UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

MARGARIDA MARIA DE SOUSA

A FUNÇÃO EDUCATIVA DO BIBLIOTECÁRIO NO SÉCULO XXI:
DESAFIOS PARA SUA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

São Paulo

2014

MARGARIDA MARIA DE SOUSA

A FUNÇÃO EDUCATIVA DO BIBLIOTECÁRIO NO SÉCULO XXI:
DESAFIOS PARA SUA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Ciência da Informação da Escola de Comunicações e
Artes da Universidade de São Paulo como exigência para
a obtenção do título de Doutor em Ciência da Informação

Área de Concentração: Cultura e Informação
Linha de Pesquisa: Gestão de Dispositivos de Informação

Orientadora: Profa. Dra. Asa Fujino

Versão corrigida
São Paulo
2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pela autora

Sousa, Margarida Maria de

A função educativa do bibliotecário no século XXI: desafios para sua formação e atuação / Margarida Maria de Sousa. -- São Paulo: M. Sousa, 2014.

194 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação – Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Orientadora: Asa Fujino.

Bibliografia.

1. Bibliotecário – Formação 2. Bibliotecário – Atuação 3. Bibliotecário - Função educativa 4. Competência informacional 5. Ensino e aprendizagem I. Fujino, Asa II. Título.

CDD 21.ed. - 020

Nome: SOUSA, Margarida Maria de

Titulo: A função educativa do bibliotecário no século XXI: desafios para sua formação e atuação.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Ciência da Informação da Escola de Comunicações e
Artes da Universidade de São Paulo como exigência para
a obtenção do título de Doutor em Ciência da Informação

Aprovada em:

Banca examinadora:

Profa. Dra. Asa Fujino

ECA/USP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Anna Maria Marques Cintra

ECA/USP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. Marivalde Moacir Francelin

ECA/USP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Angela Maria Belloni Cuenca

FSP/USP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Bernadete Santos Campello

ECI/UFMG

Julgamento: _____

Assinatura: _____

***Aos caros companheiros de jornada:
passada, presente e futura.***

AGRADECIMENTOS

À força divina que me faz perseverante;

À minha orientadora Profa. Dra. Asa Fujino, por toda orientação e por todo auxílio;

À Dulcinéia Jacomini, pelo constante incentivo;

À Profa. Dra. Daisy Pires Noronha, sempre tão gentil;

Aos Profs. Drs. Anna Maria Marques Cintra e Marivalde Moacir Francelin pela contribuição no exame de qualificação e às Profas. Dras. Angela Maria Belloni Cuenca e Bernadete Santos Campello;

Ao colega Prof. Cesar Antonio Pereira;

À colega Profa. Michely Jabala Mamede Vogel;

À amiga Maria Tereza Carlin;

À minha família;

Aos meus amigos;

Aos colegas funcionários da Biblioteca da FEA/USP;

Aos Professores do CBD e funcionários da ECA/USP;

A todos que me ajudaram e se interessaram pelo meu projeto;

A todos que dedicarão alguns momentos à leitura deste texto!

***“Para continuar aprendendo,
cumpre desestruturar-se.”***

Pedro Demo

RESUMO

SOUSA, Margarida Maria de. **A função educativa do bibliotecário no século XXI: desafios para sua formação e atuação**, 2014. 194 p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

A função educativa do bibliotecário é mencionada com frequência na literatura e ganha diferentes contornos nas discussões sobre as relações entre a Ciência da Informação e a Educação, principalmente ao tratar do apoio do profissional da informação nos processos de ensino-aprendizagem. Embora o tema esteja presente nos discursos da área, não há clareza sobre o delineamento dessa função e as atividades e competências necessárias para desenvolvê-la, o que dificulta a inserção desta temática na proposta político-pedagógica dos cursos de formação do bibliotecário. Trata-se de estudo exploratório, que tem como base a discussão conceitual sobre o papel de mediação do bibliotecário em diferentes ambientes, principalmente em bibliotecas de pesquisa; estudos sobre formação e potencial de inserção no mundo do trabalho; e estudos sobre competências, aptidões e habilidades esperadas na formação deste profissional. A metodologia inclui estudo bibliométrico dos trabalhos apresentados no GT-6 – Informação, Educação e Trabalho do Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação (ENANCIB), no período de 2003 a 2012, para identificar principais autores e aspectos temáticos pesquisados, complementado por estudo de citações para identificar potenciais influências teóricas sobre a produção brasileira na área. O estudo utilizou procedimentos de análise de conteúdo para extrair eventuais definições, discussões ou exemplificações sobre desempenho de atividades que pudessem configurar-se como inerentes à função educativa do bibliotecário, de modo a orientar propostas para adequação das diretrizes curriculares de um curso de formação bibliotecário. O estudo confirmou a exigência para que o bibliotecário promova ações educativas nos ambientes informacionais, porém não aponta diretrizes teórico-metodológicas que possam sustentar um programa de formação baseado no desenvolvimento de competências ou habilidades para formação de um bibliotecário apto a desenvolver esta função. Indica que a formação desse profissional com competências de educador preparado para enfrentar os desafios cognitivos, sobretudo nos ambientes educacionais, é ainda um desafio para as escolas de Biblioteconomia e exige equipe multidisciplinar de pesquisadores que possam promover maior aproximação entre a pesquisa acadêmica e os ambientes sociais de atuação dos bibliotecários.

.

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

ABSTRACT

SOUSA, Margarida Maria de. **The educational role of librarians in XXI century: challenges for education and professional practice**, 2014. 194 p. Doctoral thesis (PhD in Information Science) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

The educational role of the librarians is often mentioned in the literature and receives different approaches in discussions about the relationship between Information Science and Education, especially when dealing with the support of the information professional to the teaching – learning processes. Although the subject is presented in the discourses of the area, the boundaries of this function and of the activities and skills it requires are not clear, and the inclusion of this discussion in political-pedagogical proposal to the formation of librarians. This is an exploratory study, based on the conceptual discussion on the mediating role of the librarian in different professional contexts, mainly in research libraries; on studies about professional formation and potential for inclusion in the working world; and on studies on competencies, abilities and skills that this professional should have. The methodology uses bibliometric study of papers presented on the GT - 6 – Informação, Educação e Trabalho do Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ENANCIB) in the period 2003-2012, in order to identify main authors and thematic aspects researched, and also a citation study in order to identify potential theoretical influences on Brazilian production in these area. The study used content analysis procedures to extract definitions, exemplifications or discussions about performing activities that could be configured as inherent to the educational role of the librarian, in order to guide proposals for adaptation of curriculum guidelines for a Librarianship bachelor's course. The study confirmed that the librarians shall promote educational activities in information contexts, but it do not indicate theoretical and methodological guidelines that could sustain a course based on the development of skills and abilities to form a librarian who is able to perform this role. It indicates that the formation the librarians should recognize educational competencies in order to prepare them to face cognitive challenges, especially in educational contexts is still a challenge for schools of Librarianship and requires a multidisciplinary team of researchers that may promote further integration between the academic research and social contexts of work of the librarians .

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Justificativa	17
1.2 Problema de pesquisa	20
1.3 Hipótese de trabalho	20
1.4 Objetivo geral	21
1.4.1 <i>Objetivos Específicos</i>	21
1.5 Estrutura analítica	21
2 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	23
2.1 Ensino e aprendizagem	27
2.2 Principais tendências filosóficas	33
2.3 Principais tendências pedagógicas	38
3 BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	43
4 O BIBLIOTECÁRIO: formação e atuação profissional	51
4.1 Formação	54
4.2 Estratégias de ensino e aprendizagem	60
4.3 Atuação Profissional	62
4.3.1 <i>Competências e habilidades para o</i> <i>exercício profissional</i>	64
4.4 Mediação	72
4.5 Função educativa	77
4.5.1 <i>O movimento de competência informacional</i>	81
4.5.2 <i>Infoeducação</i>	87
5 METODOLOGIA	89
5.1 Bibliometria e estudo de citações	90
5.2 Procedimentos para composição da amostra e análise de conteúdo	96
5.3 Categorização dos dados	98
6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	105
7 CONCLUSÕES	137
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICES	157

1 INTRODUÇÃO

A literatura atual em Biblioteconomia e Ciência da Informação (BCI) é próspera no que se refere ao papel do bibliotecário na sociedade contemporânea, caracterizada por processos contínuos de geração e renovação de conhecimentos e, simultaneamente, alerta para a necessidade de se repensar a sua formação visando melhor prepará-lo para os desafios da evolução tecnológica que impõe novas formas de produção, distribuição e consumo de informações.

Para efeito desta pesquisa, elegemos como objeto de estudo, o bibliotecário reconhecido socialmente, graduado em Biblioteconomia e registrado em conselho profissional regulamentador, no caso brasileiro, o Conselho Federal de Biblioteconomia por intermédio do Conselho Regional de Biblioteconomia de seu estado.

O mundo contemporâneo demanda um bibliotecário proativo com ampla capacidade de síntese e adequação à disponibilização de informações que são oferecidas por múltiplos canais de comunicação, mas também com competências para orientar os usuários na exploração das fontes e isso requer capacidade de interagir com o usuário e pressupõe compreensão dos seus problemas em contextos específicos de uso da informação. A atividade de referência demanda competências que vão além da seleção e uso das fontes. Cada vez mais, a literatura concentra-se na atividade denominada “mediação”, que pode ser entendida sob diferentes aspectos que vão desde a visão de um profissional “facilitador” na definição das fontes até um profissional com competências para orientar o usuário na delimitação e definição dos caminhos da pesquisa ou na resolução de problemas.

Em um ambiente dominado por tecnologias de informação que disponibilizam em tempo real milhões de documentos. Nesse contexto, o acesso é ilimitado, mas gera problemas quanto aos aspectos cognitivos para o usuário na seleção da informação, além de problemas decorrentes da dificuldade de se estabelecer parâmetros de pertinência, relevância e precisão às informações recuperadas em função das expectativas e comportamento dos usuários perante os sistemas virtuais.

A velocidade de divulgação e o poder das mídias, sobretudo a internet, extrapolam os limites humanos de atualização. Apresenta-se uma demanda cognitiva diferente de um passado recente; passamos por uma mudança histórica muito profunda, onde reconhecemos as possibilidades advindas da imprensa de Gutenberg convivendo com o Ciberespaço. Se a interação entre os sujeitos e entre esses espaços e suportes informacionais já demandava complexidade de análise, acrescenta-se outro componente conceitualmente importante: a interatividade. Informar-se e apropriar-se de novos conhecimentos são ações que tornaram-se desafiadoras em um contexto socioeconômico onde informação é subsídio fundamental na resolução de problemas no mundo do trabalho, independente de área de atuação. Cada indivíduo busca estratégias e recursos para manter-se minimamente atualizado.

A literatura já aponta para um novo conceito de biblioteca em ambientes modernos, “a biblioteca de pesquisa” que não seria destinada pela afiliação a um determinado tipo de instituição, a exemplo das universidades ou instituições de ensino superior, mas pela função desempenhada como suporte de pesquisa em qualquer contexto: academia, indústria, comércio, governo. Nesse sentido, ela teria o objetivo de apoiar e impulsionar o desenvolvimento da sociedade, integrando recursos de pesquisa e serviços, e disseminando-os para promover intercâmbio e produção de conhecimento acadêmico e científico (MACEVICIUTE, 2012).

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

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

Por outro lado, nas bibliotecas em instituições de ensino (independente do nível: se fundamental, médio ou superior) há dificuldade em compreender os limites da atuação do bibliotecário e os do educador, geralmente professor ou mesmo monitor, em relação às orientações aos estudantes no que se refere à pesquisa. A relação entre o sujeito (usuário ou aprendiz) e o objeto (informação) vai definir também uma forma de problematizar os elementos da realidade e direcionar para determinados caminhos do campo de estudo, o que reforça a necessidade de trabalho conjunto entre ambos profissionais nesse tipo específico de instituição.

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

No âmbito da Ciência da Informação, área que segundo Smit e Barreto (2002, p. 17)

[...] se ocupa e preocupa com os princípios e práticas da criação, organização e distribuição da informação, bem como com o estudo dos fluxos da informação desde sua criação até sua utilização, e sua transmissão ao receptor, por meio de uma variedade de canais [...],

o impacto das alterações nas formas de produção e consumo exige repensar a relação entre a informação e o seu contexto de uso, focando na análise das características particulares do usuário para propiciar condições objetivas de mediação entre as fontes e potenciais usos.

Do ponto de vista da formação, o ensino tradicional, centrado nas formas de transmissão professor-aluno, cede lugar a um novo modelo fundamentado na concepção do ensino-aprendizagem articulado à pesquisa e voltado para o desenvolvimento de competências que garantam a autonomia do aluno na mobilização de recursos cognitivos e afetivos para solução de problemas. O desafio torna-se maior quando visto na perspectiva da atuação profissional deste aluno, futuro profissional, que terá entre todas as suas atribuições, a de criar condições também para a conquista de autonomia na exploração de fontes do seu potencial usuário.

Assim, o desenvolvimento de competência, entendida como a capacidade para analisar, avaliar, selecionar e mobilizar as habilidades e saberes dos indivíduos na compreensão e resolução de problemas, passa a ocupar o foco da atenção em todas as discussões sobre formação profissional.

Uma questão importante a ser trazida a este contexto é a pesquisa, como princípio educativo, temática defendida por Demo (1981, 2000, 2005, 2011, 2012) atualmente também defendida no âmbito da graduação em Biblioteconomia. Nesse caso a pesquisa não é vista apenas como ferramenta na busca de informações nos sistemas e bibliotecas, mas traz consigo uma carga conceitual mais complexa enquanto processo de desenvolvimento no âmbito escolar e sobretudo no acadêmico.

Complementarmente à importância do desenvolvimento de competências para a pesquisa, surge na literatura, intensa discussão sobre o papel do bibliotecário

em atividades de interface com a área da Educação, como evidência da importância de se valorizar a atividade não apenas do ponto de vista técnico, mas também da contribuição à formação do usuário de informação.

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

Paralelamente, as pesquisas no campo da Educação vem demonstrando que há diversas formas de aquisição do conhecimento, seja pelos canais formais, seja pelos informais e colocam em discussão o papel das várias instâncias institucionais na contribuição para a formação do indivíduo. Também põem no centro da discussão questões relativas a informação e letramento em complemento às discussões sobre alfabetização. O letramento, nesse sentido, seria decorrente das múltiplas possibilidades de exploração de experiências no ambiente social.

A biblioteca assume papel importante no letramento e formação do leitor tanto no que tange às bibliotecas públicas, que proporcionam acesso e empréstimo de livros ao público, principalmente em atividades de ação cultural que chamem a atenção de pessoas de diversas faixas etárias como saraus e hora do conto, quanto na biblioteca escolar com seu apoio aos projetos pedagógicos da escola, incluindo oportunidades de leitura para além das obras didáticas, com os livros paradidáticos e também de literatura geral.

Nesse ponto, a biblioteca deve propiciar um ambiente agradável, que facilite interações tanto entre as pessoas, quanto entre pessoas e o conhecimento contido no acervo.

Para melhor compreensão do papel de cada instituição na formação educacional do aluno, citamos Libâneo (2001, p. 78-84) para quem a Educação, em seu sentido amplo, visa formar o indivíduo em sua totalidade, ocorrendo a partir da

existência de uma série de fatores e dimensões econômicas, sociais, cognitivas e afetivas, enfim dimensões que envolvam os seres humanos.

Seguindo o raciocínio de Libâneo, podemos deduzir que a função pedagógica do professor ou educador tem uma dimensão socializadora com o objetivo intencional de criar condições para que o aluno percorra com competência o caminho da construção do saber.

A biblioteca, nesse sentido, atuaria como facilitadora ao promover condições para o contato entre o usuário e o conhecimento registrado. O bibliotecário faria a mediação criando condições para o usuário transformar suas demandas em questões devidamente traduzidas para o sistema de informação.

A mediação do bibliotecário é fundamental nas várias atividades que vão desde a aquisição, passando pela organização do conhecimento até chegar à recuperação do que é relevante para o potencial usuário. Na etapa de busca, o bibliotecário poderia atuar não apenas no uso adequado dos recursos informacionais, mas também na seleção das fontes mais adequadas à solução de problemas de seus usuários.

No Brasil, a publicação da Lei 12.244 de 24 de maio de 2010, que estabelece a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino no país, ou seja, a obrigatoriedade da presença de um bibliotecário nas escolas, vem acentuar a necessidade de se discutir o novo papel desse profissional.

O discurso sobre a função educativa do bibliotecário, na Biblioteconomia e Ciência da Informação, tem sido notado e tem evidenciado, desde aspectos que envolvem o surgimento do serviço de referência, até as questões relativas à mediação e apropriação, e com destaque atual para o enfoque das competências e aprendizagens informacionais, que na sociedade da informação, segundo Fujino (2004) impuseram às instituições de ensino o desafio de repensarem suas relações com o saber, uma vez que o fluxo de produção de conhecimento atual é muito superior à capacidade que as instituições de ensino têm para atualizar seus currículos durante o período de formação educacional regular. A autora alerta sobre as dificuldades de implementar prática pedagógica fundamentada em uma nova concepção de ensino, em razão dos problemas decorrentes de uma “cultura

organizacional simbolizada pela fragmentação do conhecimento em departamentos e disciplinas”, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de o ensino superior transcender os limites da formação técnico-científica para incluir questões profissionais que ocorrem no campo político-social.

No caso específico da Ciência da Informação e sua contribuição para a formação do profissional graduado em Biblioteconomia, a autora sugere maior reflexão sobre o fazer desse profissional para rever as bases conceituais nas quais se apoiará o seu processo formativo. As bases conceituais para Fujino (2004, p. 25) devem permitir “[...] a compreensão do porquê de determinadas práticas e, sobretudo, a competência necessária para adequá-las de acordo com contextos institucionais específicos”.

Assim, ao refletirmos sobre o objeto de estudo “informação” na Biblioteconomia e Ciência da Informação, percebemos que vários autores, entre eles Rodrigues e Campello (2004) são unânimes em sugerir que os tradicionais modelos de informar devam ser gradativamente substituídos pelo paradigma do: “aprender a aprender” e os de ensinar vão sendo substituídos pelos de “ensino/aprendizagem”, nos quais os processos de aprendizagem informacionais se unem aos de pesquisa e extrapolam as discussões atualmente delimitadas às identificações de competências e habilidades profissionais.

1.1 Justificativa

A partir da experiência de pesquisa no mestrado¹, na qual investigamos a biblioteca universitária como ambiente de aprendizagem, passamos a refletir sobre a atuação do bibliotecário no processo de ensino e aprendizagem dentro da universidade. Através de entrevistas a estudantes de graduação e pós-graduação foi possível observar em alguns depoimentos que o profissional foi citado como organizador do acervo, ou seja, aquele que mantém a infraestrutura de pesquisa bibliográfica em diferentes suportes e disponibiliza o material na estante; mas, quase

¹SOUSA, 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.

não se cogitou sobre seu papel como um profissional que possa orientar o leitor/pesquisador, contrariamente ao que é previsto na literatura.

Embora, a literatura revele uma preocupação com maior aproximação entre os campos teóricos da Educação e da Informação, Perrotti e Pieruccini (2007) observam que esses campos se constituíram tendo como foco os mecanismos de transmissão do saber relegando aprendizes e usuários a posições secundárias no processo de significação e, embora tenha ocorrido mudanças em resposta a realidade imposta pela Sociedade do Conhecimento, os autores entendem que ainda não é possível detectar rupturas epistemológicas capazes de vencer o dualismo entre ambos.

De fato, Smit e Tálamo (2007) ao compararem os problemas de interdisciplinaridade entre a Ciência da Informação e outras ciências, apontam também a dificuldade de se delinear o quadro conceitual de uma área, a exemplo da Educação, que adota teorias de fontes variadas e muitas vezes inconsistentes entre si e delas adotam muitos termos, mas nem sempre os conceitos, o que torna o diálogo interdisciplinar inócuo. Observam as autoras que o vocabulário de uma especialidade é constituído por formas significantes que integram os conceitos relativos aos objetos, processos e métodos que conformarão a identidade da área construída e sobre a qual se desenvolverão as investigações que levarão à produção de novo conhecimento.

Como bibliotecários estamos familiarizados com citações referentes aos estudos construtivistas, ou socioculturais como afirmam alguns, de Vygotsky e com a teoria das competências de Perrenoud entre outros teóricos, em textos que tratam da formação bibliotecária. No entanto, há carência de textos que discutam a prática dessa função. Assim, é importante investigar a fim de compreender melhor a aproximação entre as teorias da Biblioteconomia e Ciência da Informação e suas relações com a Educação e as mútuas contribuições para os estudantes e docentes, potenciais usuários das unidades de informação nas instituições de ensino.

Buscamos verificar semelhanças e práticas que aproximem relações dentro das instituições de ensino, onde interagem educadores e educandos e instituições onde haja campo para atuação do profissional bibliotecário, sendo esse um agente

que de alguma forma exerce influência no processo de aprendizagem de seus usuários.

Se a função educativa do bibliotecário já apresenta complexidade em sua compreensão e operacionalização nos ambientes presenciais tradicionais, a mediação nos ambientes virtuais, com a decorrente explosão de fontes de informação, adiciona maiores desafios para o serviço de referência.

Estudos de Dervin (1983) e Dervin e Nilan (1986) ressaltam o conceito de “informação como algo construído pelo usuário” sinalizando para um novo paradigma nos estudos de usuários, denominado “modelo construtivista”, no qual a informação não existe de forma abstrata, mas envolve modelos cognitivos de construção do conhecimento que ocorre internamente.

Complementarmente, os estudos de Kuhlthau (1994), segundo Fujino (2000, p. 66) são

[...] direcionados no sentido de observar e descrever o comportamento do usuário nos processos de pesquisa e, nesse sentido, apresentam grande contribuição sobre as possibilidades de o serviço de informação vir a intervir no processo, de forma a auxiliar o usuário a identificar e solucionar seu problema de informação’ enquanto que nos de Taylor (1968) ‘ [...] o usuário atribui valor à informação a partir da correlação entre o problema diagnosticado e a utilidade da informação obtida para solução do mesmo’.

Como, então, pensar a orientação ao uso de fontes dissociada da compreensão do contexto da pesquisa no âmbito da educação formal?

Sobre a pesquisa, Demo (2011) a posiciona como um questionamento reconstrutivo, tanto em questões teóricas quanto práticas. Isso inclui abandonar antigas rotinas e instrumentar-se usando as teorias, não as considerando como coisas imutáveis. Assim é o paradigma do aprender a aprender, que dentro da Biblioteconomia e Ciência da Informação é emergente e fundamental.

Autores como Kuhlthau (1994) apontam os desafios para compreender as necessidades dos usuários em diferentes etapas do seu processo de pesquisa, entre os quais a definição do problema e atuação de professores e bibliotecários nesse processo.

Com a profusão de fontes e formatos de informação da atualidade e as novas alternativas de propostas educacionais, percebe-se esgotamento do antigo modelo de unidades de informação em escolas, cujo acervo era composto por demandas de disciplinas e tradicionais materiais didáticos relativos a disciplinas específicas. Avança a compreensão de que o ensino caminha para resolução de problemas interdisciplinares a partir de eixos temáticos e o foco da atenção é o processo de desenvolvimento do aluno na busca de soluções e não necessariamente no resultado alcançado ao final do processo.

Borgman (2007)² apud Maceviciute (2012) observa que aspectos de ciberinfraestrutura para pesquisa são comumente ressaltados como essenciais para pensar novas formas de pesquisa colaborativa na web, o que possibilita intercâmbio e maior estímulo à produção de conhecimento.

1.2 Problema de pesquisa

A literatura de Biblioteconomia e Ciência da Informação trata teoricamente sobre a função educativa do bibliotecário e sua participação nas atividades de ensino-aprendizagem, na contribuição à formação do aprendiz. Mas como prepararmos os bibliotecários para essa missão sem antes definirmos melhor os contornos dessa função?

1.3 Hipótese de trabalho

A literatura brasileira sobre formação e atuação do bibliotecário no mundo do trabalho, assume que a função educativa é inerente ao fazer bibliotecário, mas não explicita o que seria essa "função educativa" do ponto de vista das competências ou habilidades para exercê-la, o que dificulta a inserção desta temática nas propostas político-pedagógicas dos cursos e transformá-la em objetivo a ser alcançado em disciplinas ou nos cursos de formação.

² BORGMAN, D. **Scholarship in the Digital Age**. Cambridge, MA: MIT Press, 2007.

1.4 Objetivo Geral

Traçar panorama conceitual e identificar a base teórica-metodológica que embasa a discussão sobre a função educativa do bibliotecário na Biblioteconomia e Ciência da Informação.

1.4.1 Objetivos Específicos

- a) Identificar principais autores que tratam da temática na literatura brasileira.
- b) Mapear os conceitos relativos à "função educativa do bibliotecário" na visão desses autores.

1.5 Estrutura analítica

A estrutura analítica apresenta as diversas etapas do trabalho, incluindo os recortes na construção do referencial teórico e as opções metodológicas adotadas.

Buscou-se mapear a literatura sobre Educação e formação, Biblioteconomia e Ciência da Informação e função educativa do bibliotecário para compreender o panorama no qual a discussão sobre esta função ocorre e possíveis interações entre as bases conceituais da Ciência da Informação e os paradigmas teóricos da Educação.

Nosso quadro teórico de referência divide-se em três grandes blocos:

- 1) Educação e formação;
- 2) Biblioteconomia e Ciência da Informação
- 3) um capítulo dedicado à formação e atuação do bibliotecário.

Figura 1 – Estrutura analítica

Fonte: Elaborada pela autora.

2 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

A conceituação dos termos Educação e Pedagogia é tarefa complexa, muitas vezes os termos se confundem, grosso modo, os autores conceituam a Pedagogia como a disciplina ou a ciência que investiga a Educação. A Educação é um ato natural para quem vive em sociedade, prepara as pessoas para a vida, instrui, perpetua cultura e tradições, pressupõe o ato de ensinar e o ato de aprender. Permite o acesso ao conhecimento e conseqüentemente à consciência. Vinculados à Educação, estão os conceitos de formação e instrução:

O termo “formação” pode designar a formação do homem até se tornar adulto e também a formação funcional que visa adaptá-lo ao mundo profissional.; enquanto que o termo “instrução” associa-se à escola, a um vínculo instituído, à ideia do trabalho de um professor. (MORANDI, 2008, p. 33).

Para Freire (1996, p. 22-23, grifo do autor)

[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção. [...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

Freire reforça a prática educativa como prática essencialmente humana, voltada para a ética, com o compromisso de desenvolver autonomia e pensamento crítico e reflexivo dentro da experiência e realidade vividas.

Diversas teorias utilizadas nos estudos pedagógicos foram formuladas por sociólogos e psicólogos, cientistas que observaram atentamente o desenvolvimento humano através de comportamentos e padrões, estudos que compreendem as bases biológicas, mentais e sociais dos indivíduos e fortemente os aspectos da linguagem como o fez, o russo Vygotsky e seus discípulos.

Segundo Moraes (2010, p. 211) educar:

Significa o oferecimento de uma educação voltada para a formação integral do indivíduo, para o desenvolvimento da sua inteligência, do seu pensamento, da sua consciência e do seu espírito, capacitando-o para viver numa sociedade pluralista em permanente processo de transformação. Isso implica, além das dimensões cognitiva e instrumental, o trabalho também, da intuição, da criatividade, da responsabilidade social, juntamente com os componentes éticos, afetivos, físicos e espirituais. Para tanto, a educação deverá oferecer instrumentos e condições que ajudem o aluno a aprender a aprender, a aprender a pensar, a conviver e amar. Uma educação que o

ajude a formular hipóteses, construir caminhos, tomar decisões, tanto no plano individual quanto no plano coletivo.

A autora afirma que:

Hoje, o foco da escola mudou. Sua *missão é atender ao aprendiz*, ao usuário, ao estudante. [...] E quem é esse aprendiz? É um ser de relações, contextualizado, alguém que está no mundo e com o mundo, cuja realidade lhe será revelada mediante sua construção ativa. [...] É um ser dotado de inteligências múltiplas em sua individualidade biológica, com diferentes perfis cognitivos e estilos de aprendizagem e, conseqüentemente, com diferentes habilidades para resolver problemas. [...]. (MORAES, 2010, p. 137-139, grifo da autora).

A educação, em seu sentido amplo, visa formar o indivíduo em sua totalidade, ocorrendo a partir da existência de uma série de fatores e dimensões econômicas, sociais, cognitivas e afetivas, enfim dimensões que envolvam os seres humanos.

Por outro lado, ao tratar da Pedagogia, Ghiraldelli (2004, p. 9) entende que ela se configura a partir de três tradições:

1) a francesa, de Émile Durkheim (1858-1917), onde a Educação é vista como fato social que permite a continuidade histórica, transmitindo o patrimônio cultural da sociedade; a Pedagogia é vista como contestação da Educação vigente, ela é utópica; cabendo à Sociologia propor os fins da Educação e à Psicologia propor o meio e instrumentos para a Didática;

2) a alemã de Johann Friedrich Herbart (1776-1841) que formula a Pedagogia como ciência da Educação;

3) a americana de John Dewey (1859-1952); pragmática, vê a verdade através de sua utilidade, ou seja, de seus fins práticos; de certa forma os termos Pedagogia, Filosofia e Filosofia da Educação são vistos como sinônimos.

Entretanto, para Pimenta (2006, p. 55-56), a

Pedagogia (ciência) e educação (prática) estão em uma relação de interdependência recíproca, pois a educação depende de uma diretriz prévia e a Pedagogia depende de uma práxis educacional anterior.

Por outro lado, Franco (2003, p. 75) em explanação sobre a Pedagogia como ciência da Educação aponta para a complexidade do seu objeto e a impossibilidade de analisá-la na perspectiva de uma única ciência. Para a autora:

A educação é um objeto complexo e suas manifestações, ao serem apreendidas cientificamente, não devem sofrer reduções nem fragmentações, sob pena de se produzir descaracterização. Por isso, digo que os critérios de cientificidade pressupostos à ciência tradicional não podem dar conta e não deram, de estudar a educação. A educação, como objeto de estudo, sofreu prejuízos em sua interpretação no decorrer da história e hoje requer procedimentos e ações dentro de uma racionalidade que lhe é pressuposta. Sabe-se que a educação, como fenômeno global que permeia toda sociedade humana, não pode ser objeto de uma única ciência.

Chamou-nos a atenção a fala de Franco (2003) no parágrafo anterior, ao mencionar a educação como fenômeno global, definição que achamos extremamente coerente quando imaginamos que a Educação é preparação para a vida em todas as suas instâncias.

Considerando a Educação como objeto de estudo da Ciência Pedagógica, a autora prossegue:

Sabe-se da enorme complexidade desse objeto, e sabe-se também que a educação configura-se, estabelece-se, estrutura-se em diversas dimensões. Sua dimensão privilegiada é a prática educativa, vista como prática social intencionada, na qual confluem as intencionalidades e as expectativas sociais, em que se determinam os contextos da existência humana num determinado grupo social, na qual se concretiza a realidade subjetivada, num processo histórico social que se renova continuamente (FRANCO, 2003, p. 78).

Por fim, a autora estabelece que, o objeto da Pedagogia como ciência, ou seja, a prática educativa, é fenômeno social que visa promover a personalidade social do educando.

Pimenta por sua vez, se posiciona mais claramente quanto ao objeto da pesquisa na Pedagogia, entendendo que:

O objeto/problema da Ciência da Educação (Pedagogia) é a educação enquanto prática social. Daí o seu caráter específico que a diferencia das demais, que é o de uma *ciência prática* – parte da prática e a ela se dirige. A problemática educativa e sua superação constituem o ponto central de referência para a investigação (PIMENTA, 2006, p. 57, grifo da autora).

No entanto, esta prática ocorre dentro de parâmetros estabelecidos pelos paradigmas educacionais, razão pela qual a compreensão desses paradigmas é importante para compreender as diretrizes que permeiam os contextos institucionais que atuam na educação formal.

De acordo com Libâneo (2001, p. 78-84), a educação pode ser dividida em:

- educação formal: é o caso da educação escolar e convencional de caráter estruturado e sistêmico, pressupõe planejamento e trabalho didático-pedagógico, pode ocorrer também em outros ambientes fora da escola; tem caráter de intencionalidade;

- educação não-formal: similar à educação formal, possui baixos graus de institucionalização e intencionalidade; são exemplos a educação que ocorre em movimentos culturais e de lazer;

- educação informal: “[...] modalidade de educação que resulta do ‘clima’ em que os indivíduos vivem, envolvendo tudo o que do ambiente e das relações socioculturais e políticas impregnam a vida individual e grupal [...]” (LIBÂNEO, 2001, p. 83). Não possui caráter intencional ou institucionalizado.

Mas, o próprio autor alerta para a necessidade de valorizar mais que um destes aspectos:

[...] o ato educativo não é exclusivamente psicológico ou pedagógico ou sociopolítico; é um momento específico de interação social, configurando uma totalidade para a qual convergem fatores econômicos, sociais e psicológicos e que se constituem em **condições** para o completamento da ação pedagógica, cujo termo é o desenvolvimento individual ou social (LIBÂNEO, 1989, p. 85, grifo do autor).

Para ele, a ação pedagógica implica: um agente, que pode ser uma pessoa, grupo ou meio; uma mensagem enviada (conteúdo) e educandos ou alunos. O ato pedagógico

[...] implica ‘uma ação sobre’ o indivíduo ou grupo de indivíduos, de tal forma que, ao termo dessa ação, o educando corresponda tanto quanto possível à imagem que se faz de **homem educado**. Esta ação, entretanto não é arbitrária, mas decorre da função socializadora da escola, representada pelo professor (LIBÂNEO, 1989, p. 97, grifo do autor).

