro pobre, circundado por morros, sendo considerado o mais populoso do município.”. Segundo dados do site Observa POA (2016), a Restinga:

Possui 60.729 habitantes, representando 4,31% da população do município, com área de 38,56 km², representa 8,10% da área do município, sendo sua densidade demográfica de 1.574,92 habitantes por km². A taxa de analfabetismo é de 4,03% e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 2,10 salários mínimos (dados de 2010).

Por causa do contexto histórico da sua formação, o bairro desenvolveu um vínculo forte com a promoção da dignidade, da justiça social e dos direitos humanos. Tonini e Barros (s/d, p. 2), afirmam que a comunidade “[...] se estruturou politicamente em grupos de lutas pelas necessidades básicas de direito, como educação, saúde e habitação.”. Além disso, os autores também destacam a forte ligação com manifestações culturais e outros “[...] elementos [que] representam a riqueza social que tem esta comunidade, e como ela respondeu positivamente a tudo que lhe ocorreu no início da formação do bairro, que até hoje vive em função da luta por melhores condições de vida.”. (TONINI; BARROS, s/d, p. 2). Dessa forma, entende-se o importante papel da comunidade na criação do campus Restinga, com a participação ativa de uma comissão comunitária na sua implantação desde o ano de 2006¹⁴.

A implantação de um campus no Bairro Restinga foi uma demanda da comunidade que, em maio de 2006, criou a

[...] Comissão Pró-implantação. Esse grupo foi composto por movimentos sociais como militantes da educação, da economia solidária e de organizações não-governamentais (ONGs). A mobilização da comunidade pela construção da escola coincidiu com um contexto nacional de grande valorização da formação profissional e também com investimentos expressivos do Governo Federal. (RESTINGA, 2016)

A política de expansão da Rede Federal EPCT instituída pela lei n. 11.892, de 2008 ajudou a comunidade a alcançar êxito no atendimento da sua demanda, constituindo “[...] uma grande vitória para o município e para a Restinga, garantindo o fortalecimento de políticas públicas para a educação e para a inclusão social.” (RESTINGA, 2016)

A efetiva implantação se iniciou em abril de 2008 quando o então chamado “[...] CEFET-BG assumiu a coordenação da implantação do que seria mais uma de suas Unidades de Ensino Descentralizadas.” (RESTINGA, 2016). Destaca-se, no histórico da implantação do campus Restinga, o constante diálogo com a comunidade para a definição dos cursos que deveriam ser oferecidos, o que resultou em um seminário e uma audiência pública. Com essas iniciativas de escutar a comunidade, “[...] foram identificados os arranjos produtivos locais, aprovando os seguintes eixos tecnológicos para o Campus Restinga: Controle e Processos

¹⁴ Dados obtidos do site do Campus Restinga: <<http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/>>. Acesso em: 10 maio 2016.

Industriais; Tecnologia da Informação e Comunicação; Hospitalidade e Lazer; Gestão e Negócios; Edificações.” (RESTINGA, 2016).

A implantação do Campus Restinga se constitui em uma oportunidade de aumento da qualificação de forma gratuita, assim como fomentar a geração de emprego e renda na região da Restinga. Devido à característica dos Institutos Federais de promover a “[...] verticalização dos seus cursos possibilita à comunidade local perspectivas de estudo em diferentes níveis de ensino, gerando novas oportunidades profissionais.” (RESTINGA, 2016).

O campus¹⁵ iniciou suas atividades em uma sede provisória alugada, localizada na Estrada João Antonio da Silveira, no dia 26 de junho de 2010, sendo este dia o marco oficial de início das atividades do campus. Os primeiros cursos ofertados nesse ano foram na modalidade técnico subsequente ao ensino médio (Administração, Informática para Internet e Guia de Turismo). No ano seguinte, passaram a ofertar dois cursos integrados (Eletrônica e Informática para Internet). Também se iniciou o Projeto Piloto do Pronatec com a implantação do curso de Manutenção e Suporte em Informática na modalidade concomitante. O ano de 2012 foi marcado pela oferta do primeiro curso de nível superior e pela conclusão do primeiro dos seis prédios da sede definitiva e o campus passou a ofertar seus cursos na nova sede.

Com a mudança o campus precisou se adaptar aos “Novos desafios em função da localização, mobilidade, segurança e etc. [que] passaram a fazer parte do dia a dia da instituição. Também passamos a contar com o dobro de salas de aula, biblioteca, laboratórios de eletrônica e informática e sala de desenho técnico.” (RESTINGA, 2016). Na sede própria, o campus passou a oferecer mais cursos conforme ilustra o quadro 10, totalizando, ao final de 2015¹⁶, 618 alunos regularmente matriculados e 60 docentes.

¹⁵ Dados obtidos do site do Campus Restinga: < <http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/>>.

¹⁶ Dados obtidos no termo de acordo:

<http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201642322232234termodeacordodemetasecompromissos.pdf>.

Quadro 10 - Número de cursos ofertados no IFRS Restinga .

	NÍVEL TÉCNICO			NÍVEL SUPERIOR
	Integrado	Subsequente	Concomitante	Tecnologia
Eletrônica	X			
Informática para internet	X			
Lazer	X			
Recursos Humanos (PROEJA)	X			
Administração		X		
Guia de Turismo		X		
Redes de Computadores		X	X	
Análise e Desenvolvimento de Sistemas				X
Eletrônica Industrial				X
Gestão Desportiva e de Lazer				X

Fonte: Dados obtidos pelo site do IFRS Restinga (2016)

O campus ainda está em fase de expansão e, em 2015, a infraestrutura do campus foi ampliada contando com quatro blocos nos quais estão distribuídas 16 salas de aula, 15 laboratórios, biblioteca, mini auditório, salas administrativas e banheiros.

4.3 A Biblioteca do Campus Restinga: características e ações

A Biblioteca do Campus Restinga do IFRS está inserida nesse contexto local e com as particularidades que uma biblioteca da Rede Federal EPCT possui. Como destacamos anteriormente, a Rede Federal EPCT possibilita o acesso à educação profissional e tecnológica em diversos níveis de ensino e é nesse contexto diferenciado e abrangente de níveis de ensino que se circunscribe a biblioteca que escolhemos para realizar o estudo de caso. Essa questão de atender a níveis diferenciados de ensino faz com que a biblioteca tenha um complexo desafio na questão de atender as demandas e exigências de cada deles. Essas particularidades foram abordadas no tópico que definiu o campo empírico investigado nesse trabalho, mas iremos aqui retomá-lo para um melhor entendimento dessa biblioteca. Essas bibliotecas têm características próprias em função dos níveis de ensino, o que levou à elaboração de uma nova tipologia que abrangesse essas peculiaridades, funções e finalidades. Por conseguinte, a Biblioteca do Campus Restinga está caracterizada como uma biblioteca multinível¹⁷, conforme ilustra o quadro 4, p. 20.

¹⁷ Atender às necessidades de estudo, consulta e pesquisa de professores, servidores técnico-administrativos e alunos em nível profissionalizante, médio, técnico, superior de graduação e pós-graduação (lato e stricto sensu). Segundo a organização das coleções, assemelham-se às universitárias, podendo ser centralizadas ou descentralizadas. São, por exemplo, as bibliotecas das instituições da Rede Federal EPCT. (Quadro 4, p. 20)

Com a implantação do campus e início das atividades letivas, a Biblioteca do Campus Restinga do IFRS iniciou suas atividades no dia 08 de outubro de 2010. Seus principais objetivos são dar subsídios informacionais para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem proporcionando o acesso dos alunos e servidores a fontes de informação atualizadas, e oferecer espaço qualificado para estudo, com infraestrutura, recursos humanos, informacionais e tecnológicos adequados (RESTINGA, 2016).

A referida biblioteca conta com um acervo de aproximadamente 3450 títulos, 5000 exemplares e disponibiliza computadores para pesquisa e acesso à internet. Conta com uma equipe de quatro servidores, sendo uma bibliotecária, dois auxiliares de biblioteca e um auxiliar administrativo. A biblioteca atende ao público interno e externo, permanecendo aberta em um amplo horário de atendimento ininterrupto que se inicia às 7h30 se estendendo até às 22h30, contemplando todo o horário das aulas. A bibliotecária concentra as atividades de processamento técnico e gerenciamento da biblioteca, além de disponibilizar os serviços de atendimento aos discentes dos cursos, superiores e técnicos (incluindo o ensino médio), consulta e empréstimo do acervo, serviço de referência, acesso ao Portal de Periódicos da CAPES, acesso aos computadores para pesquisa e ambiente de estudo individual e em grupo.

São oferecidas as capacitações nas normas ABNT, no Portal de Periódicos CAPES e na base de dados utilizada pela biblioteca na qual os alunos podem realizar as pesquisas no acervo, fazer empréstimos e renovações. Todos os treinamentos são disponibilizados semestralmente através do envio de e-mails para os coordenadores dos cursos.

A biblioteca, neste ano de 2016, mantém em funcionamento um projeto de extensão chamado de Projeto Troca-troca, que tem como objetivo o incentivo à leitura, a promoção de cultura e lazer, e a divulgação do Campus para a comunidade. Para participar basta levar um livro de literatura (em boas condições) para trocar por outro, sendo também possível a doação de outros títulos para o projeto. A Biblioteca funciona como ponto de referência para que qualquer pessoa interessada de posse de um livro de literatura possa realizar a troca ou doação. Em anos anteriores, foram realizados o projeto Biblioteca Viva, que também tinha como objetivo incentivar o hábito da leitura, divulgar as obras literárias e oferecer ambiente qualificado de leitura; e o projeto Leituras para a Comunidade, que teve como finalidade formar leitores e aumentar o interesse dos jovens pela leitura.

5 ANÁLISE DOS DADOS: A BIBLIOTECA, SEU PAPEL E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM E DE COMPETÊNCIAS

Nesse capítulo, apresentamos os dados coletados tanto no questionário quanto na entrevista realizada com a bibliotecária do campus, e realizamos a análise dos mesmos. Na análise, partimos da premissa de que “Após a coleta de dados julgados pertinentes e relevantes, inicia-se o processo de análise, classificação e interpretação das informações coletadas.” (PÁDUA, 2008, p. 81).

A análise dos dados foi realizada com base na técnica de Bardin (2006), de análise do conteúdo, na qual se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação. A referida “[...] técnica é composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores (quantitativos ou não) permitindo a realização de inferência de conhecimentos.” (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p. 14). Destacamos que, segundo Cavalcante; Calixto; Pinheiro (2014, p. 14), a escolha por essa técnica é devida ao fato desta nos proporcionar a possibilidade de contemplar “[...] a necessidade de ultrapassar as incertezas conseqüentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas.”. Além disso, a opção da utilização da técnica de análise de conteúdo se dá por que essa é uma técnica que, na opinião de Krippendorff (1980), permite ao pesquisador fazer inferências replicáveis e válidas com base em dados contextualizados.

Procuramos analisar as respostas a partir da teoria de análise de conteúdo uma vez que essa metodologia permite trabalhar enunciados que manifestem não somente opiniões que apoiam as hipóteses investigadas, mas igualmente permite analisar as opiniões contrárias à hipótese investigada (FRANCO, 2005). Outra característica relevante da análise de conteúdo é que esta “[...] requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor.” (FRANCO, 2005, p. 16), implicando assim em comparações contextuais.

5.1 Apresentação e análise dos dados coletados no questionário

Com base no desenvolvimento do referencial teórico, elaboramos um questionário com a finalidade de identificar a percepção da comunidade docente em relação ao papel da biblioteca como espaço pedagógico e no desenvolvimento da competência informacional. Esse

instrumento de coleta de dados também procurou identificar as iniciativas da biblioteca de se inserir como espaço pedagógico assim como quais os tipos de ações que a comunidade docente acredita que a biblioteca poderia ofertar.

Nesta investigação, optou-se pela não identificação dos entrevistados, para estimular que eles fornecessem dados mais próximos da sua prática. A coleta de dados se deu com base no questionário elaborado com o auxílio da ferramenta Google docs, devido à facilidade do envio deste por e-mail, além de proporcionar agilidade e anonimato ao respondente. A aplicação do questionário foi realizada com a colaboração espontânea dos docentes do campus Restinga do IFRS e apoio do diretor desse campus, através da autorização e do envio do questionário ao quadro de docentes. Assim, o questionário online foi enviado pelo e-mail do gabinete do diretor do campus Restinga a todo o quadro de docentes (60) desse campus. A solicitação foi enviada dia 22 de junho de 2016 e previu um prazo de 23 dias para as respostas; sendo que, obtivemos um total de 12 retornos. Em função do recesso escolar, aguardamos a volta às aulas e solicitamos o reenvio do questionário dando um prazo de 10 dias, isto é, do dia 02 de agosto ao dia 12 de agosto. Ao final desse prazo conseguimos um total de 17 respostas ao questionário, ou seja, 28,3% do universo de convidados.

Dessa forma, o nosso universo de pesquisa foi constituído pelos dezessete docentes que responderam ao questionário. Podemos perceber, ao dar início à análise dos dados, a existência de uma interligação entre as respostas dadas, isto é, essas são permeadas umas pelas outras. Por conseguinte, percebemos semelhanças, aproximações e complementações entre elas e, a partir disso, estabelecemos uma rede conceitual na organização e articulação das categorias com o referencial teórico desta pesquisa. Acreditamos que essa análise nos auxiliará na implementação de ações de desenvolvimento de competências em informação junto aos seus usuários, na perspectiva de inserir a biblioteca como um espaço pedagógico junto à instituição. O questionário foi dividido em três seções: a primeira se refere à autorização de participação na pesquisa, na segunda seção coletamos alguns dados de identificação e na terceira lançamos questionamentos referentes aos conceitos de autonomia e de competência informacional observados pelos docentes em seus alunos. Esta última parte do questionário foi composta de nove questões.

Com base na estruturação do questionário, procuramos identificar as áreas de atuação dos docentes, conforme ilustra a figura 2, que demonstraram estar mais receptivos a participar desta pesquisa. Constatamos que 41,2% dos docentes que responderam ao questionário atuam na área Ciências exatas e da terra; 35,3% atuam na área da Ciências humanas; 11,8% na área

das Ciências sociais aplicadas e 5,9% nas Ciências da biológica e o mesmo porcentual na área da Linguística, Letras e Artes.

Além disso, procuramos identificar em que níveis educacionais os docentes atuam. Esse dado nos permite constatar que os docentes transitam entre as áreas de ensino desenvolvidas pela instituição. Desta forma, observamos que 88,2% dos respondentes atuam no ensino médio, 64,7% atuam no tecnológico, 64,7% na graduação e 5,9% na pós-graduação. Essa característica da Rede Federal EPCT possibilita ao docente uma visão global do desenvolvimento e necessidades dos discentes.

As próximas questões procuram responder ao objetivo geral desta pesquisa, isto é, investigar quais as possibilidades da biblioteca de uma instituição de ensino configurar-se como espaço-tempo de aprendizagens e de desenvolvimento de competência informacional para seus alunos. Essa parte do questionário foi elaborada com base na pesquisa realizada no referencial teórico e observou as diretrizes da DHI¹⁸ para a aprendizagem permanente, de autoria de Lau (2008), presidente da Seção de Habilidades Informacionais da IFLA, conforme visto na seção 2.2.2. Competência informacional, conforme ilustrado no quadro 09, p. 61.