Para Morandi (2008, p. 26-28) a Pedagogia envolve tanto a interiorização cognitiva quanto a construção cultural; existindo uma Pedagogia comum, que seria “uma teoria leiga” da educação, que não é verdadeira nem falsa, mas carrega uma intenção pedagógica, e está no senso comum, no cotidiano. Essa intenção pedagógica visa compartilhar valores e vínculos humanos.

A Pedagogia envolve didáticas que são modalidades ou métodos do processo pedagógico, esses métodos estão baseados na relação que a mente humana

estabelece com o mundo. A Didática representa uma sistematização do discurso pedagógico. (MORANDI, 2008).

A inclusão da biblioteca, enquanto instância institucional, que complementa ação pedagógica no processo socializador empreendido pela escola é vista como extremamente importante na literatura da Ciência da Informação (PERROTTI; PIERUCINNI, 2007; CAMPELLO, 2009b).

Após uma introdução sobre o conceito de Educação, falaremos a seguir sobre os processos de ensino e aprendizagem.

2.1 Ensino e aprendizagem

Ensino e aprendizagem são processos que configuram os sistemas educacionais, o ensino tem funções sociais que mantêm as instituições, sociedades e a cultura. Envolvem sujeitos que ensinam, sujeitos que aprendem, conteúdos e motivações: “o que aprender e para que aprender”, conforme os contextos em questão.

Para Moran (2012, p.12-15) ensino é diferente de educação; ensinar é um processo social e ao mesmo tempo pessoal, que envolve a organização de atividades didáticas para a compreensão de conteúdos específicos. Educar é integrar o ensino e a vida em todas as dimensões: éticas, reflexivas e atitudinais. Educar é promover habilidades, construção de identidades e transformação de vidas em processos de aprendizagem permanentes, sendo que o maior desafio é promover o ensino que possa integrar todas as dimensões do ser humano.

De acordo com Zabala (1998, p. 28) o papel atribuído ao ensino dentro dos sistemas educacionais atuais tem priorizado as capacidades cognitivas consideradas mais importantes que correspondem à aprendizagem de disciplinas tradicionais.

Os conteúdos de ensino que são oferecidos nos sistemas educacionais normalmente obedecem a uma tipologia:

- conteúdos fatuais (de fatos, dados, situações e fenômenos singulares);
- conteúdos de conceitos e princípios (termos abstratos);
- conteúdos procedimentais (constituem, técnicas, regras e métodos);

- conteúdos atitudinais (refere-se a valores, atitudes e normas) (ZABALA, 1998, p. 39-49).

Ainda de acordo com o autor, as práticas educativas trazem consigo, respostas a: “porque ensinar” e “como se aprender” (ZABALA, 1998).

Em todas as fases da vida, a simples experiência do existir por si só, já proporciona constante aprendizagem que se configura de maneira formal ou informal, da instituição familiar à escolar, da pré-escola à pós-graduação ou mesmo, na preparação para o mundo do trabalho. Aprender reduz a incerteza e permite a sobrevivência num mundo tão conturbado.

No meio de tantas incertezas, a educação precisa prever que o indivíduo necessita aprender continuamente utilizando metodologias adequadas de pesquisa, de elaboração de estratégias para a resolução de problemas, para o estudo de alternativas e para tomadas de decisão. As crianças precisam aprender a investigar, dominar as diferentes formas de acesso à informação, desenvolver a capacidade crítica de avaliar, reunir e organizar informações mais relevantes. Necessitam de metodologias que desenvolvam habilidades para manejar e produzir conhecimento que levem ao questionamento, às manifestações de curiosidade e criatividade e ao seu posicionamento como sujeitos diante da vida (MORAES, 2010, p. 144).

Acima apresentamos a abordagem de aprendizagem a partir de um contexto educacional. No entanto, a aprendizagem tem diversos enfoques, como podemos verificar abaixo tanto nas visões psicológicas, quanto nas teorias cognitivas.

Enquanto para Vygotsky (1989, p. 93), aprendizado é a aquisição de capacidade de pensar e focalizar a atenção sobre várias coisas; e segundo suas teorias de desenvolvimento proximal, a intervenção de outras pessoas contribui com o aprendizado dos indivíduos; para Vignaux (1991, p. 135): “[...] qualquer aprendizagem num sistema ou num ser vivo manifestar-se-á pela aquisição duma ou mais propriedades que não são inatas neste sistema ou neste ser [...]”.

Para Gagné:

A aprendizagem é uma modificação na disposição ou na capacidade do homem, modificação essa que pode ser retirada e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento. O tipo de modificação a que se dá o nome de aprendizagem manifesta-se como uma alteração no comportamento e infere-se que a aprendizagem ocorreu, comparando-se o comportamento apresentado após essa circunstância. A modificação pode ser, e o é frequentemente, um aumento de capacidade para alguns tipos de *performance*. Pode consistir, também, em alteração de disposição, chamada, conforme o caso, *atitude*, *interesse* ou *valor*. A modificação deve ter mais que

uma permanência momentânea, isto é, deve ser capaz de ser retida durante algum tempo e, finalmente, deve ser diferenciável do tipo de modificação atribuída ao crescimento, tal como uma alteração de altura ou o desenvolvimento dos músculos através do exercício (GAGNÉ, 1974, p. 3, grifo do autor).

Acreditamos que a aprendizagem, em grande parte das situações, se dê por uma motivação básica: a necessidade de resolução de problemas. Ainda de acordo com Gagné (1974, p. 141-142):

[...] podemos ficar tentados a concluir que a resolução de problemas é uma série de fatos nos quais os seres humanos *utilizam princípios para atingir um objetivo*, mas não abrange toda a verdade. [...] Quando a solução do problema é alcançada, alguma coisa é sempre *aprendida*, no sentido de que a capacidade do indivíduo se modificou mais ou menos permanentemente. [...] Assim, quando a pessoa enfrenta novamente o mesmo tipo de situação, obtém respostas com muito maior facilidade por meio da evocação e não mais a encara como um *problema*. A resolução de problemas, portanto, deve ser considerada em caráter definitivo como uma das formas de aprendizagem.

Demo (2005, p. 45) observa que “[...] Para resolver problemas é necessário, primeiro, saber problematizar, o que sinalizaria a necessidade de saber pensar [...], enquanto que Abbagnano (2007, p. 934, grifo do autor), define “problema” como:

[...] Por problema entendeu-se uma proposição que parte de certas condições conhecidas para buscar alguma coisa desconhecida. [...] A enunciação do P. [problema] permite a antecipação de uma solução possível, que é a *ideia*; a ideia exige o desenvolvimento das relações inerentes ao seu significado, que é o raciocínio [...].

McGarry (1999, p. 43-44) acrescenta importante ponto para a discussão, ao propor um esboço de processos intelectuais da Aprendizagem, são eles:

- Dedução: Conclusões obtidas a partir de premissas e proposições;
- Indução: O que em parte é verdadeiro, provavelmente também o será no todo;
- Abstração: Obter padrões a partir de casos desorganizados, semelhante à indução;
- Generalização: A partir de uma experiência, obter juízo aplicável a toda uma classe;
- Intuição: Obtenção de um conhecimento profundo sem um raciocínio consciente;
- Crença: Pressupõe a aceitação de proposições sem o uso de “processos analíticos consagrados” ou empíricos;

- Imaginação: Imagens ou objetos compostos sem o uso de nossos sentidos.

Do nosso ponto de vista, saber problematizar é uma questão metodológica: em primeiro lugar reconhecer que algo não está como deveria, que falta algo para atingir um objetivo, que algo precisa ser resolvido ou não está perfeito, raciocinar a respeito e partir para a ação a fim de encontrar soluções.

A fim de melhor explicitar “o saber problematizar” e os processos mentais conhecidos durante a “ação do aprender” aliamos parte da elucidação de Demo sobre o “saber pensar”:

Por trás do pensar está a idéia da *compreensão* do que se diz e faz. Por isso, dizemos ‘saber’ pensar. O povo reconhece isto quando diz que fulano ‘sabe das coisas’. Compreender é questão de *lógica*, e geralmente entendemos por lógica a capacidade de deduzir uma coisa da outra, de tal sorte que cada coisa esteja no seu lugar e se relacione com outra. A lógica, porém, que mais interessa, não é aquela que logo aparece, mas a que está por trás. [...] (DEMO, 2005, p. 23).

Demo descreve a compreensão como questão de lógica e capacidade de dedução e associação de uma coisa com outra; princípio básico para a compreensão é tomar conhecimento de algo. Não se pode compreender o que não se conhece, pode-se no máximo ter uma crença.

Na visão de Moran (2012, p. 23), aprendemos com mais facilidade quando fazemos conexões entre ação e reflexão, entre teoria e prática, quando interagimos e questionamos, enfim quando temos necessidade e temos interesse.

O que nos leva a crer que a aprendizagem aconteça através de experiência e de motivações pessoais.

Para a Psicologia da aprendizagem, aprendizagem é representada por:

“Todas as mudanças relativamente permanentes no potencial de comportamento, que resultam da experiência, mas não são causadas por cansaço, maturação, drogas, lesões ou doença” (LEFRANÇOIS, 2012, p. 6).

As teorias de aprendizagem que mais se aproximam do nosso foco de pesquisa são as teorias cognitivistas que possuem as seguintes variáveis de interesse: representação, autoconsciência, processamento da informação, percepção, organização, tomada de decisão, resolução de problemas, atenção,

memória, cultura e linguagem; os teóricos mais representativos dessa área são Bruner, Piaget e Vygotsky (LEFRANÇOIS, 2012, p. 24).

Para Behrens (2012, p. 86) o paradigma educacional emergente busca práticas pedagógicas que retomem o todo, superando a ideia de fragmentação do conhecimento tão criticada por Morin (2005) que defende uma visão holística considerando o homem em sua totalidade.

A aquisição de conhecimento em seu sentido mais exato, está representada pela Ciência cognitiva, importante dentro da Ciência da Informação. É uma ciência complexa, pois abrange tanto o funcionamento do cérebro humano quanto a inteligência artificial.

Corremos um risco ao tentar explicar a cognição, precisamos ser cuidadosos, tão abrangente é o significado deste conceito; em Ciência da Informação encontramos com frequência, além dos termos cognição, ciências cognitivas e cognitivismo.

Para que se efetive o “ato de conhecer”, precisamos de duas ferramentas fundamentais, a comunicação e a linguagem através da qual essa última se dá.

A linguagem se compõe de signos que interpretados se transformam em significados; trata-se da informação criando conhecimento, fazendo sentido para seus receptores.

Para Gomes (2000, p. 61-67) compreendemos a realidade onde vivemos através da criação de signos e significados, criamos também nossos valores e subjetividades, frutos de nossas experiências e expectativas. A cognição só é possível através do processo de interpretação de signos e a mediação tem importante papel na construção do conhecimento.

O sistema cognitivo humano possui uma arquitetura em módulos especializados que organizam percepções, memórias e raciocínios, a leitura é uma articulação de dispositivos que representam e processam as informações, ligando esses módulos.

Sobre o acesso ao conhecimento no mundo contemporâneo, Varela e Barbosa (2009a) comentam que:

[...] privilegia-se a noção de que há um processo dinâmico de desenvolvimento cognitivo mediado pela interação do sujeito com o mundo. Neste sentido, a inteligência é encarada não como uma faculdade mental ou como expressão de capacidades inatas, mas como uma estrutura de possibilidades crescentes de construção de estratégias básicas de ações e operações mentais com as quais se constroem os conhecimentos. Para tanto, não somente o professor ou a instituição escolar podem se integrar ao desenvolvimento e fortalecimento da leitura de mundo, bem como bibliotecários e cientistas da informação.

De acordo com Fernandes (2011, p. 141), os estudos cognitivos teriam surgido nos anos 1950, baseados na teoria behaviorista (comportamental) e com o surgimento dos primeiros computadores, estes estudos foram construídos de forma interdisciplinar com a Psicologia Cognitiva, Inteligência Artificial, Lógica Computacional e Neurociência entre outras disciplinas a fim de simular e buscar entender a mente humana durante o processo de aquisição e uso do conhecimento.

Saraiva e Argimon (2007, p. 152) explicam que a Ciência Cognitiva foi reconhecida através de consenso, quase unânime, em setembro de 1956 em um Simpósio de Teoria da Informação realizado no *Massachusetts Institute of Technology*.

Segundo Lima (2003, p. 77):

O objeto de estudo da CC [ciência cognitiva] é a mente, com suas ideias, conceitos e conhecimentos. O processo cognitivo envolve atividades mentais como o pensamento, a imaginação, a recordação, a solução de problemas, a percepção, o julgamento, a aprendizagem da linguagem, entre outras, as quais ocorrem diferentemente em cada indivíduo, dependendo do grau de habilidade de cada um.

Para a Ciência da Informação, os estudos cognitivos são de suma importância uma vez que auxiliam a entender as estratégias mentais que os indivíduos desenvolvem na sua busca de resolução de problemas para aquisição de conhecimento emprestando metodologias e teorias de diferentes áreas como a Psicologia e teorias de sistemas computacionais.

Em qualquer ambiente, físico ou virtual, em que o bibliotecário atue, cabe refletir sobre seu papel como agente educativo tanto para o usuário presencial quanto para o leitor navegador, independente das metodologias ou tecnologias

disponíveis, cabe observar sua importância nessa tarefa cognitiva que se mostra de forma complexa e desafiadora.

Apresentamos a seguir as principais tendências filosóficas que influenciam os sistemas educativos na atualidade para propiciar a compreensão dos ambientes educacionais e as possibilidades de participação dos profissionais nos processos educativos bem como estabelecer referências para a análise de conteúdo das citações, objeto da parte empírica deste estudo.

2.2 Principais tendências filosóficas

Apresentamos um breve panorama sobre as origens da Educação contemporânea baseado em textos de Aranha e Libâneo, especialmente as tendências filosóficas do século XX.

► Positivismo

Apesar de ter se desenvolvido no século XIX, com Comte, o positivismo interfere de forma marcante em outras tendências como nos estudos behavioristas e na Sociologia de Durkheim.

[...] o positivismo é responsável pela criação de vários mitos do nosso século [...] em nome do discurso competente, o especialista é considerado o único capaz de compreender a realidade. [...] isso supõe uma concepção autoritária, segundo a qual o poder pertence a *quem possui o saber* (ARANHA, 1992, p. 216).

Uma das personalidades mais influentes na Pedagogia atual é Durkheim (1858-1917), herdeiro do pensamento positivista de Comte; para o qual, a Educação é de origem social, na qual a sociedade impõe padrões de comportamento; a partir de seus estudos “[...] a pedagogia se impõe como disciplina autônoma, desligada da filosofia, da moral e da teologia [...]” (ARANHA, 1992, p. 223).

Migrando de suas origens europeias e originando outras correntes filosóficas, do positivismo, surge no século XX, o behaviorismo norte-americano, preocupado com a exterioridade de comportamentos e conduta, viu-se representado por Watson (1878-1958) e Skinner (1904) na teoria do reforço (positivo e negativo) (ARANHA, 1992, p. 224).

► Idealismo

Reelabora o pensamento de Kant e Hegel, criticando o positivismo: “[...] o espírito é diferente da matéria e irreduzível a ela. Ele é criador, pois o conhecimento não pode ser a simples aceitação passiva de impressões” (ARANHA, 1992, p. 216).

► Pragmatismo

Desenvolvido nos EUA e Grã-Bretanha, opõe-se ao idealismo e privilegia a prática e a experiência. É um método que não pretende alcançar resultados especiais. Dewey foi um de seus representantes.

John Dewey (1859-1952) preferia ser chamado de instrumentalista ou funcionalista. De acordo com ele, as ideias são verdadeiras a partir do momento em que apresentam valor instrumental para a resolução de problemas colocados pela experiência (ARANHA, 1992, p. 229).

O pragmatismo de Dewey influenciou a Biblioteconomia americana e consequentemente também as bases que formaram a Biblioteconomia no Brasil.

► Marxismo

Representado pelas teorias de Lênin (1870-1924) que repensa Marx e Hegel e por Leon Trótski (1879-1940), ambos revolucionários e ativistas russos, o marxismo defende a revolução permanente e a luta de classes e critica a influência do capitalismo no mundo.

A partir do marxismo surgiu também a Escola de Frankfurt representada entre outros por Adorno, Benjamin, Marcuse e Habermas, responsáveis pela “teoria crítica da sociedade”, que entre outros temas debate a família, a autoridade, a cultura de massa, a ciência e a técnica, temas interessantes para a Pedagogia moderna.

O marxismo sofreu várias influências históricas passando da ortodoxia para um “desafio democrático”. (ARANHA, 1992, p. 218-219).

► Fenomenologia

Tem como seu maior representante Edmund Husserl (1859-1938); segundo a fenomenologia “toda consciência é intencional”. Ao contrário do pensamento científico positivista que se propõe neutro; a fenomenologia propõe a humanização da ciência.

A partir da fenomenologia surgiu também o existencialismo representado por Jean-Paul Sartre (1905-1980), onde a proposta é que há: “[...] uma diferença fundamental entre as coisas e o homem: só o homem *existe*, enquanto as coisas são [...]” (ARANHA, 1992, p. 220-221).

O pensamento fenomenológico e o existencialismo influenciam a metodologia das ciências humanas, para as práticas pedagógicas, despertam a liberdade do aluno.

► Estruturalismo

Representado por Lévi-Strauss, Foucault, Althusser, Lacan, Chomsky, Derrida, Umberto Eco e Roland Barthes, teve bases teóricas estabelecidas por Ferdinand de Saussure (1857-1913) que realizou estudos sobre a linguagem como ciência capaz de explicar-se por si só, sem atribuição de significados. Para os estruturalistas, as formas são mais importantes que os conteúdos. A estrutura imutável das manifestações culturais se sobrepõe ao valor do indivíduo como sujeito autônomo (ARANHA, 1992, p. 222-223).

► Piaget e o construtivismo

Criador da Psicologia genética, Jean Piaget (1896-1980), descreveu os estágios de desenvolvimento mental da criança. Sua contribuição para a Pedagogia é inestimável, sobretudo devido às indicações quanto à época adequada para serem ensinados determinados conteúdos às crianças, sem desrespeitar suas reais possibilidades mentais, ou seja, de acordo com seu desenvolvimento intelectual e afetivo (ARANHA, 1992, p. 226).

Conforme descreve Aranha abaixo, Piaget poderia encaixar-se nas teorias epistemológicas interacionistas ou construtivistas do conhecimento.

Para os construtivistas, o conhecimento não é inato nem só transmitido; não está só no sujeito nem é dado apenas pelo objeto, mas se forma e se transforma pela interação entre ambos. [...] (ARANHA, 2006, p. 278).

Dentro da escola construtivista incluem-se a argentina Emilia Ferreiro, Vygotsky (com teorias singulares e originais), Ives de La Taille e Phillippe Perrenoud que influenciou os parâmetros curriculares brasileiros e desenvolveu a teoria de competências. (ARANHA, 2006, p. 280).

► Vygotsky

Apesar de citado como construtivista, o russo Lev Vygotsky merece ter uma leitura mais atenciosa, sua concepção é classificada também como histórico-cultural. Apesar de ter vivido apenas 37 anos, graduou-se em Direito, Medicina, Psicologia e Pedagogia. Preocupou-se com os estudos de linguagem e desenvolvimento e esforçou-se em compreender os aspectos humanos de comportamento, Vygotsky observou que crianças de mesmo nível de desenvolvimento mental obtinham melhor aproveitamento em seu aprendizado quando recebiam estímulos ou interferências de outras pessoas, essa observação originou a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal, o que reforça a ideia do trabalho coletivo e de orientação:

[...] mesmo quando se refere à base biológica de todo comportamento, Vygotsky admite que também o cérebro possui uma plasticidade, uma flexibilidade que permite o uso de novas funções de acordo com a história do indivíduo e da humanidade [...] (ARANHA, 2006, p. 266).

Tendo apresentado um panorama sobre a história da Educação e seus principais teóricos passemos a uma exposição sobre a história da Educação brasileira.

► Brasil

No Brasil, conforme Aranha (1992), a influência escolanovista torna-se forte desde a década de 1920, quando foi fundada a Associação Brasileira de Educação. O movimento esteve mais voltado para o tecnicismo do que para a educação popular.

Das décadas de 1930 a 1940, o ensino primário se desenvolve de forma nunca antes vista; nos estados mais desenvolvidos, até 1951, praticamente dobra-se o número de escolas primárias e secundárias.

Em 1930 surge o Ministério da Educação e em 1934 é fundada a Universidade de São Paulo, onde algum tempo mais tarde os alunos da Faculdade de Filosofia recebem complementação pedagógica no Instituto de Educação, de onde, em 1937, surgem os primeiros professores licenciados para o ensino secundário, cujos docentes vinham de outras profissões ou eram autodidatas.

Os pioneiros teóricos no Brasil foram Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que defendiam uma educação laica e para todos. Foram estes educadores que publicaram em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em oposição a uma elite de católicos que dominava o ensino médio.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial é criado em 1946, a partir daí a população de baixa renda teve a chance de se profissionalizar. Mesmo assim as boas escolas eram apenas as particulares, destinadas às classes média e alta.

Em 1946, após o Estado Novo, surgiu o ensino supletivo de dois anos. Surge também uma preocupação com a remuneração e com a carreira do professor. Em 1960 se incrementa o debate sobre a educação popular e de renovação do ensino universitário com a criação da Universidade de Brasília, em 1961 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases que já chega com atraso e defasada.

Durante os anos 1960, as escolas, universidades e movimentos estudantis sofrem com a repressão da ditadura militar, em 1968 ocorre a reforma universitária que adota procedimentos administrativos e acadêmicos autoritários e despolitizantes.

Em 1967 surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e em 1971 ocorre a reforma do ensino de 1º e 2º graus, com alteração de currículos que incluem a obrigatoriedade de disciplinas como a Educação Moral e Cívica e extinguem disciplinas como a Filosofia.

O ensino particular continua a preparar seus estudantes para a universidade em detrimento das escolas oficiais, que tinham um projeto profissionalizante, sem professores nem estrutura para tal missão.

Nos anos 1980 com o fim da ditadura e retorno dos exilados ao país, começa a haver uma redemocratização do ensino após intensa mobilização popular e estudantil.

Com a nova Constituição aumentam os investimentos no ensino público, o ensino fundamental torna-se obrigatório e gratuito, incrementa-se o atendimento em creches e pré-escolas.

Na história da Pedagogia brasileira destacam-se nomes como Florestan Fernandes, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, e Moacir Gadotti com a sua “Pedagogia do conflito”, que buscam evidenciar as contradições, além de nosso mais famoso representante, o pernambucano Paulo Freire, mundialmente conhecido pela sua “Pedagogia do Oprimido” que critica a divisão de classes, onde poucos privilegiados impedem a maioria de usufruir bens, sendo um deles , a Educação, da qual se exclui grande parte do Terceiro Mundo (ARANHA, 1992 , p. 269).

Admirado por muitos e criticado por outros, Paulo Freire é reconhecido pelo caráter político e progressista de sua Pedagogia, que busca transformar a realidade social permitindo a alfabetização e a educação dos excluídos a partir de seu próprio cotidiano.

Após introduzir as principais tendências filosóficas que influenciam o panorama educacional brasileiro, convém citar as principais tendências pedagógicas em se baseia nosso sistema educacional.

2.3 Principais tendências pedagógicas

As tendências na prática escolar atual também são muito importantes para que possamos avançar na compreensão das práticas pedagógicas que podem ocorrer em outros ambientes de Educação não formais ou informais. Ao comentar sobre a escola tradicional; Aranha explica que esta escola denomina diversas tendências no período do século XVI até o século XX; a relação entre professor e

aluno é *magistrocêntrica*, o mestre é autoridade e dirige o processo de aprendizagem.

Do ponto de vista epistemológico, a escola tradicional privilegia a posição empirista, que dá ênfase a assimilação, por parte do aluno, do conhecimento que lhe é externo e que deve ser adquirido por meio de transmissão sem a exigência de maiores elaborações pessoais (ARANHA, 2006, p. 224-225).

Libâneo (1983) fala sobre tendências pedagógicas na escola: às suas explanações, intercalamos textos de Aranha a fim de complementar as informações.

► **Pedagogia liberal**

“[...] sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. [...] (LIBÂNEO, 1983, p. 12).

A Pedagogia liberal se divide em duas fases, primeiramente a versão “conservadora” que mais tarde evoluiu para a “liberal renovada ou escolanovista”, ambas convivendo na prática escolar.

Na Pedagogia liberal “conservadora”, o aluno deve atingir sua realização pessoal através do próprio esforço, a escola está preocupada com conteúdos culturais sem enfoque para a realidade social dos alunos, neste caso predomina a palavra do professor que é a autoridade, a aprendizagem se dá através do treino.

Enquanto na versão “liberal renovada ou escolanovista”, o indivíduo é estimulado a desenvolver suas capacidades em função de sua utilidade, o ensino é pragmático. Neste caso valoriza-se a autoeducação e os processos de aquisição de conhecimento mais do que os conteúdos.

Nessa versão “liberal renovada” encontramos uma tendência “progressivista” onde são valorizadas as experiências dos indivíduos frente a desafios cognitivos e problemas, o processo de “aprender a aprender” é mais importante que os conteúdos e o professor é um aliado do aluno sem a pretensão de ser autoridade máxima. Temos ainda a tendência “liberal renovada não diretiva”, onde são valorizados aspectos psicológicos mais que pedagógicos ou sociais, a mudança interna do indivíduo é o mais importante, nesse caso o professor é um facilitador de

aprendizagem, onde se estimulam o relacionamento e a comunicação interpessoal. O aluno é o centro do processo de aprendizagem (LIBÂNEO, 1983, p. 12-15).

Acreditamos que os ideais do movimento progressivista estão muito próximos do que vemos no movimento de competência informacional, ao lembrarmos de um de seus principais pilares, que é o “aprender a aprender”.

O movimento da Escola Nova surgiu no final do século XIX e:

[...] Representa o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Não se trata mais de submeter a pessoa a valores e dogmas tradicionais e eternos nem de educá-la para a realização de sua “essência verdadeira”. A pedagogia da existência volta-se para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage com um mundo dinâmico” (ARANHA, 2006, p. 225).

Um dos principais inspiradores da Pedagogia escolanovista foi Rousseau no século XVIII; houve um embasamento no ideal iluminista que ressaltava o poder da razão e o indivíduo como um ser autônomo.

Aranha ressalta o caráter pragmático da Escola Nova onde a verdade está sempre se construindo.

[...] Por isso uma proposição é verdadeira quando “funciona”, quando permite que nos orientemos na realidade, levando-nos de uma experiência a outra. Portanto, nada é estável, tudo se encontra em constante movimento (ARANHA, 2006, p. 227).

A ideia de aprendizagem através da experiência se confirma quando observamos o próprio significado da palavra:

A palavra *pragmatismo* vem do grego *pragma*, que significa ‘ação’ e, consequentemente, ‘prática’. A expressão foi usada por Charles Peirce e posteriormente por William James (1842-1910), ambos importantes filósofos norte-americanos. [...] Para Dewey, *vida, experiência e aprendizagem* não se separam, por isso cabe à escola promover pela educação a retomada contínua dos conteúdos (ARANHA, 2006, p. 227, grifos da autora).

No Brasil, o principal responsável pela difusão das ideias pragmáticas foi o educador e filósofo Anísio Teixeira (1900-1971), discípulo e amigo de John Dewey e um dos fundadores da Universidade de Brasília.

Ainda dentro da classificação da Pedagogia liberal, podemos encontrar a tendência tecnicista de ensino, onde há ênfase na preparação de recursos humanos

para o setor empresarial e os conteúdos estão voltados para o saber científico tecnológico, há uma forte tendência de se condicionar comportamentos. Esta tendência surgiu nos EUA e influenciou fortemente os países latino-americanos, sendo que no Brasil se fortaleceu após o golpe militar de 1964. Apesar da forte burocratização dos currículos com o corte de disciplinas e a pressão de muitos decretos-lei, nunca houve de fato uma reforma tecnicista completa por aqui, pois os professores continuaram a caminhar mais ou menos de acordo com a escola tradicional e a Escola Nova (ARANHA, 2006, p. 231-232).

Cabe abrir parênteses e lembrar que essa tendência tecnicista exerceu grande influência nos cursos de Biblioteconomia brasileiros.

► **Pedagogia progressista,**

com forte enfoque social que valoriza o lado sócio- político da Educação. Está dividida em:

- “libertadora”, na qual encontramos como seu maior representante o brasileiro Paulo Freire, e que extrapolando o espaço da sala de aula, questiona a realidade social; os conteúdos são retirados das próprias vivências dos educandos. O professor é um animador de grupos de discussão que gerem a própria aprendizagem, ao mesmo tempo um ato crítico e político, professores e alunos estão no mesmo nível no ato de conhecer. Aqui existe: codificação, decodificação e problematização da vida real e concreta;

- “libertária”, onde o aluno tem a liberdade de participar ou não das atividades de ensino, a escola deve despertar nos alunos uma consciência libertária e autogestionária, os conteúdos são fruto das necessidades dos estudantes, nesse caso o professor é um conselheiro ou instrutor-monitor do grupo;

- “de conteúdos”, que acentua a importância de aliar conteúdo de ensino com realidade social, primordialmente valorizam-se os conteúdos culturais universais. A escola faz parte do todo social e serve de instrumento para transformação. Os conteúdos de saber universal preparam o aluno para a vida e a experiência do aluno é confrontada com a exposição do professor, de modo que seja possível a síntese

entre teoria e prática, o professor é um mediador que estimula os alunos partindo do que eles já sabem para uma compreensão mais sistematizada (LIBÂNEO, 1983, p. 12-18).

Concordamos com o autor quanto à importância de valorizar a pedagogia de conteúdos, mantendo uma relação saudável e equilibrada de respeito entre professores e alunos, é necessário um professor que faça intervenções e seja facilitador sem extrema autoridade, e alunos que tenham autonomia e liberdade de expressão, devidamente orientados nos seus esforços de aprendizagem. Do nosso ponto de vista, mediação se faz necessária para que aquele que aspira aprender tenha acesso, em condições adequadas, ao conhecimento necessário para o seu desenvolvimento. É portanto, uma dentre as várias atividades que se configuram como funções pedagógicas e/ou educativas que um educador deve exercer, seja na modalidade formal ou não formal.

3 BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Há um debate antigo sobre a área da Biblioteconomia, se ela seria ciência ou técnica...

Antes de tudo, afirmamos que é uma profissão de nível superior, socialmente reconhecida, apesar de desconhecida para uma grande parcela da população sem acesso às bibliotecas ou centros culturais. De acordo com Mueller, a profissão de Bibliotecário contempla:

[...] a presença de um corpo de conhecimento especializado, sistematizado e abstrato; autonomia no exercício profissional; a capacidade de autoregulação; a existência de procedimentos de credenciamento; o exercício da autoridade sobre clientes; e a publicação de um código de ética (DINIZ 2001)³ apud (MUELLER, 2004, p. 26).

Complementarmente, baseando-se em estudos sobre profissões de Freidson (1998), Cunha comenta que existem previsões de que aumentará a competitividade entre as profissões, principalmente devido às novas exigências decorrentes do avanço tecnológico, o que pode colocar em

[...] questão três princípios fundamentais da teoria das profissões, a saber, o monopólio do conhecimento, a autonomia profissional e a orientação de serviço [...]. Além disso, o aumento do acesso à informação e as tecnologias desmistificaram a dimensão de monopólio do conhecimento” (CUNHA, 2006, p. 148).

Esses são fatores importantes que nos fazem refletir sobre o futuro da profissão bibliotecária que necessita acompanhar as mudanças do ambiente sócio-político-econômico que influenciam diretamente os usuários de informação e suas necessidades e demandas.

Acerca de sua polêmica constituição como ciência, resgatamos o texto de Butler (1933, p. ix-x), revolucionário à sua época, ao tentar explicar a ciência da Biblioteconomia. O autor comenta que, assim como em qualquer sistema de ciência social, a Biblioteconomia tem lugar para discussão de seus fenômenos, mas o bibliotecário tem uma tendência ao isolamento em seu pragmatismo profissional não se interessando pelo aspecto teórico da profissão.

Existe o senso comum de que os saberes e fazeres deste campo profissional estão caracterizados pela técnica. Aqui no Brasil, principalmente, onde herdamos a

³ DINIZ, Marly. **Os donos do saber**: profissões e monopólios profissionais. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

tradição da Biblioteconomia estadunidense, a formação de nossos bibliotecários conserva essa marca, apesar dos esforços em contextualizar e provar que esse profissional tem condições e espaço para atuação e contribuição em diversos setores principalmente àqueles ligados à área de pesquisa.

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

Esse problema com a nomenclatura da profissão há anos tem sido discutido ciclicamente; principalmente com a explosão de textos que supervalorizam o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação como tema preponderante e primordial para o sucesso dos bibliotecários no exercício de suas funções, tanto que alguns profissionais já se apresentam como “cybertecários”. Neologismos à parte, compartilhamos da preocupação em acompanhar as mudanças advindas com as novas tecnologias, porém não será a mudança do nome da profissão que resolverá a questão do descompasso com as novas exigências do mundo globalizado e acelerado, em todas as esferas, aqui no caso deste estudo, principalmente nas esferas educativas.

Imaginamos que seja o momento de nos preocuparmos menos com as novas tecnologias e mais com os impactos cognitivos que as acompanham, as novas formas e comportamentos de leitura e de compreensão já evidentes nos estudos de gerações, com especial atenção à geração dos nativos digitais, visto que o processamento de informações em suportes hipertextuais apresenta tantas conexões que conseqüentemente, nossas leituras são rápidas, em *flash*, criando significações provisórias e interpretações rápidas (MORAN, 2012, p. 19).

Autores como Cysne (1993) evidenciam as dimensões sociais e educativas da Biblioteconomia. Ela começa o trabalho com o questionamento: para quem o bibliotecário trabalha? E no decorrer do texto discute sobre esse profissional como agente interessante na manutenção ou mudança do sistema político e social.

A biblioteca é importante na transmissão da cultura e perpetuação de seus valores e também na promoção da educação, leitura e pesquisa. Partindo de um levantamento histórico, Cysne defende a Biblioteconomia como uma ciência social que vai além do pragmatismo com o qual a disciplina é rotulada. Para ela, a biblioteca é integradora, visto que apresenta condições de socializar o conhecimento, muito embora o acesso a ele seja restrito a pequena parcela de pessoas.

O paradigma inicial da Biblioteconomia que era o de guarda e preservação de documentos historicamente foi se transformando no paradigma de difusão e acesso à informação.

É importante que se atente não apenas para os objetos de estudo da Biblioteconomia enquanto campo de atuação profissional, pautados no usuário e disponibilização, acesso e uso à informação em diferentes suportes, mas também nas relações sociais que envolvem esses contextos e seus processos e os objetos de estudo da Ciência da Informação.

Sobre a Ciência da Informação, de acordo com Mueller (2004, p. 45), a Biblioteconomia, acolheu suas ideias e discursos, assumindo os cursos de pós-graduação da área, daí em 1994, fundou-se a Associação Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ANCIB).

Entre pesquisadores da Biblioteconomia e Ciência da Informação existe uma discussão. Alguns afirmam que a primeira está preocupada com a técnica, para o conhecimento operacional; enquanto a segunda volta-se para o trabalho intelectual, o que, de acordo com Almeida e Castro Filho (2010) vem ao encontro do exposto no *Manifesto Comunista*⁴, a separação entre “realização e concepção”, um dilema do mundo do trabalho surgido na época da Revolução Industrial, que discutia a relação entre burguesia e proletariado, criticando a forma de organização social advinda dos modos de produção capitalista.

⁴ MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

A Ciência da Informação é relativamente nova, ainda apresenta dificuldades em consolidar sua conceituação; a princípio teria como objeto de estudo, os fluxos, produção, reprodução, apropriação e comportamento da informação.

Uma das grandes dificuldades na consolidação dessa ciência, é que ela vem sendo construída por pesquisadores de diferentes campos teóricos (ARAÚJO et al, 2007, p. 107). Particularmente entendemos que aí está sua maior riqueza, essa construção teórica feita a várias mãos alimenta o debate e pode promover o seu desenvolvimento.

Borko (1968, p.3) a conceitua como uma ciência que investiga o comportamento e as propriedades da informação, o fluxo informacional e os meios de processamento que permitam o acesso e o uso, enquanto que Buckland (1991) discute seu objeto, a informação, vista como processo, conhecimento e coisa.

Para Capurro e Hjørland (2007, p. 149), o conceito de informação se aplica ao conhecimento comunicado, sendo que atualmente sua natureza digital a torna mais significativa.

Nesse sentido, Linares (2004) traz algumas considerações importantes sobre a Ciência da Informação apontando que, nas últimas décadas do século XX, ela se inscreve num contexto de grandes transformações, marcado por questionamentos de modelos cientificistas e naturalistas vigentes, vislumbrando em variados espaços o ressurgimento da subjetividade humana.

A Ciência da Informação pertence ao universo das Ciências Sociais, e em fins dos anos 1970, adota por plataforma teórica o enfoque cognitivo, que leva em consideração os contextos de comunicação, suas intenções, estado de conhecimento dos geradores e receptores e os efeitos das mensagens.

Mostafa, Lima e Maranon (1992, p. 216) entendem que Biblioteconomia e Ciência da Informação são influenciadas pelos paradigmas da Sociologia que aborda questões referentes às instituições (funcionalista) e da Psicologia que se refere aos indivíduos (behaviorista). Como era de se esperar, o interesse pelos estudos dos aspectos comportamentais acabou se sobrepondo aos institucionais.

Um retrato dessa realidade foi o crescente interesse pelos estudos de usuários, hoje mais conhecidos por estudos de comportamento informacional.

Robredo (2005, p. 3) ressalta o caráter interdisciplinar da Ciência da Informação nos seguintes termos:

A ciência da informação é uma ciência interdisciplinar que se deriva de e se associa a disciplinas como a matemática, a lógica, a linguística, a psicologia, a informática, a pesquisa operacional, a análise de sistemas, as artes gráficas, as comunicações, a biblioteconomia, a administração, etc

Outros autores corroboram com a sua caracterização interdisciplinar, entre eles Wersig (1993, p. 234), ao afirmar que ela empresta de outras disciplinas métodos e objetos de estudo.

Entretanto, Gomes (2001, p. 5), alerta para a diferença entre o conceito de interdisciplinaridade efetiva e a mera incorporação de conceitos, teorias e métodos de uma disciplina por outra, chamando a atenção para a necessidade de uma práxis que intervenha na realidade social:

A interdisciplinaridade efetiva é aquela que se atualiza no campo das abstrações teóricas, do estabelecimento das metodologias, mas também nas intervenções que as disciplinas promovem no social. Muitas vezes a característica interdisciplinar é examinada apenas a partir da focalização do movimento interno de uma disciplina e, às vezes, detendo-se apenas na perspectiva teórica.

Desta forma, tem-se a falsa impressão do exercício da interdisciplinaridade, já que às vezes se realiza um juízo que tende a desconsiderar, ou preferir a um lugar secundário, a ocorrência dessa interdisciplinaridade no interior da realidade social que envolve a práxis que se desdobra do fazer científico, entendida aqui enquanto cenário no qual se realizam as intervenções no social.

Tálamo e Smit (2007) complementam e observam que essa abordagem interdisciplinar, na Ciência da Informação, no momento, traria mais problemas que soluções, uma vez que:

Os problemas relacionam-se, já no início, à determinação dos campos que dialogam com a ciência que está por ser definida. Não raro, portanto, a defesa deste ponto de vista esbarra com dificuldades insuperáveis na identificação das disciplinas convergentes, mas também na elaboração dos pontos de junção a serem considerados. De certo modo, esta disciplinaridade pouco tem a ver com a ampliação da compreensão do objeto, ele mesmo muitas vezes precariamente identificado, relacionando-se apenas a associações vagas e erráticas de conceitos e metodologias de diferentes origens que valem mais como um exercício do que como compreensão do campo (TALAMO; SMIT, 2007, p. 51).

As autoras observam também que o conhecimento interdisciplinar “[...] não é meramente descritivo e não se apresenta como operacionalização que visa à uniformização e generalização [...]”, defendendo a ideia de que “[...] ele se constrói como atividade tradutora, fundada em diversas linguagens sobre um determinado tema [...]”(TALAMO; SMIT, 2007, p. 51) e que se caracterizaria como uma “[...] linguagem de especialidade [...], com conceitos específicos da área, fertilizados por conceitos provenientes de outras áreas, mas traduzidos e não transpostos” (SMIT; TALAMO, 2007, p. 39).

Sobre transdisciplinaridade e multidisciplinaridade, Mueller (2007, p. 144-146) explica: a primeira representaria rompimento dos limites das disciplinas, uma transgressão; a segunda, a reunião de vários especialistas trazendo seus saberes mais relevantes para determinado problema estudado.

De fato, outros autores, como Fujino, Prazeres e Oliveira (2007) apontaram, em estudos de citação, o problema da falta de um corpo conceitual próprio e a prática de importação, sem a adaptação dos conceitos aos objetivos da própria área na Ciência da Informação. Por outro lado, Smit (2009) além de trazer a discussão acerca da interdisciplinaridade, comenta as relações históricas em Biblioteconomia e Ciência da Informação e que esta última teria surgido a partir da prática profissional. Grande parte da bibliografia sinaliza essa visão evolucionista,

[...] que ignora a diferença entre a organização – social – de uma prática profissional e constituição de um campo de conhecimento [...] Deve haver um exercício de abstração, um descolamento de um discurso dos “estudos de caso” para a partir destes, propor formulações mais amplas, mais generalizadas e generalizáveis: neste caso, um campo científico é constituído com um campo conceitual próprio [...] (SMIT, 2009, p. 65).

A partir de tais abordagens pudemos verificar que a Ciência da Informação, enquanto disciplina que ainda busca sua própria identidade, vai tomando emprestadas de outras áreas suas propriedades de constituição epistemológica e metodológica. A nosso ver, uma de suas principais facetas é a possibilidade de caminhar com aquelas áreas que possam contribuir para reflexão e sistematização dos conhecimentos acerca do objeto “informação” em suas diversas naturezas e funções.

Como verificado a partir da conceituação de Robredo, para o campo de atuação da Ciência da Informação emergem profissionais oriundos de diversas áreas.

Nosso olhar volta-se especificamente a fazer uma investigação, sobre a atuação do bibliotecário, com seus saberes e fazeres cotidianos para compreender seu papel no processo de formação do usuário, especialmente em ambientes educacionais formais.

4 O BIBLIOTECÁRIO: formação e atuação profissional

Nas últimas décadas, discutem-se diferentes contextos na pesquisa em Biblioteconomia que se relacionam com a educação e formação do leitor, que vão desde ações culturais que estimulam a frequência a bibliotecas ou centros culturais, a sugestões que visem contribuir para facilitar a relação dos aprendizes com os equipamentos culturais visando melhor exploração e apropriação dos seus conteúdos e contribuição para maximizar seu nível de conhecimento.

Em grande parte dos trabalhos de Biblioteconomia e Ciência da Informação, que envolvem a questão do “usuário”, encontramos temáticas que enfocam a questão do “aprender” ou “desenvolver competências”.

Nos textos que abordam competências informacionais, é possível identificar princípios mais ou menos comuns que motivam ou estimulam estudantes ou usuários de serviços de informação a desenvolvê-las. Tais princípios partem de algumas premissas:

- necessidade de resolução de um problema;
- necessidade de informação;
- diminuição de incertezas;
- reconhecimento dessas necessidades;
- atitude para resolvê-las;
- busca de alguém, indivíduo, instituição, sistema ou ambiente informacional para atender essas necessidades.

Resumindo: princípios cognitivos, situacionais, afetivos e atitudinais.

O bibliotecário, através dos serviços ou sistemas de informação, estaria nesse contexto contribuindo de alguma forma ao orientar o leitor-pesquisador a explorar as fontes de pesquisa, atuando como mediador seja na construção de rede de equivalências que permitem tradução da linguagem natural para as linguagens documentárias e vice-versa ou criando condições propícias para que o pesquisador conquiste autonomia no uso das diversas fontes e recursos de pesquisa, inclusive as ferramentas digitais e em rede, conforme a teoria da literacia informacional, forma traduzida do inglês: *Information Literacy*.

Ao pensarmos na relação usuário-bibliotecário, existem importantes questões a serem consideradas sobre os fluxos informacionais, constituídos pela geração, transferência e acesso; além daquelas relativas à compreensão das necessidades informacionais e usos da informação, de modo a contribuir para facilitar a apropriação cognitiva por parte do usuário e garantir melhores condições de aprendizagem.

De fato, Gomes (2000, p. 63), afirma que no ambiente informacional: “Esse movimento é constante, dinâmico e complexo, revelando, ao mesmo tempo, a não linearidade e as inúmeras possibilidades do processo de aprendizagem”.

Não há dúvida de que o profissional está comprometido com o ciclo “organização-acesso-transferência” da informação, essa é uma sequência de causalidade descrita por Smith (2009, p. 57). A autora propõe uma distinção particular entre acesso e transferência.

[...] O acesso é frequentemente associado a uma noção de “acesso físico ou virtual”, prevalecendo a ideia da anulação de uma distância entre a informação e o usuário. O acesso significa, portanto, a co-presença, no tempo e no espaço, da informação e da pessoa que por ela procura. A *transferência*, por sua vez, foi anteriormente igualmente assimilada a uma operação física, mas neste caso não propondo a anulação de uma distância, mas o deslocamento da informação até o espaço do usuário. [...] (SMIT, 2009, p. 58, grifo da autora).

Refletindo acerca da definição de transferência descrita por Smit, buscamos observar o bibliotecário atuando não apenas no deslocamento da informação até o espaço do usuário, mas indo além como agente mediador, aquele que contribui para que a informação disponibilizada esteja em condições adequadas de ser apropriada pelo usuário e, com ela produzir conhecimento. Nesse sentido, as pesquisas desenvolvidas no campo da Ciência da Comunicação, permitem a inclusão do conceito de mediação no âmbito da Ciência da Informação. Esta mediação, aqui entendida na perspectiva proposta por Varela (2006), seria um conjunto de elementos que vão possibilitar que o serviço de informação atenda às necessidades de informação do usuário. A consonância de objetivos e resultados relevantes é construída, segundo a autora, por um processo dialógico em que o profissional de informação se antecipa ao desejo do usuário de forma a criar um estoque de informação que dialogue com este usuário potencial. Assim o profissional mediador de informação não existiria fora dos contextos informacionais construídos

intencionalmente para atender determinados grupos de usuários e, embora o ambiente escolar possa ser entendido como um ambiente informacional amplo, sua missão difere da do serviço de informação, do mesmo modo que é necessário distinguir o papel do professor educador e do bibliotecário que exercerá funções educativas restritas ao ambiente informacional institucionalizado. Esta distinção é importante para refletir sobre a produção na área da Ciência da Informação e a produção na área da Educação, muito embora ambas devam dialogar entre si, da mesma forma que o bibliotecário em uma instituição educacional deverá dialogar com o educador.

A partir dessa reflexão nos perguntamos quais seriam essas competências de educador em um ou outro ambiente para compreender o que seria este profissional de informação “educador”.

Com base nas leituras de Perrenoud (1999, 2000) e Libâneo (1983, 2001), educador é aquele que tem o domínio da didática para fornecer conteúdos e estimular o aluno ao processo de descoberta, de modo a desenvolver suas competências, baseadas em suas próprias experiências.

Numa outra visão, Rendón Rojas (2005, p. 117) nos fala que a Biblioteconomia é responsável por conectar o usuário com a informação que precisa, porém não é responsável pelo uso que o usuário faça dessa informação, seja para adquirir conhecimento ou apenas uma resolução de problemas mais imediata. Saliente-se, entretanto que o autor se refere ao uso posterior da informação demandada, pois a conexão entre usuário e informação só ocorre quando a informação é contextualizada donde se depreende que o papel do profissional na mediação seria garantir o acesso à informação relevante para o usuário e sua socialização e, no caso da instituição “escola”, seria garantir que os conteúdos disponibilizados em sala de aula se transformem em insumo para o desenvolvimento intelectual por meio de opções didáticas adequadas.

Existem dentro e fora do Brasil, diversas iniciativas de trabalho integrado entre professores e bibliotecários no ambiente escolar, principalmente com as avançadas Tecnologias de Informação e Comunicação, citamos alguns casos já iniciados há alguns anos; a Universidad Carlos III de Madrid criou os *Centros de*

Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI), que pretendem adaptar bibliotecas escolares ou universitárias às funcionalidades proporcionadas pelas tecnologias proporcionadas pela Sociedade da Informação às atividades de docência de forma a criar bibliotecas digitais de conhecimento que favorecem atividades de ensino presencial e à distância, socialização, criatividade e colaboração (COLMENERO RUIZ, 2006, p. 168; CUEVAS CERVERÓ, 2006, p. 40).

Outro projeto interessante, nesse caso brasileiro, é a Escola Digital Integrada (EDI), projeto inicialmente implantado em uma escola de ensino médio do Distrito Federal, onde os professores foram capacitados durante três meses, para oferecer aos alunos e à comunidade cursos de informática, informação, cidadania e artes (SUAIDEN; OLIVEIRA, 2006, p.104-105).

Muito embora essas experiências tenham sido inovadoras no que tange à utilização do espaço da biblioteca como ambiente de inclusão digital e dinamizador de convivência e estímulo à aprendizagem em grupo, não fica claro o papel do bibliotecário como agente ativo no processo de aprendizagem de seus usuários. Ele aparece geralmente como um organizador ou coordenador desses espaços.

Nas relações entre Biblioteconomia e Ciência da Informação e Educação impõe-se um importante questionamento: a possibilidade do bibliotecário poder auxiliar o usuário na resolução de problemas. Como mencionado por Demo (2000) para resolver o problema é necessário primeiro saber problematizar. A enunciação do problema é essencial porque permite antecipar soluções possíveis e a identificação de condições conhecidas para buscar algo desconhecido. Assim, a problematização é condição para definir estratégias de busca de informações. Os bibliotecários estariam em condições de auxiliar o usuário a problematizar?

A fim de verificar tais relações buscamos na literatura da Biblioteconomia e Ciência da Informação textos que tratam da formação bibliotecária no Brasil.

4.1 Formação

No Brasil a formação do bibliotecário dá-se em nível de graduação, ao contrário de países europeus e dos Estados Unidos onde, geralmente a formação ocorre como uma especialização após a graduação em outros cursos.

Segundo Dudziak (2001, p. 134-138), na Austrália e Estados Unidos os currículos têm ênfase na formação técnica que forneça competências para os trabalhos na biblioteca e consequente prestação de serviços enquanto que no Reino Unido a formação é voltada para a “informação e seus desdobramentos”.

Em artigo sobre o mundo do trabalho do bibliotecário, verificamos:

[...] que as ações direcionadas à formação profissional e à educação continuada destes profissionais estejam sedimentadas na compreensão dos processos de transformação por que passa o mundo do trabalho, o que permite aos indivíduos a percepção das materialidades que se articulam na confecção e validação de um novo modelo de qualificação profissional e que contribuem para o estrangulamento do mercado de trabalho. Isso, posto que o delineamento de um novo perfil profissional não é exclusivo da área de informação, mas endógeno ao novo modelo econômico que introduz novas formas de gestão do trabalho e de socialização dos indivíduos, valorizando a atuação em equipe, a interdisciplinaridade, o aprendizado contínuo e atitudes comportamentais (ARRUDA; MARTELETO; SOUZA, 2000, p. 24).

Avançando um pouco mais na reflexão acima, ou seja, na transformação do mundo do trabalho e no desenho de novos perfis profissionais, os bibliotecários constatarem que a formação recebida na graduação é muito generalista, conforme Santos (2000, p. 113-114); fazendo com que busquem diferentes soluções para aprofundar-se nas áreas de conhecimento onde pretendem atuar. Mesmo os cursos de especialização e mestrado, nem sempre os preparam para áreas específicas.

A formação no bacharelado é praticamente uniforme em termos curriculares, seguindo as diretrizes do Ministério da Educação, entretanto os perfis dos profissionais que estão atuando no mercado são diversificados, cada qual descobre ramos diferentes de atividades e interesses e neles buscam maior aprofundamento, o que implica em certa segmentação, tome-se como exemplos perfis de bibliotecários que atuam em bibliotecas escolares ou jurídicas, ou mesmo acadêmicas.

A questão da diversidade de perfis e ramos de atuação, entretanto, não deixa de validar a essência de um núcleo básico de itens importantes na formação dos profissionais da informação, conforme apontado por Valentim (2002, p. 126-127). Dentre eles: capacitá-los para atuar com competência; formá-los com visão científica, autônoma, ética e crítica; responsáveis socialmente e compreendendo a realidade e as diversidades a fim de contribuir com a diminuição das desigualdades

sociais. A questão, mais uma vez é como operacionalizar a formação de tais competências durante o período da educação formal.

O projeto político-pedagógico é que definirá, considerando as diretrizes curriculares como os temas serão distribuídos, abordados e a ênfase em termos de conteúdos mais teóricos ou mais práticos, de acordo com o perfil do profissional que se pretende formar.

De acordo com Castro (2002, p.27-44), o ensino de Biblioteconomia no Brasil começou em 1915 na Biblioteca Nacional com o objetivo de formar um profissional erudito-guardião, e era ministrado pelos próprios funcionários da biblioteca, a ênfase era formar o bibliotecário-humanista-conservador.

Nos anos 1920 surgiu o curso da Prefeitura Municipal de São Paulo, criado por Rubens Borba de Moraes, então diretor da Divisão de Bibliotecas do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo e por Adelpha Figueiredo que formada nos Estados Unidos, também trouxe a sua experiência do curso de Biblioteconomia do Instituto Mackenzie (implantado em 1929). Mais tarde esse curso foi transferido para a Escola Livre de Sociologia e Política, curso existente até hoje na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo.

Algum tempo depois, o Rio de Janeiro também adequou seu currículo para uma formação mais técnica, de acordo com o modelo americano. Até a década de 1960, cada escola oferecia disciplinas conforme suas necessidades e conveniências.

Castro (2000, p. 29) apresenta no Quadro 1 as cinco fases em que ocorreram marcos históricos na Biblioteconomia brasileira.

Quadro 1 – Marcos históricos na Biblioteconomia brasileira

FASES	MARCOS HISTÓRICOS
1ª: 1879 - 1928	Início da constituição do Campo do Ensino da Biblioteconomia sob a influência francesa – Biblioteca Nacional
2ª: 1929 - 1939	Predomínio do modelo americano sob a influência dos primeiros curso criados em São Paulo – Mackenzie College e Cursos e Biblioteconomia da Prefeitura Municipal de São Paulo
3ª: 1940 - 1961	Consolidação do modelo americano e expansão do número de Escolas/Cursos
4ª: 1962 - 1969	Estabelecimento do primeiro Currículo Mínimo e Regulamentação da Profissão – Lei 4084/62
5ª: 1970 - 1995	Paralisação da criação dos Cursos de Graduação e crescimento dos Cursos de Pós-Graduação

Fonte: (CASTRO, 2000).

Somente através de Resolução de 16/11/1962 do Conselho Federal da Educação é que se estabeleceu o primeiro Currículo Mínimo Obrigatório, que visava atender às necessidades do mercado biblioteconômico que estava em ascensão com disciplinas de formação técnica e também disciplinas culturais.

Nova fase surgiu em que se buscou ampliar a discussão além dos padrões das escolas, bem como aumentar o número de alunos e despertar o espírito profissional da classe bibliotecária; havia também uma preocupação com a atualização dos bibliotecários após sua formação. Durante os anos 1960, seguiram diversas discussões sobre as disciplinas constantes no Currículo Mínimo, alegando que esse não satisfazia as demandas sociais, tecnológicas e educacionais e às expectativas dos profissionais.

Após intenso trabalho de discussão e mobilização iniciado pela Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia e Documentação (ABEBD) no início dos anos 1970, o segundo currículo de Biblioteconomia foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1982.

Souza (2009, p. 166) comenta que o Brasil praticamente não conta com programas de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado em estudos pertinentes a área da Biblioteconomia, eles se diluem nos Programas de Ciência da Informação; para o autor “[...] o sistema profissional bibliotecário brasileiro é uma

virtualidade que tem sérios limites de capacidade de oferta de respostas contemporâneas às mudanças do ambiente político e econômico no início do século XXI”.

Esta falta de visão sistêmica e de integração da classe bibliotecária brasileira dificulta a reorganização do movimento associativo, profissional e curricular.

Nesse aspecto, concordamos com o autor. Realmente a classe bibliotecária ainda precisa somar muitos esforços para se firmar e fortalecer o sistema profissional e reestruturar o ensino de Biblioteconomia a fim de que os novos profissionais estejam preparados para as mudanças impostas pelos novos modelos tecnológicos e educacionais do macroambiente, político e econômico. Souza acrescenta que não basta discutir apenas os conteúdos curriculares, mas também as práticas pedagógicas.

[...] faria parte das obrigações elementares do docente a geração de conhecimento novo, seja por novas descobertas teóricas a partir do terreno empírico, seja pela reinterpretação e adaptação dos conhecimentos importados, dirigindo-os para a aplicação prática. (SOUZA, 2009, p. 165).

Sobre os currículos de Biblioteconomia, Fujino (2004, p. 25-26) alerta para a importância de que o bibliotecário seja um sujeito capaz de prever e solucionar os problemas que possam afetar os usuários de forma criativa e eficaz. Para tanto sugere a inserção de disciplinas que permitam ao profissional desenvolver habilidades para compreender as demandas e necessidades de seus usuários, além de aprender metodologias para desenvolvimento destas atividades, como saber analisar prospectivamente os contextos institucionais em que atuam ou poderão vir a atuar e, identificando questões de linguagem e capacidade para avaliar produtos e serviços de informação. A autora propõe um caminho que leve o bibliotecário a desenvolver competência para problematizar como recurso inicial para auxiliar o usuário a fazê-lo conforme discutido anteriormente.

Em pesquisa apresentada ao ENANCIB, Mata e Casarin (2012) apresentaram levantamento feito em páginas institucionais de cursos de Biblioteconomia brasileiros e verificaram que 35% dos cursos apresentam disciplinas relacionadas à formação didática ou conteúdos informacionais. Sendo que de 34 disciplinas levantadas, 12 são obrigatórias. O levantamento aponta que há um curso de

Licenciatura em Biblioteconomia⁵ no Brasil que abrange a maior parte de disciplinas obrigatórias mencionadas na referida pesquisa.

As disciplinas de formação pedagógica citadas na referida pesquisa são:

- Introdução à Educação;
- História da Educação;
- Introdução ao planejamento educacional
- Fundamentos de formação de jovens e adultos;
- Fundamentos de educação especial;
- Fundamentos Epistemológicos da Educação;
- Educação e filosofia;
- Informática e educação;
- Psicologia e educação;
- Dinâmica e organização escolar;
- Didática;
- Biblioteconomia escolar;
- Educação à distância;
- Avaliação e educação;
- Informação, educação e conhecimento;
- Problemas educacionais brasileiros;
- A psicologia da educação.

A existência destas disciplinas mesmo que seja em apenas 35% dos cursos, já é um indicativo de que as ações educativas que o bibliotecário deve promover segundo o texto da Classificação Brasileira de Ocupações, carecem de um melhor embasamento didático para que possam ser mais efetivas.

É válido lembrar a importância da formação continuada dos profissionais. Moreno et al (2007) ressaltam a importância deste tipo de formação e o papel das entidades de classe bibliotecária na promoção de cursos e eventos; mas neste

⁵ Em pesquisa posterior à leitura deste trabalho, verificamos que trata-se de curso oferecido pela UNIRIO – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. O curso é voltado principalmente para o âmbito da formação técnico-profissional (Técnico em Biblioteconomia), podendo o licenciado exercer o magistério no ensino fundamental e médio. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/eb/licenciatura>

artigo os temas mais relevantes para cursos foram referentes: a atividades técnicas, gestão de unidades de informação, arquivos, capacitação e mercado de trabalho. Quanto aos eventos, os temas mais citados foram: gestão de unidades de informação, arquivos, profissional da informação e atividades técnicas. Varela (2006, p. 21) reforça que:

[...] o grande desafio das instâncias formadoras dos profissionais da informação e dos profissionais da educação, trabalhando num mundo 'invadido' pelas tecnologias da informação é propiciar ao sujeito um processo contínuo de reflexão.

No momento, nosso foco é a compreensão da função pedagógica ou educacional para posteriormente analisarmos como desenvolver, durante o período de formação do bibliotecário tal competência, porém não discutiremos mais profundamente a temática do currículo.

Outro ponto importante, além do curso de graduação, é que o profissional se recicle constantemente através dos cursos de formação continuada. Hoje em dia, nada é estático, principalmente o mundo informacional, portanto, o ensino de graduação deve possibilitar acesso ao conhecimento de teorias e métodos e incluir nas disciplinas de estágio oportunidades de vivência nos potenciais ambientes informacionais, presenciais e virtuais. A mudança nos canais de comunicação trazem consigo novas linguagens, como se pode verificar facilmente do dia a dia com as amplas possibilidades da tecnologia móvel que substitui formas de comunicação verbal e presencial por mensagens de texto que circulam nos ambientes virtuais. Esse é só um pequeno exemplo de mudança significativa de modelo de novas formas de expressão às quais os profissionais que lidam com informação precisam minimamente manter-se atentos e atualizados.

Adiante comentamos sobre as estratégias de ensino e aprendizagem nos cursos de Biblioteconomia brasileiros.

4.2 Estratégias de ensino-aprendizagem

As diversas estratégias pedagógicas usadas nos cursos de Biblioteconomia vão ao encontro das diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, de forma que o graduado esteja apto ao desenvolvimento de competências no mundo do trabalho e que também encontre condições, caso queira, de seguir no caminho pós-

graduação, com proposta voltada para a formação de pesquisador e docente de ensino superior.

Para Fujino (2004, p. 29), o ensino precisa ter uma proposta flexível e permitir que o aluno seja sujeito de seu próprio processo de ensino, devendo para isso ser estimulado a assumir corresponsabilidade pela sua formação, pois entende que nenhuma escola poderá formá-lo com todas as competências necessárias para atuação nas múltiplas possibilidades do mundo do trabalho.

Uma premissa comum aos diversos cursos é que os alunos sejam inseridos em sua realidade profissional antes de sua formação, através dos estágios.

Em obra organizada por Rodrigues e Campello (2004) indicam-se iniciativas de escolas brasileiras no ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação, onde são descritas várias alternativas pedagógicas que visam inserir o aluno no universo da profissão. Destacamos os trabalhos de Barros que prepara os estudantes para as atividades de Disseminação Seletiva da Informação, de Fujino que trata dos desafios de ensinar o aluno a analisar contextos institucionais específicos para o exercício da atividade de prospecção das necessidades de informação derivadas das demandas funcionais dos usuários e de Andrade que propõe a partir de experiências em sala de aula e da observação de resultados positivos, a adoção da disciplina “Ensino com Pesquisa” e “Pesquisa Científica” respectivamente como práticas didático-pedagógicas. Estas metodologias permitem ao aluno a vivência fora do espaço da sala de aula e integração entre teoria e prática, ao mesmo tempo em que os motivam a uma participação responsável e efetiva no processo de aprendizagem.

O ensino com pesquisa é um meio de transformar o processo tradicional de reprodução do conhecimento em processo de produção do conhecimento de tal forma que os alunos são instigados a tornarem-se protagonistas do processo e produtores de seu próprio conhecimento através do desenvolvimento de autonomia, espírito crítico e reflexivo (BEHRENS, 2012, p. 87).

Outros trabalhos têm como instrumento de ensino: mapas conceituais, seminários e o ensino a distância como experiências positivas e motivadoras para o estudante de graduação que pode ver-se inserido no universo de atividades que

enfrentará no mercado de trabalho e perceber-se desafiado a encontrar soluções para problemáticas que eventualmente surgirão.

Os estágios permitem que os estudantes possam conhecer a realidade do mundo do trabalho cotidiano, refletir sobre as possibilidades e competências necessárias para o desenvolvimento de suas funções futuras. É também uma oportunidade para a universidade conhecer os problemas, os desafios a serem enfrentados na formação dos profissionais para viabilizar a inserção qualitativa dos futuros graduados no mundo do trabalho.

Passamos no próximo capítulo a comentar sobre a atuação profissional do bibliotecário.

4.3 Atuação Profissional

Em determinados momentos desta nossa reflexão vamos observar que a formação do bibliotecário é constituída em sua maioria de disciplinas de teor técnico, tendo inclusive, no Brasil surgido com esse foco.

Embora a Biblioteconomia tenha surgido, como campo profissional, muito antes da Ciência da Informação (CI), hoje ela é considerada uma de suas vertentes, pois é no seu campo de atuação que se verificam em grande parte os fenômenos que configuram o objeto norteador da CI, sendo que na Biblioteconomia além do foco “informação” existe a preocupação com o “usuário”, consumidor final e sujeito para o qual os processos da área são desenvolvidos, independente do seu suporte hoje mediado pelas avançadas tecnologias de informação e comunicação.

Indicada a caracterização da Biblioteconomia e sua importância social como profissão, Oliveira (1983, p. 3) aponta algumas características que justificam seu reconhecimento como tal:

[...] A inclusão da Biblioteconomia no rol das profissões se daria a partir da progressiva incorporação de características já visíveis em outras profissões estabelecidas, tais como Medicina, Direito Ou Engenharia. [...]:

- elaboração de código de ética;
- criação de associações profissionais;
- elaboração de currículo acadêmico;
- prolongado treinamento especializado;
- desenvolvimento de corpo de teoria;
- volume significativo de publicações;

- monopólio de trabalho assegurado por legislação;
- fornecimento de serviço distinto à comunidade;
- aceitação da autoridade profissional por parte da comunidade;
- prerrogativa de julgamento de trabalho de seus próprios membros.

Tendo indicado seu reconhecimento, convém ratificar a importância da institucionalização dessa profissão através da atuação do bibliotecário que está habilitado a prestar serviços a diversas instituições. O seu campo de atuação é amplo, abrangendo inclusive os ambientes virtuais e de educação à distância.

No que se refere à prática profissional, Valentim (2000, p. 141-146) aponta várias opções no mercado de trabalho para o profissional bibliotecário que envolvem as bibliotecas públicas, escolares, acadêmicas, especializadas e centros culturais e outros mercados como editoras, livrarias, provedores e portais de internet, bancos e bases de dados, consultorias e assessorias.

A facilidade e o excesso de informação proporcionados pelas novas tecnologias e as características do mundo globalizado, exigem profissionais mais qualificados a interagir com profissionais de outras áreas de conhecimento.