Nessa seção do questionário, buscamos verificar a percepção dos docentes quanto à iniciativa da biblioteca no auxílio aos processos referentes à pesquisa acadêmica, assim como se os docentes indicam a biblioteca como uma fonte para suas pesquisas. A partir dos critérios do DHI, procuramos identificar o componente referente ao acesso e à avaliação da informação, tanto no que diz respeito à fonte quanto à confiabilidade da informação recuperada, e o componente que se refere ao uso da informação através da forma como fazem o tratamento dessa informação. Procuramos estabelecer uma relação entre a competência informacional e a autonomia do estudante, no que diz respeito à autogestão do seu aprendizado. Concluímos o questionário procurando identificar quais contribuições os docentes acreditam que a biblioteca poderia desenvolver para atuar de forma mais efetiva como um espaço pedagógico e do desenvolvimento da competência informacional.

Com base nos dados coletados pelo questionário, iniciamos as análises das respostas obtidas utilizando os critérios da análise de conteúdo elaborados por Bardin (2006). Assim,

¹⁸ **ACESSO** - O usuário acessa à informação de forma eficaz e eficiente: Definição e articulação da necessidade de informação; Localização da informação.

AVALIAÇÃO - O usuário avalia a informação de maneira crítica e competente: Avaliação da informação. O usuário; Organização da informação.

USO - O usuário aplica/usa a informação de maneira precisa e criativa: Uso da informação. O usuário; Comunicação e uso ético da informação

após a leitura flutuante das respostas e considerando a revisão bibliográfica realizada, elencamos cinco categorias: *Acesso, Avaliação, Uso, Autonomia e Atuação da biblioteca.*

5.1.1 Primeira categoria: Acesso

Inicialmente, procuramos identificar a atuação e a utilização da biblioteca pelos alunos a partir da percepção e/ou indicação dos docentes. Nessas questões ilustradas no quadro 11, procuramos investigar a diretriz da DHI referente ao acesso, tendo como foco a busca pela informação na biblioteca e como essa atua, junto ao aluno, para auxiliar na busca e na ampliação das fontes de informação.

Quadro 11 – Questões sobre acesso.

	QUESTÃO	ASPECTOS RELEVANTES
ACESSO	1) A biblioteca e o bibliotecário do campus procuram auxiliar os alunos nas suas necessidades informacionais? Justifique sua resposta.	Desconhecem essa informação. Imagina que sim. Não frequentam a biblioteca. Promove ações de incentivo à leitura. Divulga a disponibilidade da biblioteca. Divulga informações sobre acervo. Auxilia na obtenção de material didático e de consulta. Orienta no uso do sistema e na localização do livro na estante. Atua com atenção e interesse. Bibliotecária promove ações de incentivo à leitura e divulga e-mails instrucionais de auxílio aos alunos na busca de referências. Acervo alinhado aos PPCs, atualizado e organizado.
	2) Você recomenda que procurem o auxílio da biblioteca? Por quê?	Recomenda, assim como a outras fontes de conhecimento. Incentiva o uso da biblioteca, como espaço de busca, reforço e ampliação dos conhecimentos. Bibliotecária atua no auxílio aos alunos. Como fonte de pesquisa e forma de aprofundar temas. Recomenda a pesquisa no catálogo. Recomenda o contato com a equipe da biblioteca. Considera a biblioteca o coração da instituição. O uso do acervo é um complemento à sala de aula. Recomenda como fonte para pesquisa, leitura incluindo a de lazer. Incentiva o hábito de procurar a biblioteca. Recomenda o uso dos livros, mas também o espaço para estudos e pesquisas.

Fonte: autoria própria, 2016.

Observamos que os docentes, de modo geral, recomendam aos alunos a utilização da biblioteca e percebem a atuação da bibliotecária enquanto mediadora da informação no auxílio aos discentes. Também é possível identificar a percepção de que a biblioteca é um espaço importante para o desenvolvimento dos alunos, que complementa e aprofunda os temas estudados em sala de aula, além de ser um espaço para estudos. Alguns destacam que

incentivam com mais afinco os estudantes do nível médio por, em geral, não terem o hábito de utilizar a bibliografia das disciplinas do curso, segundo um respondente.

Com base nos dados obtidos no referencial teórico e nas respostas do questionário, é perceptível a atuação da bibliotecária enquanto mediadora da informação, auxiliando os alunos a encontrarem as informações que necessitam e utiliza-las de forma a concretizar a sua pesquisa. Destaca-se também a ação da bibliotecária no incentivo à leitura, disponibilizando livros de literatura e fazendo ações para estimular a leitura por lazer. A disponibilidade e a iniciativa dessa profissional em divulgar informações e novidades referentes a biblioteca também apareceu como um destaque. Também destacamos as afirmações de que a biblioteca é o coração da instituição e de que a estruturação desse espaço foi uma prioridade na implantação do campus. Afirmações como essas demonstram a importância da biblioteca para o campus e a atuação dessa junto a toda comunidade acadêmica.

No entanto, os respondentes se referem mais visivelmente ao serviço de empréstimo de livros do que a outros serviços e ações desenvolvidos pela biblioteca. Ações voltadas ao auxílio dos estudantes no que diz respeito às suas necessidades informacionais e no desenvolvimento da competência informacional são desconsideradas. A atuação da biblioteca como um espaço capaz de auxiliar o desenvolvimento nos discentes da autonomia e da competência informacional também não aparecem nas respostas. Isso reflete que, para os professores que responderam o questionário, a biblioteca ainda não é considerada uma extensão da sala de aula e um espaço pedagógico que pode ser utilizado para auxiliar no desenvolvimento do aluno, sendo ainda percebida como um repositório de informações.

Na seção referente à Biblioteca do Campus Restinga do referencial teórico foram relatadas as iniciativas desenvolvidas para a capacitação dos alunos para a utilização da base de dados da biblioteca (Pergamum), nas normas ABNT, no Portal de periódicos da CAPES. Percebemos que são iniciativas da bibliotecária sem a pareceria com os docentes e que não estão inseridas como prática pedagógica do campus Restinga. Essa interação entre docentes e bibliotecários no desenvolvimento de treinamentos, seminários e demais formas de desenvolver a competência informacional ainda acontece de forma tímida, não somente na biblioteca estudada, mas de forma geral.

Ocorreram relatos de docentes que afirmam não conhecer a atuação da biblioteca com os alunos, por não frequentarem esse espaço. A equipe da biblioteca do campus Restinga participa semanalmente da reunião pedagógica na qual o diretor de ensino e os técnicos administrativos do setor de ensino estão presentes e compartilham informações relacionadas à rotina pedagógica do campus. A biblioteca do campus Restinga todo o semestre entra em

contato com os coordenadores dos cursos para divulgar os treinamentos oferecidos aos alunos. Os treinamentos devem ser solicitados pelos docentes e são ministrados no horário de aula do solicitante. Dessa forma, acreditamos que essas capacitações são vistas pelos docentes como uma atividade desconectada da prática de sala de aula e por isso a procura por essas ações é baixa. Além disso, a forma de divulgação e agendamento dos treinamentos deve ser repensada para que esses não aconteçam de forma desconectada da prática pedagógica, mas sim de forma complementar, utilizando a biblioteca como um espaço de aprendizagem. A viabilidade disso está relacionada com a integração entre o docente e o bibliotecário para que atuem de forma conjunta, propiciando desenvolvimento da competência informacional e autonomia de cada aluno.

Conforme contextualizado anteriormente, o IFRS é uma instituição jovem e as bibliotecas dos *campi* ainda não estão totalmente implementadas, isto é, ainda não possuem todos os títulos necessários para atender os planos de pedagógicos dos cursos (PPCs). Além disso, contamos somente com o acesso ao Portal de Periódicos da CAPES como fonte complementar especializada de informação, ou seja, não dispomos de assinatura de nenhuma base de dados das áreas de estudo contempladas pela instituição. Essa situação acaba limitando a atuação da biblioteca por não dispor de recursos externos ao seu acervo.

Quanto ao objeto de pesquisa desta investigação, essa situação também acaba por limitar a atuação da biblioteca, mas não impede que sejam realizadas ações que visem o desenvolvimento da autonomia e a competência informacional. Segundo Lau (2008, p. 26), o desenvolvimento da competência informacional abrange várias modalidades e requer “[...] articulação entre o conteúdo, a estrutura e a seqüência do currículo. [necessitando da] colaboração entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem [...]” .

5.1.2 Segunda categoria: Avaliação

Prosseguindo na apresentação e análise do questionário, as questões três, quatro e cinco estão relacionadas ao aspecto da avaliação da informação, conforme ilustra o quadro 12, elencado pelas diretrizes da DHI. Nesse tópico procuramos identificar a percepção dos docentes quanto ao uso de fontes variadas e a seleção e avaliação dessas fontes.

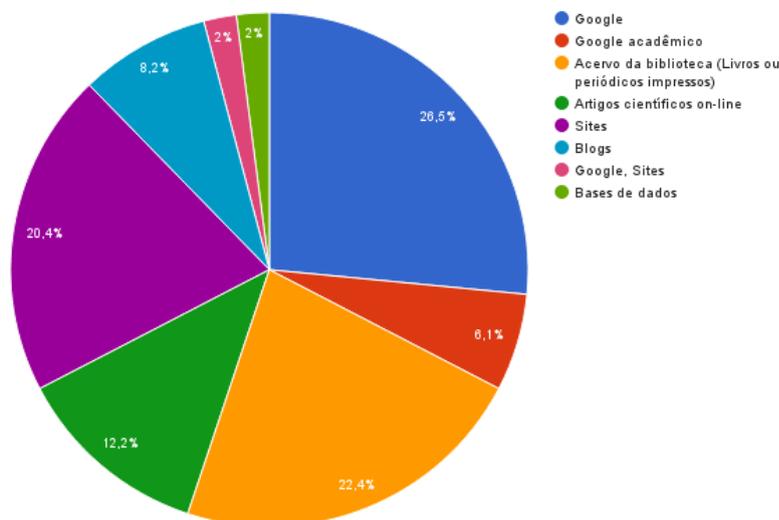
Quadro 12 - Questões sobre avaliação.

AVALIAÇÃO	QUESTÃO	ASPECTOS RELEVANTES
	3) Quais as fontes utilizadas pelos alunos em suas pesquisas escolares?	Google. Sites. Acervo da biblioteca. Blogs. Artigos científicos. Google acadêmico. Bases de dados.
	4) Você percebe que os alunos sabem selecionar fontes confiáveis para realizar seus trabalhos acadêmicos? Justifique sua resposta	Precisa de maior reforço na orientação. Não sabem selecionar. Copiam do primeiro site recuperado. Não sabem reconhecer o que é uma produção científica. Utilizam sites gerais e de compiladores. Depende do nível de ensino (médio, técnico ou superior). Alunos fazem o tradicional “copia e cola” de qualquer site. Utilizam basicamente a internet como fonte, sem critérios de seleção. Não procuram a biblioteca, ficam restritos ao uso do Google. Não reconhecem as fontes confiáveis. Usam a wikipedia e blogs. As correções dos trabalhos devem orientar nesse sentido.
	5) Sabe avaliar a informação	Possui dificuldades para selecionar fontes confiáveis. Identifica a idoneidade da fonte. Conhece as principais fontes e autores da área de estudo. Sabe avaliar a atualidade da informação Reconhece a qualidade da informação.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Inicialmente, procuramos mapear, com base na percepção dos docentes, quais recursos os alunos mais utilizam para buscar a informação quando solicitados a realizar uma pesquisa bibliográfica. As respostas obtidas pelo questionário, conforme ilustra a figura 2, demonstram que a ferramenta de pesquisa Google é utilizada por 26,5%, seguida pela utilização do acervo da biblioteca (22,4%) e de sites (20,4%). Além da ampla utilização do Google, houve relatos que os alunos utilizam os primeiros resultados recuperados por essa ferramenta, sem a preocupação de verificar se é a melhor fonte e se é confiável.

Figura 2 - Fontes de pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, 2016

A seguir, procuramos identificar a percepção dos docentes no que se refere à seleção dessas fontes. Obtivemos muitas manifestações afirmando que os alunos têm dificuldades no processo de avaliação das fontes de consulta, utilizando mais comumente a primeira informação recuperada no Google do que a biblioteca da instituição, conforme dito anteriormente. Os docentes afirmam que procuram orienta-los nesse processo de seleção de fontes confiáveis de informação, mas que percebem a necessidade de um treinamento, pois mesmo com a orientação dada em sala de aula, estes persistem em buscar no Google a questão proposta pelo docente e copiam a primeira informação recuperada.

Além dessas dificuldades de reconhecimento de fontes confiáveis, os docentes relatam problemas como a dificuldade de identificar o que é produção científica, e assim entender o porquê desta ter maior confiabilidade perante as demais.

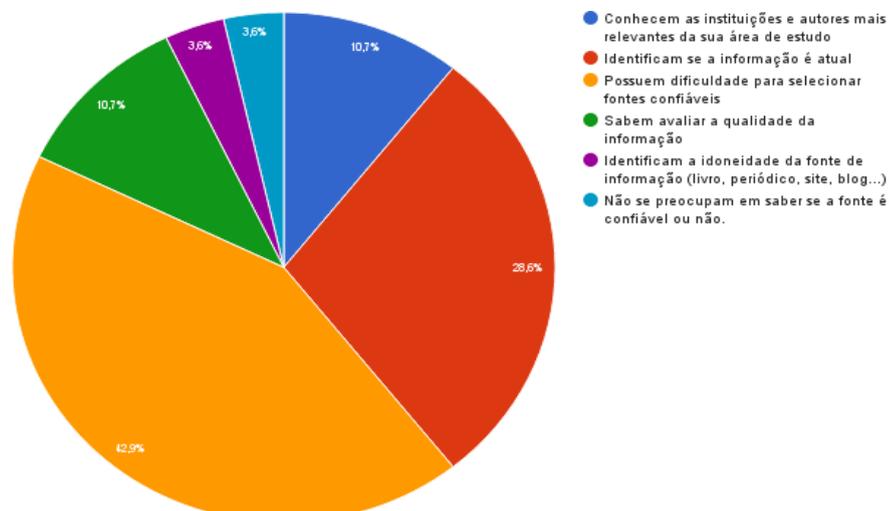
As respostas do questionário também evidenciaram que o nível de dificuldade difere entre os níveis de ensino, sendo mais presente no ensino médio. Isso corrobora com a ideia desta pesquisa da necessidade de iniciar o trabalho de desenvolvimento da autonomia e da competência informacional desde o ensino médio. Com atividades de estímulo ao longo da vida escolar, o aluno vai ganhando desenvoltura e confiança no desenvolvimento da sua capacidade de aprender a aprender. Conforme abordado anteriormente, o homem é um ser que aprende e o aprendizado se desenrola ao longo da vida, sendo um processo contínuo e ininterrupto no qual os novos aprendizados vão sendo integrados aos anteriores, num crescimento constante.

Podemos perceber que existe uma relação entre as respostas obtidas desde a maior utilização do Google e a seleção de fontes até o fato do ensino médio apresentar maiores

dificuldades. Percebemos a interligação de todos esses fatores na atuação diária das bibliotecas, na qual observamos que muitos alunos tem o primeiro contato com uma pesquisa acadêmica quando entram na instituição. Essa constatação também aparece em uma das respostas na qual o docente afirma que as dificuldades na seleção de fontes se dão pela falta de prática dos alunos na realização de uma pesquisa acadêmica.