Nesse sentido, Valentim (2000, p. 139) destaca que o profissional da informação, deve exercer de forma coerente e eficiente o papel de filtrador e processador da informação. E esse tratamento da informação, confirma seu papel de mediador, inclusive na interação com outros profissionais.

Neste novo mundo do trabalho, as fronteiras que antes demarcavam nitidamente os limites entre as profissões estão desaparecendo. Na realidade, numa sociedade onde o trato com a informação tornou-se fundamental, o fazer dos profissionais da informação é cada vez mais compartilhado com outros profissionais. Isto significa que cada vez mais os bibliotecários são levados a trabalhar em equipes com profissionais de outras áreas do saber humano [...] Como nossa profissão é uma profissão essencialmente social, uma profissão de mediação e de contato, 'de fazer com o outro' de fazer para o outro, o bibliotecário só tem a ganhar com a colaboração com outros profissionais. Esta tendência de trabalho interdisciplinar é uma tendência mundial [...] (CUNHA, 2003, p. 3).

Conforme afirmado por Cunha, atualmente diminuem as fronteiras entre as profissões e devido à expansão da Ciência da Informação e a explosão informacional, consequência das novas tecnologias, muitos estão atuando como profissionais da informação. Complementando tal posição, Jambeiro e Silva (2004) situam as tradicionais profissões de bibliotecário, arquivista, programador, analista, jornalista, administrador, num campo multidisciplinar e multiprofissional.

Vivenciamos um momento em que professores universitários graduados em diferentes cursos estão interessados em atuar nas escolas de Biblioteconomia e Ciência da Informação, o que enriquece o diálogo e formação interdisciplinar dos cursos.

De acordo com Cunha e Crivellari (2004, p. 47), na França, Inglaterra, EUA, Dinamarca, Canadá e inclusive Brasil, cursos e especialidades vem sendo criados com foco na gestão da informação.

Ao tratar da Biblioteconomia as autoras reforçam a importância do reconhecimento e controle da profissão com o domínio de seus saberes e práticas:

[...] A *profissão*, do ponto de vista da Sociologia das Profissões, possui essa dimensão cognitiva, ligada a saberes específicos apenas acessíveis ao grupo profissional que os detém [...] (CUNHA; CRIVELLARI, 2004, p. 39, grifo das autoras).

Para que esses saberes e práticas se configurem, complementarmente, e para que possa ser um profissional com possibilidades de sucesso no mundo globalizado, a literatura recomenda que o profissional desenvolva uma série de competências que relacionamos a seguir.

4.3.1 Competências e habilidades para o exercício profissional

Bibliotecário ou profissional da informação? De acordo com a Classificação brasileira de ocupações, o Bibliotecário está inserido no grupo dos Profissionais da Informação, o que não significa que todo profissional da informação seja bibliotecário. De acordo com esse documento, os bibliotecários:

Disponibilizam informação em qualquer suporte; gerenciam unidades como bibliotecas, centros de documentação, centros de informação e correlatos, além de redes e sistemas de informação. Tratam tecnicamente e desenvolvem recursos informacionais; disseminam informação com o objetivo de facilitar o acesso e geração do conhecimento; desenvolvem estudos e pesquisas; realizam difusão cultural; desenvolvem ações educativas. Podem prestar serviços de assessoria e consultoria (BRASIL, 2002)

Neste trabalho trataremos especificamente do bibliotecário, aquele que obteve o título de bacharel em Biblioteconomia.

A questão das habilidades que o profissional precisa adquirir/manter tem caminhado junto com as competências. O que significa competência profissional em um mundo de acirrada competitividade? [...] as discussões giram em torno de características teóricas e práticas que o bibliotecário

precisa assimilar durante a sua formação, de modo que ele seja motivado a continuar no aprimoramento das mesmas durante a trajetória profissional. Buscar constantemente a aquisição e o desenvolvimento de habilidades e competências não é simplesmente participar de cursos e eventos, mas assimilar os conceitos e conteúdos oriundos dessas participações para o dia-a-dia, saber traduzir os conceitos teóricos obtidos desde a formação inicial para responder às questões que se apresentam no ambiente de trabalho com relação à manutenção do emprego. [...] (ALMEIDA, 2008, p. 51-52).

Por outro lado, Guimarães (2000, p. 62-63) destaca aspectos importantes a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96:

- a) reconhecimento do cunho humanista da área como subsídio ao reconhecimento cultural;
- b) a necessidade de geração de conhecimento – teórico e aplicado – por meio da criação e manutenção de espaços e iniciativas de investigação sistematizada;
- c) o dever da universidade de socializar o conhecimento nela produzido;
- d) o reconhecimento da formação profissional em distintos níveis exigindo instâncias formadoras para tal;
- e) a criação de mecanismos de diálogo entre a universidade e a sociedade (principalmente por meio da extensão) de modo a que ambas se alimentem reciprocamente;
- f) a formação de diferentes perfis (ou ênfases) profissionais a partir das vocações (acadêmicas, contextuais) das IES;
- g) a conscientização de que a imagem da profissão, mormente em tempos tão mutantes, deve ser objeto de reflexão e atuação das IES e dos organismos de classe de modo a que se tenha garantida uma das vertentes do direito constitucional à informação profissional.

O autor também ressalta a ética e o compromisso que o bibliotecário precisa ter com o usuário, a organização da informação e o próprio exercício da profissão.

Complementando, Santos (2000, p. 112) fala sobre o perfil do bibliotecário relacionado às responsabilidades sociais em bibliotecas escolares, destacando um profissional:

- Comunicador efetivo;
- organizador da informação registrada para sua pronta recuperação e uso;
- mediador no processo de transferência da informação disponibilizando a informação certa para o cliente certo;
- pesquisador das necessidades de informação das comunidades;
- criador de estratégias específicas para o atendimento de necessidades especiais;
- educador no que tange à criação de hábitos de leitura, estudo e pesquisa, e competências para a escrita;
- líder no sentido de impulsionar o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, criando novos líderes;
- dinamizador de bibliotecas, como espaços e informação e convivência.

É importante demarcar, para fins de fundamentação da discussão dessa tese, o perfil de “educador” indicado por Santos no contexto escolar.

No contexto das bibliotecas especializadas, universitárias, empresariais ou governamentais outras características são observadas:

- ser um especialista na área de conhecimento onde atua;
 - ser um profundo conhecedor dos recursos informacionais disponíveis das técnicas de tratamento da documentação, com domínio das tecnologias mais avançadas;
 - ser um gerente efetivo;
 - ser um líder para enfrentar as mudanças e suas consequências
- (SANTOS, 2000, p. 113).

Porém, ao comentar sobre o perfil do profissional nas bibliotecas acadêmicas e especializadas, Santos não usa o termo “educador”, mas um “gerente” ou especialista com grande domínio das tecnologias.

No âmbito internacional temos as recomendações do Euro-Referencial I - D que apresenta as competências e aptidões necessárias ao profissional da informação na Europa (ECIA, 2005), conforme descrito no Quadro 2.

O Conselho Europeu das Associações de Informação-Documentação (ECIA) é formado por membros dos seguintes países: Alemanha, Bélgica, Espanha, Finlândia, França, Itália, Portugal, Reino Unido e Suécia.

O documento lista as principais competências que o profissional deve possuir: habilidades diretivas, organizacionais, criativas, em informática, atitudes pessoais, conhecimentos legais, habilidades linguísticas e de comunicação e também referencia 33 campos de competência para os profissionais, dividindo-os em cinco sub-grupos:

Grupo I – dedicado à competência de Informação;

Grupo T – dedicado às Tecnologias,

Grupo C – dedicado à Comunicação,

Grupo M – dedicado à Gestão;

Grupo S – dedicado a Outros saberes.

Os níveis de domínios de cada competência variam de um a doze itens e os níveis de aptidões de um a sete.

Quadro 2 – Quadro resumo dos domínios de competência e das principais aptidões

QUADRO RESUMO DOS DOMÍNIOS DE COMPETÊNCIA E DAS PRINCIPAIS APTIDÕES

TRINTA E TRÊS DOMÍNIOS DE COMPETÊNCIA	VINTE APTIDÕES PRINCIPAIS
Grupo I - Informação I 01 - Relações com os utilizadores e clientes I 02 - Compreensão do meio profissional I 03 - Aplicação do direito de informação I 04 - Gestão dos conteúdos e conhecimentos I 05 - Identificação e validação das fontes de informação I 06 - Análise e representação da informação I 07 - Pesquisa de informação I 08 - Gestão das colecções e fundos I 09 - Enriquecimento das colecções e fundos I 10 - Tratamento físico dos documentos I 11 - Organização do espaço e equipamento I 12 - Concepção de produtos e serviços Grupo T - Tecnologias T 01 - Concepção informática de sistemas de informação documental T 02 - Desenvolvimento informático de aplicações T 03 - Publicação e edição T 04 - Tecnologias da Internet T 05 - Tecnologias da informação e comunicação Grupo C - Comunicação C 01 - Comunicação oral C 02 - Comunicação escrita C 03 - Comunicação audiovisual C 04 - Comunicação pela informática C 05 - Prática de uma língua estrangeira C 06 - Comunicação interpessoal C 07 - Comunicação institucional Grupo M -Gestão [Management]³ M 01 - Gestão global da informação M 02 - Marketing M 03 - Venda e difusão M 04 - Gestão orçamental M 05 - Gestão de projecto e planificação M 06 - Diagnóstico e avaliação M 07 - Gestão dos recursos humanos M 08 - Formação e acções pedagógicas Grupo S - Outros saberes S 01 - Saberes complementares	Relacionamento 1 - Autonomia 2 - (Capacidade de) Comunicação. 3 - Disponibilidade 4 - Empatia 5 - (Espírito de) Equipa 6 - (Aptidão para a) Negociação 7 - (Sentido) Pedagógico B - Pesquisa 1 - Espírito de curiosidade C - Análise 1 - (Espírito de) Análise 2 - (Espírito) Crítico 3 - (Espírito de) Síntese D - Comunicação 1 - Descrição 2 - Capacidade de resposta E - Gestão 1 - Perseverança 2 - Rigor F - Organização 1 - (Capacidade de) Adaptação 2 - (Sentido de) Antecipação 3 - (Espírito de) Decisão 4 - (Espírito de) Iniciativa 5 - (Sentido de) Organização

³ [NT] Traduzido por Gestão. Mantém-se a designação original de Grupo M.

Fonte: (ECIA, 2005, p. 14)

Deste documento, entendemos ser relevante pontuar para fins de nossa argumentação o requisito “Grupo C – Comunicação com todos seus subitens e especialmente no Grupo M – Gestão, a competência M 08 – Formação e acções pedagógicas. Quanto às aptidões que são 20 no total, todas são importantes. Sendo que a número 7 das aptidões de relacionamento, (sentido) pedagógico é a que mais nos causa curiosidade. Na tradução deste texto tanto em espanhol quanto em português de Portugal adota-se o termo “aptidão”, que é algo geralmente inato à pessoa ou adquirido (ECIA, 2005, p. 22); aqui no Brasil estamos mais acostumados

com o termo “habilidade”, que segundo nosso ver não seria algo obrigatoriamente inato, mas que pode ser desenvolvido. De acordo com o documento, as competências são conjuntos de capacidades ou comportamentos necessários e requeridos para a prática profissional e tais competências são passíveis de serem mensuradas.

Todos estes domínios de competências que vimos no Quadro 2, são bem familiares, transcreveremos com detalhes o domínio M 08, que é o mais pertinente ao nosso estudo no momento.

M 08 – FORMAÇÃO E ACÇÕES PEDAGÓGICAS

Conceber e implementar uma acção ou um dispositivo de formação inicial ou contínua.

Exemplos de nível 1

- 1) *Identificar os objectivos, os destinatários e o conteúdo e uma acção de formação.*
- 2) *Assegurar os aspectos práticos da organização de uma acção de formação (inscrições, reserva de salas, preparação logística, etc.).*
- 3) *Compreender e conhecer a definição de termos como: formação profissional, formação contínua, ensino a distância, e-learning, objectivo pedagógico, auto-formação, método pedagógico, sessão de formação, pré-requisitos, teste, validação dos conhecimentos adquiridos pela experiência, certificação, etc.*

Exemplos de nível 2

- 1) *Descrever os principais actores da formação inicial e contínua.*
- 2) *Intervir em acções de formação (organização de visitas, apresentação de uma atividade, demonstração de uma base dados, etc.).*
- 3) *Fazer tutoria ou transferir saber ou saber-fazer aos utilizadores e colegas através dos suportes existentes.*

Exemplos de nível 3

- 1) *Identificar as necessidades de formação e encontrar os meios para as satisfazer com os recursos internos ou recorrendo a organismos externos.*
- 2) *Definir os objetivos e os destinatários de uma acção de formação destinada aos utilizadores, a estudantes, etc.*
- 3) *Definir os objetivos pedagógicos e o conteúdo de uma acção de formação: por exemplo pesquisa de informação na internet ou utilização das fontes.*
- 4) *Escolher os métodos pedagógicos, as ferramentas e os meios técnicos de uma acção de formação (software, videoprojector, apresentação assistida por computador, ligação em rede, etc.).*
- 5) *Programar acções de formação, estabelecer um plano e prever os meios materiais e humanos necessários.*
- 6) *Animar e/ou avaliar uma acção formação.*

Exemplos de nível 4

- 1) *Conceber e implementar um dispositivo completo e formação, adaptando-o às expectativas, saberes e experiência dos formandos, com todos os recursos úteis internos e/ou externos.*
- 2) *Experimentar e desenvolver métodos pedagógicos inovadores como e-learning e ensino a distância.*
- 3) *Acompanhar a evolução da regulamentação em vigor em matéria de formação e zelar pela sua aplicação.*
- 4) *Organizar uma acção e formação de formadores. (ECIA, 2005, p. 102-103)*

Para atingir seus objetivos e atuar nos contextos indicados, o bibliotecário exerce uma série de atividades que são universais e caracterizam a sua prática profissional.

Em todo ambiente em que venha a atuar, o bibliotecário deve ser o sujeito que pensa estrategicamente e de forma colaborativa, tendo o cuidado de prever demandas cada vez mais exigentes do mundo contemporâneo. As atividades do bibliotecário, independente do ambiente em que atue, estão relacionadas às funções de:

- ▶ Gestão de unidades de informação;
- ▶ Seleção e aquisição, onde se decide a composição do acervo de acordo com a política de desenvolvimento de coleções da instituição, é um trabalho de tomada de decisão que demanda ética, responsabilidade e conhecimento da área de atuação, mercado editorial e noções de legislação, principalmente no que se refere aos direitos autorais. Suas atividades incluem a coleta de sugestões, compra, recebimento e envio de doações e permuta.
- ▶ Processamento técnico da informação, onde as obras são preparadas para que o usuário possa localizá-las no acervo, incluindo as tarefas de catalogação, indexação e preparo físico dos livros. É um setor em que é desejável conhecimento de línguas e da área de trabalho para que seja possível colocar as obras em classificações de assunto que possam ser recuperadas pelo público, antevendo suas demandas.
- ▶ Atendimento ao usuário, no qual incluímos o serviço de referência, disseminação seletiva da informação; acesso e transferência de informação. Com as novas tecnologias, a adoção das ferramentas da internet é uma boa opção para a divulgação dos serviços e produtos oferecidos pela unidade de informação através de canais em rede como sites, blogs e chats.

Nosso foco de pesquisa se concentra especialmente nas atividades de atendimento, pois são nessas atividades que ocorrem interações entre bibliotecários e usuários.

Falaremos um pouco mais sobre o serviço de referência, espaço onde ocorre essa interação e onde há potencial para que o bibliotecário possa atuar de forma pedagógica ao auxiliar o usuário.

Nos serviços de informação, há cerca de três décadas, se discute a mudança do paradigma centrado nos sistemas de informação para o paradigma centrado no usuário. Os estudos de usuários têm seu olhar voltado para o comportamento dos usuários buscando compreender os aspectos cognitivos e afetivos que os acompanham nas necessidades e na busca de informação. Para Figueiredo (1999, p. 19), o usuário é aquela pessoa com características individuais e únicas que faz uso de um serviço de informação para resolver suas necessidades de informação.

Vale lembrar que cada tipologia de biblioteca apresenta um perfil de usuário diferente; e em cada uma delas as atividades, que podem ser denominadas de pedagógicas ou educativas, com destaque:

- na biblioteca escolar, das atividades de incentivo ao hábito da leitura, da hora do conto de histórias, de ensinar a responsabilidade social de cuidar bem dos livros;

- na biblioteca acadêmica ou universitária destacam-se as atividades referentes à educação de usuários da disciplina de orientação bibliográfica que, em alguns casos leva o bibliotecário à sala de aula através de convite dos programas de ensino. Nesses casos, o que se ensina são atividades referentes aos aspectos de normalização de trabalhos científicos e de orientação quanto à busca de informação.

Descritas suas atividades essenciais, Grogan (2001, p. 22), aprofunda-se ao descrever a essência do serviço de referência,

[...] é muito mais do que uma técnica especializada ou uma habilidade profissional. Trata-se de uma atividade essencialmente humana, que atende a uma das necessidades mais profundamente arraigadas da espécie, que é o anseio de conhecer e compreender [...] Se os bibliotecários de referência se empenhassem em lembrar constantemente a si próprios que o que estão fazendo não é simplesmente fornecer informações, mas atender a essas

necessidades cognitivas, isso serviria para neutralizar uma tendência, amiúde censurada, de que parecem dar mais atenção à consulta do que ao consulente [...]

O processo de referência, que, segundo Grogan (2001, p. 50-54) inclui a análise feita pelo bibliotecário juntamente com os usuários da natureza de seus problemas, está dividido em oito passos:

- 1) O problema: que pode ser de origem individual ou social;
- 2) A necessidade de informação: que representa um avanço ou motivação para resolver o problema;
- 3) A questão inicial (do usuário);
- 4) A questão negociada (entre bibliotecário e usuário);
- 5) A estratégia de busca;
- 6) O processo de busca;
- 7) A resposta (potencial);
- 8) A solução (conclusão do processo).

Como pode-se observar, esse processo de referência é baseado em diálogo que pressupõe interação entre usuário (ou consulente como denominado por Grogan) e bibliotecário para compreensão do problema.

Cunha ressalta que mesmo em tempos de internet, existindo o serviço de referência virtual, que pode funcionar por correio eletrônico ou através das redes sociais, o serviço de referência é um “elo interativo” entre bibliotecário e usuário (CUNHA, 2010, p. 13).

Caberia aqui uma reflexão sobre se as atividades do bibliotecário demandadas na sociedade contemporânea estariam caminhando no sentido das tarefas educativas como elemento intrínseco do processo educacional formal, em sua dimensão privilegiada como prática social intencional e institucionalizada ou se constituem em condições para o complemento da ação pedagógica empreendida para promover a construção social do educando. Moraes (2010) observa que para aprender, os indivíduos necessitam de metodologias adequadas de pesquisa que desenvolvam habilidades para manejar e produzir conhecimento, o que supõe dominar as diversas formas de acesso à informação. No entanto, o ensinar a aprender, a investigar e desenvolver a capacidade crítica de avaliar, bem como

aprender métodos para a resolução de problemas parecem ser claramente objetivos da Educação na sua dimensão formal, enquanto que o domínio das diferentes formas de acesso à informação pode ser visto na perspectiva instrumental, inerente à Metodologia Científica, mas também na perspectiva cognitiva, uma vez que as formas de acesso poderão definir diferentes caminhos de resolução do problema, não apenas para a solução. Em ambos os casos, é importante definir o papel do bibliotecário e sua função neste contexto, pois esta definição deverá orientar os princípios formativos do bibliotecário e sua formação como mediador.

4.4 Mediação

No que se refere ao conceito de mediação, Martín-Barbero (2001, p. 270-334), pesquisador dos meios de comunicação e seu uso social, define mediação como “espaço de produção e reprodução de significados sociais que permite compreender as interações entre o espaço de produção e o espaço de recepção” enquanto que Feuerstein⁶ (apud Varela 2006) a entende como interação do organismo humano com o mundo; na Biblioteconomia e Ciência da Informação em textos de Campello (2003, 2005, 2009) e Dudziak (2001) vamos encontrar o bibliotecário assumindo papéis de mediador na transferência e no acesso à informação enquanto que em Perrotti e Pieruccini (2007) encontramos a mediação cultural como ação de produção de sentidos e não apenas intermediação, incluindo no processo os dispositivos informacionais.

A mediação envolve a apropriação do dispositivo informacional e envolve além de conhecimento, comportamentos tais como: “[...] afetividade, sensibilidade, flexibilidade, disponibilidade, interesse, organização, domínio dos repertórios, domínio de tecnologias e demais recursos informacionais” (PIERUCCINI, 2007, p. 10).

Almeida Junior (2009, p. 92) entende que a mediação está presente e implícita em todos os fazeres do profissional da informação, inclusive nas tarefas de seleção e desenvolvimento de coleções e processamento de informações.

⁶ FEUERSTEIN, Reuven. **Instrumental enrichment**: an intervention program for cognitive modifiability. Baltimore: University Park Press, 1980.

Fujino (2004, p. 24-25) acha fundamental refletir sobre a importância de preparar os profissionais para atividades de mediação nos serviços de informação, criando oportunidades para que os usuários tenham condições de apropriar-se dos conteúdos informacionais. Para tanto, propõe cuidado especial nos aspectos referentes à linguagem, buscando criar redes de equivalência entre a linguagem do produtor e a linguagem do usuário e visando facilitar o processo de comunicação entre ambos.

Smit destaca a mediação como uma função social do bibliotecário:

[...] frequentemente apresentada como uma função do mediador entre o cidadão e a informação, um facilitador no acesso à informação, aquele que gerencia a informação para o bem comum visando ao progresso da sociedade e bem estar da humanidade. [...] (SMIT, 2009, p. 59).

Por outro lado, Smit (2009, p. 60) observa que a mediação é um processo muito complexo e merece discussões mais aprofundadas. Para a autora é preciso levar em consideração as desigualdades sociais, a deficiência da educação fundamental e a consciência das necessidades informacionais, entre outros fatores. Não basta a boa intenção do bibliotecário, mas também como ocorrem, para quem ocorrem e as consequências dessas mediações.

Para Almeida (2007, p. 117), pesquisadores e profissionais da informação tem uma função mediadora “[...] buscando conectar os indivíduos, as bases de conhecimento local, às demais fontes de informação e conhecimento disseminadas na sociedade”.

Varela e Barbosa (2009a) contribuem com a discussão ao resgatar os aspectos cognitivos presentes na função pedagógica da mediação.

Pode-se inferir que a mediação subsidia a atitude científica, quando mediador e mediado trabalham funções cognitivas, desenvolvendo a trajetória do observar, do analisar e transcender, praticam o diálogo, organizam o pensamento para resolver situações problema; analisam sucessos e dificuldades na busca de alternativas para solucionar problemas, vivenciam a análise, chegando à generalização, à introspecção, num processo de construção do sistema metacognitivo; desenvolvem a síntese chegando a conclusões, gerando princípios e criando ‘pontes’ e conexões com o mundo exterior; vivenciam a interdisciplinaridade e a contextualização, imprescindíveis a uma atitude científica, exercitam trajetórias cognitivas usando diferentes sistemas simbólicos; constroem abstrações até chegar a operações mais complexas (VARELA; BARBOSA, 2009a).

Os estudos de mediação estão presentes também nas pesquisas das americanas Carol Kuhlthau e Brenda Dervin⁷ que investigam através das teorias *Information Search Process* e *Sense-making* respectivamente, nas quais estão presentes preocupações com aspectos cognitivos e afetivos dos usuários, partindo do pressuposto que interferem no “fazer sentido”, ou seja, a forma pela qual o usuário se apropria da informação.

Varela defende o conceito de Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM) de Reuven Feuerstein, psicólogo romeno e discípulo de Piaget. Nessa experiência ocorre

“[...] uma interação do organismo humano com o mundo à qual se interpõe um mediador que, intencionalmente, seleciona os estímulos, organiza-os, reordena-os, agrupa-os e os estrutura. Ao mediador cabe a organização das situações de aprendizagem diferenciadas, estimulando a articulação entre saberes e competências (VARELA, 2006, p. 22).

A EAM apresenta os seguintes critérios básicos:

- a mediação da intencionalidade/reciprocidade, onde ocorre uma partilha consciente entre mediado e mediador, está baseada na vivência e no vínculo entre as pessoas;
- a mediação do significado, nesse tipo de mediação ocorre a contextualização e construção de sentidos;
- a mediação da transcendência, que provoca uma relação entre o conhecimento que se adquiriu e suas projeções e significados para situações futuras.

Destacamos dentro deste capítulo, a teoria de Vygotsky denominada Zona de Desenvolvimento Proximal, na qual pode-se verificar que aprendizagem se dá de maneira mais efetiva quando o sujeito recebe a colaboração ou facilitação de um mediador.

[...] Todo ser humano, inserido em uma realidade sociohistórica, apenas adquire a condição humana se for em sua relação com o mundo, mediado por instrumento de sua cultura – signo, palavra, símbolo -, o que faz com que o conhecimento seja uma produção cultural diretamente relacionada com a linguagem, com a interação social (VARELA, 2006, p. 25).

⁷ DERVIN, Brenda. Sense-making theory and practice: an overview of user interest in knowledge seeking and use. **Journal of Knowledge Management**, v. 2, n. 2, p. 36-46, Dec. 1998.

Quanto à mediação na biblioteca escolar, Ameida Júnior e Bortolin (2009) entendem a importância de ouvir os autores da Educação, citando Paulo Freire, Marcos Masetto e Pedro Demo. Também enfatizam a importância da biblioteca escolar ser entendida como um local de formação de leitores e pesquisadores, com seus profissionais colocando-se no lugar de aprendizes; devem ser mediadores interessados e atentos, estimulando a curiosidade nos educandos, ressalta-se que o processo de mediação sempre sofre algum tipo de interferência, nunca é um trabalho neutro. Para tanto torna-se essencial que os mediadores tenha discernimento.

Sobre essa neutralidade nos fala Japiassu (1975, p. 10-11): ao tentarmos interpretar os fenômenos científicos ou sociais nos colocamos em um enquadramento sócio-histórico, portanto, sempre haverá interferência de subjetividades pessoais e influências do meio social.

Almeida Júnior e Bortolin (2009) dividem a mediação na biblioteca escolar em três tipos:

1) mediação pedagógica: neste tipo de mediação, enfatiza-se que é fundamental o domínio da área de conhecimento de maneira que as práticas educativas contribuam na construção do mesmo pelos educandos, além de perceber o ensino-aprendizagem centrado no aluno estabelecendo confiança e respeito;

2) mediação da leitura literária: é mais reflexiva, promovendo no mediando, alterações cognitivas, afetivas e de interação social;

3) mediação da informação: a leitura informacional abarca qualquer tipo de leitura do cotidiano; porém no contexto da pesquisa escolar ela se torna mais uma obrigação dos conteúdos programáticos do que curiosidade no aprender.

A mediação da informação pode ser estimulada através de uma série de atividades interessantes aos estudantes, como feiras, oficinas, gincanas e brincadeiras. A interferência do bibliotecário pode propiciar possibilidades para a construção do conhecimento, conforme a “Pedagogia da autonomia” de Freire (1996).

Fundamental em todas essas mediações na prática escolar é que o bibliotecário seja comprometido, criativo e não tenha receio de aprender continuamente.

Tratando da mediação no ambiente universitário, Dias et al (2004, p. 4) pontuam que as pessoas que trabalham com disseminação da informação com diferentes públicos devem apresentar conhecimento especializado e interdisciplinar e habilidades gerenciais, de comunicação interpessoal, de tratamento, exploração das fontes e manuseio dos sistemas automatizados além de comprometimento com a formação contínua conforme citado anteriormente, e formação em serviço com dimensões educativas voltadas para o ensino-aprendizagem.

Advinda das atividades de mediação, ocorre a etapa de recepção da informação, que na visão de Varela (2006), provoca ou não a apropriação da informação, algo que não acontece de maneira espontânea, mas consciente e voluntária conforme o usuário esteja preparado cognitivamente ou motivado a recebê-la. Entendemos que nem sempre a transmissão implica em apropriação.

A apropriação da informação é ação complexa, uma vez que o termo traz uma carga conceitual muito rica. Poderíamos aqui estar falando da apropriação da informação no sentido legal, cognitivo, simbólico.

O iDicionário Aulete explica o vocábulo Apropriação como: “Ação ou resultado de apropriar(-se), de tornar(-se) próprio, adequado, conveniente; Adaptação; Adequação [...]”.

A carga informacional decorrente do uso da internet, e a multiplicidade de fontes e autorias, o acesso público e o direito à propriedade e à privacidade são aspectos que precisam ser levados em consideração; quem se apropria, toma posse de algo para si, é a maneira como se dá essa ação que precisa ser analisada.

O termo apropriação da informação, aqui utilizado, leva em consideração os elementos do processo de transferência de informação, ampliando sua aplicação para o momento em que o usuário passa a apreender a informação, não apenas no momento em que a informação é transmitida [...] (CARVALHO, 2010, p. 48).

Como nosso projeto está voltado para a questão educacional a ideia de apropriação é fundamental pois inclui, além da aquisição de conhecimento, valores

culturais e sociais que o indivíduo leva para o seu aprendizado ao longo da vida, para tanto, precisam ser consideradas sua bagagem cultural e capacidade de síntese e organização cognitiva.

Completamos com o pensamento de Demo:

Na prática, temos dois movimentos reconstrutivos da informação vinda de fora. No primeiro, os sentidos percebem a informação externa de modo seletivo, reduzindo o excesso de dados de acordo com hipóteses de relevância útil para o sujeito. No segundo, a mente elabora a informação sensível já filtrada, passando do estado físico para o conhecimento, através da atividade neuronal [...] (DEMO, 2005, p. 49).

Após termos verificado as teorias que atualmente são as mais lembradas no contexto educacional na Ciência da Informação, cumpre-nos falar sobre a ação pedagógica ou educativa do bibliotecário a partir destas abordagens

4.5 Função Educativa

Fazendo breve reflexão sobre a prática profissional educativa bibliotecária, podemos deduzir que ela traz características pragmáticas no que se refere ao profissional, e construtivistas ao reforçar que o usuário deva ser orientado e incentivado a desenvolver suas próprias competências e autonomia na busca pela informação.

A "função educativa" da biblioteca ou do bibliotecário começa a firmar-se como atribuição indissociável do fazer bibliotecário, conforme pode ser observado em Campello (2003, p. 29):

A função educativa da biblioteca torna-se visível com o aparecimento do serviço de referência (*reference service*) e se amplia com a introdução da 'educação de usuários', conjunto de atividades que, ao contrário do serviço de referência, apresentam uma característica proativa, realizando-se por meio de ações planejadas de uso da biblioteca e de seus recursos.

Alinhada à função educativa descrita por Campello, Macedo vê o bibliotecário como educador e formador de leitores, embora alerte sobre a necessidade de as escolas incluírem em seus currículos conteúdos relativos ao exercício de práticas pedagógicas:

Bibliotecários e professores, ambos como educadores, porém, tem missão a cumprir com a formação de leitores! Pensando alto, na formação do futuro bibliotecário, além da cultura geral, aquisição da técnica e domínio da

informática, precisaria ser incluída capacitação adequada para a nobre tarefa de educador, em pleno sentido da palavra. Idem aos educadores (donos do processo ensino-aprendizagem) que também mereceriam, em seus currículos acadêmicos, ter “algumas pitadas” de conhecimentos sobre biblioteca.

Ao bibliotecário, parece faltar uma revisão em seu currículo escolar quanto a disciplinas que concorram com aspectos metodológicos ao atendimento do usuário; enfim, para dar-lhe categoria de educador.

[...], no caso específico da formação do bibliotecário, parecem faltar enfoques e discussões mais fortes na relação leitura e informação, bem como nos conteúdos atribuídos ao exercício de práticas pedagógicas [...] (MACEDO, 2007, p. 51-53).

De fato, uma das características mais importantes a se pensar e relacionar as atividades do bibliotecário com as atividades e ou funções educativas é a verificação das necessidades informacionais do usuário. Para Varela e Barbosa (2009b) tais necessidades são investigadas e melhor verificadas nos processos de busca, acesso, recepção da informação e construção do conhecimento; conforme explicado abaixo, o

[...] ato de educar se concretiza sempre que o bibliotecário, na interação com o usuário, busca com ele encontrar a informação pertinente para atender à sua necessidade de estudo, pesquisa ou solução de um problema complexo ou do cotidiano. A missão educativa da biblioteca evidencia-se nos serviços de referência, que, por meio dos programas de educação do usuário, passaram a capacitar seu público no manuseio da biblioteca e de suas coleções. Estes programas, usados intensamente em bibliotecas públicas e escolares, fundamentaram-se em teorias pedagógicas, aproximando a biblioteca da escola, e criaram as bases para a implantação do atual movimento da *information literacy* (VARELA; BARBOSA, 2009b, p. 194).

A discussão sobre a ação pedagógica ou educacional do bibliotecário traz à baila alguns outros aspectos. Nos questionamos se a Pedagogia pode ser exercida por outro profissional que não tenha formação específica.

Freidson (1998, p. 71) esclarece que as profissões se diferenciam: “[...] pela especialidade, pelo ambiente de trabalho e pelo papel efetivos[...], mas isso não impede que hajam práticas contrastantes ou segmentos informais”.

A afirmação de Freidson vem ao encontro do aspecto de mediador informal citado por Kuhlthau (1994) ou do educador não formal descrito por Libâneo (1983, p. 12-18). Na sua função primordial de comunicar e orientar, o bibliotecário ultrapassaria limites impostos a ele pela imagem que a sociedade tem da sua profissão, colaborando no processo de apropriação de conhecimento de seus

usuários. Teria dessa forma, através de seus conhecimentos técnicos, condições de contribuir com o aprendizado de outros em processos de busca da informação e de letramento informacional.

Dudziak (2001, p. 129-130) disserta sobre o educador e o papel educacional das bibliotecas:

O educador deve manter o foco nos processos e aprendizado dos estudantes, levando-os ao aprendizado, devendo considerar as diferenças culturais e de estilos de aprendizagem de cada um: verbal/linguístico; lógica/matemático; visual/espacial; cinético/corporal; musical/rítmico; interpessoal e intrapessoal. [...] Ser educador significa apropriar-se de processos de ensino-aprendizagem segundo uma perspectiva transformadora, enquanto sujeitos (bibliotecários, docentes, estudantes em constante processo dialógico, ao mesmo tempo aprendizes e mestres) e em relação aos conteúdos conceituais, fatuais, procedimentais, atitudinais (os objetos de conhecimento).

A literatura nacional apresenta numerosos relatos de experiência sobre o tema, a exemplo de Passos e Santos (2004), quanto à implantação de oficinas pedagógicas sobre as questões de normalização de trabalhos acadêmicos para os alunos da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas; a experiência enfrentou três barreiras: o aspecto informal das oficinas, a não obrigatoriedade de frequência dos alunos e o questionamento quanto aos conteúdos oferecidos.

Passos e Santos (2004) comentam sobre essas oficinas:

Atualmente esses cursos são vistos como atividades oferecidas pelas bibliotecas como complementação dos serviços por ela oferecidos, possuem um caráter informal. Não são encarados com a obrigatoriedade necessária no que concerne a responsabilidade das instituições de ensino superior na produção científica de pesquisas relevantes e com qualidade exigida pelas agências que fomentam o desenvolvimento científico e tecnológico nessas instituições.

Esse é um exemplo pontual em que o bibliotecário precisa enfrentar dificuldades para explorar seu potencial como educador na sua prática profissional, principalmente conquistando a confiança de seu público e o reconhecimento da importância de seu trabalho.

Pudemos observar na literatura mencionada a ênfase no discurso do bibliotecário de referência atuando como mediador, organizador, facilitador no acesso às informações e do bibliotecário instrutor quanto ao uso dos recursos organizacionais e normalização de trabalhos acadêmicos, porém ainda carecemos

de arcabouço teórico para explicar operacionalmente as atividades inerentes à função educativa deste profissional intervindo pedagogicamente.

Demo (2011, p. 77-81) acredita que as Ciências Sociais tenham uma ligação intrínseca com a prática, onde esta última pode representar um critério para a verdade teórica, a prática completaria e traria uma prova concreta à teoria.

A partir da teoria de Demo, imaginamos que a observação e reflexão sobre a prática educativa do bibliotecário poderia contribuir para a avaliação do conhecimento existente na literatura sobre este tema e propiciar novos olhares sobre as atividades pedagógicas exercidas por bibliotecários. A teoria tem muito a nos mostrar, mas temos dificuldade em comprovar na prática como a aprendizagem acontece a partir da mediação deste protagonista. Outra questão seria a falta de um preparo pedagógico do bibliotecário para a ação educativa voltada para a capacitação do usuário na aquisição de conhecimento e, principalmente no processo de resolução de problemas que requerem saber problematizar e saber criar condições para que o usuário seja capaz de problematizar.

Como exemplo na biblioteca acadêmica, o bibliotecário pode orientar na exploração de fontes, mas o apoio à resolução de problemas requer domínio sobre a área de conhecimento. Nos países onde o bibliotecário é especialista oriundo de uma graduação é possível supor que ele possa desenvolver mediação pedagógica como proposto por Masetto (2012) mas, no Brasil, em que o bibliotecário é formado no nível de graduação e não no da pós-graduação, ele certamente terá dificuldades para colaborar com um especialista de determinada área do conhecimento para apoiá-lo na delimitação do foco do seu tema de pesquisa.

Por mais que ele seja um pesquisador interessado, esse bibliotecário não recebeu formação adequada na especialidade tanto quanto um docente. Estamos aí nos aproximando da caracterização da educação formal (aquela, da escola fundamental, da academia, obrigatória e baseada na proposta curricular de disciplinas) e a educação não-formal ou informal descritas anteriormente por Libâneo.

O educador reconhece “[...] que os processos educativos ocorrentes na sociedade são complexos e multifacetados, não podendo ser investigados à luz de

apenas uma perspectiva e, muito menos, reduzidas ao âmbito escolar [...]”(LIBÂNEO (2001, p. 63).

Podemos considerar que a colaboração é possível, mas essa atuação teria um limite de ações e conteúdo. O docente apresenta e explica o conteúdo das disciplinas curriculares e o bibliotecário orienta os usuários sobre os processos para acessarem este conteúdo.

O bibliotecário, sobretudo na biblioteca universitária, é um sujeito que colabora com suas técnicas, experiência e conhecimento no sentido metodológico morfológico, mas não estamos certos se ele poderia dentro de sua área de atuação ser um educador.

Entretanto, partindo para o âmbito das bibliotecas escolares essa tarefa se torna menos complexa em termos de conteúdo, embora os métodos pedagógicos recentes caminhem cada vez mais no sentido da interdisciplinaridade.

4.5.1 O movimento da Competência Informacional

Iniciemos com o conceito de “competência” de Perrenoud (1999, p. 19), para quem, ser competente é saber mobilizar as habilidades e saberes dos indivíduos na compreensão e resolução de problemas.

A maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil na vida cotidiana, não porque careça de pertinência, mas porque os alunos não treinaram para utilizá-los em situações concretas.

Em entrevista concedida à revista Nova Escola, Perrenoud fala sobre competência e transferência de conhecimento:

A transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos não caem do céu. É preciso trabalhá-las e treiná-las. Isso exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas. [...] A abordagem por competências é uma maneira de levar a sério, em outras palavras, uma problemática antiga, aquela de transferir conhecimentos (PERRENOUD, 2000, p. 19).

Para tanto, ele propõe que os educadores trabalhem com problemas e projetos de forma a motivar os alunos a mobilizarem seus conhecimentos.

Para que se possa imaginar o conceito de competência informacional é importante considerar-se uma premissa básica, a capacidade do indivíduo de ler os textos e de poder interpretá-los. “[...] E o letramento informacional, que envolve a ideia de aprendizagem pelo uso de informações pressupõe obviamente leitores competentes.” (CAMPELLO, 2009b, p. 71).

Soares (2004, p. 16) esclarece a diferença entre “alfabetização” e “letramento”, alfabetização é a apropriação do sistema de leitura e escrita e o letramento compreende o contexto das práticas de leitura e escrita.

Como leitores competentes, entendemos pessoas com capacidade de interpretar, organizar ideias e também de sintetizá-las; para Cuevas Cervero (2006, p. 38-39), a leitura precisa ser entendida em um sentido mais amplo, pois a sociedade do conhecimento, ao contrário da industrial que demandava uma escola voltada para conteúdo, hoje demanda uma orientação para o desenvolvimento de habilidades e competências para a aprendizagem ao longo da vida, com uma leitura em sentido holístico, multidisciplinar.

Cabe aqui abrir um parêntese a fim de falar sobre o perfil cognitivo do novo “leitor” ou usuário de informação, aquele a quem Santaella (2004) chama de “leitor imersivo”, ou seja o leitor do ciberespaço, que diferentemente do leitor de livros tradicionais, o “leitor contemplativo”, tem à sua disposição através da tela do computador a possibilidade de manusear gráficos, imagens, textos e mídias que permitem uma navegação rápida e fragmentada (SANTAELLA, 2004, p. 11-35).

O movimento da *Information Literacy* surgiu na década de 1970 nos Estados Unidos, foi mencionado por Paul Zurkowsky, presidente da *Information Industry Association*, empresa fornecedora de produtos e serviços de informação adepta do uso de novas tecnologias, em 1974 (CAMPELLO, 2003).

Segundo a autora, no Brasil, o termo *Information Literacy* foi traduzido pela primeira vez para “alfabetização informacional” por Caregnato (2000, p. 50). A princípio o termo era usado para se referir a habilidades de uso da informação eletrônica, expandindo-se depois para ações pedagógicas de bibliotecas escolares.

Alguns o traduzem literalmente para *literacia informacional*. Para Semeghini-Siqueira (2000, p. 25):

O termo '**literacia**' foi utilizado inicialmente em Portugal, na década de 90, em pesquisa coordenada por Ana Benavente. Trata-se também de tradução de '*literacy*', mas a ênfase recai sobre a capacidade de processamento da informação, pela leitura escrita, de sujeitos que tiveram acesso a vários anos de escolarização. É um conceito mais abrangente do que aprender a ler e escrever. É um conhecimento processual, dinâmico, em aberto. O conceito inclui, além da competência e uso da língua, as funções que a leitura e a escrita desempenham na vida quotidiana dos sujeitos. Nesse projeto, os pesquisadores portugueses partiram de estudos canadenses/canadenses. Na França, o termo *littéracie*, nesta mesma acepção, já foi apropriado pelos educadores. O conceito de literacia está se expandindo de tal forma que, em publicações internacionais, estão surgindo expressões, como literacia matemática, literacia cultural, literacia tecnológica, literacia informacional (*information literacy*) entre outras.

Campello (2003, p. 29-30) relata que o movimento da competência informacional surgiu a partir da educação de usuários e das atividades de instrução bibliográfica exercidas por bibliotecários de referência americanos na década de 1950, o movimento visava ensinar o usuário a usar a coleção e as fontes de informação. A partir da década de 1960, os bibliotecários também começaram a participar do planejamento dos currículos e a se familiarizarem com as teorias educacionais. Na década de 1970, o termo foi usado para apontar habilidades do cidadão para a resolução de problemas, desde aqueles mais simples no trabalho até aqueles mais complexos que envolvessem responsabilidade social.

A partir de uma crise educacional surgida no país, os bibliotecários americanos reagiram com uma série de publicações, surgiu então o documento *Libraries and the Learning Society: Papers in Response to A Nation at Risk*, publicado em 1984 pela *American Library Association*. Estes bibliotecários propunham um modelo em que o usuário fosse colocado como centro no processo de aprendizagem ao contrário do modelo tradicional em que o professor (nesse caso o bibliotecário) era o centro do modelo pedagógico. Surgido em plena Sociedade da Informação, esse movimento buscou persuadir os bibliotecários a serem mais proativos.

Campello (2003) cita o serviço de referência e a educação de usuários, funções educativas na biblioteca, principalmente a *escolar* como antecedentes ao letramento informacional. Um dos grandes responsáveis e pioneiros para a

fundamentação teórica da Biblioteconomia e da competência informacional foi Jesse Shera (1903-1982)⁸,

Ele entendia que o usuário podia aprender com a informação e nesse processo, considerava crucial o papel de mediador do bibliotecário entre as pessoas e o que ele chamou de registros gráficos, para mostrar a diversidade de suportes que poderiam conter informações (CAMPELLO, 2009a, p. 32).

Pouco tempo depois,

No campo da biblioteconomia, a década de 1980 viu o aparecimento de novas diretrizes (e não mais padrões) da AASL, denominadas *Information Power: Guidelines for School Libraries Media Programs*⁹, que procuraram definir com mais clareza a função pedagógica do bibliotecário, advogando a parceria entre professores, dirigentes escolares e bibliotecários no planejamento do programa da biblioteca, de acordo com as necessidades específicas da escola. Uma das funções do bibliotecário seria a de professor, encarregado de ensinar não apenas as habilidades que vinha tradicionalmente ensinando (localizar e recuperar informação), mas também envolvido no desenvolvimento de habilidades de pensar criticamente, ler, ouvir e ver, enfim ensinando a aprender a aprender. Outra função prevista para o bibliotecário era a de consultor didático, encarregado de integrar o programa da biblioteca ao currículo escolar, colaborando no processo de ensino/aprendizagem e assessorando no planejamento e na implantação de atividades curriculares. (CAMPELLO, 2003, p. 30).

Vitorino e Piantola (2009, p. 133) detectaram que pesquisas anteriores que se dedicavam a conceituação da *Information Literacy* aos poucos foram sendo substituídas por iniciativas ou proposições de novos modelos. O que a nosso ver é um ponto que ratifica a importância do “aprender a aprender” no universo informacional. Para as autoras:

[...] a competência informacional seria resultado de uma relação muito mais complexa com a informação do que aquela proposta pelas normas e modelos tradicionais, que envolveria aspectos objetivos, ligados às habilidades técnicas e à competência crítica, e aspectos subjetivos, os quais abrangem fatores como experiência pessoal, inspiração, criatividade e motivação, sem os quais as práticas de aprendizado ao longo da vida dificilmente podem ser vislumbradas [...] (VITORINO; PIANTOLA, 2009, p. 137).

Complementam, dizendo que a competência informacional pode ser entendida como “arte” com infraestrutura técnica, mas com impacto cultural e até

⁸ SHERA, Jesse. The role of the library in the Dissemination of Information. In: _____. **The foundations of education for librarianship**. New York: Wiley – Becker and Hayes Publication, 1972. p. 163-194.

⁹ AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS/ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY. **Information power: guidelines for school libraries media programs**. Chicago: ALA, 1988.

filosófico que nos permite perceber como as informações recebidas influenciam nossas vidas (VITORINO; PIANTOLA, 2009, p. 138).

Sobre a diversidade de termos subjacentes à competência informacional, Ramos e Faria (2012, p. 48) falam também sobre o termo “literacia digital” que obviamente se restringe apenas a questões instrumentais do uso digital, diferentemente da literacia informacional, que prevê uma utilização mais crítica e reflexiva.

Uma das autoras americanas que tem produzido textos em letramento informacional é Carol Kuhlthau. A professora desenvolveu o *Information Search Process (ISP)*, onde descreve com riqueza de detalhes os diversos estágios de pesquisa e os sentimentos e incertezas que os usuários experimentam em suas pesquisas, desde a proposta ou enunciado trazido pelo professor, passando pelas etapas de exploração do foco, estratégias de busca das fontes, até a fase final de estruturação dos dados e informações obtidos.

Durante todos os estágios os estudantes são ouvidos e manifestam-se sobre o papel do bibliotecário e de que forma ele poderia ou não auxiliá-los em seu processo de pesquisa. Nessas etapas o bibliotecário pode ser visto em cinco níveis de mediação dentro do serviço de referência:

- 1) organizador: disponibiliza as fontes e os recursos;
- 2) localizador: orienta e oferece uma fonte certa;
- 3) identificador: vai um pouco além do localizador, pois é mais assertivo ao oferecer várias fontes para questões mais complexas;
- 4) orientador: orienta sobre as fontes e a sequência para utilizá-las;
- 5) conselheiro: dialoga com o usuário, respeitando sua individualidade, sua experiência e seu conhecimento.

A fundamentação teórica de Kuhlthau baseia-se em George Kelly, Jerome Bruner e John Dewey, já citado neste trabalho como um teórico da educação contemporânea.

Simultaneamente, foram surgindo trabalhos em outros países como Canadá e Reino Unido.

No contexto latino-americano, especificamente o caso brasileiro, tem sido recorrentemente apontada a relevância do tema, em diferentes tipos de projetos, como um recurso para acelerar a superação das defasagens, no

acesso e no uso da informação, que acompanham as grandes desigualdades sociais do país [...] (HATSCHBACH; OLINTO, 2008, p. 24).

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

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

Para Dudziak (2001, p. 62),

A Information Literacy 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 [...].

A autora também enfatiza que a ideia do movimento da *Information Literacy* de “aprender a aprender” é orientar e estimular o pesquisador a levar esse aprendizado ao longo da vida, a ser competente em informação.

Assim como Dudziak (2001), Bawden (2002), revisa o conceito, dividindo-o em etapas progressivas: alfabetização; alfabetização bibliotecária; alfabetização em mídias e alfabetização informática. Trata-se de uma revisão de conceitos extensa, em que o autor conclui que para tratar as complexidades acerca da informação deve incluir todas as habilidades, mas não limitar-se a elas, nem a nenhuma tecnologia, a compreensão de temas centrais, contextos e significados são essenciais (BAWDEN, 2002, p. 401).

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

Diante dessa teoria e de seu histórico tão bem contextualizado, nos perguntamos como os bibliotecários podem levar esta teoria à prática de forma efetiva e operacionalizá-la na prática cotidiana.

Nossa próxima abordagem refere-se à Infoeducação, onde se enfocam as relações entre Informação e Educação a partir de bases diferenciadas das teorias de origem americana pragmáticas, observadas nos parágrafos acima.

4.5.2 Infoeducação

O conceito de Infoeducação foi criado por Edmir Perrotti ao nomear o 1º. Colóquio Brasil-França de Infoeducação realizado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo em 2000 (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 47).

Há uma associação entre os campos da Informação e da Educação como mecanismos de transmissão do saber e de apropriação de bens simbólicos, onde os usuários dos serviços de informação e bibliotecas são vistos como aprendizes em processos cognitivos.

Perrotti (1990, p. 99) observa que:

Apesar da crescente aceitação social das propostas de promoção da leitura nos moldes mostrados, parece importante trilhar novos caminhos caso se deseje que a leitura seja um ato verdadeiramente cultural e não apenas *hábito* destinado a fins pragmáticos imediatistas.

Respeitando-se os campos epistemológicos distintos das duas áreas, existe um olhar comum, voltado para “informar-se e aprender”. Os autores consideram os sujeitos, no caso os usuários, como protagonistas culturais de sua construção do saber, a partir do momento em que são responsáveis pela apropriação simbólica que fazem das informações, de conhecimento e de cultura dentro de uma coletividade ou de um grupo, sobretudo nos processos escolares, além de outros contextos socioculturais. O conceito leva em conta as formas e conteúdos dos atos de significação de Bruner¹⁰, ou seja, de como se dá a produção de sentidos na ação humana, e os dispositivos informacionais, entendidos aqui como bibliotecas e centros de informação e documentação. (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 56-57).

¹⁰ BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

Além de abordar o desenvolvimento das habilidades e competências informacionais,

[...] a *Infoeducação* coloca-as num quadro amplo de interrogações que remete tanto ao conhecimento dos conteúdos informacionais, como da própria informação e seus dispositivos, em suas múltiplas concepções e ângulos (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 89).

Pieruccini (2004, p. 35) conceitua o dispositivo como:

[...] signo, mecanismo de intervenção sobre o real, que atua como meio de formas de organização estruturada, utilizando-se de recursos materiais, tecnológicos, simbólicos e relacionais, que atingem os comportamentos e condutas afetivas, cognitivas e comunicativas dos indivíduos. Dessa forma, os efeitos dos *dispositivos*, ou seja, dos meios dirigidos, ultrapassam os limites técnicos visíveis para tornarem-se, em nossa sociedade, instrumento da relação conosco, com os outros e com o mundo. Nesta perspectiva, os comportamentos culturais contemporâneos (como visitar museus, navegar na internet, ir à biblioteca) são formas de atuação com e nos dispositivos, orientadas por regras e leis próprias dos meios em que se encontram.

A partir desses pontos, deduzimos que dentro dos serviços de informação podemos entender como “dispositivos”, além dos próprios sistemas, todo o aparato que os envolve e que propicia espaço de mediação para possibilitar condições de aquisição e apropriação de conhecimento.

5 METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza exploratória e descritiva, baseada em referencial teórico e parte de um estudo bibliométrico da produção brasileira em Ciência da Informação, sobre a função educativa do bibliotecário, complementado por estudo de citações e análise de conteúdo dos textos constantes da amostra. No caso, a análise busca observar os fenômenos que configurem ações ou papéis educativos no cotidiano do fazer bibliotecário.

O quadro referencial tomou corpo a partir de pesquisa realizada através das bases de dados disponibilizadas pelo Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (SIBi/USP). Parte dos textos foi recuperada através de pesquisas por títulos e assunto, usando-se motores de busca na internet que contemplaram páginas de conteúdo acadêmico e não acadêmico, tomando-se o cuidado de verificar as origens das fontes e sua confiabilidade.

Para identificar o que os autores brasileiros entendem sobre a função educativa do bibliotecário foi realizado estudo bibliométrico. O corpus de análise é composto por trabalhos apresentados no GT- 6 Informação, Educação e Trabalho do Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação (ENANCIB) no período de 2003 a 2012. O objetivo foi o de identificar os aspectos de discussão presentes na temática do grupo, especialmente potenciais trabalhos que pudessem detalhar ou exemplificar atividades relativas ao desempenho dessa função. Partindo do pressuposto que a compreensão da atividade deveria considerar a perspectiva teórica dos autores que tratam do tema, buscou-se identificar eventuais influências teóricas de outras áreas de conhecimento a exemplo da Educação ou da Psicologia. Entendeu-se que o estudo de citações, complementado pela análise de conteúdo das citações poderia mostrar tais influências.

Para compreensão das decisões metodológicas adotadas, contextualizamos estudos que tratam da bibliometria, estudos de citações e análise de conteúdo que serviram para fundamentar os procedimentos de análise adotados.

5.1 Bibliometria e estudo de citações

O estudo bibliométrico tem por objetivo quantificar e descrever a produção e comunicação científica servindo-se de “[...] leis e princípios empíricos que contribuem para estabelecer os fundamentos teóricos da Ciência da Informação [...]” (BEUREN; SOUZA, 2008, p. 46).

De acordo com Araújo (2006, p. 12), o termo “bibliometria” foi criado por Otlet em 1934, o objetivo inicial era a medida de livros, passando mais tarde a envolver outros formatos de produção bibliográfica e também a colaborar com atividades de controle bibliográfico ao prever o seu crescimento.

Araújo prossegue descrevendo as três leis clássicas da bibliometria:

A lei de Lotka que mede a produtividade de autores, mais tarde aprimorada por Price, que formulou a Lei do elitismo, na qual “[...] o número de membros da elite corresponde à raiz quadrada do número total de autores, e a metade do total da produção é considerado o critério para se saber se a elite é produtiva ou não [...]” (ARAÚJO, 2006, p. 14); a Lei de Bradford que dá conta da dispersão na produção em artigos de periódicos, lei muito usada para avaliação e tomada de decisões quanto a descarte e aquisição de coleções em bibliotecas. Por fim a Lei de Zipf que estuda a ocorrência e frequência de palavras em determinado texto (ARAÚJO, 2006, p. 15-17).

Neste trabalho complementaremos o estudo bibliométrico com a análise (ou estudo) de citações. A análise de citações data do século XVII tendo na década de 1960 ganhado destaque com a utilização do computador, Garfield é responsável pelo primeiro índice de citações, o *Science Citation Index (ISI)*, criado em 1963. Daí também surgiu o fator de impacto, onde se divide o número de citações que um autor recebe pelo número de trabalhos que receberam ao menos uma citação (ARAÚJO, 2006, p. 19).

O estudo de citações é muito importante para que se possa compreender a produção em determinada área, os pesquisadores citados, e assuntos abordados. De acordo com Noronha (1998) através desse tipo de estudo é possível mapear a produção científica e identificar suas características.

Caregnato (2003) discute uma série de textos sobre o assunto a fim de investigar a validade do método, uma vez que os hábitos de citação são muito peculiares a cada pesquisador.

Weinstock (1971¹¹ apud VANZ; CAREGNATO, 2003, p. 250) refere-se a 15 funções da citação:

[...] prestar homenagem aos pioneiros; dar crédito para trabalhos relacionados; identificar metodologia, equipamento etc.; oferecer leitura básica; retificar o próprio trabalho; retificar o trabalho de outros; analisar trabalhos anteriores; sustentar declarações; informar os pesquisadores de trabalhos futuros; dar destaque a trabalhos pouco disseminados, inadequadamente indexados ou desconhecidos (não citados); validar dados e categorias de constantes físicas e de fatos etc.; identificar publicações originais nas quais uma idéia ou um conceito são discutidos; identificar publicações originais que descrevam conceitos ou termos epônimos, ou seja, descobertas que receberam o nome do pesquisador responsável, por exemplo, Doença de Chagas; contestar trabalhos ou idéias de outros; debater a primazia das declarações de outros.

De acordo com Garfield (1979¹² apud VANZ; CAREGNATO, 2003, p. 252), a análise de citações pode medir a contribuição de determinado pesquisador ao seu campo de pesquisa.

Para Fujino, Prazeres e Oliveira (2007) avaliar os métodos de medição da comunicação científica requer uma caracterização que sirva como referência para análise a fim de se chegar a bons indicadores de avaliação da produção científica. Deste modo o resultado do estudo bibliométrico complementado pela análise de conteúdo das citações permitirá identificar os conceitos subjacentes à atividade pedagógica/educacional do bibliotecário e identificar os princípios educacionais presentes nas proposições dos autores brasileiros que discutem o tema, suas origens, os pontos de convergência e divergência, bem como identificar propostas de operacionalização dos respectivos conceitos que possam fundamentar uma reflexão sobre os desafios que a CI e principalmente a Biblioteconomia deverão enfrentar para formação qualificada de profissionais para o século XXI.

Optou-se inicialmente por realizar o estudo bibliométrico, a fim de verificar a ocorrência e a visibilidade dos termos utilizados em diversos trabalhos apresentados

¹¹ WEINSTOCK, Melvin. Citation Index. In: KENT, Allen; LANCOUR, Harold (Ed.) **Encyclopedia of Library and Information Science**. New York: M. Dekker, 1971. v. 5, p. 19.

¹² GARFIELD, Eugene. Is Citation analysis a legitimate evaluation tool? **Scientometrics**, Amsterdam. v. 1, n. 4, p. 359-375, 1979.

no GT-6 – Informação, Educação e trabalho do Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação (ENANCIB).

O corpus inicial do levantamento foi constituído de 126 trabalhos apresentados no grupo supracitado entre os anos de 2003 a 2012 com o propósito de se compor o panorama dos estudos durante a última década. A escolha do GT-6 como universo de pesquisa se justifica pela sua própria ementa.

O GT 6 aborda o Campo de trabalho informacional: atores, cenários, competências e habilidades requeridas. Organização, processos e relações de trabalho em unidades de informação. Sociedade do Conhecimento, tecnologia e trabalho. Saúde, mercado de trabalho e ética nas profissões da informação. Perfis de educação no campo informacional. Formação profissional: limites, campos disciplinares envolvidos, paradigmas educacionais predominantes e estudo comparado de modelos curriculares. O trabalho informacional como campo de pesquisas: abordagens e metodologias.¹³

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

Apresentamos nos Apêndices A e B, as tabelas completas com os autores dos trabalhos do GT-6 no período de 2003 a 2012 e os autores por eles citados. Para efeito da discussão, neste capítulo, apresentamos apenas aquelas que sintetizam as opções metodológicas empreendidas.

Entre os autores que publicaram no GT-6, entre os anos de 2003 e 2012, foram selecionados apenas aqueles que apresentaram no mínimo três trabalhos no período. São listados em ordem alfabética com suas respectivas instituições de origem.

¹³ Coordenadora: Miriam Vieira da Cunha (UFSC). Disponível em: http://www.cic.unb.br/~jhcf/LIVRETO_XII_ENANCIB.pdf

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

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

Fonte: Elaborada pela autora.

A tabela mostra a presença de autores de diferentes universidades brasileiras, o que mostra que a preocupação com o tema é distribuída nos programas de pós-graduação do país, mas cabe destacar a presença da UFSC, UFMG e UFBA com grupos de pesquisa consolidados e pesquisadores com participação contínua na área.

Posteriormente, foram também identificados os autores citados nos trabalhos do GT-6, no período analisado. O objetivo foi o de verificar possíveis influências de autores de outras áreas na produção do tema. Considerou-se na tabela abaixo apenas os autores citados mais que 10 vezes.

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

	<i>Autores</i>	<i>Ocorrências</i>
1	SOUZA, F. C.	57
2	CUNHA, M. V.	36
3	VALENTIM, M. L. P.	32
4	CRIVELLARI, H.M.T.	29
5	BOURDIEU, P.	21
6	MUELLER, S. P. M.	21
7	MORIN, E.	20
8	DUDZIAK, E. A.	19
9	BELLUZZO, R. C. B.	16
10	CAMPELLO, B. S.	16
11	ALMEIDA JR., O.	15
12	BAPTISTA, S. G.	15
13	BARRETO, A. A.	15
14	ELIAS, N.	15
15	CASTELLS, M.	14
16	GUIMARÃES, J. A. C.	14
17	KUHLTHAU, C. C.	14
18	SANTOS, B. S.	14
19	CASTRO, C. A.	13
20	JANNUZZI, P. M.	13
21	LEFEVRE, A. M. C.	13
22	LEFEVRE, F.	13
23	SARACEVIC, T.	12
24	LUCKMAN, T.	11
25	SMIT, J. W.	11
26	BERGER, P. L.	10
27	DAVENPORT, T. H.	10
28	MARTELETO, R.	10
29	OLINTO, G.	10

Fonte: Elaborada pela autora.

Entre os 29 autores mais citados (Tabela 2), observou-se 17 autores brasileiros da CI, dos quais oito com significativa produção na temática da formação do profissional da informação.

A citação desses autores permite concluir que são pesquisadores reconhecidos pela temática, mas apenas parte deles aparece simultaneamente

como autores e como citados, sendo que, cinco destes autores citados não aparecem na relação anterior de autores com relativa participação no GT-6 (Tabela 1).

Isto se explica porque são autores que no ENANCIB participam de outros grupos de trabalho ou publicam em outras fontes, como livros e periódicos e por isso não constam dos anais do ENANCIB analisados.

O número de autores citados ultrapassou 1800 (APÊNDICE B); sendo que o número de ocorrências variou de 1 a 57 vezes. Optamos então, por elencar os citados mais de 10 vezes em ordem decrescente do número de ocorrências. Indicamos o número de ocorrências, mas salientamos que pode haver pequena variação, pois em alguns casos houve entradas diferentes para os mesmos nomes, abreviações variadas, ou engano dos autores no momento de completar as referências, problema que pode induzir a erro na contagem exata. Quando encontramos entradas diferentes para o mesmo autor e tivemos a certeza de tratar-se da mesma pessoa, as agrupamos em uma única entrada. Tal cuidado foi necessário, pois uma das limitações dos estudos bibliométricos é a padronização dos dados que sempre pode ocasionar algum tipo de ruído (CAFÉ; BRASCHER, 2008, p. 67)

A fim de ilustrar este estudo também consideramos interessante mostrar as palavras-chave (indicadas pelos autores) com maior número de ocorrências. Em alguns casos as palavras foram agrupadas. Por exemplo, no caso de alguns autores usarem o termo no singular ou plural buscamos tratá-las com a maior uniformidade que nos foi possível verificar.

Tabela 3 – Palavras chave com mais de 10 ocorrências no GT-6 de 2003 a 2012

<i>Palavras-chave</i>	
1	Mercado de trabalho
2	Profissional da informação
3	Bibliotecário
4	Formação profissional
5	Biblioteconomia - ensino
6	Ciência da informação
7	Arquivologia
8	Profissionais da informação
9	Biblioteca universitária
10	Competência informacional

Fonte: Elaborada pela autora.

Após a análise quantitativa procedemos a análise de conteúdo para obtenção de aspectos qualitativos presentes na amostra.

5.2 Procedimentos para composição da amostra e análise de conteúdo

Quando no exame de qualificação, a proposta era a elaboração de um diagnóstico da produção sobre o tema nos trabalhos do evento, através de estudo bibliométrico que permitiria identificar os autores que mais produziram e os que mais foram citados além das palavras-chave.

Tal estratégia não permitiu uma amostra significativa para estudo do problema, tendo em vista nem sempre haver definição das palavras-chave pelos próprios autores ou, em alguns casos, incoerência das palavras sugeridas com o foco principal do trabalho.

Além disso, o campo de trabalho e educação permite um leque variado de investigações com uma carga subjetiva de interpretações: estudos de perfis de estudantes e profissionais, componentes curriculares, estudos relacionados a competências, análises de características de públicos distintos e os autores mais produtivos não necessariamente tratam das questões de interesse desse trabalho.

Decidiu-se então na segunda etapa, pela análise preliminar de todos os 126 trabalhos, separando apenas aqueles de maior interesse para este estudo, que

foram submetidos à análise de conteúdo com o objetivo de extrair excertos daqueles que abordassem de forma pertinente, ações ou problemáticas referentes à atuação educativa do bibliotecário, tanto na sua formação e preparação para o trabalho, quanto na sua atuação cotidiana de apoio à formação e educação de usuários e pesquisadores.

Nesse caso, não nos apegamos tanto às palavras-chave individualmente, mas ao contexto dos trabalhos, embora nosso olhar estivesse voltado para a incidência dos seguintes termos (ou correlatos) e suas associações: saberes; educação; ensino; aprendizagem; educação de usuários, competências e habilidades relacionados com os termos bibliotecas e bibliotecários, sendo o sujeito bibliotecário e suas ações educativas o nosso foco principal. Dedicamos também especial atenção para o estudo de competências e comportamento informacional.

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

Bardin (2011, p. 47), entende que:

[...] A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura 'à letra', mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, mas atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.

Assumimos, portanto, nesta fase, uma leitura interpretativa e flutuante, conforme os pressupostos apresentados anteriormente pelo autor.

Laville e Dionne (1999, p. 214 - 215) confirmam as propriedades da análise de conteúdo: pode ser usada em diversos tipos de investigação que envolvam aspectos atitudinais, ideológicos e representativos, enfim é útil a diversos fenômenos sociais, principalmente voltados para a área de comunicação. Segundo os autores, as possibilidades são infinitas e, nossa opção vai ao encontro do pensamento de Triviños (2008, p. 13) ao lembrar que:

[...] o pesquisador, por coerência, por disciplina, deve ligar a apropriação de qualquer ideia à sua concepção de mundo, em primeiro lugar, e, em seguida,

inserir essa noção no quadro teórico específico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos sociais.