De forma complementar às dificuldades de identificação e de uso de fontes confiáveis, procuramos verificar a percepção referente à validade da informação recuperada nas fontes utilizadas pelos alunos. A dificuldade de selecionar fontes confiáveis é citada como um fator predominante nessa questão e está diretamente relacionada à qualidade ou não da informação recuperada. Apesar dessa dificuldade, e de uma grande utilização das primeiras opções recuperadas pelo Google, os docentes relatam que os alunos conseguem identificar características de confiabilidade e qualidade da informação recuperada, assim como reconhecem a idoneidade da fonte, conforme demonstra a figura 3. Acreditamos que, apesar das visíveis dificuldades na utilização de fontes, quando orientados adequadamente os alunos adquirem mais condições de identificar características de confiabilidade nas informações recuperadas.

Figura 3 - Avaliação da informação



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Dessa forma, acreditamos na importância da capacitação dos alunos no reconhecimento de fontes confiáveis, pois “Selecionar a informação relevante e pertinente constitui tarefa primordial do indivíduo ao deparar com grande quantidade de informação na trajetória acadêmica. Porém, nem sempre os critérios de seleção estão claros para quem busca informação.” (GASQUE, 2012, p.135). Essa capacitação é um trabalho que necessita ser

desenvolvido ao longo da vida acadêmica do aluno e na qual os profissionais que atuam na biblioteca podem contribuir.

Entendemos que a ampla utilização da ferramenta de pesquisa Google e as dificuldades de seleção de fontes confiáveis se relacionam com o avanço das TIC e o aumento do fluxo de geração e disseminação da informação. Esses fatores facilitaram nosso acesso a uma ampla variedade de fontes científicas, sociais, políticas, culturais, entre outras, disponibilizadas nos mais variados meios (sites, publicações impressas, bases de dados, redes sociais, blogs, entre outros) e uma grande parte dessas informações estão disponíveis na internet. Isso faz com que o uso da internet para recuperação de informação passe a ser a primeira opção do discente para a realização da sua pesquisa acadêmica.

Por isso, a capacitação dos alunos para o reconhecimento de fontes confiáveis é ainda mais necessária na atual “[...] sociedade da informação, na qual as exigências são baseadas na capacidade de utilização adequada dos amplos e complexos recursos informacionais disponíveis.” (CAMPELLO et al., 1998, p. 2). Necessitamos atuar junto ao aluno para que ele saiba reconhecer fontes confiáveis e por que algumas das páginas recuperadas pelo Google não são consideradas fontes para um trabalho acadêmico. A internet pode e deve ser utilizada a partir de critérios, mas devemos incluir também nas suas pesquisas livros, artigos, bases de dados. Da mesma forma, é muito importante que os alunos sejam estimulados a procurarem a biblioteca e que utilizem a bibliografia elencada no plano de ensino de cada disciplina, tanto a básica quanto a complementar, e outros títulos que atendam às necessidades de suas pesquisas.

O aluno necessita de orientação para que seja capaz de reconhecer as características que definem um trabalho acadêmico e conhecer conceitos fundamentais para compreender o que são as fontes de informação, sua classificação (primária, secundária, terciária), sua tipologia e critérios de qualidade. O conhecimento desses conceitos, permite aos alunos o contato com “[...] um leque de recursos informacionais, suficientemente amplo para despertar sua curiosidade e permitir a problematização. É nesse processo de problematização de situações e de busca de soluções, com orientação adequada, que está centrada a aprendizagem duradoura.” (CAMPELLO et al., 1998, p. 2).

Com base nessas ações, oportunizamos aos alunos condições para o desenvolvimento da competência informacional e consequente autonomia, o que irá auxiliar no processo de aprendizagem ao longo da vida. A biblioteca pode e deve auxiliar os docentes nessa questão e, para isso, deve estar inserida nesse processo de aprendizagem do aluno desde sua entrada na instituição. Esse contato com a biblioteca pode se iniciar com a visita guiada, onde a equipe da biblioteca apresenta a organização desta, as áreas que o acervo abrange, demonstra as formas

básicas de acesso ao acervo, regras e serviços que podem ser solicitados. A partir desse primeiro contato, poderá ser desenvolvido, em conjunto com os docentes, treinamentos, seminários, palestras e atividades que irão acompanhar o estudante ao longo da sua jornada na instituição.

5.1.3 Terceira categoria: *Uso*

Seguindo as diretrizes do DHI, procuramos identificar nas questões seis e sete, os requisitos relacionados com o uso da informação, conforme ilustra o quadro 13 e na elaboração do texto a partir da informação recuperada. As questões referentes ao acesso, avaliação e uso são inteiramente interligas. Assim sendo, é possível observar, nos depoimentos dos docentes, que o desenvolvimento dos discentes nos componentes de uso e acesso influenciam diretamente na utilização eficiente da informação recuperada. Além disso, para a posterior recuperação e utilização da informação, o aluno deve ser capaz de sistematizar essa informação, isto é, “Após a seleção da informação, é preciso organizá-la para recuperá-la novamente em caso de necessidade, o que demanda tempo e técnica.” (GASQUE, 2012, p.135).

Quadro 13 - Questões sobre uso

	QUESTÃO	ASPECTOS RELEVANTES
USO	6) Quanto ao tratamento da informação, os alunos:	Sabem resumir e esquematizar Reconhecem a estrutura do texto Utilizam fontes variadas Não usam gestores de referências bibliográfica Dificuldade de síntese e de atuar como leitor crítico, posicionando-se como autor dos seus textos. Outros fatores não identificados
	7) Quais as maiores dificuldades demonstradas pelos alunos quando solicitados a fazer uma pesquisa acadêmica	Elaboração de texto Processo de pesquisa Definição do tema central da pesquisa

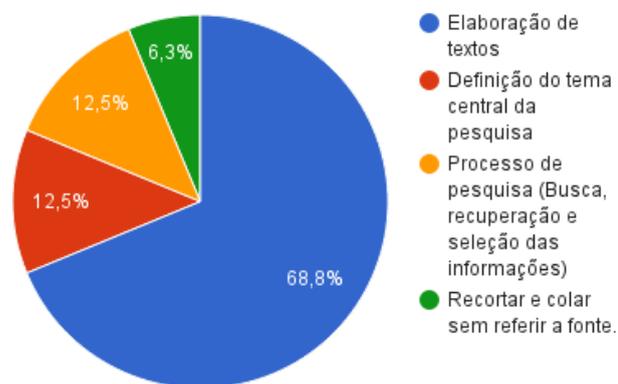
Fonte: Autoria própria, 2016.

Apesar dos relatos referentes às dificuldades de elaboração de textos, os docentes identificam nos alunos as condições necessárias para efetuar o tratamento da informação. Essa percepção dos docentes é corroborada por Gasque (2012, p.88), conforme sua afirmação: “O tratamento e a organização da informação requerem técnicas diferenciadas de leitura, elaboração de resumos, esquemas e textos científicos para aquisição do novo conhecimento.”.

Houve manifestações referentes às dificuldades encontradas pelos alunos para definir o tema central da sua pesquisa acadêmica, na realização de sínteses e em se posicionarem de

forma crítica. Essas deficiências dos alunos culminam em dificuldades na elaboração de textos, conforme demonstra a figura 4, e na realização do trabalho acadêmico, no qual “[...] deve-se registrar e comunicar o conhecimento ou resultado de pesquisa. Para tanto, os resultados devem ser apresentados por meio de relatórios, artigos, monografias, dentre outros.” (GASQUE, 2012, p. 88). Nesse quesito são necessárias ações em conjunto com os professores para trabalhar a elaboração de textos, utilizando fontes variadas, respeitando os direitos autorais e as questões éticas e morais.

Figura 4 - Dificuldades no processo da pesquisa acadêmica



Fonte: Dados da pesquisa, 2016

Outra característica que aparece de forma recorrente é o uso do recurso de copiar e colar a informação, fazendo com que o discente não se insira como um leitor crítico e reforçando a dificuldade de síntese. A falta dessas competências nos alunos nos sugere que pode haver ainda um desconhecimento de conceitos como o de plágio e de direitos autorais, o que é reforçado pela queixa do uso excessivo desse recurso de cópia. No entanto, não houve manifestações dos respondentes nesse sentido, apesar de existir uma opção livre para inserir outras dificuldades. Também percebemos não haver manifestações referentes aos conhecimentos dos conceitos relacionados ao plágio, aos direitos autorais e também de normas para elaboração de trabalho acadêmico. Esses conhecimentos auxiliam os alunos no processo que envolve a pesquisa acadêmica e contribui para um trabalho escrito.

Reforçamos a necessidade de um trabalho em conjunto que vise a “[...] produção de um projeto educativo que contemple as especificidades da biblioteca multinível para que ocorra um atendimento satisfatório dos usuários que a procuram em busca de autonomia para suas pesquisas ou buscas por informação.” (ALMEIDA, 2015, p. 75). Para viabilizar essa atuação,

a biblioteca deve deixar de ser vista apenas como um repositório de informações e se inserir nas práticas pedagógicas auxiliando no desenvolvimento da competência informacional e autonomia dos alunos.

A competência informacional está relacionada a uma ampla gama de aptidões que envolve desde o processo da busca de informações até o decorrente uso que se faz dessas para tomadas de decisão e resolução de problemas. Assim, o desenvolvimento da competência informacional pode envolver atividades que estimulam a criatividade, leitura dos alunos e, ao mesmo tempo, faz com que estes adquiram, de forma lúdica, os conhecimentos necessários para que superem essas dificuldades de escrita. Esse processo deve contemplar a formação da autonomia dos estudantes, estimulando a capacidade de utilizar diversos meios de busca de informações para suprir suas necessidades e ainda incentivar a aprendizagem ao longo da vida.

5.1.4 Quarta categoria: Autonomia

As questões elaboradas nesse questionário procuram mapear as percepções dos docentes sobre processo de aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia e da competência informacional. Na questão oito procuramos identificar a relação entre o processo de pesquisa e a autonomia dos alunos no gerenciamento da sua aprendizagem, conforme ilustra o quadro 14.

Quadro 14 – Relação entre o processo de pesquisa e o desenvolvimento da autonomia.

	QUESTÃO	ASPECTOS RELEVANTES
AUTONOMIA	8) Os alunos com maior facilidade/habilidade nesse processo de pesquisa demonstram ter autonomia no gerenciamento do seu aprendizado? Justifique sua resposta.	Existe relação. Desenvolvem através do hábito de pesquisa. Sabem pesquisar e estruturar textos e pesquisa. Depende do nível de conhecimento. A maioria sabe buscar em boas fontes, mas tem dificuldades de elaborar textos. Percebe a autonomia na iniciativa da busca por informações. Alunos do nível superior demonstram mais autonomia que os de ensino médio, pois estes não possuem a maturidade para gerenciar o seu aprendizado. São alunos com maior comprometimento, organização e discernimento. Raramente. Por executarem as tarefas sempre às vésperas dos prazos dados não aprofundam nem a pesquisa nem o aprendizado. A autonomia na pesquisa esbarra na habilidade de selecionar/organizar os diferentes elementos que fazem parte desse processo.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Observamos que uma parcela dos respondentes desta questão tem uma percepção positiva quanto a relação entre pesquisa acadêmica e a capacidade de autonomia dos discentes no gerenciamento do seu aprendizado. Acreditam que os alunos que demonstram mais facilidade de selecionar e avaliar fontes e utilizar a informação recuperada demonstram ter

maior autonomia no seu processo de aprendizado. Foram destacadas algumas características demonstradas por esses alunos, como ter maior comprometimento, maior organização e discernimento.

A autonomia pressupõe a capacidade de questionamento e de reflexão, a capacidade de aprender a aprender e o aprendizado ao longo da vida, conforme vimos no referencial teórico. Podemos observar, em algumas manifestações dos docentes, características relacionadas à autonomia do estudante, como o nível de ensino em que se encontra o estudante, o hábito de pesquisar, a maturidade e a desenvoltura no processo de pesquisa e seleção das fontes. Sobre a questão da autonomia diferir entre os níveis de ensino, acreditamos que isso acontece porque é a partir do ensino médio que os alunos são mais exigidos e estimulados nas suas pesquisas acadêmicas. Além disso, as experiências que vão acumulando ao longo do ensino médio auxiliam na efetivação das aprendizagens, propiciando mais conhecimentos e experiências que lhes permitem chegar ao nível superior com uma autonomia maior do que tinham no ensino médio.

Isso corrobora com a teoria piagetiana, conforme esclareceu Marques (2000), referente ao aprendizado ao longo da vida, na qual os novos aprendizados são integrados aos anteriores e estruturados em novas estruturas de aprendizagem. Retomamos à ideia de Adorno (1995) desenvolvida no referencial teórico sobre a importância da experiência formativa no processo emancipatório através da mediação do processo formativo, através do estímulo e orientação do aluno ao longo dos anos de estudo. Conseqüentemente, desenvolve-se o hábito da pesquisa nos alunos, o que auxilia no desenvolvimento das competências necessárias para atingir a autonomia. Destacamos aqui a manifestação de um docente nessa questão, que demonstra a importância do desenvolvimento da competência informacional nos alunos:

Em geral quem tem autonomia no gerenciamento de seu aprendizado, precisa ter atenção e consciência aos processos, precisa de automonitoramento, e isso pode fazer com que o estudante seja mais crítico consigo mesmo e se preocupe mais com a qualidade de seu processo de pesquisa, o que conseqüentemente pode fazê-lo ter mais cuidado com as informações que busca para resolver os problemas postos, bem como a forma que elaborará seu texto. (respondente do questionário [anônimo])

Um aspecto que não apareceu nas respostas está relacionado com a importância da relação cultural para o desenvolvimento da aprendizagem. Abordamos no referencial teórico que a concretização da aprendizagem se dá com base nas vivências cotidianas que auxiliam na formação e reelaboração da identidade. Por conseguinte, para o desenvolvimento da autonomia é necessário considerar a comunidade que o aluno está inserido, para compreender a dinâmica cultural que este participa. Devemos ter presente que o sujeito se constitui tanto no âmbito social quanto no coletivo e que este se individualiza na aprendizagem, ao desenvolver

atividades de formação. Por isso, essas atividades precisam ser adequadas à realidade onde os alunos estão inseridos, de forma que seja possível a efetivação de uma aprendizagem emancipatória. No contexto desta pesquisa, o desenvolvimento da autonomia pressupõe que o discente seja capaz de atender as suas próprias necessidades de informação tendo uma postura de aprendizado contínuo e independente.