Laville e Dionne (1999, p. 216-219) explicam que a análise de conteúdo não é um método rígido, nem sempre os resultados sairão como o planejado. Quanto ao recorte dos conteúdos, o pesquisador tem a liberdade de escolher as unidades de análise conforme encontre significação para a amostra.

Como unidade devemos entender “unidade de sentido”. A definição das categorias analíticas sob as quais os elementos de conteúdo serão agrupados por parentesco de sentido é uma tarefa primordial.

A definição das categorias pode ser feita seguindo o modelo aberto (categorias abertas no começo que vão se definindo com o decorrer da análise); fechado (onde as categorias são decididas antecipadamente, com base na teoria) ou misto (mixa os dois modelos).

No trabalho, seguimos com uma categorização dos dados do mais geral para o mais específico.

5.3 Categorização dos dados

Procedemos uma categorização inicial dos trabalhos do GT-6 em três categorias: “Atuação e mercado de trabalho” e “Formação” e uma terceira categoria com temas que fogem às duas primeiras, à qual denominamos “Outros”.

Tabela 4 – Distribuição total de trabalhos por enfoque temático

	<i>Enfoque temático</i>	<i>Ocorrências</i>
1	Atuação e mercado de trabalho	53
2	Formação	65
3	Outros	8

Fonte: Elaborada pela autora.

Verificamos em cada trabalho a existência de alguma referência a questões relativas à habilidade ou competência do bibliotecário que pudesse configurar ou exemplificar sua função educativa. Consideramos também sua influência na promoção de competência informacional do usuário.

Tabela 5 – Principais temas observados dentro da categoria “Atuação e mercado de trabalho”

	Temas	Ocorrências
1	Aprendizagem organizacional	1
2	Arquivologia	1
3	Bacharel em Ciência da Informação	1
4	Bibliotecário – Autoimagem	1
5	Bibliotecário – Estudos de egressos e situação ocupacional	1
6	Bibliotecário – Habilidades e competências	3
7	Bibliotecário – Identidade profissional	1
8	Bibliotecário – Mercado de trabalho	5
9	Bibliotecário – Perfis	6
10	Bibliotecário de referência	2
11	Bibliotecário jurídico	1
12	Competência informacional	1
13	Ética	4
14	Gestão e organização	3
15	Perfis sócio demográficos	2
16	Profissional da informação	2
17	Profissional da informação – Mercado de trabalho	4
18	Profissional da Informação - reconhecimento	1
19	Profissional da Informação – responsabilidade sócio – cultural	1
20	Saúde e Biblioteconomia clínica	6
21	Tecnologia da informação, inovação tecnológica e internet	5

Fonte: Elaborada pela autora.

Dentro da categoria “Formação” é que encontraremos o maior número de subdivisões. Conforme a Tabela 6

Tabela 6 – Principais temas observados dentro da categoria “Formação”

	<i>Temas</i>	<i>Ocorrências</i>
1	Biblioteconomia – Currículo	10
2	Biblioteconomia – Cursos	1
3	Biblioteconomia – Estágio	3
4	Biblioteconomia – Graduação	9
5	Ciência da Informação – Currículo	1
6	Ciência da Informação – Cursos	1
7	Ciência da Informação – Docência	3
8	Ciência da Informação – Formação	4
9	Ciência da Informação – Graduação	2
10	Ciência da Informação – Pós-Graduação	8
11	Arquivologia	4
12	Documentação – formação	1
13	Profissional da Informação	2
14	Tecnologia da Informação	1
15	Aprendizagem informacional	1
16	Competência informacional	9
17	Comunidade acadêmica	1
18	Docência universitária	1
19	Educação à distância	3
20	Ensino e pesquisa	1
21	Formação pedagógica	1
22	Grupos de pesquisa	3
23	Biblioteca digital	1
24	Biblioteca escolar	1
25	Biblioteca prisional	1
26	Biblioteca universitária	4
27	Usuário	1
28	Demandas sociais/inclusão	3
29	Internacionalização	1

Fonte: Elaborada pela autora.

Abaixo segue a Tabela 7 com outras abordagens.

Tabela 7 – Principais temas observados dentro da categoria “Outros”

	<i>Temas</i>	<i>Ocorrências</i>
1	Arquitetura da informação	1
2	Bibliotecas universitárias - gestão	1
3	Desenvolvimento de coleções	1
4	Fluxos e comportamento da informação	2
5	Museólogo	1
6	Sistemas de informação – formandos	1

Fonte: Elaborada pela autora.

Como nosso foco é verificar as citações, a Tabela 8, mostra os autores citados mais que três vezes nesse universo dos 45 trabalhos selecionados.

Tabela 8 – Autores citados mais que três vezes dentro dos 45 trabalhos selecionados para análise de conteúdo

	<i>Citações e nº. total de ocorrências</i>	<i>nº. de ocorrências por trabalho onde foram citados</i>
1	ABREU, V. L. F. G. = 4	A10 = 1 F7 = 1; F19 = 1; F25 = 1
2	ALMEIDA JR., O. F. = 8	A12 = 1; F7 = 1; F8 = 1; F9 = 2; F13 = 1; F24 = 2
3	ALMEIDA, M. A. = 3	A17 = 1; F14 = 1; F17 = 1
4	ARAÚJO, E. A. = 4	A10 = 1; A15 = 1; F16 = 1; F19 = 1
5	ARRUDA, M. C. C. = 7	A3 = 1; A9 = 1; A10 = 1; A17 = 1; F2 = 3
6	BAPTISTA, S. G. = 7	A3 = 1; A9 = 1; A17 = 1; F17 = 1; F19 = 1; F22 = 2
7	BARDIN, L. = 4	A3 = 1; A6 = 1; F16 = 1; F18 = 1
8	BARRETO, A. A. = 10	A1 = 2; A11 = 2; A16 = 1; F2 = 1; F7 = 1; F11 = 1; F13 = 1; F16 = 1
9	BELLUZZO, R. C. B. = 12	A8 = 1; A10 = 3; F7 = 3; F18 = 1; F19 = 1; F24 = 2; F25 = 1
10	BERAQUET, V. S. M. = 7	A8 = 3; A14 = 2; F2 = 1; F17 = 1
11	BERGER, P. = 6	A11 = 1; A16 = 1; F2 = 1; F8 = 1; F10 = 1; F21 = 1
12	CAMPELLO, B. S. = 12	A10 = 2; F2 = 1; F7 = 2; F14 = 1; F19 = 2; F21 = 1; F25 = 1; F26 = 2
13	CASTRO, C. A. = 4	F4 = 1; F8 = 2; F9 = 1
14	CASTRO, M. H. G. = 3	F5 = 3
15	CRIVELLARI, H. M. T. = 5	A11 = 1; A12 = 1; A17 = 1; F9 = 1; F17 = 1

(continua)

TABELA - 8 (continuação)

16	CUNHA, M. B. = 5	A9 = 1; F7 = 1; F11 = 1; F18 = 1; F26 = 1
17	CUNHA, M. V. = 18	A1 = 1; A2 = 1; A3 = 2; A4 = 1; A6 = 2; A11 = 2; A12 = 1; A14 = 1; A17 = 2; F4 = 2; F9 = 1; F17 = 2
18	DAVENPORT, T. H. = 6	A1 = 1; A2 = 1; A9 = 1; A11 = 2; A18 = 1
19	DEMO, P. = 5	F6 = 1; F7 = 1; F16 = 1; F21 = 1; F24 = 1
20	DUDZIAK, E. A = 17	A10 = 2; A14 = 1; A19 = 1; F7 = 3; F19 = 2; F20 = 1; F21 = 2; F23 = 2; F24 = 2; F25 = 1
21	FERREIRA, D. T. = 6	A4 = 1; A9 = 1; A17 = 1; A18 = 1; A19 = 1; F17 = 1
22	FIGUEIREDO, N. M. = 5	A19 = 3; F2 = 1; F11 = 1
23	FLEURY, M. T. L. = 3	A1 = 1; A11 = 1; F23 = 1
24	FUJINO, A. = 3	F11 = 2; F22 = 1
25	GASQUE, K. C. G. D. = 4	F11 = 1; F14 = 1; F23 = 2
26	GIL, A. C. = 4	A9 = 2; A13 = 1; F11 = 1
27	GUIMARÃES, J. A. C. = 9	A1 = 1; A17 = 1; F2 = 1; F3 = 2; F8 = 3; F10 = 1
28	HATSCHBACH, M. H. L. = 7	A16 = 1; F20 = 6
29	KUHLTHAU, C. C. = 9	F11 = 2; F19 = 1; F20 = 2; F24 = 2; F25 = 1; F26 = 1
30	LE BOTERF, J. = 3	A11 = 1; A13 = 1; F14 = 1
31	LE COADIC, Y. – F. = 9	A7 = 1; A8 = 1; A11 = 1; A16 = 1; A17 = 1; F7 = 1; F11 = 1; F12 = 1; F23 = 1
32	LEFREVE, A. M. C. = 3	A11 = 1; A16 = 1; F21 = 1
33	LEFREVE, F. = 3	A11 = 1; A16 = 1; F21 = 1
34	LEVY, P. = 3	F3 = 1; F17 = 1; F23 = 1
35	LOPES, A. C. = 3	F10 = 3
36	LUBISCO, NML = 3	F15 = 3
37	LUCKMANN, T. = 6	A11 = 1; A16 = 1; F2 = 1; F8 = 1; F10 = 1; F21 = 1
38	MACEDO, E. = 3	F10 = 3
39	MARCHIORI, P. Z. = 3	A1 = 1; A6 = 1; F2 = 1
40	MARTELETO, R. M. = 4	A15 = 1; A17 = 1; F8 = 1; F14 = 1
41	MASETTO, M. T. = 3	A12 = 1; F16 = 2
42	MASON, R. O. = 3	A4 = 1; A11 = 1; F8 = 1
43	MATA, M. L. = 3	A19 = 1; F19 = 1; F25 = 1
44	MINAYO, M. C. S. = 4	A10 = 2; F6 = 1; F16 = 1
45	MIRANDA, S. V. = 8	A5 = 1; A10 = 1; A11 = 1; A16 = 1; A17 = 1; F23 = 2; F25 = 1
46	MOORE, N. = 4	A3 = 3; A6 = 1
47	MORIN, E. = 4	A5 = 1; F3 = 1; F6 = 1; F21 = 1
48	MOSCOVICI, S. = 3	A11 = 1; F10 = 1; F21 = 1
49	MOSTAFA, S. P. = 4	A2 = 1; A3 = 1; A14 = 1; F22 = 1
50	MUELLER, S. P. M. = 10	A6 = 1; A9 = 2; A12 = 1; A16 = 1; F2 = 2; F5 = 1; F8 = 1; F22 = 1
51	MULLER, M. S. = 3	A3 = 1; A11 = 2

(continua)

TABELA - 8 (continuação)

52	OHIRA, M. L. B. = 3	F2 = 2; F22 = 1
53	OLINTO, G. = 5	A16 = 1; F20 = 4
54	OLLAGNIER, E. = 3	A16 = 1; F21 = 2
55	PERRENOUD, P. = 5	A16 = 1; F2 = 1; F7 = 1; F11 = 1; F23 = 1
56	PONJUAN DANTE, G. = 3	A1 = 1; A14 = 1; F8 = 1
57	POSSOBON, K. R. = 3	F7 = 1; F21 = 1; F25 = 1
58	PRUSAK, L. = 5	A1 = 1; A2 = 1; A11 = 2; A18 = 1
59	RIOS, T. A. = 5	A16 = 1; F7 = 2; F21 = 1; F23 = 1
60	ROBREDO, J. = 5	A4 = 1; A9 = 1; A16 = 1; F2 = 1; F7 = 1
61	SANTOS, B. S. = 7	F14 = 1; F16 = 5; F17 = 1
62	SMIT, J. W. = 3	A14 = 1; F11 = 1; F13 = 1
63	SOUZA, F. C. = 25	F2 = 15; F5 = 2; F9 = 7; F17 = 1
64	TARAPANOFF, K. = 11	A3 = 2; A6 = 2; A11 = 2; A14 = 1; A15 = 1; F2 = 1; F7 = 1; F9 = 1
65	TARGINO, M. G. = 3	A14 = 1; A17 = 1; F5 = 1
66	VALENTIM, M. L. P. = 23	A1 = 2; A2 = 1; A4 = 1; A6 = 1; A7 = 1; A9 = 1; A11 = 3; A12 = 1; A13 = 1; A14 = 1; A16 = 1; A18 = 1; F2 = 1; F5 = 1; F8 = 1; F9 = 2; F13 = 1; F14 = 1; F17 = 1
67	VARELA, A. V. = 4	F7 = 1; F9 = 1; F21 = 1; F24 = 1
68	WALTER, M. T. M.T. = 3	A10 = 1; A17 = 1; F19 = 1

Fonte: Elaborada pela autora.

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

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Como um de nossos objetivos específicos foi o de identificar os principais autores citados nos trabalhos que tratam da temática educacional dentro do GT-6, do total de 68 pesquisadores que tiveram mais de três citações (Tabela 8) no universo dos 45 trabalhos selecionados verificamos que:

- 46 são pesquisadores da CI, sendo que 41 são brasileiros;
- quatro são pesquisadores da área de Administração e Gestão, sendo um brasileiro;
- quatro são pesquisadores de Metodologia Científica, sendo três brasileiros;
- dois são filósofos, ambos estrangeiros;
- dois são sociólogos, ambos estrangeiros;
- um é psicólogo social e estrangeiro;
- nove são pesquisadores da Educação, sendo seis brasileiros;

A análise dos autores citados (Tabela 8) mostra que dos autores mais citados na seleção de 45 trabalhos, nove são da área de Educação, e 46 da Biblioteconomia e da Ciência da Informação, sendo os da Biblioteconomia, pesquisadores preocupados com diferentes aspectos da temática (formação ou mercado de trabalho) e de diferentes formações tanto na graduação, quanto na pós- graduação (Educação, Ciências Sociais, Biblioteconomia, Economia, Administração, Ciências da Comunicação, etc) o que comprova o caráter interdisciplinar da área e que os pesquisadores estão buscando alternativas para explicar os fenômenos observados, principalmente nos estudos de mediações e competência informacional.

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

Indica também a presença de pesquisadores de grupos de pesquisa consolidados na temática "Formação profissional" e "Trabalho" e a natural citação de trabalhos de orientadores em trabalhos decorrentes de dissertações ou teses,

tradicionalmente relacionados a linhas de pesquisas mais estáveis ao longo do tempo.

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

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

Há predominância de estudos que discutem o perfil ideal para o moderno profissional da informação com a preocupação de bem prepará-los para as alterações do mercado de trabalho atual. Existe o consenso de que a graduação não prepara o bibliotecário de forma satisfatória para o mundo informacional em constante e frequente mutação, fator que confirma a necessidade de um profissional que busque atualização contínua, mas sem detalhar atividades, competências ou habilidades específicas esperadas deste profissional.

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

Dos autores citados da área educacional, lembramos Morin, com seus estudos sobre complexidade e Perrenoud e Ollagnier com teorias sobre competências, o que se justifica, pois os estudos sobre competências são primordiais e não perdem a atualidade e relevância na práxis educativa do bibliotecário. Entretanto, mesmo estes autores são citados mais como referência da importância de se pensar nesses aspectos, mas não como uma contribuição a uma nova proposição no campo da Biblioteconomia ou Ciência da Informação.

No caso de Morin, a obra mais citada pelos autores da BCI, “Os sete saberes necessários à Educação do Futuro” é utilizada quase sempre para ilustrar a proposta de uma mudança de paradigma do universo educacional que visa substituir tradicionais concepções baseadas na fragmentação do ensino em disciplinas por uma visão mais holística de formação, e nesse caso, salientando a problemática informacional.

Três das autoras mais citadas discutem a temática ocupação e profissão avançando para seu contexto sociológico, sendo que a que apresenta maior número de citações trata do papel social do bibliotecário.

Entre os brasileiros citados na área educacional temos Masetto que trabalha com as linhas de pesquisa de paradigmas curriculares e formação pedagógica de docentes, Gil que pesquisa e tem produção na área de metodologia e ensino e Demo, com maior número de citações, que desenvolve pesquisas na área de Educação e Conhecimento e no caso dos trabalhos em que foi citado, a área de Metodologia onde desenvolve discussões sobre a importância da pesquisa científica e de suas problemáticas. Assim, a citação destes autores se justifica pela

preocupação dos pesquisadores do GT-6 em contextualizarem a discussão a partir de referencial teórico que fundamenta a importância da inserção do componente "pesquisa" no ensino de graduação e a elaboração de propostas de projetos pedagógicos e estruturas curriculares que unem a prática a uma teoria consistente pedagogicamente estruturada.

Por fim, pode-se inferir pelo estudo dos trabalhos citados pelos autores do GT-6 que os pesquisadores brasileiros, embora preocupados com a temática educacional e o desenvolvimento de competências do bibliotecário e/ou do usuário pesquisador, ainda caminham no sentido de aprofundar a discussão sobre um trabalho interdisciplinar com a Educação na busca de novos caminhos para a formação do profissional bibliotecário, que deverá enfrentar os desafios de adaptação a uma realidade educacional em mudança para inserção no potencial mercado de trabalho que se vislumbra com a lei de universalização das bibliotecas escolares.

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

Salientamos que as observações são, em geral, concordância com autores citados e, em alguns casos, opiniões próprias sem referências a autores.

Como o objetivo, neste caso, é expor concepções da área a respeito do tema e não a autoria individual, optamos por manter codificados autores e citados. É também importante mencionar que, por se tratar de parágrafos extraídos de trabalhos, cujo contexto é o GT-6, a interação entre aspectos mais específicos de formação ou de trabalho acabam por se manifestar em níveis mais ou menos agregados. Deste modo, optou-se por categorizá-lo de acordo com o foco principal do trabalho do qual foi extraído, apenas para facilitar o agrupamento por aspectos

que podem oferecer um panorama das produções na área e que permita melhor compreensão do contexto nos quais a função educativa do bibliotecário surge.

Dos 126 trabalhos elencamos para análise, 19 da categoria “Atuação e mercado de trabalho”, nomeados de “A1 a A19” e 26 da categoria “Formação”, os quais foram nomeados na sequência “F1 a F26”, no total de 45 trabalhos que compuseram a amostra final do estudo.

Quanto às autorias, foram nomeadas de “AU1 a AU43”, não importando se autoria individual ou coletiva; às vezes o mesmo autor é o único responsável por um trabalho e participa de um ou mais grupos de autores, nesses casos, cada grupo recebeu uma denominação distinta.

Foram selecionados os recortes dos trabalhos¹⁴, tanto do grupo “Atuação e mercado de trabalho” designados pela letra “A” quanto do grupo de “Formação” designados pela letra “F”, e classificados em 7 categorias¹⁵:

Categoria 1 – Formação

“[...] o profissional da informação precisa priorizar a educação contínua e aprender a lidar mais com processos do que técnicas, porque mais importante do que estocar a informação é o trabalho com o fluxo e consumo, com desenvolvimento de práticas voltadas à gestão da informação e conhecimento.” (A4 – AU8).

“[...] que essas escolas adotem medidas reais, mesmo que tímidas no princípio, que possam ir transformando o bibliotecário num ser interdisciplinar cada vez mais flexível e indispensável a qualquer área do conhecimento.” (A4 – AU8).

“[...] O papel e a atuação do bibliotecário, conseqüentemente, vem se modificando e exigindo, principalmente das instituições responsáveis por sua formação, novas visões e um completo rearranjo de seu saber-fazer.” (A5 – AU9).

¹⁴ Observação: nestes recortes não estamos seguindo a Norma ABNT de citações quanto ao tamanho das fontes e parágrafo recuado.

¹⁵ Embora tenhamos colocado a competência informacional subordinada à função educativa no quadro de referência, resolvemos deixá-la em categoria individual devido à maior quantidade de recortes; os trabalhos que citaram o bibliotecário como mediador apresentaram maior proximidade com os do bibliotecário educador, então os mantivemos agrupados.

[...] currículo de formação de um profissional abrange o desenvolvimento da área cognitiva quanto à aquisição, à elaboração e à organização de informações, ao acesso ao conhecimento existente, à produção de conhecimento, à identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, à imaginação; à criatividade, à solução de problemas.” (A12 - AU19).

“A formação do bibliotecário precisa atender às demandas da sociedade, vinculadas aos problemas informacionais existentes no mundo atual [...] a concepção do profissional desejado deve ser revelada no projeto pedagógico do curso [...] Esse instrumento acadêmico permite aos envolvidos obter uma visão ampla de todos os aspectos relevantes para a formação de um determinado profissional.” (A12 - AU19).

“Assim, um aspecto que parece fundamental, pensando na formação do profissional bibliotecário que atuará nos próximos anos, é a necessidade de educação continuada. Apenas uma parte da formação profissional acontece na universidade [...] Nenhum currículo fornece tudo o que o profissional necessita, assim como nenhum curso contém o saber para uma carreira bem sucedida, nestes tempos de mudanças rápidas.” (F1 – AU2).

“[...] Parte-se destas formulações da teoria social, construídas a partir do contexto norte-americano, com a intenção de conhecer, pela intermediação do método científico, como se dá a Educação Bibliotecária em [...]” (F2 – AU3).

“Diante deste cenário tão conturbado, surgem as seguintes indagações; que formação é indicada para os profissionais da informação/bibliotecários atualmente? Como pensar e construir o profissional consciente? Como pensar e pensar-se em um mundo em constante e rápida mutação? Qual a função das novas tecnologias de informação em um contexto biblioteconômico adequado para educar e educar-se?” (F3 – AU4).

“A formação do bibliotecário supõe o desenvolvimento de determinadas competências, habilidades e domínio dos conteúdos da biblioteconomia. Além de preparados para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, produzir e difundir conhecimentos, refletir criticamente sobre a realidade que os envolve buscar aprimoramento contínuo e observação de padrões

éticos de conduta; os egressos dos referidos cursos deverão ser capazes de atuar junto a instituições e serviços que demandem intervenções de natureza e alcance variados: bibliotecas, centros de documentação ou informação, centros culturais, serviços ou redes de informação, órgãos da gerência do patrimônio cultural, etc.” (F4 – AU5).

“[...] na década de 70 ocorreu também a criação e implantação dos primeiros programas de pós-graduação *stricto sensu* em Biblioteconomia, e na década seguinte, um esforço de desvinculamento do bibliotecário formado nos moldes então adotados no ensino de graduação. Assim, esses cursos esforçam-se para desviarem dos conteúdos fundamentais da Biblioteconomia e, constituem-se como o ambiente de dinamização da pesquisa e da geração de conhecimento.” (F5 – AU10).

“[...] propõe que a formação do bibliotecário não deva restringir-se à perspectiva de uma profissionalização estrita, especializada. Além do domínio dos conteúdos inerentes à área, o bibliotecário deve estar preparado para enfrentar com proficiência e criatividade, os problemas de sua prática profissional, produzir e difundir conhecimentos, como também refletir criticamente sobre a realidade que o envolve.” (F5 - AU10).

“[...] a formação profissional em Biblioteconomia no Brasil, mesmo passando por fases técnicas e humanistas [...] nota-se que as estruturas dos cursos, em sua maioria, estão direcionados para o paradigma da informação, buscando um profissional dinâmico e competitivo que atenda às necessidades da sociedade brasileira. Mas ressalva que apesar da formação estar apoiada no paradigma da informação, a maioria dos cursos evidencia mais a formação técnica do que a teórica.” (F5 – AU10).

“[...] Tal constatação reforça a importância de que a graduação em BDCI [Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação] forme profissionais aptos para desempenhar, com competência, o papel social que lhes é outorgado, enquanto mediadores entre a informação e a sociedade, esta compreendida em sua totalidade.” (F9 – AU22).

“A escolha pela oferta de uma formação em Biblioteconomia, visando a atuação de seus egressos em um mercado profissional, tendo como ponto de

partida o ensino superior e neste o bacharelado, aponta para uma perspectiva curricular, ou de uma carreira acadêmica e profissional, dimensionada para uma concepção elitista.” (F10 – AU3).

“[...] buscando referenciais que permitam ao aluno apropriar-se do sentido da *pesquisa*, tanto como ato de busca particular, como prática futura no terreno profissional.” (F12 – AU25).

“[...] um dos indicadores da inovação educacional que está na pauta atual das discussões acadêmicas é o ensino com pesquisa na graduação. A metodologia do ensino com pesquisa [...] ‘pode provocar a superação da reprodução para produção do conhecimento com autonomia, espírito crítico e investigativo.’ Essa abordagem considera o aluno e o professor como pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos.” (F16 – AU30).

“[...] a universidade deve considerar uma proposta didático-pedagógica capaz de incentivar o aluno ao desenvolvimento da criticidade necessária para analisar e decidir quais informações do seu repertório de conhecimentos e daqueles disponíveis em seu ambiente utilizará para solucionar os problemas do cotidiano profissional.” (F22 – AU37).

“Ainda no âmbito educativo, a idéia de transposição dos conteúdos do *mundo do trabalho* para o currículo educacional situa-se no cerne do conceito de competência com a intenção de superar a lacuna existente entre os conhecimentos propiciados pela escola e aqueles requeridos pelo mercado. Assim, a noção subjacente ao conceito de competência é a aplicação do conhecimento.” (F23 – AU38).

“No complexo que representa o currículo ao contexto da formação profissional, ‘É fundamental que professores, alunos e gestores assumam uma postura crítica acerca dos desafios que se impõem no âmbito da sociedade, a partir das múltiplas determinações de possibilidades.’ Acredita-se que a parceria, a cumplicidade e o espírito crítico desses três seguimentos tornarão viáveis projetos de inclusão social, seja no campo de ensino, da pesquisa e da extensão. Essa parceria vem no sentido de proporcionar, ao longo do percurso formativo, um conjunto de conteúdos teórico conceituais, metodológicos e atitudinais que

propiciem uma concepção do papel do bibliotecário marcada, no discurso e na prática, pelo compromisso social de democratização do acesso ao saber e à informação.” (F9 – AU22).

Análise da categoria 1 – Formação

Os recortes que tratam da formação do bibliotecário incluem aspectos relativos à estrutura curricular e apresentam os seguintes enfoques: preocupação com a educação continuada do profissional; formação de bibliotecários com habilidades críticas, reflexivas, éticas e preparados para um mundo em constante mutação principalmente no aspecto tecnológico.

Há uma preocupação com a formação voltada para o papel social do profissional, com a transposição do mundo do trabalho para o currículo e do uso da pesquisa como princípio educativo e formativo e a preocupação de elaboração de estruturas curriculares que incluam disciplinas que estimulem o desenvolvimento da cognição e a criatividade do aluno para solução de problemas.

São reforçadas observações acerca da necessidade de as escolas proporcionarem conteúdos não apenas teóricos e práticos, mas também que permitam trabalhar aspectos metodológicos e atitudinais ao longo do percurso acadêmico. No entanto, não foram encontradas propostas ou experiências em andamento, de estruturas curriculares que abordem estes aspectos especificamente, seja do ponto de vista dos conteúdos ou didático-pedagógico.

Categoria 2 – Mercado de trabalho

“[...] Este cenário suscita reflexões a respeito de quais as mudanças necessárias a serem implementadas nas práticas educacionais e profissionais para que resultem na qualificação e inserção do profissional da informação no mercado de trabalho” (A4 –AU8).

“[...] nas novas oportunidades para profissionais da informação têm destaque o trabalho autônomo e aquelas que se relacionam com a área de negócios e tecnologia. A internet também vem sendo percebida como promissora para os

bibliotecários, uma vez que abre oportunidades de atuação profissional. Parece haver também, entre os bibliotecários, maior consciência de que conhecimento e habilidades adquiridas no curso de Biblioteconomia são aplicáveis em qualquer contexto onde há estoques de informação.” (F22 – AU37).

“[...] mudanças ocorridas na área em função do uso das novas tecnologias de informação e políticas econômicas têm afetado os modelos tradicionais de trabalho e podem ter contribuído ou não para a absorção do profissional da informação no mercado de trabalho.” (A4 –AU8).

“[...] Os resultados de revisão de literatura [...] sobre a ampliação do mercado de trabalho do bibliotecário demonstram a influência do desenvolvimento tecnológico sobre as atividades e exigências de competências e habilidades [...] “ (F22 – AU37).

Análise da Categoria 2 – Mercado de trabalho

Embora o potencial de inserção do bibliotecário no mundo do trabalho seja bastante promissor em termos de postos de trabalho, a temática parece não merecer discussões específicas sobre tais possibilidades em termos da realidade, por parte dos pesquisadores do GT-6. Essa categoria traz recortes que se referem muito mais às necessidades de alteração das práticas educativas para responder às demandas de um mercado de trabalho em mudança, reforçando as preocupações já apontadas no item anterior, mas sem apontar concretamente características específicas destes novos postos de trabalho, particularmente na área educacional, embora reforcem que as oportunidades de trabalho com tecnologia são promissoras.

Categoria 3 - Atividades

“Tendo em vista que as profissões da informação têm-se caracterizado pela variedade e pela multiplicidade de suas funções, parece plausível que um mesmo profissional realize ao mesmo tempo, atividades consideradas tradicionais e atividades emergentes.” (A2 – AU6).

“[...] bibliotecários frequentemente agem como corretores do conhecimento disfarçados, apropriados, por seu temperamento e seu papel de guia de

informações, para a tarefa de criar contatos pessoa-pessoa e pessoa-texto [...]” (A1 – AU1).

“[...] os bibliotecários estão entre os poucos funcionários de uma empresa que têm contato com pessoas de vários departamentos. Assim, eles acabam entendendo várias necessidades de conhecimento da organização. Como uma de suas tarefas básicas é atendimento aos clientes e como possuem técnicas altamente desenvolvidas para encontrar aquilo que eles ainda não sabem, estes fatores fazem deles gestores naturais do conhecimento [...]” (A1 – AU1).

“As mudanças que ocorrem nas instituições necessitam de ajustes nos papéis tradicionais que os bibliotecários vêm desempenhando ‘[...] há uma necessidade crescente de reduzir o aspecto voltado para a custódia, presente no trabalho da biblioteca e abandonar a atitude passiva da profissão’.” (A14 – AU23).

“Em sua totalidade, o bibliotecário normalmente só é requisitado para assessorar assuntos relativos à sua área de atuação, relacionando-o tão somente à biblioteca. Essa postura ilustra o quanto a Biblioteconomia, enquanto área ligada à organização, tratamento, uso e disseminação da informação, precisa reinventar-se [...]” (A18 – AU40).

Análise da Categoria 3 – Atividades

Nesta categoria, a exemplo do que ocorreu nas anteriores, os trabalhos se reportam ao leque de atividades que o bibliotecário desempenha ou poderá desempenhar, papéis tradicionais e emergentes, como corretores do conhecimento, como comunicadores em um ambiente de mudanças deixando de preocupar-se prioritariamente com a custódia e organização de documentos que é passiva para reinventar-se, mas sem preocupação com aspectos mais específicos do fazer e dos conhecimentos necessários para o desempenho dessas atividades.

Categoria 4 - Papel social

“É com essa visão, que se pode direcionar o verdadeiro papel do profissional da informação, que [...] enfoca ser um caminho no qual este profissional pode exercitar a responsabilidade social de ajudar a facilitar, na sociedade, a comunicação do conhecimento para aqueles que dele necessitam, sendo que essa

visão transcende a estrutura organizacional e comunicacional, operada nos sistemas de informação.” (A2 – AU6).

“[...] os conhecimentos e habilidades necessários aos profissionais bibliotecários são cada vez mais diversificados e complexos em áreas como gestão, comunicação e novas tecnologias, para citar as mais importantes. Este é o resultado do reconhecimento do valor da informação como um ativo de importância fundamental em todos os setores da sociedade.” (A3 – AU7).

“[...] sociedade contemporânea se caracteriza pela velocidade e pela amplitude das mudanças que nelas ocorrem, de tal forma que o único que é permanente é a mudança.” (A4 – AU8).

“[...] o bibliotecário pode resgatar e ampliar seu papel social, antes restrito às bibliotecas públicas e escolares, para o escopo mais complexo da saúde, que exige saber trabalhar não apenas na biblioteca, mas ter competência e flexibilidade para realizar as atividades de bibliotecário dentro de ambientes diferenciados. Aliás, vale ressaltar que este papel social do profissional ganha força com a mudança do enfoque institucional (bibliotecas públicas e escolares) para o enfoque temático (saúde, agricultura, educação etc).” (F17 – AU31).

“[...] destaca o papel social do bibliotecário em duas missões básicas:

a) conhecer e utilizar os meios que levam a localização de qualquer fonte de informação cujo conteúdo possa a qualquer momento ser pedido por qualquer pessoa; b) produzir informação sintética, descritiva e analítica de todo o acervo físico, ou não, que constituído pelo conjunto de todas as fontes conhecidas tenha conteúdo que possa a qualquer momento ser pedido por qualquer pessoa” (F17 – AU31).

“O bibliotecário, desse modo, pode resgatar e ampliar seu *papel social*, antes restrito às bibliotecas públicas e escolares, [...] mas ter competência e flexibilidade para realizar as atividades de bibliotecário dentro de ambientes diferenciados. Aliás, vale ressaltar que este papel social do profissional ganha força com a mudança do enfoque institucional (bibliotecas públicas e escolares) [...]” (A4 – AU8).