Acreditamos que o levantamento desses dados permite avaliar e desenvolver ações com a finalidade de diminuir as deficiências percebidas nos discentes, estimulando o desenvolvimento da competência informacional e propiciando a autonomia do aluno. Com base nessa inter-relação entre a competência informacional e a autonomia, acreditamos que o desenvolvimento destas [...] relaciona-se ao processamento, organização e disseminação da informação para a comunidade.” (GASQUE, 2012, p.155). Além disso, a sociedade informacional na qual estamos inseridos faz com que tenhamos acesso a uma infinidade de informações, o que reforça a necessidade de desenvolver no estudante a capacidade de selecionar as informações que necessita para seu aprendizado. Assim, o estímulo ao desenvolvimento da competência informacional

[...] favorece o aprender a aprender, visto que engloba conceitos, procedimentos e atitudes que permitem ao indivíduo identificar a necessidade de informação e delimitá-la, buscar e selecionar informação em vários canais e fontes de informação, bem como estruturar e comunicar a informação, considerando os seus aspectos éticos, econômicos e sociais. (GASQUE, 2012, p. 46)

O desenvolvimento da competência informacional atua como uma força de potencialização do “[..] conhecimento, propiciando a autonomia de pensamento e de criatividade, constituindo-se em instrumento indispensável na formação da identidade dos atores da escola e da comunidade.” (GASQUE, 2012, p. 155). Assim sendo, ao integrar a biblioteca no projeto pedagógico, atuando de forma complementar, estamos propiciando aos alunos novas experiências formativas adaptadas ao contexto em que estão inseridos estimulando a reflexão crítica e o desenvolvimento da sua capacidade de aprender a aprender.

5.1.5 Quinta categoria: possibilidade de atuação da biblioteca no desenvolvimento da competência informacional

Para encerrar o questionário, procuramos identificar em quais ações a biblioteca pode se inserir com vistas ao desenvolvimento da autonomia e da competência informacional na percepção dos docentes, conforme demonstra a figura 6. Para tal, a questão nove faz o seguinte questionamento: “Você gostaria que a biblioteca desenvolvesse atividades de formação? Quais?”.

Quadro 15 – Possibilidade de atuação da biblioteca no desenvolvimento da competência informacional.

POSSIBILIDADE DE ATUAÇÃO DA BIBLIOTECA	QUESTÃO	ASPECTOS RELEVANTES
	9) Você gostaria que a biblioteca desenvolvesse atividades de formação? Quais?	Oficinas de pesquisa (17,9%) Qualificação em estratégias de pesquisa (16,4%) Programa de oficinas juntamente com os professores para desenvolvimento da competência em informação (13,4) Oficinas de normalização (11,9%) Treinamento em bases de dados: Capes e outros. (10,4%) Atendimento individual aos alunos realizado pelo bibliotecário com marcação de horário. (9%) Treinamento na base da biblioteca. (9%) Tutoriais (6%) Ações de estímulo a leitura (3%).

Fonte: Autoria própria, 2016.

Segundo as respostas obtidas pelo questionário, percebemos que existe o reconhecimento, por parte dos docentes, de algumas ações que a biblioteca pode realizar para auxiliar no desenvolvimento dos alunos dentro do âmbito desta pesquisa. Além disso, é possível perceber que a biblioteca é reconhecida como sendo um espaço importante e prioritário no desenvolvimento do campus. Como observamos anteriormente nesse questionário, a biblioteca é indicada pelos docentes para o aprofundamento dos conteúdos desenvolvidos em sala e, segundo as indicações realizadas nessa questão, parece haver interesse de uma integração entre as capacitações e a sala de aula.

Analisando os dados resultantes da questão, é possível estabelecer as prioridades de capacitação seguindo a percepção dos docentes: ações para capacitar os estudantes através de oficinas de pesquisa (17,9%); a qualificação em estratégias de pesquisa (16,4%); programa de oficinas juntamente com os professores para desenvolvimento da competência em informação (13,4); Oficinas de normalização (11,9%); treinamento em bases de dados: Capes e outros

(10,4%); atendimento individual aos alunos realizado pelo bibliotecário com marcação de horário (9%); treinamento na base da biblioteca (9%); tutoriais (6%); e ações de estímulo a leitura (3%).

Essa constatação vai ao encontro de outras manifestações feitas anteriormente na qual se afirma o demasiado uso da ferramenta Google para essa função e a falta de critérios na seleção das fontes recuperadas. Acreditamos que essa atividade pode ser trabalhada para o desenvolvimento da competência informacional e da autonomia do aluno, que poderá adquirir destreza e conhecimento para seguir aplicando esses critérios no seu desenvolvimento ao longo da vida.

Para um efetivo desenvolvimento da competência informacional, segundo Kuhlthau (2002, p. 17) é necessário que exista uma sequência diversificada de atividades “[...] que levam o aluno a incorporar habilidades para usar a biblioteca e a informação.”. Essa afirmação de Kuhlthau (2002) vai ao encontro da teoria da aprendizagem de Piaget (1978) pois acredita que, ao realizar atividades inter-relacionadas, constituímos “[...] um sistema hierárquico: uma atividade ajuda na aprendizagem de outra, mais difícil.” (KUHLLTHAU, 2002, p. 17). Dessa forma, ao pensarmos no desenvolvimento da competência informacional, devemos utilizar diferentes formas de capacitação e de aprendizado, fazendo isso de forma sequencial e continuada.

A biblioteca do IFRS já promove várias ações no sentido de ensinar e de capacitar os estudantes, como dito anteriormente no referencial teórico, através da educação de usuários e do serviço de referência. Assim, podemos afirmar que a referida biblioteca opera com base no proposto por Almeida, na seguinte afirmação: “As bibliotecas, por excelência, sempre se preocuparam com a aprendizagem, e evoluíram com suas próprias práticas até a emergência do conceito de competências em informação que veio para quebrar paradigmas e propor novos desafios.” (ALMEIDA, 2015, p. 52). Essas ações são desenvolvidas pelos bibliotecários com base na percepção das necessidades do grupo de usuários que utiliza a biblioteca, sendo, na maioria das vezes, desconectada da prática pedagógica institucional.

Conforme dito anteriormente, o serviço de educação de usuários realizado pelo bibliotecário visa auxiliar os alunos na localização da informação que procura e outras dúvidas, inclusive de normalização de trabalhos acadêmicos. Esse atendimento acontece de forma individual e corresponde à necessidade de atendimento individual com horário marcado como foi destacada no questionário. O desenvolvimento da atividade de referência junto aos alunos acontece na realização da mediação entre o usuário e a informação procurada. No entanto, precisamos reforçar que este é um serviço especializado realizado com maior qualidade pelo

bibliotecário e que demanda tempo. Observamos que, em geral, as equipes das bibliotecas do IFRS são compostas apenas por um bibliotecário e que, em alguns casos, fica sozinho na biblioteca pela falta de pessoal na equipe, o que inviabiliza o desenvolvimento de muitas atividades de capacitação, inclusive o atendimento individual.

Destacamos a importância do desenvolvimento dessas ações de capacitação dentro do espaço da biblioteca pois este é um “[...] espaço privilegiado para preparar os alunos para a convivência numa sociedade de informação.” (KUHLTHAU, 2002, p.12). Esse convívio dentro do espaço da biblioteca faz com que os alunos a utilizem e possibilita “[...] a eles uma aproximação mais efetiva entre as atividades de ensino, de estudo e pesquisa e aquelas práticas de informação que acontecem no contexto [d]a biblioteca” (SILVA, 2009, p. 99). Ao utilizar o espaço da biblioteca para a realização de ações de capacitação estamos exercendo o papel educativo da biblioteca e o inserindo como um espaço pedagógico.

As sugestões propostas no questionário submetido aos docentes devem ser concebidas em parceria com estes de forma a integrar o esforço pedagógico de desenvolver o aprender a aprender e a autonomia do aluno. Esse trabalho em conjunto auxilia na vinculação da biblioteca aos conteúdos curriculares, conferindo à biblioteca a possibilidade de atuar como um espaço pedagógico. Assim, segundo Lau (2008, p. 19),

O maior êxito de um programa de desenvolvimento de habilidades em informação depende do compromisso no âmbito institucional. [...] Por esse motivo, os profissionais da informação devem dedicar o tempo para criar as estratégias relevantes, para convencer e “vender” os benefícios do DHI aos líderes institucionais para obter seu apoio. (grifo do autor)

Para que exista a procura e o consequente impacto, essas ações devem estar integradas no projeto educacional da instituição, em conjunto com o desenvolvimento das disciplinas, como uma extensão da sala de aula. Conforme Almeida (2015, p. 75), este projeto “[...] justifica-se como uma projeção de solução para o desenvolvimento de competências em informação na biblioteca multinível, elevando os serviços de informação, conhecimento e aprendizagem da biblioteca [...]”. Para tanto, a biblioteca deve participar no processo de ensino e aprendizagem de forma complementar à sala de aula, estando associada ao projeto educacional da escola.

5.2 Apresentação e análise dos dados da entrevista

De forma complementar ao questionário respondido pelos docentes do campus Restinga, procuramos a bibliotecária deste campus para uma entrevista a fim de obter mais informações referente à temática estudada. Acreditamos que ao embasar essa pesquisa no referencial teórico, no questionário e na entrevista, obtemos maiores subsídios para a realização da triangulação dos dados, enriquecendo nossa análise.

A entrevista tem finalidade semelhante ao questionário voltado aos docentes, isto é, procura identificar a percepção da bibliotecária em relação ao papel da biblioteca como um espaço pedagógico e no desenvolvimento da competência informacional. Sendo assim, estruturamos a entrevista de forma que os tópicos correspondessem às categorias que emergiram do questionário e observando a temática da competência informacional, do papel da biblioteca como um espaço pedagógico e do desenvolvimento da autonomia e do aprender a aprender.

Cabe destacar novamente que o IFRS conta apenas com um bibliotecário por campus (exceções são os *campi* de Porto Alegre, Bento Gonçalves e Rio Grande), por isso foi realizada a entrevista apenas com uma bibliotecária. A bibliotecária se responsabiliza e se envolve em todas as atividades da biblioteca, como explicamos anteriormente quando caracterizamos a biblioteca desse campus. Ainda é importante lembrar que as bibliotecas do IFRS são do tipo multinível e atendem a alunos desde o ensino médio até a pós-graduação. Esse fato a diferencia de uma biblioteca universitária, que está direcionada a apenas um tipo de público.

A entrevista foi realizada no dia onze de novembro do corrente ano e, por problemas de tempo e compromissos, optou-se por utilizar a ferramenta do Google que permite a realização de videoconferência, o aplicativo Hangouts¹⁹. Essa foi realizada em um ambiente neutro, sem interferências exteriores, ocorrendo sem nenhum tipo de problema durante quase uma hora. Para fins de preservação das opiniões da bibliotecária, optamos por não identificá-la nessa apresentação e análise dos dados.

¹⁹ Hangouts é uma plataforma de mensagens instantâneas e chat de vídeo desenvolvido pelo Google, que foi lançada em 15 de maio de 2013.

Para auxiliar na análise dos dados, seguimos a orientação de Gil (2008, p. 119):

O modo mais confiável de reproduzir com precisão as respostas é registrá-las durante a entrevista, mediante anotações ou com o uso do gravador. A anotação posterior à entrevista apresenta dois inconvenientes: os limites da memória humanos que não possibilitam a retenção da totalidade da informação e a distorção decorrente dos elementos subjetivos que se projetam na reprodução da entrevista.

Por conseguinte, a entrevista foi gravada com a devida autorização da entrevistada e após foi realizada a transcrição e a análise dos dados. Nessa análise, selecionamos os dados considerados pertinentes e que correspondem com as categorias estabelecidas pelo questionário, a fim de permitir a realização da triangulação dos dados. Do mesmo modo como no questionário, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin e procuramos relacionar as perguntas com as categorias anteriormente propostas. Também observamos, assim como no questionário, que as respostas apresentam uma interligação, fazendo com que se retome pontos das questões anteriores, se reelabore e complemente. Para uma melhor visualização da relação entre as perguntas propostas à bibliotecária com as categorias já estabelecidas, elaboramos um quadro que demonstra essas relações, conforme o quadro 15.

Quadro 16 - Relação entre as questões e as categorias de análise

CATEGORIAS				
Questão 1		Questão 2		Questão 3
Os treinamentos/capacitações oferecidos buscam desenvolver a competência informacional ou são restritos a sanar dificuldades (pesquisa base de dados, normalização de trabalhos, capacitação base de dados...)? Existe uma relação entre o conteúdo desenvolvido na sala de aula e alguma prática na biblioteca no sentido de aprofundar o conteúdo de sala de aula?		Você acredita que a biblioteca pode atuar como um espaço pedagógico e auxiliar no desenvolvimento da autonomia dos alunos e na competência informacional? Como a biblioteca insere-se na prática pedagógica institucional? Esta atua mais como um repositório de informações ou como um agente de mudança?		Existe alguma preocupação da instituição (docentes e biblioteca) em estimular o aprender a aprender e o aprendizado ao longo da vida? Que tipos de ações ou posicionamentos nesse sentido você percebe?
Acesso	Avaliação	Uso	Possibilidades	Autonomia

Fonte: autoria própria, 2016.

Na questão inicial, procuramos identificar a percepção da bibliotecária quanto às características observadas no referencial teórico e nas diretrizes da DHI para o acesso, a avaliação e o uso da informação em relação aos treinamentos ofertados pela biblioteca. Para tanto, questionamos a bibliotecária sobre quais tipos de capacitações são oferecidas aos estudantes, se são mais voltadas ao desenvolvimento de competência informacional ou mais restritas a sanar as dificuldades.

Procuramos, no relato da bibliotecária, localizar informações relacionadas a cada uma das três diretrizes DHI. Assim sendo, iniciaremos a análise dos dados pelo aspecto relacionado ao acesso à informação a partir das capacitações ofertadas pela biblioteca. Observamos que essas capacitações possuem a característica de instrumentalizar os alunos para uso das ferramentas e no auxílio na resolução de dúvidas e dificuldades. São capacitações que abordam, de forma geral, as ferramentas e os recursos do portal CAPES, os recursos da base de dados Pergamum e as regras de normalização estabelecidas pela ABNT, as duas primeiras relacionadas à questão de acesso e a última ao uso. Esses treinamentos são realizados por iniciativa da própria bibliotecária, por ela acreditar na necessidade dos alunos serem capacitados para utilizar essas ferramentas.

Quanto ao aspecto de trabalho em conjunto com os docentes, para realização das capacitações, este agir planejado e intencional só existe para o agendamento e a liberação de um período de aula em benefício da realização de treinamentos. O conteúdo do treinamento é padrão para todas as turmas, em todos os semestres, não existindo nenhum vínculo específico com o conteúdo desenvolvido pelo docente em sala de aula, ou que auxilie na realização de uma prática pedagógica planejada. Assim, não foi possível identificar nesses treinamentos características de desenvolvimento de competência informacional nem das diretrizes do DHI. Acreditamos que, para o desenvolvimento da competência informacional, o treinamento necessita ter como foco, além do desenvolvimento da capacidade de utilizar as ferramentas de pesquisa, o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica na relação com as informações, nos seus aspectos de acesso, avaliação e uso.

Percebemos que, de modo geral, a biblioteca é percebida como um repositório de informações cujo destaque é a pesquisa ao acervo local e seu empréstimo. Apesar disso, lembramos que no questionário houve um constante destaque para a disponibilidade e atuação da biblioteca no auxílio aos alunos e no incentivo à leitura. Entretanto, durante a entrevista com a bibliotecária, o relato sobre ações de incentivo à leitura se restringiu à citação de dois projetos de extensão, sendo um referente ao estímulo de troca e doação de livros (projeto Troca-Troca) e outro que não está mais sendo realizado (Biblioteca Viva), ambos já mencionados no capítulo que caracteriza a biblioteca do campus Restinga. Assim sendo, reforçamos a percepção obtida pelo questionário que a biblioteca não atua como uma extensão da sala de aula e um espaço pedagógico no auxílio do desenvolvimento do aluno, sendo ainda percebida como um repositório de informações.

Quanto à questão de avaliação e uso das informações, a bibliotecária esclarece que os docentes costumam se responsabilizar pelas orientações de métodos de pesquisa e seleção de

fontes. Em geral, as turmas de alunos têm esses esclarecimentos e orientações na disciplina de metodologia científica, na qual são dadas orientações mais específicas em relação às normas de elaboração de relatórios. A atuação da biblioteca, nesse aspecto, está limitada a capacitação das normas ABNT realizada nessa disciplina. Destacamos que, no decorrer da entrevista, a bibliotecária retoma esse tema esclarecendo que é na disciplina de metodologia que ela tem a oportunidade de atuar mais próxima dos alunos podendo inclusive “[...] dar uns toques além da parte das normas, também na parte da escrita, principalmente a metodologia.” (BIBLIOTECÁRIA). Dessa forma, ela acredita que auxilia com mais subsídios para sua pesquisa, fornecendo formas de comparar dados, ampliar a pesquisa, ou mesmo aprofundá-la.

Como já destacamos anteriormente, os treinamentos são ofertados semestralmente, por e-mail, e são realizados a partir da solicitação do professor, ocupando somente um período de aula. Conforme a bibliotecária, ela procura docentes para reforçar a necessidade e a importância para os alunos da realização dessas capacitações, mas parte dos docentes afirmam que já ministraram a capacitação e deram esclarecimentos aos alunos no decorrer das aulas, e que não é necessária nenhuma complementação. No entanto, a bibliotecária afirma que

[...] é diferente o professor mostrar onde tem o assunto e tal... e aí eu me ofereço: tem várias ferramentas no portal, tem a plataforma CAFe pra eles acessarem fora do campus. E aí nem os professores sabem isso, né? Daí eles acham que seria interessante voltar o assunto em sala de aula mas... às vezes não marcam de volta, às vezes eu pego e mostro pro aluno o que ele tem que fazer na biblioteca, porque às vezes o professor não tem interesse. (BIBLIOTECÁRIA).

Entre as principais atividades da biblioteca está a prática de orientação dos usuários, que pode ser desenvolvida como educação de usuários ou através do serviço de referência. Essa é uma prática comum nas bibliotecas e, durante a entrevista, a bibliotecária destaca que essa orientação acontece com frequência na biblioteca do campus Restinga, pois os alunos permanecem com muitas dúvidas e dificuldades e acabam procurando para pedir auxílio. Destacamos que, mesmo reconhecendo a importância dessa disponibilidade e do serviço de referência, no contexto desta pesquisa, esse tipo de orientação não favorece o desenvolvimento das diretrizes da DHI para gerar a competência informacional.

Para que o desenvolvimento dessas diretrizes seja favorecido, o trabalho em conjunto é essencial, pois a competência informacional não está restrita à formação documentária ou instrumentalização de técnicas de pesquisa. Faz-se necessário que haja uma integração entre o conteúdo desenvolvido em sala de aula e a capacitação, seja ela voltada para questões de acesso, avaliação ou uso, para que se criem condições de aprendizagens diversas e seja estimulado o desenvolvimento da competência informacional. Entendemos que essa integração pedagógica

permite que a biblioteca atue de forma menos reativa frente às necessidades imediatas e crie programas de treinamento de forma institucional e constante.

Precisamos ainda destacar o aspecto relatado pela bibliotecária referente às diferenças entre os alunos do ensino médio e do superior. Segundo ela, os alunos do ensino médio são mais dependentes e precisam mais de supervisão e auxílio do que os do nível superior. Essa situação é observada até nas questões básicas de uso da biblioteca, como por exemplo, na realização de renovações no balcão, ao invés de utilizar a renovação online. Os alunos do nível superior demonstram mais autonomia no gerenciamento e na responsabilização pelo material emprestado. Nesse sentido, o trabalho de formação voltado para o desenvolvimento da competência informacional e a autonomia teria muito a contribuir com o nível médio, pois esse visa adequar as capacitações ao nível do estudante trabalhando, passo a passo, para desenvolver condições desse aluno se tornar capacitado para todas as ações relacionadas à necessidade informacional.

Esse relato demonstra que, apesar da valorização do campus em relação à biblioteca e à bibliotecária, não existe uma prática institucional que estimule a integração da biblioteca às práticas pedagógicas docentes. Assim sendo, as capacitações ocorrem a partir do interesse dos docentes em fazer a solicitação e, em consequência, não alcançam todos os alunos da instituição. Na sociedade atual, precisamos que os espaços de aprendizagem estejam cada vez mais abertos para o estímulo a situações de aprendizagem. Essas situações de aprendizagem devem ser diversificadas e devem ser realizadas para que os alunos possam perceber a necessidade de acessar informações coerentes, fidedignas e adequadas e, assim, desenvolver o processo de aprendizagem ao longo da vida.

Na segunda questão proposta, procuramos verificar a percepção da bibliotecária referente às possibilidades de atuação da biblioteca com vistas ao desenvolvimento da autonomia e da competência informacional. Para tanto, questionamos como é a atuação da biblioteca e se essa é percebida como um espaço pedagógico.

Durante a entrevista, a bibliotecária relatou que alguns professores percebem a biblioteca como um espaço pedagógico e o utilizam trazendo seus alunos para a biblioteca no intuito de realizarem atividades relacionadas ao conteúdo. No entanto, não existe a parceria com a bibliotecária no planejamento dessas atividades; em geral, eles trazem a turma sem nenhuma conversa prévia. Cabe destacar que a biblioteca do Campus Restinga tem um espaço restrito e seu acervo está mais focado nas bibliografias básicas e complementares dos cursos oferecidos pelo campus, fazendo com que os docentes procurem a biblioteca no intuito de que as turmas utilizem esses materiais.

Dessa forma, reforça-se a opinião geral da biblioteca se configurar somente como um local onde se acessam as informações contidas nos livros ali disponíveis, e não como um espaço pedagógico de aprendizado e desenvolvimento dos alunos. Entendemos que o planejamento em conjunto das atividades permitiria ao bibliotecário selecionar os materiais relacionados com o conteúdo da atividade. Essa seleção de materiais pode ser tanto do acervo local, quanto em banco de dados ou periódicos online. Isso permite que os estudantes e os docentes aproveitem melhor o espaço da biblioteca e obtenham melhores resultados nas pesquisas realizadas. Quando não existe essa interação entre os docentes e a bibliotecária, os alunos perdem a possibilidade de ter acesso a mais informações de qualidade e de fontes seguras.

Nesse sentido, a bibliotecária ainda relata o caso de um curso cujo conteúdo estudado é muito específico. Os alunos procuraram a biblioteca a fim de localizar o conteúdo e não conseguiram localizar as informações necessárias no acervo local. Percebendo esta dificuldade recorrente, a bibliotecária procurou o docente da área e ofereceu uma capacitação mais específica para esses alunos, mas o professor afirmou não ser necessário, pois já haviam realizado o treinamento. Assim sendo, a atuação da bibliotecária ficou restrita aos alunos que buscaram a biblioteca para pedir auxílio.

Esse relato se relaciona com algumas passagens do referencial teórico que abordam certa dificuldade de estabelecer uma parceria entre os bibliotecários e os docentes (KUHLETHAU, 1999; SILVA, 2009). Esta parceria é essencial para que a biblioteca passe a atuar como um espaço pedagógico, auxiliando no desenvolvimento da competência informacional e da autonomia dos alunos. Um treinamento isolado, com pouco tempo de duração, não permite desenvolver nos alunos capacidades para que seja possível atender as diretrizes do DHI. As capacitações precisam estar integradas à rotina pedagógica e relacionadas ao conteúdo de sala de aula. Ademais, devem estar estruturadas de forma a estimular o aprender a aprender, até que o aluno tenha autonomia suficiente para gerenciar seu aprendizado.

Durante a elaboração do referencial teórico, destacamos a importância da atuação do bibliotecário como mediador da informação, bem como a importância desse trabalho no desenvolvimento da competência informacional. Destacamos, repetidamente, a importância da parceria entre o bibliotecário e o docente para realizar esse trabalho de forma mais eficiente e nos questionários obtivemos dados que confirmam a percepção dos docentes acerca da importância da biblioteca para o desenvolvimento da aprendizagem. No entanto, percebemos que, efetivamente, os docentes desconhecem as possibilidades de atuação do bibliotecário junto aos usuários, especialmente no que tange ao processo de busca e de uso das informações para a construção do conhecimento. Fato esse que pode gerar um forte impacto educacional negativo

nas atividades pedagógicas, na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. Além disso, entendemos que o bibliotecário precisa ocupar esse espaço e mostrar à comunidade como pode cooperar no processo educacional, atuando junto aos docentes.

Para concluir essa questão, comentamos com a bibliotecária sobre um dado coletado no questionário referente à dificuldade de elaborar textos e à ampla utilização do recurso de copiar e colar. A bibliotecária destaca que atualmente não existe nenhum programa institucional que vise suprir essa dificuldade dos alunos, mas que alguns docentes procuram trabalhar a elaboração de textos em sala de aula. Ela destaca que depende muito do professor responsável pela disciplina, de sua disponibilidade e disposição para trabalhar isso em sala de aula. Essa situação nos remete novamente à necessidade de estabelecer uma prática institucional em relação ao desenvolvimento da competência informacional.

Finalizando a entrevista, procuramos identificar a percepção da bibliotecária relacionada à existência de uma prática institucional de estímulo ao aprender a aprender e ao aprendizado ao longo da vida. De acordo com a bibliotecária, a instituição demonstra ter preocupação no desenvolvimento do aprender a aprender e procura proporcionar situações que estimulem o aprendizado ao longo da vida. No entanto, não existe nenhuma prática ou política institucional que normatize essa classe de atividades, ficando na dependência da atitude e interesse de cada docente. Dessa forma, segundo o relato da bibliotecária, essas atividades acontecem em projetos de extensão. Esses projetos, em geral tem a mesma duração do ano letivo, sendo finalizados ao final de cada ano. Outro fator é que esses projetos de extensão não são ofertados de forma contínua, isto é, não existe uma continuidade de oferta e eles dependem da disponibilidade de tempo do docente que deseja realizar algum projeto. Além disso, os docentes responsáveis pelos projetos de extensão não procuram fazer parceria com a biblioteca de forma a integrar os alunos com esse espaço, abrindo a possibilidade desse espaço se configurar efetivamente como um espaço pedagógico.

No entanto, a bibliotecária relata que é perceptível a influência que esses projetos têm, despertando a necessidade e a curiosidade dos alunos que passam a buscar na biblioteca livros relacionados aos temas abordados, como acontece no projeto denominado Coletivo Autônomo de Sociologia, que acontece esse ano no Campus Restinga. O projeto visa proporcionar aos alunos a possibilidade de conversar sobre assuntos de seu interesse e, para enriquecer o debate, procuram trazer palestrantes convidados. Os assuntos abordados despertam a curiosidade e a vontade dos alunos em buscar mais conhecimentos, e isso faz com que os alunos procurem a biblioteca em busca de mais informações. Assim sendo, percebemos que poderia haver um trabalho integrado, no qual a biblioteca participasse de forma intencional na complementação

de informações e no estímulo ao aprender a aprender, e não somente em resposta à procura independente dos alunos.

Ao analisar os dados oriundos da entrevista, constatamos que há um longo percurso para que haja uma integração entre os docentes e bibliotecários em vista da utilização da biblioteca como um espaço de aprendizagem. É essencial, para que seja possível realizar essa integração, que a instituição insira esta possibilidade no seu planejamento pedagógico, fazendo com os docentes tenham a oportunidade de integrar essa prática à sua atuação do dia a dia. Para isso, a biblioteca também precisa se adaptar e delinear seus treinamentos e serviços para essa nova perspectiva, passando a integrar os tempos e espaços educacionais da instituição, desde o processo de ensino-aprendizagem até a busca, a seleção e o uso da informação. Essa mudança de perspectiva implica em inserir a biblioteca no planejamento de ações educativas de forma conjunta com os docentes, participando da construção dos Planos de Curso não apenas na parte bibliográfica. Além da necessidade de adaptação da biblioteca, também é necessário que os docentes se adaptem a essa nova metodologia de trabalho em conjunto, o que reforçaria a importância de uma política institucional que reafirme a necessidade dessa prática para o pleno desenvolvimento do aluno.

5.3 A biblioteca, seu papel e sua importância

Nesta pesquisa, optamos por realizar um estudo de caso com o intuito de verificar, dentro do IFRS, de que forma a atuação e a utilização da biblioteca auxilia no desenvolvimento da competência informacional, da autonomia e do aprender a aprender. Dessa forma, procuramos subsídios para responder ao nosso questionamento inicial: Quais as possibilidades da biblioteca de uma instituição de ensino configurar-se como espaço-tempo de aprendizagens e de desenvolvimento de competências informacionais?

Para realizar o estudo de caso, utilizamos dois métodos de coleta de dados, primeiramente aplicamos um questionário junto aos docentes e, a seguir, uma entrevista com a bibliotecária. A estrutura de análise dos dados seguiu a técnica de Bardin e resultou em cinco categorias de análise: acesso, avaliação, uso, autonomia e possibilidade de atuação da biblioteca no desenvolvimento da competência informacional.

Cabe esclarecer que as três primeiras categorias estão diretamente vinculadas à relação do aluno com a informação e, para tanto, foram utilizadas as diretrizes de DHI como fator de análise. Além disso, procuramos relacionar todas as questões ao referencial teórico com a finalidade de apurar nosso questionamento inicial assim como atender os objetivos específicos

que estabelecemos para concretizar essa pesquisa. Assim sendo, nos propomos a fazer a triangulação dos dados, relacionando o referencial teórico com a análise dos dados baseada nas informações obtidas pelo questionário e pela entrevista.

Em relação às três primeiras categorias de análise – referentes às diretrizes de DHI que compreendem o acesso, a avaliação e o uso de informações - verificamos que a percepção dos docentes está relacionada à biblioteca como um espaço de estudo, pesquisa e, sobretudo, de consulta ao acervo local. De modo geral, são feitos muitos elogios à biblioteca, à disponibilidade e iniciativa da bibliotecária. Apesar disso, parece existir um desconhecimento dos treinamentos e das dificuldades relatadas pela bibliotecária durante a entrevista.

Observamos que, em relação à categoria *acesso à informação*, os alunos procuram a biblioteca para realizar pesquisas motivados pela necessidade de sala de aula, e, geralmente, restringem suas pesquisas aos livros do acervo. Obtivemos relatos de docentes que afirmam que a biblioteca auxilia no aprofundamento dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Mas ao observar os relatos da bibliotecária e, até mesmo, outras respostas dos docentes, podemos concluir que esse aprofundamento estaria restrito à consulta à bibliografia do curso e ao uso do espaço. No relato da bibliotecária, a questão do acesso é abordada unicamente no treinamento ao acesso do portal de periódicos CAPES, não havendo, até onde apuramos, mais nenhum trabalho que aborde ações relacionadas ao acesso.