Análise da Categoria 4 - Papel social

Resultados mostram que os pesquisadores estão preocupados em apontar competências necessárias e adequações atitudinais do profissional para exercer seu papel social em uma sociedade em constante mutação que contempla diversos papéis para este profissional e diversos contextos institucionais de atuação, em ambientes tradicionais ou diferenciados. Observou-se carência de trabalhos que discutam os espaços virtuais como ambientes de atuação que apontam novas dimensões para o papel social do bibliotecário, bem como reflexões sobre como a concepção de biblioteca caminha no sentido da independência à tradicional tipologia atrelada ao caráter institucional (escolas, universidades, empresas, institutos de pesquisa, associações de classe, etc) para se tornar cada vez mais ambientes de pesquisa, principalmente em função dos recursos informacionais interdisciplinares cada vez mais demandados.

Categoria 5 – Perfil e habilidades

“[...] Os profissionais de Biblioteconomia e Ciência da Informação que são hábeis na organização, armazenagem e recuperação da informação poderiam oferecer assistência aos usuários assim como àqueles que planejam, desenvolvem e constroem sistemas de informação. O papel que tais profissionais escolhem nestes processos depende das suas experiências e habilidades pessoais, assim como da competência técnica, da posição na organização e outros fatores.” (A3 – AU7).

“[...] o profissional da informação precisa se situar no contexto e realidade vivenciados, compreender o ambiente onde atua para se antecipar às necessidades futuras da sociedade.” (A4 –AU8).

“[...] o perfil do profissional é norteador da estrutura formal de sua formação e apresenta quatro competências essenciais para mobilizar sua ação: de comunicação e expressão, técnico-científica, gerenciais e, sociais e políticas, capazes de influenciar o fazer para todos os fenômenos ligados a produção, organização, difusão e utilização de informações.” (A7- AU12).

[...] quando o pensamento crítico resolve um problema, ele assume a forma de raciocínio: um processo pelo qual se procura chegar a conclusões a partir de evidências, inferindo com base no conhecido, nas novas possibilidades ou nos resultados obtidos, o que se relaciona diretamente com a competência informacional [...]” (A8 – AU14).

“[...] propõe uma visão sistêmica em que as profissões são interligadas, de tal forma que o movimento de uma afeta as outras e acabam competindo por espaço e poder, tendo o sistema a característica de interdependência das profissões.” (A11 – AU17).

“[...]o profissional que devemos ser é vivo e atuante. [...] Através do aprimoramento contínuo e afinado com a realidade. Essa característica dinâmica que o bibliotecário deve ter [...] somente será possível a partir de uma postura crítica de si mesmo e do seu fazer, bem como da busca constante de atualização profissional, visando adequar-se às mudanças paradigmáticas da sociedade.” (A12 - AU19).

“Neste ambiente, [...] é imperioso que este profissional [...] agente ativo e criativo e utilize e capitalize suas competências e habilidades, para auxiliar as instituições a se manterem ativas no mercado em que atuam [...] esse profissional é Intérprete de cenários da informação, vendedor de serviço de informação, administrador da informação, provedor e facilitador da transferência da informação, tomador de decisões, ponte informacional, processador da informação e tantas outras, refletindo concepções de gerência, de agregação de valor, de geração de um novo produto, e de organização e socialização do conhecimento.” (A17 – AU34).

“Considerando o cenário de tratamento e mediação da informação e do conhecimento, o bibliotecário deve se adequar a tal situação, isto é, passar a ser o moderno profissional da informação [...]. Dentre os resultados significativos, o perfil do profissional da informação no Brasil, aparece como o do bibliotecário, desenvolvendo e assumindo papéis tradicionais, mas com um crescente envolvimento em novas tecnologias e novos procedimentos administrativos.” (A18 – AU40).

“De fato, no mundo do trabalho o que distingue as profissões das ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo. Quanto a este tema, duas posturas se distinguem: a primeira postura é a normativa, ou seja, o que o profissional deve fazer e segunda postura é voltada para os saberes, ou seja, utiliza os saberes dos profissionais para a compreensão da prática profissional [...]” (F7 – AU18)

“[...] ao posicionar-se em um contexto onde a informação adquire força capaz de intervir na construção dos vários contextos sócio-históricos, o *Moderno Profissional da Informação* (MIP) passa a ser identificado como:

Todos aqueles que estão vinculados, profissional e intensivamente, a qualquer etapa do ciclo vital da informação e, portanto, devendo ser capazes de operar eficiente e eficazmente todas as etapas relativas ao manejo da informação em organizações de qualquer tipo ou em unidades especializadas de informação.” (F8 – AU20).

“[...] este momento histórico e social em que o bibliotecário encontra-se – de início do terceiro milênio – não sustenta a tradicional e inviável idéia do monopólio no gerenciamento de cuidados da informação e cobra deste profissional uma posição mais transparente frente aos avanços informacionais, ou seja, do bibliotecário é exigido desfazer-se de uma atitude auto-centrada e, portanto, é esperado que introjete uma visão de mundo interacional e evolucionária.” (F2 – AU3).

“A capacidade dos profissionais da informação de absorver novos conceitos, está ligada a tecnologia e a informação [...]” (F4 – AU5).

[...] como bibliotecários, fazemos parte e um grupo cada vez mais diversificado de profissionais que lidam com a informação, entre eles os arquivistas, documentalistas, os gerentes de bases de dados, os consultores de informação, os profissionais da informação, entre outros, e ainda, porque o trato com a informação na sociedade contemporânea requer a atuação de profissionais com uma grande variedade de competências.” (F4 – AU5).

“Apesar dos avanços conquistados na conceituação das competências, há uma série de vazios neste enfoque que dificultam, de forma significativa, a sua

aplicação na educação. Pode ser confundido com conceitos similares, tais como: inteligências, funções, capacidades, qualificadores, habilidades, atitudes, destrezas, indicadores de logro e padrões.” (F14 – AU28).

Análise da Categoria 5 – Perfil e habilidades

Os recortes que tratam de habilidades reforçam a ideia de que o profissional deve ter visão sistêmica e evolucionária com compreensão do ambiente, que seja aberto a mudanças e tenha uma postura crítica sobre o contexto social-histórico e sobre os saberes que precisa desenvolver para bem exercer suas atividades. Vale mencionar um dos trabalhos que aponta claramente o problema desta pesquisa, que é o fato de que, apesar dos avanços que a área tem mostrado na conceituação e definição das competências necessárias para o exercício da profissão, principalmente por pesquisadores estrangeiros, há uma carência na literatura brasileira sobre a discussão de competências, aptidões e habilidades para o exercício profissional que dificulta significativamente a sua aplicação no contexto da educação.

Categoria 6 – Competência informacional

“A competência informacional [...] foi bandeira erguida pela classe bibliotecária americana para tirar a biblioteca do estado de desprestígio em que se encontrava [...] os bibliotecários são incitados a tomar atitude proativa, a fim de participar do esforço educativo que requer mais do que a visão ingênua e simplista do processo de busca e uso da informação.” (A10 – AU16).

“[...] para ser competente em informação é necessário: conhecer e se apropriar do universo da informação; saber como buscar, acessar, organizar e apresentar a informação e avaliá-la criticamente; considerar as implicações de suas ações e conhecimentos; ser um aprendiz independente; e ter a capacidade de aprender ao longo da vida. As concepções [...] destacam diferentes ênfases nas práticas profissionais que estão pautadas no domínio do uso das tecnologias de informação e comunicação, no conhecimento e no aprendizado.” (A7 – AU12).

“[...] que “o pensamento criativo deve se desenvolver em múltiplas conexões para poder representar uma linguagem significativa para todas as pessoas,

enquanto sujeitos históricos, a fim de que possam estar bem informados e saibam empregar os seus conhecimentos para tomar decisões em seu tempo e sociedade.” (A8 – AU14).

“No Brasil [...] o termo information literacy – competência informacional, como catalisador de mudanças do papel da biblioteca em face das exigências da educação no século XXI [...] a necessidade de integrar, em nossas ações, os avanços teóricos e práticos já alcançados nos estudos sobre competência informacional no Brasil.” (A10 – AU16).

“[...] a competência como resultado do cruzamento de três eixos: a formação da pessoa (sua biografia e socialização), sua educação e sua experiência profissional. Essa concepção leva a supor que competência é o conjunto de aprendizagens psico-sociais, comunicacionais e educacionais.” (A11 – AU17).

“A competência informacional, é o ‘conjunto das competências profissionais, organizacionais e competências-chave que possam estar ligadas ao perfil de um profissional da informação ou de atividade baseada intensivamente em informação’. Essa competência [...] em lidar com o ciclo informacional, com as tecnologias da informação e com os contextos informacionais, o que é considerada como condição [...] no rol de competências dos mais variados profissionais, atividades e organizações.” (A11 – AU17).

“[competência] que ela é de iniciativa e responsabilidade do indivíduo sobre as situações profissionais ao qual se defronta [...] ter competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas a partir de uma postura reflexiva. Na abordagem do autor observa-se que ele refere-se à meta-cognição e atitudes relacionadas ao trabalho atribuindo um grau de menor importância aos aspectos técnicos [...]” (A13 - AU21).

“Diante essa variedade e definições é possível elencar como elementos constituintes da competência o conhecimento, a habilidade e a atitude. O conhecimento corresponde a uma série de informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo, que lhe permitem entender o mundo, ou seja, é a dimensão do *saber*. A habilidade, por sua vez, está associada ao *saber-fazer*, ou seja, capacidade de aplicar e fazer uso produtivo do conhecimento adquirido aplica-lo com vista a atingir

propósitos específicos. Finalmente a atitude é a dimensão do *querer-saber-fazer*, que diz respeito aos aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho.” (A13 - AU21).

“A participação de Profissionais da Informação no processo de desenvolvimento da Competência Informacional para si e para o outro, leva a crer na necessidade de emprego de estratégias pedagógicas – antes exclusiva dos professores – e que agora se fazem imprescindíveis na configuração do seu fazer profissional e na sua função como docente. Posicionamentos contrários à parte, somos favoráveis [...] à função que deve desempenhar o Profissional da Informação como docente e facilitador da aprendizagem em informação [...]. Este é um ponto de reflexão particular e permanente, o que não deixa de considerar a necessidade do Profissional da Informação em dominar conteúdos e demonstrar conhecimentos e comunicá-los à sociedade [...]” (A16 – AU33).

[...] localizou alguns trabalhos que evidenciaram o significado de *literacy* ou *competência* como o ato de poder fazer uso eficiente da informação, obtida através da posse de habilidades necessárias para conectar-se à informação necessária para sobreviver na sociedade. Isso envolve a integração de escutar, falar, ler, escrever e pensar criticamente, o que capacita o profissional a reconhecer e usar a linguagem apropriada a situações sociais diferentes [...]” (A16 – AU33).

“No escopo deste trabalho, as práticas culturais são concebidas como as várias manifestações simbólicas concebidas por uma dada sociedade ou por um determinado indivíduo para atribuir um olhar interpretativo ao mundo que o cerca [...]” (F8 – AU20).

“[...] a transferência de conhecimento não se dá de forma automática, mas é preciso exercício e reflexão em situações que mobilizem os saberes, ou seja, o indivíduo precisa ser competente para saber utilizar suas habilidades e/ou saberes em situações concretas. Por sua vez, o autor define competência como: “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.” (F11 – AU24).

“A competência, segundo [...] é a capacidade de mobilizar conhecimentos valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação. As competências só podem ser constituídas na prática. Não é só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse saber especializado. Em relação à habilidade, essa vem em decorrência da aquisição de competências.” (F14 – AU28).

“[...] Aprender como aprender [...] se torna um imperativo, assim como adquirir a capacidade de transformar a informação obtida no processo de aprendizagem em conhecimento específico, duas necessidades que capitalizam a Ciência da Informação como campo científico em formação.” (F17 – AU31).

“[...] a formação de usuários trata de processos educativos que propiciam um melhor conhecimento e desenvolvimento de atitudes e habilidades na utilização dos recursos, dos serviços e das fontes informacionais constantes nas bibliotecas e centros de informação, integrando-os para empregá-los tanto no desenvolvimento pessoal como na vida profissional desses. No momento em que os usuários desenvolvem suas habilidades de uso dos instrumentos de referência, conhecem os recursos, serviços e fontes informacionais constantes nas bibliotecas e centro de informação, podem usufruí-los de forma mais eficaz. [...]” (F18 – AU32).

“A competência é uma nova maneira de qualificar [...] a qualificação como um recurso adquirido pelo indivíduo por intermédio de percursos formativos e vivenciais, trata-se de uma construção continuada. Tal construção se reproduz já sob as novas regras da acumulação do capital, ou seja, diante das novas condições de produção e trabalho.” (F23 – AU38).

“[...] descrevem competência como sendo um composto de duas dimensões distintas: [...] a primeira, um domínio de saberes e habilidades de diversas naturezas que permite a intervenção prática na realidade [...] no caso da segunda e mais almejada por essa pesquisa estabelece [...] uma visão crítica do alcance das ações e o compromisso com as necessidades mais concretas que emergem e caracterizam o atual contexto social [...]” (F24 – AU39).

“Competência informacional [...] *information literacy* utilizada por alguns teóricos da CI ressalta que [...] pode-se defini-la como o processo contínuo de

internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessários à compreensão e interação permanente como o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida.’ A partir da análise [...] três concepções de *information literacy*: a concepção da informação (com ênfase na tecnologia da informação); a concepção cognitiva (ênfase nos processos cognitivos); a concepção da inteligência (ênfase no aprendizado). Tais concepções determinam diferentes níveis de complexidade [...]” (F24 – AU39).

“[...] competência é a habilidade de construir sentido por si mesmo, em um ambiente rico em informação, e para isso a autora esclarece que, para ser competente na sociedade da informação é preciso aprender a aprender no ambiente tecnológico, o que envolve: habilidade de aprender em situações dinâmicas, onde a informação está em constante mudança; habilidade de gerenciar grande quantidade de informação, quando a determinação do que significa informação suficiente é tão importante quanto localizar e selecionar informação relevante; habilidade de encontrar significado por meio da produção de sentido em mensagens diversas e numerosas, que geralmente não se encontram organizadas previamente em textos; e por fim, habilidade de construir um entendimento próprio a partir de informação incompatível e inconsistente.” (F24 – AU39).

“Olhando por esta perspectiva, de que a educação prepara o sujeito para a vida e que, nos dias atuais – em que o conhecimento evolui contínua e rapidamente – é preciso que o sujeito aprenda ao longo da vida. Assim, tem-se a certeza de que a temática da competência informacional está intrinsecamente relacionada com a biblioteca escolar e com a biblioteca universitária, entendendo-se este processo como uma ação pedagógica sistêmica que se inicia nos primeiros anos do ensino fundamental e se estende até o ensino superior.” (F26 – AU43).

“[...] aborda a competência informacional sob este ponto de vista, ou seja, o ‘letramento informacional como um continuum’, no âmbito do qual estaria inserido o desenvolvimento das competências e habilidades informacionais [...]e destaca a evolução do conceito e dos processos e letramento informacional, acompanhando o movimento da sociedade na busca do conhecimento, inclusive aderindo às tecnologias da informação e realça a competência informacional como uma ação

integrante da prática pedagógica da escola: 'Assim, essa abordagem integra a competência informacional nas ações de letramento, evitando a fragmentação da aprendizagem e levando o bibliotecário a desenvolver sua ação educativa junto com os professores.' (F26 – AU43).

Análise da Categoria 6 – Competência informacional

Os recortes sobre competência informacional abordam aspectos relativos ao conceito de letramento e de *Information Literacy*, competências que os usuários e pesquisadores devem desenvolver para que se tornem autônomos em suas pesquisas ao longo do vida. Trata-se de processo de formação e construção constante de saberes, no manejo de fontes de informação e recursos tecnológicos, tendo como um dos objetivos principais o desenvolvimento de autonomia em suas pesquisas. Os autores da área se referem à concepção do que é necessário conhecer e se apropriar do universo da informação para avaliá-la criticamente. Também ressaltam que esta concepção embute a necessidade de apropriar-se do conhecimento para compreensão do mundo e, portanto, envolve conjunto de aprendizagens psico-sociais, comunicacionais e educacionais. Outros autores entendem que a competência está ligada à atitude, mais do que habilidade, pois se trata de querer saber fazer.

No caso de formação de usuários, autores da área entendem que aborda processos educativos que propiciam um melhor conhecimento e desenvolvimento de atitudes e habilidades na utilização dos recursos, dos serviços e das fontes informacionais constantes nas bibliotecas e centros de informação, integrando-os para empregá-los tanto no desenvolvimento pessoal e na vida profissional para usufruí-los de forma mais eficaz.

No que se refere às preocupações desta pesquisa, identificamos um autor que trata especificamente da função educativa do bibliotecário ao mencionar que a participação de profissionais da informação no processo de desenvolvimento da competência informacional para si e para o outro, cria a necessidade de emprego de estratégias pedagógicas na configuração do seu fazer profissional e na sua função como docente e facilitador da aprendizagem em informação.

Categoria 7 – Função educativa

“[...] Numa biblioteca universitária, o Serviço de Referência é um apoio às atividades da educação formal. Logo, a prática do Serviço de Referência é um processo educativo. Esse papel de educador é corroborado [...] ao afirmar que, juntamente a sua função de orientador em uma unidade de informação ou ambiente virtual, ele também atua como educador, utilizando os seus conhecimentos profissionais para selecionar a informação adequada para seus usuários e capacitando-os para trabalharem sozinhos no direcionamento de sua pesquisa e estudos. O bibliotecário de referência precisa colaborar de forma consistente para a educação do usuário, isso pode se dar principalmente, quando busca conhecer a forma como os usuários buscam informações e procura contribuir para melhorar sua educação, propiciando, dessa forma, a geração do conhecimento.” (A19- AU42).

“[...] os profissionais da informação apenas provedores de serviços – sejam eles serviços de biblioteca ou serviços de tecnologia da informação. Na realidade, ajudam as pessoas a fazer melhor o que elas fazem. Ajudam a melhorar o ensino, a aprendizagem, a administração e o comércio.” (A3 – AU7).

“As características, atividades e o papel do profissional da informação são citados por diversos autores [...] é possível reconhecer um papel fundamental para tais profissionais – sejam eles bibliotecários, educadores ou assessores especializados – no processo de mediação entre usuários e sistemas de informação. [...] a mediação funciona como um serviço facilitador, com valor agregado, selecionado sob medida para as exigências do cliente [...]” (A9 – AU15).

“No contexto da competência informacional, o papel do bibliotecário vai além da simples orientação, em relação à busca e acesso da informação, ele exerce o papel de educador, àquele que organiza programas de competência informacional e ministra aulas em diversos espaços.” (A14 – AU23).

[...] Assim, ante o avanço das tecnologias, da interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, o bibliotecário passa a ser ‘um ser humano multifacetado que além do (resguardo) preservação da memória humana, [não deve] perder de vista o objetivo principal de disseminação da informação’ O [...] bibliotecário cada vez mais

é o mediador entre a informação e o usuário, representando o elemento humano nas relações como o meio no mundo em transformação’ [...]” (A15 – AU27).

“Contudo apesar dessa autonomia e independência, o usuário em geral não tem desenvolvido as habilidades, competências e inclusive a capacidade de crítica ou filtro das informações recebidas, desta forma o bibliotecário tem o dever ou desafio de criar no seu usuário essa visão questionadora e de seleção da informação obtida nas suas pesquisas. Desta forma o bibliotecário se converterá em um grande agente que já não ‘ensinará’ como antes, mas mediará nessa massa de informações, ademais de serem” [...] *animadores da inteligência coletiva dos cidadãos* [...] oferecendo ferramentas intelectuais para que os indivíduos cooperem e produzam conhecimentos em grupo.” (A15 – AU27).

“ [...] O bibliotecário de referência é chamado, também, a ser educador.” (A19 – AU42).

“Eles dariam a primeira oportunidade à educação dos usuários da biblioteca, ou instrução bibliográfica, como às vezes é chamada, com o objetivo de proporcionar, [...] ‘orientação e indicação’ sobre como procurar informações, ao invés de fornecer as próprias informações.” (A19 – AU42).

Além da função de mediador da informação, o profissional que atua no setor de referência desempenha a função de educador, na medida em que seleciona a informação adequada para seus usuários e capacita-os para trabalharem sozinho no direcionamento de suas pesquisas [...]” (A19 – AU42).

“Se os bibliotecários de referência se empenhassem em lembrar constantemente a si próprios que o que estão fazendo não é simplesmente fornecer informações, mas atender a essas necessidades cognitivas, isso serviria para neutralizar uma tendência amiúde censurada, de que parecem dar mais atenção à consulta do que ao consulente[...].” (A19 – AU42).

“Também é possível que se afirme que a dinâmica educativa estabelecida entre biblioteca e usuários ainda é uma relação passiva, distanciada; onde se concebe que o usuário deva buscar a biblioteca para suprir suas demandas

informativos. No contexto em análise, elas se encontram, isoladas das preocupações pedagógicas construídas a partir da sala de aula, sendo poucos os professores que conseguem articular ensino-pesquisa-biblioteca.” (F6 – AU13).

“[...] A meta é reforçar tanto a interpretação do bibliotecário como agente social, político e educacional, quanto à assimilação da informação, enquanto matéria prima capital no processo de emancipação do sujeito socialmente excluído, rumo à edificação de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.” (F9 – AU22).

“[...] A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente [...] porém, pode ocorrer em diferentes cenários, não precisa portanto, estar atrelada ao espaço da sala de aula.” (F11 – AU24).

“Independente do entrevistado, constatou-se que o bibliotecário somente atuou nos estágios da coleta de informações e em nenhuma situação foi percebida a atuação de caráter pedagógico para avanço da pesquisa. Houve comentários de que a automação deveria ser melhorada e que os profissionais da biblioteca deveriam ter um papel mais pró-ativo na divulgação dos recursos oferecidos. A ajuda que foi solicitada aos profissionais da biblioteca, em geral, foi relativa apenas à localização do material. Deste modo, concluímos que os estudantes sequer têm a expectativa de uma atuação mais pedagógica por parte do bibliotecário, nem mesmo quando se sentem angustiados pelas dificuldades de definir os caminhos da pesquisa bibliográfica.” (F11 – AU24)

“No quadro da avalanche informacional, característica de nossa sociedade, o desenvolvimento de propostas voltadas à construção de saberes informativos – habilidades, competências e atitudes face à informação -, em outros termos, *educar para a informação* [...] é condição à participação sociocultural dos indivíduos, nos mais diferentes contextos [...]” (F12 - AU25)

“[...] o bibliotecário escolar apresenta particularidades que o diferenciam de bibliotecários que atuam em outras unidades de informação. ‘Suas ações se encontram mais próximas dos pedagogos e demais educadores, **pois sobre ele recai a preocupação em dividir a responsabilidade de educar e’ de apoiar a escola no seu projeto político pedagógico.**” (F13 – AU26, grifo do autor).

“[...] ressalta-se a importância da mediação docente e discente, discentes e discentes para acionar trajetórias cognitivas e desenvolver competências por meio de conteúdos e metodologia rumo ao alcance de objetivos. [...] assinala que a mediação é o diálogo/interação de ordem e desordem do mundo, tecendo as partes e o todo e as partes e as partes entre si. Ele acrescenta ainda, que o conhecimento está naturalmente ligado à vida, fazendo parte da existência humana. A ação de conhecer está presente nas ações biológicas, cerebrais, espirituais, culturais, linguísticas, sociopolíticas e históricas.” (F14 – AU28).

“[...] construir conhecimento decorre de uma ação partilhada que implica num processo de mediação entre sujeitos. Nessa perspectiva a interação social é condição indispensável para a aprendizagem [...]” (F14 – AU28).

A proposição da pesquisa como instrumento de ensino e conteúdo de aprendizagem, poderá mostrar que existe uma outra forma de conceber o conhecimento: não como algo estático e linear, mas sim entrelaçado nas diferentes abordagens do conhecimento, isto é, ao mesmo tempo processo e produto. Poderá, também, colocar em discussão a ação docente de cada professor envolvido no processo educativo/formativo do profissional da informação, no âmbito do ensino de graduação, permitindo vislumbrar novos caminhos para a formação profissional na área.” (F16 – AU30).

“[...] a educação de usuários é tratada [...] como o [...] processo pelo qual o usuário interioriza comportamentos adequados em relação ao uso da biblioteca e desenvolve habilidades de interação permanente com sistemas de informação.” (F18 – AU32).

“A pesquisa identificou que raramente a ajuda do bibliotecário foi solicitada pelos alunos. Tal dado pode demonstrar limitação com relação à mediação entre informação e usuário e, ao mesmo tempo, uma postura autônoma dos alunos participantes da pesquisa em relação à busca de informações, tendo em vista, principalmente que eles já estavam na fase de conclusão do curso.” (F19 – AU35).

Em pesquisa semelhante realizada [...] com alunos de Biblioteconomia [...] a mediação do bibliotecário também foi praticamente inexistente. Poucos alunos declararam ter conversado com um bibliotecário a respeito do tema proposto para

pesquisa, as autoras se basearam na pesquisa de [...] na qual também foi verificado que os alunos consideraram o bibliotecário apenas como um “localizador de fonte de informação” e que seu papel de mediador é limitado.” (F19 – AU35).

“A biblioteca, entendida como um sistema organizacional e espacial constituída de recursos humanos, intelectuais, materiais e tecnológicos, exerce papel de destaque na mediação dos processos de busca e uso da informação. E o ambiente promovido pelas relações que ela intermeia e transformado em espaço de conhecimento e aprendizado [...]” (F20 – AU36).

“ [...] a educação voltada para a informação – a Competência Informacional – é parte essencial no processo de educação continuada pelo qual todos os profissionais devem passar, pois constitui a base para os processos de investigação, pensamento crítico e no aprendizado independente – a autonomia.” (F21 – AU33)

“A participação dos Profissionais da Informação – especialmente aqueles que atuam em bibliotecas vinculadas à educação superior brasileira – no processo de desenvolvimento da Competência Informacional para si e para o outro, leva a crer na necessidade de emprego de estratégias pedagógicas de facilitar a aprendizagem em informação.” (F21 – AU33).

“A mediação da informação permeará o constructo teórico dessa pesquisa, como “[...] por permitir às pessoas fazer conexões, mover-se do concreto ao abstrato, reconhecer a necessidade de saber mais, estudar mais profundamente e obter maior compreensão [...]” (F24 – AU39).

“A mediação está presente em todos os fazeres do profissional da informação. Em algumas ações, no entanto, a mediação está presente de forma implícita, muito embora dirigindo e nortearando todas as atividades ali desenvolvidas. O armazenamento de informações é alimentado a partir de interesses e demandas dos usuários. A política e seleção, amplamente discutida no desenvolvimento de coleções, tem o usuário final como base de sustentação. O mesmo se dá com os trabalhos de processamento das informações: têm suas ações voltadas para a recuperação de informações que atendam e satisfaçam necessidades dos usuários.” (F24 – AU39).

“A idéia de neutralidade, tanto do mediador como do processo de mediação, torna-se claramente inapropriada e o momento da relação/interação profissional da informação x usuário é estruturado não como algo estanque e fracionado no tempo, mas envolvendo os personagens como um todo, os conhecimentos conscientes e inconscientes, e o entorno social, político, econômico e cultural em que estão imersos.

A mediação da informação é um processo histórico-social. O momento em que se concretiza não é um recorte de tempo estático e dissociado de seu entorno. Ao contrário: resulta da relação dos sujeitos com o mundo [...] (F24 – AU39).

“[...] a mediação ocorre no processo de interação do profissional com o usuário, no momento da comunicação e da transferência da informação. Os elementos que compõem a mediação e que vão permitir a consonância de objetivos entre o que busca o usuário e que lhe oferta o profissional acontecem bem antes da busca, [...] mediante um processo dialógico em que o profissional se antecipa ao desejo do usuário e organiza o estoque de informação, dialogando com este usuário potencial.” Desta forma, [...] “ (F24 – AU39).

“Os educadores, bibliotecários e demais membros das instituições de ensino devem buscar um mesmo objetivo educacional, que é de formar aprendizes para viver em um ambiente em constante mutação, que desenvolvam habilidades ligadas aos processos informacionais, que aprendam a aprender para tornarem-se cidadãos críticos e bem preparados para tomar decisões éticas e contribuir para o desenvolvimento da sociedade e do país.” (F25 - AU41).

“Diferentemente do que ocorre em outros países, onde a competência informacional está integrada ao projeto educacional oficial, no Brasil o bibliotecário é o principal responsável por divulgar para as instituições educacionais e ao seu próprio corpo de profissionais a proposta da competência informacional, de modo a promovê-la como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, um fator determinante para possibilitar a implementação de tal proposta é a atuação de profissionais capacitados, isto é, dos bibliotecários, os quais, por sua vez, precisam apresentar a competência em questão como indivíduos e como profissionais, pois “[...] educar a si próprios e educar aos outros para a sociedade da

informação é um dos grandes desafios para o profissional da informação, e um passo importante para a formação da cultura informacional na sociedade [...]” (F25 - AU41).

“Nesse sentido, aponta-se a necessidade de discussão sobre a formação do bibliotecário, pois para atuar em programas de competência informacional deve-se possuir uma formação pautada nos preceitos da CI e com bases pedagógicas, já que este profissional deve assumir o papel de coordenador ou de educador/instrutor em programas desta natureza nas instituições em que estiver atuando.” (F25 - AU41).

“Para que o bibliotecário possa atuar nos programas de competência informacional, torna-se necessário que possua habilidades pedagógicas, pois deverá atuar como agente difusor dos programas, como coordenador ou como educador em sessões de instruções.” (F25 - AU41).

Análise da Categoria 7 - Função educativa

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

Este profissional é visto como alguém que auxilia a promover no usuário uma visão crítica e questionadora na seleção de filtros de pesquisa. Ajuda a atender suas necessidades cognitivas e promove sua educação. Também atuaria como docente ao promover e coordenar aulas e programas de desenvolvimento de competências. Por outro lado, um dos recortes, comenta que a dinâmica educativa entre bibliotecário e usuários é ainda passiva, depende de o usuário buscar a biblioteca para suprir suas demandas informacionais. Para este autor, as bibliotecas ainda se encontram isoladas das preocupações pedagógicas construídas a partir da sala de aula, sendo poucos os professores que conseguem articular ensino-pesquisa-biblioteca. A importância da intervenção pedagógica por parte do bibliotecário é que provocaria avanços que não ocorreriam espontaneamente e que não necessitariam estar vinculados ao espaço da sala de aula.

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

A análise da produção apresentada no GT-6 apresenta clara visão de que é preciso formar profissionais com competências e habilidades para um mercado de trabalho em constante evolução, com exigências de espírito crítico, reflexivo e ético, mas aponta também para aspectos relativos às aptidões necessárias, que dependem do sujeito querer se tornar protagonista do seu processo de desenvolvimento.

Há também citações sobre as práticas pedagógicas que visam formar esses profissionais, tal como a pesquisa como princípio educativo presente nos trabalhos de Demo já referenciado no quadro de referência desta tese.

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

O debate mostra-se concentrado em trabalhos que tratam da importância do desenvolvimento de competências informacionais dos usuários e pesquisadores alertam para a necessidade de alteração nos projetos de formação, basicamente nas formas de viabilizar processos de ensino-aprendizagem centrados no objetivo de reforçar aspectos do “aprender a aprender” e do “aprendizado ao longo” da vida.

Os conceitos de habilidade e competência para o bibliotecário são referenciados tanto ao tratar do seu próprio desenvolvimento quanto no de seus usuários e os pesquisadores ao tratar da competência de usuários se referem ao bibliotecário como um de seus principais tutores.

Observou-se também que grande parcela dos textos selecionados, que tratam da temática se relacionam primordialmente às bibliotecas escolares e bibliotecas universitárias, revelando que a preocupação com a "função educativa" tem sido mais centrada na análise de ambientes educacionais formais. Assim, a discussão parece mais associada à preocupação em diferenciar o trabalho do educador do trabalho educativo do bibliotecário, e não necessariamente em conceituar e definir atividades inerentes ao fazer bibliotecário, independente dos ambientes institucionais específicos do âmbito da Educação.

Apesar da literatura internacional apontar sobre a necessidade de se pensar nas bibliotecas como espaços de pesquisa, independentes da tipologia da instituição que a abriga (escolas, empresas, associações de classe, sindicatos, universidades...) a pesquisa mostra que a produção brasileira apresentada no ENANCIB, com poucas exceções, não tem se preocupado com a redefinição do conceito da própria biblioteca como um espaço de trabalho essencialmente relacionado à pesquisa, seja ela presencial ou virtual.

O bibliotecário tem sido citado como educador, facilitador, um mediador de pesquisas e conhecimento, mas muito mais voltado à concepção de um profissional que traduz a linguagem natural dos usuários e a transforma em demanda para o sistema via linguagem documentária e vice-versa ou aquele responsável por traduzir para os sistemas de informação os desejos e necessidades de seus usuários tendo como base a tarefa de orientação para que esses usuários desenvolvam autonomia no uso dos recursos informacionais e que seu aprendizado seja constante.

Observa-se também que os trabalhos apontam para atividades relacionadas à função auxiliar e não necessariamente pedagógica ou educativa, no sentido proposto pela literatura. A função pedagógica deveria ser intencionalmente desenvolvida no sentido de criar condições para que o usuário domine o caminho da construção do saber. Nesse sentido, as atividades deveriam ser planejadas com objetivos claros do que se pretende alcançar em termos de desenvolvimento de competências no usuário.