Não houve, em nenhum dos dois instrumentos de coleta de dados, manifestações referentes à necessidade de ampliação das fontes de informação, isto é, não constatamos informações que mencionem a assinatura de bases de dados, de periódicos online ou, até mesmo, a diversificação dos títulos do acervo físico. Dentre as respostas obtidas, não encontramos manifestações referentes à possibilidade da biblioteca atuar como um espaço pedagógico integrado às atividades de sala de aula e capaz de auxiliar no desenvolvimento dos alunos nas questões de acesso à informação.

Dessa forma, a questão do acesso ainda não está bem resolvida no campus e não temos conhecimento de nenhuma iniciativa institucional com o objetivo de resolver essa deficiência. No relato dos docentes, quase não há dados referentes às dificuldades em estabelecer estratégias de busca, tampouco na questão do estabelecimento de critérios de confiabilidade da informação. Ademais, não existe nenhuma ação específica relacionada ao acesso promovida pela biblioteca, somente a disponibilização do acervo, a capacitação no portal de periódicos CAPES e o auxílio àqueles alunos que procuram a biblioteca.

Quanto à categoria *avaliação da informação*, os docentes constataram dificuldades dos alunos em avaliar as fontes de informação e a utilização frequente da ferramenta Google para

realizar suas pesquisas, utilizando o primeiro resultado sem nenhuma verificação de credibilidade.

Apesar dessas manifestações, a bibliotecária nos relatou que são os docentes que se responsabilizam pelo treinamento dos alunos, o que ocorre especialmente na disciplina de metodologia. Essa disciplina é ministrada em diferentes semestres, dependendo do curso, o que implica que, até que a curse, os alunos ficam sem nenhuma orientação específica sobre esse tema. A capacitação e esclarecimento referentes à avaliação de fontes poderia minimizar o problema levantado pelos docentes - referente ao uso da ferramenta Google -, evitando também que os alunos utilizem sem critérios o primeiro resultado encontrado. Entendemos que esse fato acontece porque os alunos reconhecem nessa ferramenta uma fonte ilimitada de informações e desconhecem que nem toda a informação recuperada é confiável e verídica.

Destacamos também os relatos que evidenciam que os alunos do nível médio têm mais dificuldades do que aqueles do nível superior. Esse é um dado que foi abordado no referencial teórico em relação à importância da adequação dos treinamentos ao nível cognitivo e ao contexto em que o aluno está inserido, demonstrando a necessidade de desenvolver um trabalho de capacitação e de desenvolvimento da competência informacional ao longo da vida escolar do aluno (PIAGET, 2007, RIES, 2004; PALANGANA, 2001). Somente com um trabalho de acompanhamento adequado à cada nível de aprendizagem será possível alterarmos os dados relatados.

Entretanto, como no caso do uso da informação, ainda não existe nenhuma iniciativa específica, nem da biblioteca nem institucional, para alterar essa situação dentro do campus. A utilização de fontes variadas e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de fontes confiáveis é uma necessidade ainda mais atual dentro do contexto da sociedade informacional. Assim sendo, também seria necessário desenvolver uma capacitação para auxiliar no desenvolvimento das questões relacionadas à avaliação e à organização das informações recuperadas.

Na categoria *uso da informação*, os resultados da pesquisa são iguais à *categoria avaliação*, sendo os docentes os responsáveis pela capacitação dos alunos, o que também ocorre nas aulas de metodologia. Na análise do questionário obtivemos dados que demonstram que os alunos tratam a informação de forma adequada, mas que tem grande dificuldade na elaboração de textos. De forma complementar a essa informação, destacamos as manifestações a respeito da utilização demasiada do recurso de copiar e colar, que contradiz os dados sobre a adequada utilização da informação. Essa prática nos remete para a questão do plágio e para necessidade de despertar no aluno uma postura crítica e reflexiva diante dos conteúdos ou temas abordados.

A elaboração de textos críticos e que observem as questões éticas do uso da informação deve ser trabalhada de forma ampla, isto é, em todas as turmas e de forma constante. Destacamos no relato obtido na entrevista que alguns docentes procuram trabalhar essa questão por meio de iniciativas individuais, que muitas vezes não estão à disposição de todos os alunos do campus. Por isso, reforçamos a importância de um trabalho em conjunto com o docente, por meio de capacitação que trabalhe esses aspectos de forma institucional, tornando essa uma prática pedagógica.

Como destacamos anteriormente, nas instituições da rede Federal EPCT, as bibliotecas são do tipo multinível em função de atenderem vários níveis de ensino. Essa característica deve ser considerada na elaboração das atividades de capacitação, pois é necessário fazer adequações que atendam essas especificidades, fato que pode tornar essa atividade mais complexa. No entanto, acreditamos que, ao iniciar o desenvolvimento da competência informacional, o estímulo à autonomia e ao aprender a aprender desde o ensino médio, estaremos potencializando os resultados e favorecendo o desenvolvimento integral desses alunos.

A próxima categoria analisada se refere à *autonomia* e procuramos, a partir do questionário e da entrevista, verificar as percepções dos docentes e da bibliotecária referentes ao seu desenvolvimento. Destacamos, nas respostas do questionário, o retorno obtido sobre a relação entre a competência no processo de pesquisa e a autonomia. Para os docentes, essa relação é perceptível, pois alunos que demonstram ter uma competência informacional mais desenvolvida também tem mais autonomia no gerenciamento da aprendizagem. Destacam que os alunos que explicitam essas características, em geral, já têm o hábito de pesquisar, conseguem selecionar melhores fontes e elaborar melhores textos. Além disso, os docentes destacam que esses alunos demonstram ter um maior comprometimento, organização e discernimento.

Apesar desse reconhecimento por parte dos docentes, a bibliotecária nos relatou que não existe uma prática institucional que permeie todos os níveis de ensino. As ações que ela observa no campus são de iniciativa individual de alguns docentes e, em geral, são projetos de extensão oferecidos à comunidade acadêmica, os quais nem sempre tem continuidade. Entendemos que o desenvolvimento da autonomia faz com que tenhamos pessoas com maior capacidade de questionamento e de reflexão, capacidade de aprender a aprender e, assim, possibilidade de se manter aprendendo ao longo da vida.

Por fim, a próxima categoria procurou verificar quais as *possibilidades* de atuação da biblioteca no desenvolvimento da competência informacional. Ao longo de toda a análise de dados, destacamos a importância do desenvolvimento de uma prática institucional que

favorecesse a atuação conjunta dos docentes e da biblioteca, tornando a biblioteca uma extensão da sala de aula. Abordamos alguns fatores que dificultam que isso aconteça sem uma posição institucional clara, tais como a total autonomia dos docentes, as bibliotecas que ainda estão compondo seu acervo e o foco na aquisição das bibliografias dos níveis superiores, em função das visitas de avaliação de cursos realizadas pelo MEC.

Destacamos as manifestações dos docentes sobre a possibilidade da biblioteca desenvolver capacitações para auxiliar no desenvolvimento da competência informacional pelos alunos. Nessas manifestações, houve o reconhecimento da importância dessas iniciativas que poderiam ser desenvolvidas pela biblioteca e foram elencadas as atividades que, na percepção deles, melhor se adaptariam a essa finalidade. Entre os dados obtidos no questionário, percebemos que as maiores demandas são referentes ao desenvolvimento de ações de capacitação dos estudantes na realização de pesquisas acadêmicas, através de oficinas de pesquisa, de normalização e da qualificação em estratégias de pesquisa, conforme observado anteriormente.

No entanto, na prática diária, constatamos que não existe comunicação entre os docentes e a biblioteca no sentido de elaborar ações desse tipo para a formação dos alunos. Na entrevista foi possível observar que, mesmo em ações cotidianas como levar os alunos para o espaço da biblioteca para a utilização dos livros do acervo, não é realizada nenhuma combinação prévia com a bibliotecária. Esse procedimento reforça a visão da biblioteca como um repositório de informações na qual se pesquisa no acervo físico, sem a mediação do bibliotecário e sem utilizar nenhum outro recurso a não ser esse acervo.

A biblioteca do Campus Restinga oferece poucos treinamentos para os alunos, mas tem uma forte atuação individual com os alunos que frequentam a biblioteca em busca de informações ou com os que solicitam ajuda. Essa atuação mais individual está relacionada à prática de educação de usuários e ao serviço de referência, abordado no referencial teórico.

No entanto, para o desenvolvimento da competência informacional e a autonomia do aluno, entendemos ser necessário o desenvolvimento de atividades diversificadas e sequenciais. Essas atividades permitem ao aluno adquirir a destreza e o conhecimento para seguir aplicando essas aprendizagens básicas no seu desenvolvimento ao longo da vida. Reforçamos ainda a importância do apoio institucional para a mudança da percepção da biblioteca e para que ela se torne um espaço pedagógico. Além disso, destacamos a necessidade da instituição desenvolver políticas que estimulem o trabalho em conjunto entre docentes e os bibliotecários.

Dessa forma, podemos concluir que a biblioteca escolhida para realizarmos este estudo de caso ainda não atua em plenitude como um espaço pedagógico e nem trabalha

especificamente no desenvolvimento da competência informacional. No entanto, com base nas manifestações, tanto dos docentes quanto da bibliotecária, percebemos a necessidade da criação de políticas institucionais e de ações específicas que contribuam com a aproximação do trabalho pedagógico dos docentes, na sala de aula, e as ações que podem ser realizadas na biblioteca. Com isso, seria garantido mais um espaço pedagógico privilegiado e focado na aprendizagem e no desenvolvimento de competências, especialmente a competência informacional, uma aprendizagem necessária frente aos desafios que os estudantes enfrentam na atual sociedade da informação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação, que considera o contexto da sociedade da informação, as motivações de ordem pessoal e o entendimento de que os sujeitos podem aprender e desenvolver a autonomia ao longo da vida, delineou-se a partir do seguinte problema: Quais as possibilidades da biblioteca de uma instituição de ensino se configurar como espaço-tempo de aprendizagens e de desenvolvimento de competências informacionais?

Para tanto, foram abordados e discutidos os conceitos de aprendizagem, de autonomia, de aprender a aprender e de competência informacional no intuito de nos permitir compreender a interligação entre esses conceitos e a pertinência deles para o contexto das ações pedagógicas realizadas em uma biblioteca. Para complementar o referencial teórico, realizamos um estudo de caso utilizando duas formas de coletas de dados, a fim de obtermos mais subsídios para responder ao nosso questionamento inicial e também atender os objetivos específicos estabelecidos.

Na trajetória da pesquisa que realizamos, discutimos a teoria da aprendizagem segundo Piaget, o que nos auxiliou a demonstrar a influência do processo formativo para o conhecimento e a importância do desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, a teoria desenvolvida por Piaget apontou a existência de uma estrutura cognitiva dos sujeitos e o fato de ela se desenvolver progressivamente ao longo da vida. Essa teoria é fundamental para nosso argumento de que cada capacitação ou ação formativa, que pode ser realizada no ambiente de uma biblioteca, deve ser adaptada ao nível de ensino (médio, técnico ou superior) e ao contexto na qual a biblioteca está inserida. Além disto, essa teoria nos demonstra a necessidade de iniciar o trabalho de desenvolvimento da competência informacional no ensino médio, de forma sequencial e progressiva, para que o aluno adquira conhecimento suficiente para se tornar autônomo na busca, no uso e na escolha das informações.

Acreditamos, assim como Vilela (2007), que é possível a renovação das instituições de ensino, nas quais seja viável desenvolver a autorreflexão crítica dos sujeitos, de forma a atingirmos a autonomia e a emancipação. Dessa forma, percebemos a importância de se estruturar experiências formativas que auxiliem os estudantes na obtenção da autonomia no pensar. Em relação a isso, o desenvolvimento da competência informacional pode contribuir a partir da constituição de ações voltadas a capacitar os estudantes desde a sua entrada na instituição, auxiliando no desenvolvimento da autonomia. Percebemos o potencial que ações desse tipo podem alcançar, desde que estejam inseridas, enquanto política institucional, na prática pedagógica e sejam trabalhadas em conjunto entre a biblioteca e os docentes.

Temos convicção de que a instituição escolar pode contribuir efetivamente para superar os obstáculos à emancipação e auxiliar no fortalecimento dos requisitos para se atingir a autonomia. Além disso, entendemos que o coletivo de educadores e de gestores da educação precisa desenvolver espaços que proporcionem experiências formativas que sejam capazes de contribuir no desenvolvimento da autorreflexão crítica e da emancipação, e que deem condições dessas se concretizarem.

A biblioteca, como parte do ambiente educacional, pode se inserir nesse contexto como um dos espaços que proporcionam uma experiência formativa diferenciada, atuando como mediadora entre a informação e o estudante. Ao exercer esse papel de mediadora nos processos de busca e uso da informação, auxilia o aluno a se formar a partir do acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, auxilia no processo escolar. Ao se propor a realizar, de maneira sistemática, atividades de capacitação para o desenvolvimento da competência informacional, a biblioteca passa a auxiliar os docentes nessa complexa tarefa de crescimento dos alunos. Assim, a biblioteca, conforme destaca Kuhlthau (2002, p. 10), tem a possibilidade de se constituir como um espaço no qual “[...] os recursos informacionais irão se constituir num rico manancial para propiciar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para viver e conviver na sociedade da informação.”.

Para realizar essa possibilidade educativa e em colaboração com os professores, a biblioteca necessita se tornar uma extensão da sala de aula e também um espaço de aprendizagem. Dessa forma, possibilita-se aos alunos o acesso à informação de melhor qualidade e a utilização das informações na resolução de dúvidas e de questões abordadas pelos professores em sala de aula. Para que de fato seja exercido esse papel, é necessário que haja uma parceria entre os profissionais, o que possibilita ampliar significativamente as oportunidades de aprendizagem dos alunos.

Percebemos, na aplicação do questionário e na entrevista, que os docentes reconhecem a importância da biblioteca para o desenvolvimento da aprendizagem; no entanto, a percepção dominante parece ser a de que a biblioteca atua apenas como um espaço para pesquisa, consulta e empréstimo do acervo, e não como um espaço pedagógico. Destacamos que, para alterar essa percepção dos docentes, se faz necessária uma mudança na forma de atuação da biblioteca e do bibliotecário. Esses podem ser mais proativos, buscar parcerias com os docentes e manter um diálogo com a direção do campus, de forma a mostrar a importância de inserir a biblioteca no planejamento pedagógico.

Cabe lembrar que para realizar essa necessária transformação na percepção e ação da biblioteca, provavelmente teremos algumas dificuldades. Essas dificuldades vão desde a

formação do bibliotecário, que é mais voltada para a parte técnica e administrativa do que para a prática educativa, especificamente na Rede Federal EPCT, que conta com instituições jovens e em implantação, e nas quais as bibliotecas tem acervos com pouca diversidade de títulos, atendendo praticamente a bibliografia básica dos cursos. E em relação ao próprio IFRS, somos limitados a ter apenas uma bibliotecária por campus. Acreditamos que esses fatores atrapalham o desenvolvimento dessa parceria entre a biblioteca e os docentes na formação da competência informacional. No entanto, pela importância dessa questão para a melhoria da qualidade da educação oferecida pela Rede Federal EPCT e, principalmente, no IFRS, entendemos ser possível realizar essa transformação através de políticas e ações concretas.

A partir do conhecimento que possuímos em relação à realidade das bibliotecas escolares, acreditamos que os bibliotecários já possuem a preocupação ou a intenção de auxiliar no desenvolvimento dos alunos. Na pesquisa que realizamos isso é observado tanto no questionário quanto na entrevista. Apesar da formação do bibliotecário ser mais voltada para a dimensão técnica, ao longo do curso de biblioteconomia também é desenvolvida a convicção de que a finalidade da biblioteca é a sua utilização e, para isso, deve-se facilitar o acesso do aluno à informação. Dessa forma, a organização da biblioteca, o processamento técnico do material, os treinamentos para uso das bases de dados, normas e outros, todos são formas adotadas pelos bibliotecários para atuar como mediadores da informação.

Acreditamos que, por meio da atuação da biblioteca como espaço de aprendizagem, é possível desenvolver a capacidade dos estudantes de selecionar e de identificar adequadamente a informação, tornando-os mais autônomos e capazes. Reafirmamos, pois, no horizonte da pesquisa que temos realizado, a noção de que a biblioteca de uma instituição de ensino, enquanto espaço-tempo de aprendizagem, cumpre relevante papel na formação dos estudantes, uma vez que pode contribuir significativamente no desenvolvimento da autonomia e de um conjunto de competências, especialmente a competência informacional.

No decorrer da pesquisa realizada, obtivemos várias manifestações da necessidade de capacitações voltadas para o desenvolvimento da competência informacional e relacionadas às questões do processo de busca. Além disso, os docentes percebem que existe na biblioteca e no bibliotecário a expertise necessária para desenvolver tais capacitações. Dessa forma, acreditamos na possibilidade de começar essa transformação pela realização de projetos de extensão com parceria dos docentes. Ao desenvolver um projeto de extensão que tenha como objetivo desenvolver a competência informacional e, conseqüentemente, estimular o desenvolvimento da autonomia, criando condições para o aprender a aprender, entendemos que será possível demonstrar a capacidade da biblioteca de potencializar o processo de

aprendizagem. Essa iniciativa pode auxiliar na aproximação do docente com a biblioteca e facilitar a inserção de atividades semelhantes na prática pedagógica institucional.

Ao inserir a biblioteca como um espaço de desenvolvimento da competência informacional, a atuação do bibliotecário estará mais relacionada ao trabalho de mediação. Sendo assim, o profissional terá que focar seu trabalho na criação, desenvolvimento e implantação de atividades que visem dar condições para a geração da competência informacional, da autonomia e do aprender a aprender. Esse tipo de atividade deve ser elaborada com a finalidade de educar os alunos para o acesso, a avaliação e o uso da informação. Com isso, seriam criadas oportunidades de desenvolvimento e de formação de um sujeito crítico a partir da qualificação da pesquisa acadêmica, com a ação conjunta dos docentes.

Entendemos que a pesquisa que realizamos possui razão de ser e demonstra que a biblioteca de uma instituição de ensino pode ser um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento de competências. Ademais, reconhecemos que a pesquisa realizada possui várias limitações. Com isso, estamos afirmando que, apesar de entendermos que cumprimos com os objetivos propostos, percebemos que os “achados” da pesquisa aqui descritos dizem respeito a um contexto específico e somente podem ser considerados na perspectiva do estudo de caso realizado. Além disso, como dito anteriormente, a efetiva mudança da atuação da biblioteca precisa contar com a parceria dos docentes e da instituição. Sem essa parceria não é possível realizar essa transformação da biblioteca em um ambiente de aprendizagem. Acreditamos que o fato de que o IFRS é uma instituição jovem e que busca a qualificação dos seus serviços e aperfeiçoamento constante das suas práticas, poderemos contar com a simpatia dos colegas na implementação de um projeto como este. Em instituições mais consolidadas em suas práticas e com outras realidades serão necessárias mais adaptações e talvez fiquem mais restritas ao âmbito de atuação. Apesar de acreditar nos resultados da pesquisa e na possibilidade de configuração de uma biblioteca com papel formativo, temos conhecimento de que serão necessários ainda muito trabalho, estudo e diálogo para que esse projeto se torne possível.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Jobson Louis Santos de. **A biblioteca como organização aprendente: o desenvolvimento de competências em informação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes) - Programa de Pós-graduação da UFPB. João Pessoa, 2015. Disponível em: < <http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/7671>>. Acesso em: 04 ago 2016

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION - ALA. **Report of the Presidential Committee on Information Literacy: Final Report**. 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, julho/2001, p. 51-64.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições de Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_03-5236/imagens/04/motivos_adocao_ENEM_IFES.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2016

ALVAREZ, Ana; LEMOS, Ivana de Carvalho. Os neurobiomecanismos do aprender: a aplicação de novos conceitos no dia-a-dia escolar e terapêutico. **Psicopedagogia**, 2006, v.23, n. 71, p. 181-90.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARI, Valéria Aparecida. A inclusão social e a competência informacional: uma situação universitária. **Interdisciplinar**. Ano 5, v. 10, p. 343-360, jan/jun. 2010.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BIBLIOTECÁRIA. **Entrevista referente ao estudo de caso da Biblioteca da Restinga**. Entrevista a Luciane Alves Santini. 2016. Entrevista gravada em MP3 player.

BOFF, Daiane Scopel; ZANETTE, Carla Roberta Sasset. O desenvolvimento de competências, habilidades e a formação de conceitos: eixo fundante do processo de aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 5., Caxias do Sul, 2010. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2010. Não paginado. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico8/O%20DESENVOLVIMENTO%20DE%20COMPETENCIAS.pdf>. Acesso em: out. 2015

BOUFLEUER, José Pedro. Reconhecimento e mundo comum: possibilidades do diálogo pedagógico. In: CENCI, Angelo V.; DALBOSCO, Cláudio A.; MUHL, Eldon H. (Org.).

Sobre filosofia e educação: racionalidade, reconhecimento e experiência formativa [recurso eletrônico]. Passo fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008, p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 15 abr 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital n. 10, de 14 de abril de 2016:** Exame nacional do ensino médio – ENEM 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2016/edital_enem_2016.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2016.

CAMPELLO, Bernardete. **Letramento informacional:** práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. Tese. Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. 208f.

_____. 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.

_____. Perspectivas de letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 15, n. 29, p.184-208, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/1518-2924.2010v15n29p184/19549>>. Acesso em 30 jun. 2015.

_____. et al. Recursos informacionais para o ensino fundamental. **Ciência da Informação**, Brasília, v.27, n.3, 1998. Disponível em:<<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/780>>. Acesso em: 01 set. 2016.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. **A formação do eu em Mead e em Habermas:** desafios e implicações à educação. 2012. 197 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v.1.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: Faber-Castell, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2015.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. [et al]. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

_____. **Competência em informação para bibliotecários: módulo 1 – aula 2**. São Paulo: FEBAB, 2010. Apostila.

_____. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003.

EDER, Klaus. As sociedades aprendem, mas o mundo é difícil de mudar. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n.53, p. 05-28, 2001.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **RAC**, Edição Especial 2001, p. 183-196. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. **La educación es educarse**. Barcelona: Paidós, 2000.

GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa de. Aspectos teóricos e conceituais. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). **Métodos de Pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS (coord.). Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em:

<<https://books.google.com.br/books?id=dRuzRyEIzmkC&pg=PA11&dq=%E2%80%9C%5B...%5D+estudo+sistem%C3%A1tico+e+1%C3%B3gico+dos+m%C3%A9todos+empregados+nas+ci%C3%A2ncias,+seus+fundamentos,+sua+validade+e+sua+rela%C3%A7%C3%A3o+com+as+teorias+cient%C3%ADficas&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwir7qPfh5PKAhXHk5AKHZgbDU4Q6AEIJAA#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem**. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação/Unb, 2012. E-book. Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13025/1/LIVRO_Letramento_Informacional.pdf>. Acesso em: nov. 2015

_____. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 39, n. 3, p.83-92, set./dez., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v39n3/v39n3a07.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

HATSCHBACH, Maria Helena de Lima. **Information Literacy**: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior. 2002. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Rio de Janeiro, 2002.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Instituição: Rede Federal**. Disponível em: < <http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=236>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sobre o Enem**. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>._Acesso em: 10 jun. 2016

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

KRIPPENDORFF, Klaus. **Content analysis: an introduction to its methodology**. Los Angeles: Sage, 1980.

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

_____. O papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. **Biblioteca escolar**: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: EB/UFGM, 1999. p. 9-14.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAU, Jesus. **Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente**. [S.l.]: IFLA, 2008. Disponível em: <<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pt.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2015.

LE COADIC, Yves-François. **A ciência da informação**. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MACEDO, Lino de. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, Philippe et. al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Competências e Habilidades**: Elementos para uma reflexão pedagógica. Seminário do ENEM, 1999. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/competenciashabilidades.html>>. Acesso em: 13 maio 2015.

_____. **Competências na educação**. 2008. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/competencias_na_educacao.pdf>. Acesso em: 26 jun. de 2015.

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia da competência. In: PERRENOUD, Philippe et. al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARQUES, Mario Osorio. Os Paradigmas da Educação. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia. Bras.** v.73. n. 175. p. 523-546, set/dez.1992.

MARQUES, Mario Osorio. **Aprendizagem**: na mediação social do aprendido e da docência. Ijuí: Unijui, 2000.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, Jan./Abr., 2008, p. 9-18.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOUTINHO, Sônia Oliveira Matos. **Práticas de leitura na cultura digital de alunos do ensino técnico integrado do IFPI – Campus Teresina Zona Sul**. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2014. Disponível em : <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3075/00000A51.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 04 ago 2016.

OBSERVA POA. **Restinga**. Disponível em: <<http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?regioes=9,0,0>>. Acesso em: 10 maio 2016.

PACHECO, Eliezir (org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, São Paulo: Moderna, 2011. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>>. Acesso em: 04 ago 2016

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. São Paulo: Summus, 2001.

PAVIANI, Jayme. Formação, ensino, aprendizagem e racionalidade ética. In: CENCI, Angelo V.; DALBOSCO, Cláudio A.; MUHL, Eldon H. (Org.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, reconhecimento e experiência formativa [recurso eletrônico]. Passo fundo, Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

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

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. Lisboa: RES, 1978.

_____. **Epistemologia genética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PORTAL do Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. Brasília: Mec, 02 mar. 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 09 set. 2016.

PONTES Junior, João de. **Alfabetização digital**: proposição de parâmetros metodológicos para capacitação em competência informacional. 2009. 168 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

PRESSER, Nadi Helena. Competência informacional como recurso emancipatório: estudo de caso com portadores de Diabetes Mellitus. **Biblios**, n. 48, 2012. Disponível em: <<http://biblios.pitt.edu/ojs/index.php/biblios/article/view/63>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

RESTINGA. Instituto Federal Do Rio Grande Do Sul. **Site institucional**. Disponível em: <<http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=236>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

RIES, Bruno Edgar. A aprendizagem sob um enfoque cognitivista: Jean Piaget. In: LA ROSA, Jorge (org.). **Psicologia e educação**: O significado do aprender. 8. ed.. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SANTOS, Camila Araújo dos. **Análise de instrumentos de avaliação da competência informacional voltados para a educação superior**. 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2011. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/santos_ca_me_mar.pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

SERAFIM, Lucas Almeida. **Competências em informação na educação superior**: um estudo com os professores do curso de Agronomia do Campus UFC Cariri. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Helena et al. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 34, n. 1, p.28-36, jan./abr. 2005.

SILVA, Lúcia Vera da. **Competências em informação dos estudantes de graduação para elaboração dos trabalhos acadêmicos**. 2009. 144f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Ciência da Informação. Salvador, 2009.

SILVA, Thaysa Danyella Lira da; SILVA, Edcleide Maria da. Mas o que é mesmo Corpus? – Alguns apontamentos sobre a construção de corpo de pesquisa nos estudos em administração. In: ENCONTRO DA ANPAD, 37., 2013, Rio de Janeiro. **Anais eletrônico ...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013. Disponível em: <

http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_EPQ1021.pdf>. Acesso em: maio 2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2: A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). **Métodos de Pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS (coord.). Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em:

<<https://books.google.com.br/books?id=dRuzRyEIzmkC&pg=PA11&dq=%E2%80%9C%5B...%5D+estudo+sistem%C3%A1tico+e+l%C3%B3gico+dos+m%C3%A9todos+empregados+nas+ci%C3%A2ncias,+seus+fundamentos,+sua+validade+e+sua+rela%C3%A7%C3%A3o+com+as+teorias+cient%C3%ADficas&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwir7qPfh5PKAhXHk5AKHZgbDU4Q6AEIJjAA#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

SOUZA, Margarida Maria de. **A biblioteca universitária como ambiente de aprendizagem no ensino superior**. 2009. 90 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TEIXEIRA, Cristiane da Cunha. **A cultura organizacional e informacional em ambiente técnico-acadêmico**. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1995

TONINI, Hernanda; BARCOS, Mirele. **Educação e turismo: políticas públicas e formação de cidadãos no Bairro Restinga (Porto Alegre-RS)**. Disponível em: <https://unisol.br/wps/wcm/connect/0acd26db-62cc-478f-8c14-9b7d9aa7173e/artigo_educacao-e-turismo-politicas-publicas_3-spi.pdf?MOD=AJPERES>. Acesso em: 20 abr 2016.

VARELA, Aida Varela. A explosão informacional e a mediação na construção do conhecimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB), 6., 2005, Florianópolis. **Anais eletrônico** Florianópolis: IBICT, 2005. Disponível em: <<http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/vienancib/paper/view/1755/896>>. Acesso em: nov. 2015.

VILELA, Rita Amelia Teixeira. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 223-248. jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000100012&script=sci_arttex>. Acesso em 07 jun. 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: Vozes 2000.

**APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA QUESTIONÁRIO ON-LINE**

Prezado professor,

Gostaria de convidá-lo a participar voluntariamente de um questionário on-line, como parte da pesquisa de mestrado intitulada “A biblioteca enquanto espaço-tempo de aprendizagens e de desenvolvimento da competência informacional”, realizada no Centro Universitário La Salle, pela mestranda da Linha de Pesquisa Culturais, Linguagens e Tecnologias na Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Luciane Alves Santini, sob orientação do professor Dr. Clede Antonio Casagrande.

A presente pesquisa se propõe a responder à questão: Quais as possibilidades da biblioteca de uma instituição de ensino se configurar como espaço-tempo de aprendizagens e de desenvolvimento de competências informacionais? Os objetivos específicos são: a) Discutir a importância do conceito de aprendizagem, de autonomia, e de aprender a aprender enquanto condições para a educação ao longo da vida, no horizonte das ações desenvolvidas em uma biblioteca de uma instituição de educação superior; b) Problematizar, no âmbito desta pesquisa, o conceito de competência, em especial o de competência informacional, verificando as correntes teóricas que os fundamentam; c) Analisar, por meio de um estudo de caso, como a biblioteca de uma instituição de educação superior pode auxiliar efetivamente na aprendizagem e no desenvolvimento de competências, especialmente a competência informacional, caracterizando-a como um espaço de aprendizagem.

Este trabalho é caracterizado como um estudo de caso de caráter qualitativo, no qual utilizaremos como ferramenta de coleta de dados um questionário on-line. Os dados coletados serão utilizados estritamente para fins acadêmicos, visando conhecer a utilização das bibliotecas como espaço pedagógico no desenvolvimento da competência informacional. São garantidos o anonimato dos participantes em relação ao sigilo das informações prestadas e os dados de identificação.

Agradeço as informações prestadas e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,
Luciane Alves Santini

- Sim. Li o termo, concordo com ele e participarei da pesquisa.
- Não. Não desejo participar desta pesquisa.

**APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA ENTREVISTA**

Prezada Bibliotecária,

Gostaria de convidá-la a participar voluntariamente de uma entrevista, como parte da pesquisa de mestrado intitulada “A biblioteca enquanto espaço-tempo de aprendizagens e de desenvolvimento da competência informacional”, realizada no Centro Universitário La Salle, pela mestranda da Linha de Pesquisa Culturais, Linguagens e Tecnologias na Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Luciane Alves Santini, sob orientação do professor Dr. Clede Antonio Casagrande.

A presente pesquisa se propõe a responder à questão: Quais as possibilidades da biblioteca de uma instituição de ensino se configurar como espaço-tempo de aprendizagens e de desenvolvimento de competências informacionais? Os objetivos específicos são: a) Discutir a importância do conceito de aprendizagem, de autonomia, e de aprender a aprender enquanto condições para a educação ao longo da vida, no horizonte das ações desenvolvidas em uma biblioteca de uma instituição de educação superior; b) Problematizar, no âmbito desta pesquisa, o conceito de competência, em especial o de competência informacional, verificando as correntes teóricas que os fundamentam; c) Analisar, por meio de um estudo de caso, como a biblioteca de uma instituição de educação superior pode auxiliar efetivamente na aprendizagem e no desenvolvimento de competências, especialmente a competência informacional, caracterizando-a como um espaço de aprendizagem.

Este trabalho é caracterizado como um estudo de caso de caráter qualitativo, no qual utilizaremos como ferramenta de coleta de dados um questionário on-line e está entrevista. Os dados coletados serão utilizados estritamente para fins acadêmicos, visando conhecer a utilização das bibliotecas como espaço pedagógico no desenvolvimento da competência informacional.

Agradeço as informações prestadas e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,
Luciane Alves Santini

- Sim. Li o termo, concordo com ele e participarei da pesquisa.
- Não. Não desejo participar desta pesquisa.

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO ON-LINE E SEU RESULTADO

Resumo

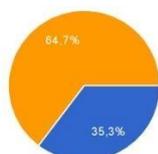
Por favor, manifeste seu consentimento em participar dessa pesquisa. Obrigada.



Sim. Li o termo, concordo com ele e participarei da pesquisa. **15** 93.8%
 Não. Não desejo participar dessa pesquisa. **0** 0%

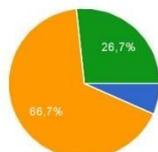
IDENTIFICAÇÃO

Área de atuação



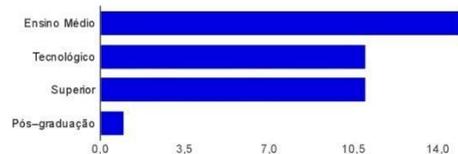
Ciências Humanas	6	35.3%
Ciências Exatas e da Terra	0	0%
Outros	11	64.7%

Nível de Formação



Graduação	1	5.9%
Especialização	0	0%
Mestrado	10	58.8%
Doutorado	4	23.5%

Leciona no (a)



Ensino Médio	15	88.2%
Tecnológico	11	64.7%
Superior	11	64.7%
Pós-graduação	1	5.9%

Competência informacional

1) A biblioteca e o bibliotecário do campus procuram auxiliar os alunos nas suas necessidades informacionais? Justifique sua resposta.

Não sei. Imagino que sim.

Não

Acredito que sim. Não sou frequentadora da biblioteca.

Como docente, não sei precisar essa informação.

Sim

Sim

Não sei responder com precisão esta questão.

Sim, Divulgando a disponibilidade da biblioteca

Sim.

06/11/2016

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA QUESTIONÁRIO ON-LINE - Formulários Google

Sim. Promovendo ações de incentivo e sendo acessível e disponível.

Não tenho conhecimento sobre isso. A princípio, creio que não.

Sim. Tanto quando são procurados, quanto enviando mensagens com novidades do acervo, informações...

Sim, auxiliam na obtenção de material didático e de consulta

Sim. Orientam como usar o sistema e como encontrar tanto o livro físico quanto a bibliografia on line.

Sim, com muita atenção e interesse

Não sei se isso ocorre na Biblioteca de nosso campus, mas acredito que sim. Não tenho certeza pois não acompanho os alunos na biblioteca quando procuram materiais. No entanto, vejo a biblioteca, principalmente na figura da bibliotecária, promovendo atividades de incentivo à leitura e e-mails instrucionais que possibilitem ao aluno buscar as referências que procuram.

Sim, procuram, pois a biblioteca atua alinhada com o que é proposto nas bibliografias dos PPCs, dessa forma, mantendo o acervo atualizado e orientando a organização dos livros nas estantes.

2) Você recomenda que procurem o auxílio da biblioteca? Por quê?

Sim

Sim, assim como vídeo aulas. O professor não deve ser a única fonte de conhecimento.

Sim! Sempre incentivo a biblioteca como um espaço de busca, reforço e ampliação dos conhecimentos trabalhados em sala de aula.

Sim, para pesquisar nas fontes e aprofundar temas

Particularmente, recomendo que procurem livros do catálogo na biblioteca - e apenas isso.

Sim, porque ela se disponibiliza a atender o público

Sempre Porque a biblioteca é o coração da instituição.

Sim, pois acredito que o acervo da biblioteca é um importantíssimo complemento à sala de aula.

Sim. Sempre que precisam pesquisas, leituras, inclusive leituras por lazer...

Os alunos, principalmente do ensino médio, não tem o hábito de consultar a bibliografia adotada nas disciplinas, então é praxe recomendar esta consulta a eles.

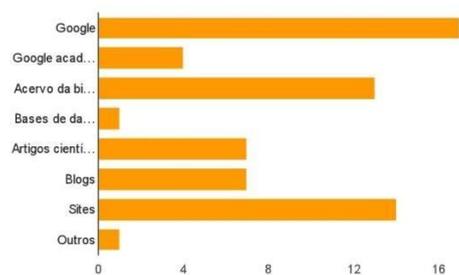
Sim. Porque deve haver respeito ao exercício profissional de cada um. Se ha formação específica para isso não vejo porque não utilizá-la, na medida em que sabe mais do que eu.

Sim, como fonte de pesquisa

Sim, pois a biblioteca pode encaminhar os alunos a outras obras ou materiais que tratem do tema que ele está buscando, possibilitando a ampliação de seu conhecimento a partir de diferentes perspectivas.

Recomendo porque a equipe é muito prestativa e possui espaços para estudos e pesquisas. A possibilidade de acesso ao acervo on-line também é facilitada pela estrutura da biblioteca. Obviamente, estruturá-la foi uma das políticas de implantação do campus.

3) Quais as fontes utilizadas pelos alunos em suas pesquisas escolares? (Pode marcar quantas opções forem necessárias).



Google	17	100%
Google acadêmico	4	23.5%
Acervo da biblioteca (Livros ou periódicos impressos)	13	76.5%
Bases de dados	1	5.9%
Artigos científicos on-line	7	41.2%
Blogs	7	41.2%
Sites	14	82.4%
Outros	1	5.9%

4) Você percebe que os alunos sabem selecionar fontes confiáveis para realizar seus trabalhos acadêmicos? Justifique sua resposta.

Alguns sim. Outros precisam de orientação.

Não.

Raramente. Geralmente copiam do primeiro site com as informações solicitadas.

Percebo que os estudantes não sabem selecionar fontes confiáveis. Não sabem diferenciar uma produção científica e o porquê de sua maior confiabilidade das demais fontes de informação,

Não

06/11/2016

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA QUESTIONÁRIO ON-LINE - Formulários Google

Não, vai em sites gerais e compiladores

Depende do nível de ensino, da turma e mesmo do aluno. Sempre procuro orientá-los e demonstrar como e por que determinadas fontes não são confiáveis, mas é perceptível que há alunos que fazem o tradicional "copia e cola" de qualquer site sem referenciá-lo.

Sim, de acordo com o nível de conhecimento

Se forem orientados, sim.

Não. É preciso muita orientação neste sentido. E paciência, pois temos que repetir isso sempre.

Não. Os estudantes utilizam primariamente a Internet como fonte de pesquisa e muito material de origem duvidosa está disponível lá.

Não. Por não terem o costume de pesquisar, precisam ser orientados. Mas é uma questão de "treino do olhar".

Sim parcialmente, os alunos selecionam fontes confiáveis mas também muitas fontes sem procedência.

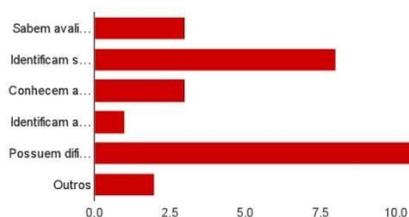
Normalmente não. Acredito que este é um problema da atualidade em função do excesso de informação ao qual estamos submetidos.

Não, tem pouca força de vontade

Infelizmente, a maioria dos alunos utiliza somente a ferramenta do Google (e não é o Google Acadêmico) para realizar suas pesquisas. Noto que dificilmente um aluno procura a biblioteca e outros recursos, mesmo que on-line; para eles parece mais fácil colocar a pergunta no google e ver o que ele apresenta como solução. O problema é que eles não sabem selecionar as fontes que são confiáveis das que não são. Muitas delas são wikipedia ou até mesmo blogs. Outra questão, que foge um pouco do escopo, mas que também é importante, é a cópia que geralmente os alunos fazem desses sites (confiáveis ou não) em seus trabalhos. O que parece, ultimamente, é que pesquisar é "jogar" no Google e copiar a resposta; assim, a meu ver, os alunos vêm perdendo a "capacidade" de fazer sínteses, de atuar como leitor crítico e de se posicionar como autor de seus textos.

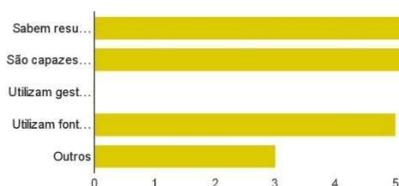
Os alunos do ensino técnico integrado possuem uma certa dificuldade de selecionar as fontes mais confiáveis, entretanto, as correções dos trabalhos envolvem, também, informar as fontes mais confiáveis.

5) Quanto à avaliação da informação recuperada, os alunos:



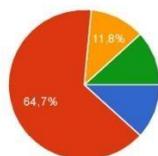
Sabem avaliar a qualidade da informação	3	17.6%
Identificam se a informação é atual	8	47.1%
Conhecem as instituições e autores mais relevantes da sua área de estudo	3	17.6%
Identificam a idoneidade da fonte de informação (livro, periódico, site, blog...)	1	5.9%
Possuem dificuldade para selecionar fontes confiáveis	12	70.6%
Outros	2	11.8%

6) Quanto ao tratamento da informação, os alunos



Sabem resumir e esquematizar a informação	6	35.3%
São capazes de reconhecer a estrutura do texto	6	35.3%
Utilizam gestores de referências bibliográficas (endnote, medley,...)	0	0%
Utilizam fontes de informação variadas para aprofundar o tema da pesquisa	5	29.4%
Outros	3	17.6%

7) Quais as maiores dificuldades demonstradas pelos alunos quando solicitados a fazer uma pesquisa acadêmica



06/11/2016

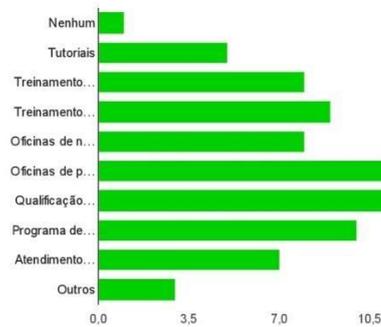
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA QUESTIONÁRIO ON-LINE - Formulários Google

Processo de pesquisa (Busca, recuperação e seleção das informações)	2	11.8%
Elaboração de textos	11	64.7%
Definição do tema central da pesquisa	2	11.8%
Outros	2	11.8%

8) Os alunos com maior facilidade/habilidade nesse processo de pesquisa demonstram ter autonomia no gerenciamento do seu aprendizado? Justifique sua resposta.

Sim
Sim.
sim. hábito.
Sim. Sabem em quais meios pesquisar, sabem estruturar seus textos e pesquisas.
Com certeza
Geralmente sim, pois são alunos com uma reflexão mais aprofundada sobre o conhecimento, a pesquisa e o discurso científico.
Sim, dependendo do nível de conhecimento
Sim.
Sim. Temos uma minoria que apresenta trabalhos excelentes.
Sim. Tenho observado que a maioria sabe buscar em boas fontes apesar da dificuldade de elaborar textos.
Sim. São aqueles que procuram as informações, que não precisam que o professor lhe dirija a cada momento. São os que têm iniciativa.
OS alunos dos cursos superiores sim, os alunos do ensino médio não possuem esta maturidade para gerenciar o próprio aprendizado.
Raramente. Por executarem as tarefas sempre às vésperas dos prazos dados não aprofundam nem a pesquisa nem o aprendizado.
Sim, são alunos com maior comprometimento, organização e dissemimento
Acredito que sim, pois, em geral, quem tem autonomia no gerenciamento de seu aprendizado, precisa ter atenção e consciência aos processos, precisa de automonitoramento, e isso pode fazer com que o estudante seja mais crítico consigo mesmo e se preocupe mais com a qualidade de seu processo de pesquisa, o que consequentemente pode fazê-lo ter mais cuidado com as informações que busca para resolver os problemas postos, bem como a forma que elaborará seu texto.
Na maior parte das vezes sim. A autonomia de pesquisa, às vezes, esbarra na habilidade de selecionar/organizar os diferentes elementos que fazem parte desse processo.

9) Você gostaria que a biblioteca desenvolvesse atividades de formação? Quais?



Nenhum	1	5.9%
Tutoriais	5	29.4%
Treinamento na base da biblioteca	8	47.1%
Treinamento em bases de dados (Capas e outros)	9	52.9%
Oficinas de normalização	8	47.1%
Oficinas de pesquisa	14	82.4%
Qualificação em estratégias de pesquisa	13	76.5%
Programa de oficinas juntamente com os professores para desenvolvimento da competência em informação	10	58.8%
Atendimento individual aos alunos realizado pelo bibliotecário com marcação de horário	7	41.2%
Outros	3	17.6%

APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA

1) Os treinamentos/capacitações oferecidos buscam desenvolver a competência informacional ou são restritos a sanar dificuldades (pesquisa base de dados, normalização de trabalhos, capacitação base de dados...)?

Existe uma relação entre o conteúdo desenvolvido na sala de aula e alguma prática na biblioteca no sentido de aprofundar o conteúdo de sala de aula?

2) Você acredita que a biblioteca pode atuar como um espaço pedagógico e auxiliar no desenvolvimento da autonomia dos alunos e na competência informacional? Como a biblioteca insere-se na prática pedagógica institucional?

Esta atua mais como um repositório de informações ou como um agente de mudança?

3) Existe alguma preocupação da instituição (docentes e biblioteca) em estimular o aprender a aprender e o aprendizado ao longo da vida?

Que tipos de ações ou posicionamentos nesse sentido você percebe?