A análise dos recortes, embora não tenha possibilitado encontrar propostas curriculares sobre como formar bibliotecários para o exercício da função educativa, permite afirmar o interesse da área da Ciência da Informação e Biblioteconomia em repensar a formação dos bibliotecários de modo a acompanhar as mudanças do mundo globalizado e suas demandas, a preocupação das escolas em promover currículos adequados à realidade social e dos bibliotecários em promover a autonomia do usuário/pesquisador.

Convém indicar algumas dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa:

Limitações do estudo

A função educativa foi abordada no panorama conceitual e a amostra foi restrita apenas aos trabalhos publicados no período de 2003-2012 no GT6 da ANCIB porque considerou-se que trabalhos em eventos de pesquisa poderiam mostrar com mais fidelidade as pesquisas recentes em desenvolvimento na área e nos programas de pós-graduação. Por essa razão não foram investigadas produções em teses ou dissertações na Ciência da Informação ou na Educação, bem como não foram analisados documentos da Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN) que podem, eventualmente, relatar experiências em andamento em escolas de Biblioteconomia.

Dos trabalhos apresentados na composição inicial do corpus de análise, alguns eram relatos de experiência que tinham pouco ou nenhum referencial teórico para discussão, portanto a amostra ficou um pouco reduzida.

Como esclarecido na metodologia, o número total de autores citados foi maior que 1800, o que impossibilitou fazer um estudo mais aprofundado de todo o universo desses autores. É possível que alguns autores importantes para a discussão tenham aparecido em número inferior ao escolhido para os recortes da amostra e não tenham sido representados no estudo.

7 CONCLUSÕES

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

A função educativa do bibliotecário, na amostra analisada confirma em larga medida aquilo que já está presente no referencial teórico, ao tratar da importância do serviço de referência, como apoio à atividade docente e à educação formal, incluindo as atividades de orientação oferecidas pelo bibliotecário; tarefa de mediação exercida pelo bibliotecário, incluindo, para além das atividades de orientação, a educação de usuários ou instrução bibliográfica; adoção de instrumental pedagógico pelo bibliotecário, nas práticas de formação e treinamentos ao usuário; coordenação e desenvolvimento de programas de competência informacional; atenção e antecipação às necessidades informacionais dos usuários em todas as atividades que envolvem a disponibilização e o acesso à informação, alternativa para reconhecimento do usuário em sua totalidade com suas características atitudinais, psicológicas e cognitivas.

Apesar de não termos observado aspectos do referencial teórico que pudessem estar ausentes nas amostras, não foi possível identificar sugestões para desenvolvimento de um programa que auxilie na formação de um bibliotecário para o exercício desta função, seja em termos de perfil de competências, seja de conteúdo programático.

Assim, conclui-se que as escolas de Biblioteconomia ainda tem um longo caminho de desafios para a formação de um bibliotecário competente no exercício profissional e apto a ocupar o potencial de postos de trabalho na sociedade da informação. Quanto ao reconhecimento social, o desafio concentra-se em torná-lo um profissional capaz de atuar e pensar nos ambientes virtuais nos quais a interação com as fontes serão mediadas pela tecnologia.

Os desafios na formação e readaptação da atuação do bibliotecário nos novos espaços de trabalho na contemporaneidade contemplam uma série de fatores que lhe são condicionantes, entre eles:

A formação de leitores nos anos iniciais da escola, especialmente o seu papel nos programas de incentivo à leitura, considerando não apenas o conteúdo do material, mas as formas de interação dos novos estudantes com multimídias que permitem relações semânticas de diversas natureza. A leitura não é apenas um ato mecânico, envolve reflexão, é um ato simbólico de apropriação de conhecimento e de mundo e as formas de produção do conhecimento se alteram constantemente.

É fato que somos influenciados diretamente pelo avanço tecnológico que altera as dinâmicas de aprendizagem; as novas tecnologias mudam os paradigmas nas interações e relacionamentos. Os bibliotecários precisam estar atentos para a pesquisa como princípio educativo e participar desse processo, mobilizando as novas dinâmicas de acesso à informação a favor do desenvolvimento de competências para si e para seus usuários que devem ser vistos como pesquisadores, investigadores de conhecimentos para solução de seus problemas, independente do nível de formação escolar ou social.

No contexto mundial, no campo da Biblioteconomia surgem novas denominações como já mencionado anteriormente, as bibliotecas de pesquisa, que são novas concepções da biblioteca, como instituição destinada a atender grupos de pesquisas, independente dos contextos institucionais que as abrigam: acadêmicos e não acadêmicos.

Mudanças observadas nos ambientes modernos, no ensino superior por exemplo, proveniente da tensão entre os valores acadêmicos e o de negócios, que leva a uma maior adesão dos pesquisadores à produção científica em arquivos abertos e os novos ambientes colaborativos de pesquisas permitem maior amplitude de acesso à produção científica, mas criam desafios para controle da confiabilidade em termos de autoria, além de aspectos de propriedade intelectual.

Não se pode esquecer que toda prática educativa carrega uma intencionalidade que se relaciona com um sistema educacional consolidado e suas instituições. Portanto, a função educativa do bibliotecário pode, ao mesmo tempo, colaborar com a manutenção desse sistema educacional instituído por uma série de fatores provenientes do contexto histórico cultural em que se insere, como também colaborar com o desenvolvimento da autonomia do leitor/ pesquisador enquanto

protagonista de sua própria história e, para isso, ele precisa estar preparado, seja como competente leitor, seja como competente mediador ou educador dentro de seu contexto social.

A biblioteca enquanto instituição que abriga acervos que registram o conhecimento produzido no tempo e no espaço, tem a sua razão de ser vinculada ao potencial usuário. Consequentemente, o conhecimento registrado em suas diversas formas é armazenado e tratado em função de usos futuros e pressupõe condições para o potencial usuário apropriar-se de ou comunicar-se com o sistema. Por outro lado, a atividade cognitiva exige que se façam conexões entre as informações; pois informação desconectada carece de sentido e não evolui para conhecimento e é esse o espaço de mediação a ser criado e ocupado pelos profissionais que atuam nesse ambiente. O usuário necessita, naturalmente, de preparação ou formação para interagir com esse universo e as condições para essa formação são os objetivos da reflexão por parte dos pesquisadores da área que deverão pensar nas adequações necessárias para que bibliotecários possam desempenhar esta função educativa juntos aos seus usuários.

Refletindo sobre todo o aqui exposto, o ato que melhor pode ratificar a tarefa, papel ou função educativa do bibliotecário, é justamente a mediação. Este profissional é o elo entre o contexto de produção informacional e o contexto de uso dessas informações pelo potencial interessado, passando naturalmente pelo sistema documentário, independente da localização geográfica de sistema e usuários. Para que ele possa criar condições de interação adequadas ao usuário, é necessário formá-lo com competências no desenvolvimento das várias atividades que vão da seleção do acervo às formas de disponibilização, passando pela elaboração de linguagens documentárias que facilitem a organização, representação e comunicação no trabalho cotidiano.

O ambiente informacional, tradicional ou virtual, é mutável, e nesse momento, o suporte informacional não é condicionante para o sucesso da mediação, sua tarefa educativa se evidencia quando ele aplica seu instrumental técnico e mobiliza seu repertório intelectual e cultural na criação de filtros que tragam possibilidades de comunicação e interações entre as pessoas e os ambientes e/ou conteúdos informacionais.

Resgatando a temática central da tese, pudemos verificar que autores que abordam as interações entre a Biblioteconomia e a CI na literatura, trabalham com conceitos como Infoeducação, competências informacionais, função educativa e mediações.

Na amostra relacionada não foi possível identificar ações relativas à Infoeducação e no caso das competências informacionais, houve uma vasta amostra de recortes, isto porque a temática é atual e pertinente aos ambientes informacionais, além de abordar questões importantes para todos os indivíduos em diferentes esferas sociais e educativas, visto que apresentada sob abordagem centrada no desenvolvimento de autonomia no aprendizado. Quanto à função educativa do bibliotecário, se idealizada a partir da concepção de serviço de referência e educação de usuários torna-se mais factível a definição dessa função e sua compreensão, possibilitando pensar novos conteúdos para a formação que tratem não apenas da competência do Bibliotecário, mas de formá-lo para atuar no desenvolvimento desta competência nos seus usuários.

Mais complexa é a discussão sobre a função educativa no apoio à resolução de problemas, pois trata-se de uma relação de mediação entre usuário/aprendiz e o objeto informação e a orientação de fontes vai definir formas de problematizar os elementos da realidade e direcionar para determinados caminhos do campo de estudo.

Cabe às escolas estarem atentas na definição de projeto político pedagógico que considere um perfil de bibliotecário que deverá desenvolver competências como mediador e desenvolver funções educativas de apoio à formação do usuário, não apenas para uso das ferramentas de busca, mas também nos caminhos que o levarão a nova concepção de mundo. Isto requer rever a formação para incluir disciplinas de metodologia da pesquisa visando não apenas o uso instrumental pelo aluno, mas também o domínio dos procedimentos de análise e problematização para que o futuro bibliotecário venha a ter condições de auxiliar o usuário.

Nesse sentido, deverão inserir em seus currículos, disciplinas que propiciem alicerce para seus estudantes via instrumental pedagógico adequado, a fim de melhor preparar os bibliotecários para o mundo do trabalho, de forma que possam

atuar com mais tranquilidade em um mundo em constante transformação, e contribuir para transformar usuários em protagonistas do seu próprio desenvolvimento.

Essa atualização dos currículos deveria incluir abordagens não restritas aos aspectos disciplinares da Biblioteconomia e Ciência da Informação, mas que contemplassem também os aspectos comportamentais dos usuários e suas motivações. O bibliotecário seria capaz de compreender o fluxo natural de transformação da informação em conhecimento para o usuário. Para tanto deve ter competência para identificar o “que” o usuário demanda e entender esta demanda no contexto do “porquê” ele a necessita e “como” ele pretende utilizar a informação almejada. Este é o processo que levaria o usuário ao aprendizado contínuo e o bibliotecário a assumir, de fato, a função educativa.

A literatura e os trabalhos analisados mostram também que os caminhos para a formação do bibliotecário no século XXI passam pela superação da formação atual baseada na fragmentação do conhecimento em disciplinas e pela transposição dos limites de formação técnico-científica para incluir questões profissionais que ocorrem no campo político-social. Revelam também que as escolas necessitam rever as bases conceituais e os princípios pedagógicos que apoiam o processo formativo dos futuros bibliotecários para permitir a compreensão de determinadas práticas e as competências e habilidades necessárias para adequá-las de acordo com situações específicas no mundo do trabalho. Os estágios, por exemplo, teriam papel fundamental não apenas por possibilitar a vivência prática ao aluno, mas, principalmente, por possibilitar a descoberta de novos ambientes, desbravar novas demandas e identificar formas alternativas de solução de problemas de informação. Este aluno estagiário seria o vetor de realimentação da escola e possibilitaria espaço e informações sobre a realidade, que embasariam reflexões dentro desta realidade vivenciada e novas concepções para o ensino-aprendizagem, pois ensinar é criar condições e possibilidades para a produção de conhecimento.

Sugerimos novos estudos que contemplem discussão da formação do bibliotecário educador na perspectiva da teoria educativa, pois, conforme apontado no panorama sintético sobre as principais tendências filosóficas, observamos que

as abordagens sobre as teorias mais recentes são interessantes e nos induzem a buscar compreensão sobre o contexto sócio-histórico em que foram construídas e a razão pela qual muitas delas são extremamente atuais, após mais de um século de seu aparecimento. Também seria interessante um estudo dos conteúdos programáticos das disciplinas sobre "serviços aos usuários" ou "serviços de referência" para verificar na prática se e como estão sendo abordadas as discussões sobre tão importante função do bibliotecário.

Nossa pesquisa também demonstrou quanto os pesquisadores brasileiros estão preocupados com a educação continuada dos profissionais da informação e evidenciam a dimensão social de suas atividades.

Os novos tempos para os futuros profissionais apresentam desafios promissores, apesar de suas incertezas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Daniela Pereira dos Reis. Da formação inicial à formação em serviço: reflexões sobre os saberes e fazeres do bibliotecário. In: GUIMARÃES, J. A. C. (Org.); FUJITA, Mariângela S. L. (Org.) **Ensino e Pesquisa em Biblioteconomia no Brasil: a emergência de um novo olhar**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008. p. 45-66.

ALMEIDA, Marco Antonio. Informação, cultura e sociedade: reflexões sobre a Ciência da Informação a partir das Ciências Sociais. In: LARA, Marilda Lopes Ginez de (Org.); FUJINO, Asa (Org.); NORONHA, Daisy Pires (Org.). **Informação e contemporaneidade: perspectivas**. Recife: Nectar, 2007. p. 97-119.

ALMEIDA, Marco Antonio; CASTRO FILHO, Cláudio Marcondes. Perfis do profissional da informação: considerações a partir de um estudo de egressos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 11., 2010, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: CPRM / UNIRIO, 2010.

ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo Francisco; BORTOLIN, Sueli. Bibliotecário: Um essencial mediador de leitura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.) **Biblioteca escolar e práticas educativas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 205-218.

ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo Francisco. Mediação da informação e múltiplas linguagens. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 89-103, jan./dez. 2009.

ANDRADE, Maria Eugênia Albino. A pesquisa científica na sala de aula: reflexões sobre uma prática didático-pedagógica. In: RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca (Org.); CAMPELLO, Bernadete Santos (Org.). **A (re)significação no processo de ensino/aprendizagem em Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Interciência, 2004. p. 39-49.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1992.

ARAÚJO, Carlos Alberto. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**: Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://revistas.univerciencia.org/index.php/revistaemquestao/article/viewFile/3707/3495>. Acesso em: 10 dez. 2013.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila et al. A Ciência da Informação na visão dos professores e pesquisadores brasileiros. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 17, n. 2, p. 95-108, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/viewFile/637/1450>. Acesso em 10 mar. 2014.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon; MARTELETO, Regina Maria; SOUZA, Donaldo Bello. Educação, trabalho e o delineamento de novos perfis profissionais: o bibliotecário em questão. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 14-24, set./dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n3/a02v29n3.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2012.

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

BARROS, Maria Helena Toledo Costa de. Prática didático-pedagógica em disseminação da informação. In: RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca (Org.); CAMPELLO, Bernadete Santos (Org.). **A (re)significação no processo de ensino/aprendizagem em Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Interciência, 2004. p. 13-20.

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

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; Behrens, Marilda Aparecida; Masetto, Marcos T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. Ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 67-132.

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

BEUREN, Ilse Maria; SOUZA, José Carlos de. Em busca de um delineamento de proposta para classificação dos periódicos internacionais de contabilidade para o Qualis CAPES. **Revista de Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 19, n. 46, p. 44-58, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcf/v19n46/v19n46a05.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2012.

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

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 27 dez. 1996.

BRASIL. Lei ordinária nº 12244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 maio 2012.

BRASIL. Ministério do trabalho e emprego. **Classificação brasileira de ocupações: 2612 – Profissionais da informação**. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BUCKLAND, Michael K. Information as thing. **Journal of the American Society for Information Science**. v. 42, n. 5, p. 351-360, 1991.

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

CAFÉ, Ligia; BRASCHER, Marisa. Organização da informação e bibliometria. **Encontros Bibli.**: Revista. Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação., Florianópolis, n. esp., p. 28-37, 1º. Sem. 2008. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5878/1/ARTIGO_OrganizacaoInformacaoBibliometria.pdf. Acesso em: 20 fev. 2014.

CAMPELLO, Bernadete. Bases teóricas do letramento informacional na Biblioteconomia. In: _____. **Letramento informacional**: função educativa do bibliotecário na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009a. p. 31-40.

CAMPELLO, Bernadete. Leitura informativa. In: _____. **Letramento informacional**: função educativa do bibliotecário na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009b. p. 71-77.

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

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

CAPURRO, Rafael; HJORLAND, Birger. O conceito de informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 148-207, jan./abr. 2007. Disponível em: portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/download/.../47. Acesso em: 02 maio 2012.

CAREGNATO, S. E. O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. **Revista de Biblioteconomia & Comunicação**, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, 2000. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/11663/1/artigoRBC.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2012.

CARVALHO, Angela Maria Grossi de. **A apropriação da informação**: um olhar sobre as políticas públicas sociais de inclusão digital. 2010. 169 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/carvalho_amg_do_mar.pdf. Acesso em 20 maio 2012.

CASTRO, César. As dimensões históricas da Biblioteconomia no Brasil. In: _____. **História da Biblioteconomia brasileira**. Brasília: Thesaurus, 2000. p. 21-30.

CASTRO, César Augusto. Histórico e Evolução Curricular na área de Biblioteconomia no Brasil. In: VALENTIM, Marta Lígia (Org.). **Formação do profissional da informação**. São Paulo: Editora Polis, 2002. p. 25-48.

CHOO, Chun Wei. Como ficamos sabendo – um modelo de uso da informação. In: _____. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. São Paulo: Senac, 2003. p. 63-120.

COLMENERO RUIZ, Maria Jesús. Topic maps: modelo, aplicaciones y perspectivas para los CRAI. In: MIRANDA, Antonio (Org.); SIMEÃO, Elmira (Org.). **Alfabetização digital e acesso ao conhecimento**. Brasília: UNB, 2006. p. 157-175..

CUEVAS CERVERÓ, Aurora. Alfabetización en la Informacion y lectura em los nuevos entornos educativos. In: MIRANDA, Antonio (Org.); SIMEÃO, Elmira (Org.). **Alfabetização digital e acesso ao conhecimento**. Brasília: UNB, 2006. p. 33-46

CUNHA, Miriam Vieira; CRIVELLARI, Helena Maria Tarchi. O mundo do trabalho na sociedade do conhecimento e os paradoxos das profissões da informação. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Org.). **Atuação profissional na área de informação**. São Paulo: Polis, 2004. p. 39-54.

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

CUNHA, Miriam Vieira da. O papel social do bibliotecário. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, n. 15, p. 1-6, 1. sem. 2003. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/147/14701504.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2012.

CUNHA, Murilo Bastos da. A biblioteca universitária na encruzilhada. **DataGramZero**: Revista de Ciência da Informação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 6, dez. 2010. Disponível em: http://www.datagramazero.org.br/dez10/art_07.htm . Acesso em: 10 dez. 2010.

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

DEMO, Pedro. **Ciência rebelde**: para continuar aprendendo, cumpre desestruturar-se. São Paulo: Atlas, 2012.

DEMO, Pedro. Introdução. In: _____. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1981. p. 7-12.

DEMO, Pedro. Teoria e prática. In: _____. **Introdução à Metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 77-84.

DEMO, Pedro. O que é aprender, afinal? In: _____. **Conhecer & aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 47-57

DEMO, Pedro. Pensar. In: _____. **Saber argumentar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 39-53.

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

DEMO, Pedro. **Praticar ciência**: metodologias do conhecimento científico. São Paulo: Saraiva, 2011.

DERVIN, Brenda. Information as a user construct: the relevance of perceived information needs to synthesis and interpretation. In: WARD, S.A.; REED, L. J. **Knowledge structure and use**: implications for synthesis and interpretation. Philadelphia: Temple University Press, 1983. p. 153-184.

DERVIN, Brenda.; NILAN, Michael. Information needs and uses. **Annual Review of Information Science and Technology**, v. 21, p. 3-33, 1986.

DIAS, Maria Matilde Kronka et al. Capacitação do bibliotecário como mediador do aprendizado no uso de fontes de informação. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 1-16, jul./dez. 2004

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

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2003, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 6., 2005, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2005.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 7, 2006, Marília. **Anais eletrônicos...** Marília: UNESP, 2006.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 8., 2007, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: UFBA, 2007.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 9., 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: USP, 2008.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 10., 2009, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: UFPB, 2009.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 11., 2010, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos ...** Rio de Janeiro: CPRM / UNIRIO, 2010.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 12., 2011, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília: UNB, 2011.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13, 2013, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

EUROPEAN COUNCIL OF INFORMATION ASSOCIATIONS (ECIA). Euro-Referencial I-D. Lisboa: INCITE, 2005. Disponível em:

www.easeig.ipp.pt/easeig/documentos/doc_noticias/EuroReferencial_P.pdf. Acesso em: 10 fev. 2014.

FERNANDES, Marcia Leite. O cognitivismo na CI: a leitura de Ingwersen e a passagem do modelo matemático ao cognitivo. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 140-155, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/157>. Acesso: em 10 abr. 2012.

FIGUEIREDO, Nice Menezes de. Usuários. In: _____. **Paradigmas modernos da Ciência da Informação**. São Paulo: Polis: APB, 1999. p. 9-54.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia como ciência da educação. In: _____. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003. p. 69-108.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FUJINO, Asa. **Serviços de informação no processo de cooperação universidade empresa**: proposta de um modelo de mediação institucional para micro e pequenas empresas. 2000. 189 p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

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

GAGNÉ, Robert M. Introdução. In: _____. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 1974, 1-25.

GAGNÉ, Robert M. Aprendizagem de princípios; resolução de problemas. In: _____. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 1974, p. 127-154.

GHIRALDELLI JR., Paulo. Pedagogia: utopia, ciência, filosofia. In: _____. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 9-11.

GOMES, Henriette Ferreira. Interdisciplinaridade e Ciência da Informação: de característica a critério delineador de seu núcleo principal. **DataGramzero: Revista de Informação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, ago. 2001, p. 1-8. Disponível em: http://www.dzq.org.br/ago01/Art_04.htm. Acesso em: 27 abr. 2012.

GOMES, Henriette Ferreira. O ambiente informacional e suas tecnologias na construção dos signos e significados. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 61-70, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n1/v29n1a7.pdf>. Acesso em 10 abr. 2012.

GROGAN, Denis. **A prática do serviço de referência**. Brasília: Briquet de Lemos, 2001.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves. O Profissional da Informação sob o prisma de sua formação. In: VALENTIM, Marta Lúcia Pomim (Org.). **O profissional da informação: formação, perfil e atuação profissional**. São Paulo: Polis, 2000. p. 53-70.

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

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

iDicionário **Aulete.** Disponível em: http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbete&pesquisa=1&palavra=apropriar%E7%E3o. Acesso em: 10 maio 2012.

JAMBEIRO, Othon; SILVA, Helena Pereira. A informação e suas profissões: a sobrevivência ao alcance de todos. **DataGramzero**: Revista de Ciência da Informação, Rio de Janeiro, v. 5; n. 4, ago. 2004. Disponível em: http://www.dgz.org.br/ago04/F_I_art.htm. Acesso em: 05 abr. 2012.

JAPIASSU, Hilton. Objetividade científica e pressupostos axiológicos. In: _____. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda. p. 19-47.

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

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

LEFRANÇOIS, Guy. Aprendizagem humana: ciência e teoria. In: _____. **Teorias da aprendizagem**: o que a Velha Senhora disse. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p. 2-29

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

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

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

LIMA, Gercina Angela Borém. Interfaces entre a Ciência da Informação e a Ciência Cognitiva. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 77-87, jan./abr. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652003000100008&script=sci_arttext. Acesso em: 20 abr. 2012.

LINARES, Radames. La presencia cognitiva en ciência de la información y su entorno. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 33-37, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://revista.ibict.br/cienciadainformacao/index.php/ciinf/article/view/41/41>. Acesso em: 10 mar. 2012.

MACEDO, Neusa Dias de. Leitura e Sintonia entre Bibliotecário e Professor, Eis a Questão. In: SANTOS, Jussara Pereira (org.). **A leitura como prática pedagógica na formação do profissional da informação.** Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007. p. 47-64.

MACEVICIUTE, Elena. Research libraries in a modern environment. **Journal of Documentation**, v. 70, n. 2, p. 282-302, 2012. Disponível em: www.emeraldinsight.com/0022-0418.htm. Acesso em 10 mar. 2014.

McGARRY, Kevin. Teoria da aprendizagem e organização da informação. In: _____. **O contexto dinâmico da informação: uma análise introdutória.** Briquet de Lemos, 1999. p. 42-45.

McGARRY, Kevin. Ter conhecimento e ser informado. In: _____. **O contexto dinâmico da informação: uma análise introdutória.** Briquet de Lemos, 1999. p. 1-6.

MARTIN-BARBERO, Jesus. Os métodos: dos meios às mediações. In: _____. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001. p. 270-334.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; Behrens, Marilda Aparecida; Masetto, Marcos T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 19. ed. Campinas: Papirus, 2012. p.133-173

MATA, Marta Leandro da; CASARIN, Helen de Castro. Inserção de conteúdo de competência informacional e de formação pedagógica nos currículos dos cursos de Biblioteconomia do Brasil: uma análise por meio dos sites institucionais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13, 2013, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

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

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; BEHRENS, Marilda Aparecida; MASETTO, Marcos T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. Ed. Campinas: Papirus, 2012. p.11-65.

MORANDI, Franc. A disposição pedagógica: antropologia, cognição, sociedade. In: _____. **Introdução à pedagogia**. São Paulo: Ática, 2008. p. 15-28.

MORANDI, Franc. A evolução pedagógica: dimensões históricas. In: _____. **Introdução à pedagogia**. São Paulo: Ática, 2008. p. 29 - 46.

MORENO, Edinei Antonio et al. A formação continuada dos profissionais bibliotecários: análise do conteúdo dos sites das entidades de classe. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 43-58, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/view/494>. Acesso em 18 maio 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2005

MOSTAFA, Solange Puntel; LIMA, Ademir Benedito Alves de; MARANON, Eduardo Ismael Murguia. Paradigmas teóricos da Biblioteconomia e Ciência da Informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 216-222, set./dez. 1992.

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

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

NORONHA, Daisy Pires. Análise das citações das dissertações de mestrado e teses de doutorado em Saúde Pública (1990-1994): estudo exploratório. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 66-75, jan./abr. 1998. Acesso em 30 nov. 2013. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/353/314>

OLIVEIRA, Zita Catarina Prates de. Revisão de literatura e definição do problema. In: _____. **O bibliotecário e sua auto-imagem**. São Paulo: Pioneira, 1983. p. 1-13.

PASSOS, R; SANTOS, G. C. Oficinas pedagógicas: caminhos para interação entre bibliotecários e professores. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 8., 2004, Natal (RN). **Anais eletrônicos...** Natal: Ed. UFRN, 2004.

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

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

PERROTTI, Edmir. Vencendo o confinamento: o leitor na cultura. In: _____. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990. p. 99-102.

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

PIERUCCINI, Ivete. **A ordem informacional dialógica**: estudo sobre a busca de informação em Educação. 2004. 232 p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PIERUCCINI, Ivete. A ordem informacional dialógica: mediação como apropriação da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 8., 2007. Salvador: **Anais Eletrônicos...** Salvador, 2007, p. 1-15. Disponível em: <http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/GT3--159.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2014

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: _____. (coord.) **Pedagogia, ciência da educação?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 39-70.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo. Literacia digital e literacia informacional: breve análise dos conceitos a partir de uma revisão sistemática de literatura. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 13, n. 02, p. 29-50, jul./dez. 2012.

RENDÓN ROJAS, Miguel Ángel. Fundamentación teórica . Análisis de términos. In: _____. **Bases teóricas y filosóficas de La bibliotecología**. 2. Ed. México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 2005. p. 57-146.

ROBREDO, Jaime. Arquivologia, biblioteconomia, documentação, museologia como domínios de aplicação da ciência da informação. In: _____. **Documentação de hoje e de amanhã**. 4. ed. Brasília, DF: Jaime Robredo, 2005. p. 1-15.

RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca (Org.); CAMPELLO, Bernadete Santos (Org.). **A (re)significação no processo de ensino/aprendizagem em Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Interciência, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. Três tipos de leitores: o contemplativo, o movente e o imersivo. In: _____. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004. p. 15-35.

SANTOS, Jussara Pereira. O perfil do profissional bibliotecário. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomim. **O profissional da informação: formação, perfil e atuação profissional**. São Paulo: Polis, 2000. p. 107-117.

SARAIVA, Caroline Andréia Eifler; ARGIMON, Irani I. de Lima. Ciência da computação e ciência cognitiva: um paralelo de semelhanças. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 150-155. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347180.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2012.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa; MACEDO, Neusa Dias de. Missões das bibliotecas públicas. In: _____. **Biblioteca pública / Biblioteca escolar de país em desenvolvimento: diálogo entre bibliotecária e professora para reconstrução de significados com base no Manifesto da UNESCO**. São Paulo: CRB-8/FEUSP, 2000. p. 23-40.

SILVA, Rovilson José. Leitura e cidadania: a letárgica formação do leitor no Brasil. In: _____. **Biblioteca escolar e a formação de leitores**. Londrina: Edue, 2010. p. 38-40.

SMIT, Johanna W. Novas abordagens na organização, no acesso e na transferência da informação. In: SILVA, Helen de Castro (org.); BARROS, Maria Helena T. C. **Ciência da Informação: múltiplos diálogos**. Marília: Cultura Acadêmica Editora, 2009. p. 57-66.

SMIT, Johanna; BARRETO, Aldo. Ciência da Informação: base conceitual para a formação do profissional. In: VALENTIM, Marta Lígia (org.). **Formação do profissional da informação**. São Paulo: Polis, 2002. p. 9-23.

SMIT, Johanna; TÁLAMO, Maria de Fátima G. Moreira. Ciência da Informação: uma ciência moderna ou pós-moderna? In: LARA, Marilda Lopes Ginez de (Org.); FUJINO, Asa (Org.); NORONHA, Daisy Pires (Org.). **Informação e contemporaneidade: perspectivas**. Recife: Nectar, 2007. p. 27-45.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

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

SOUZA, Francisco das Chagas. Com o que olhar para o novo milênio. In: _____. **O ensino da Biblioteconomia no contexto brasileiro: século XX**. Florianópolis: Editoria da UFSC, 2009. p. 152-167.

SUAIDEN, Emir José; OLIVEIRA, Cecília Leite. A ciência da Informação e um novo modelo educacional: escola digital integrada. In: MIRANDA, Antonio (org.); SIMEÃO, Elmira. **Alfabetização digital e acesso ao conhecimento**. Brasília: UNB, 2006. p. 99-108.

TÁLAMO, Maria de Fátima G. Moreira; SMIT, Johanna W. Ciência da informação: pensamento informacional e integração disciplinar. **Brazilian Journal of**

Information Science, Marília, v.1, n. 1, p. 33-57, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.bjif.unesp.br>. Acesso em: 10 mar. 2012.

TAYLOR, Robert S. Question-negotiation and information seeking in libraries. **College& Research Libraries**, p. 178-194, May 1968.

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

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Atuação e perspectivas profissionais para o Profissional da Informação. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomim (org.). **O profissional da informação**: formação, perfil e atuação profissional. São Paulo: Polis, 2000. p. 135-152.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Formação, competências e habilidades do profissional da informação. In: _____. (Org.). **Formação do profissional da informação**. São Paulo: Editora Polis, 2002. p. 117-132.

VANZ, Samile Andrea de Souza; CAREGNATO, Sonia Elisa. Estudos de citação: uma ferramenta para entender a comunicação científica. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 247-259, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/revistaemquestao/article/view/3641/3431>. Acesso em: 25 maio 2012.

VARELA, Aida; BARBOSA, Marilene Abreu. Acesso ao conhecimento, mediação e multirreferencialidade. In: CONGRESS ISKO-SPAIN, 9.; 2009. **Anais eletrônicos...**Valencia: Internacional Society for Knowledge Organization, 2009a. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdia.net.unirioja.es%2Fservlet%2Ffichero_articulo%3Fcodigo%3D2922058&ei=JdCdT9KEM4qRgQepkrmDDw&usq=AFQjCNHcOMJdrrQ960KEuRWHd8gQdOG6SQ&sig2=yPCYTKLo0mpppJ9w7bX1aw. Acesso em: 20 abr. 2012.

VARELA, Aida. A explosão informacional e a mediação na construção do conhecimento. In: MIRANDA, Antonio (Org.); SIMEÃO, Elmira (Org.). **Alfabetização digital e acesso ao conhecimento**. Brasília: UNB, 2006. p. 15-32.

VARELA, Aida; BARBOSA, Marilene Abreu. A multirreferencialidade de saberes nos atos de mediação do conhecimento: o aporte das ciências cognitivas à ação pedagógica das bibliotecas. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 187-203, maio/ago. 2009b. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/790/587>. Acesso em: 24 abr. 2012.

VIGNAUX, Georges. A aprendizagem. In: _____. **As ciências cognitivas**: uma introdução. Paris: Éditions La Découverte, 1991. p. 135-137.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Competência informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 38, n. 3, p. 130-141, set./dez., 2009.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In:_____. **A formação sócia da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 89-103.

WERSIG, Gernot. Information science: the study of postmodern knowledge usage. **Information Processing and Management**, v. 29, n. 2, 1993, p. 229-239.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – Autores do GT-6 de 2003 a 2012

ALENTEJO, ES	CHIAVARO, NM
ALMEIDA FILHO, O	CIOL, R
ALMEIDA, MA	CIRILO, RC
ALMEIDA, MGG	COSER, C
ANJOS, BB	CRIVELLARI, HMT
ARAÚJO, EA	CUNHA, MV
ARAÚJO, NC	DITTRICH, E
ARAÚJO, RF	DUDZIAK, EA
AZEVEDO NETTO, CX	DUMONT, L
AZEVEDO, ME	DUQUE, APO
BAPTISTA, SG	FARIA, ACC
BARAÚNA, I	FARIAS, GB
BARBALHO, CRS	FARIAS, MG
BARBOSA, MLA	FERRARI, LI
BARREIRA, MIJS	FERREIRA, DT
BARTALO, L	FERREIRA, M
BERAQUET, VSM	FOGGARI, ES
BRUSAMOLIN, V	FONSECA, MC
BUENO, RLP	FORESTI, MCP
CABRAL, MRL	FRANKLIN, S
CAMPOS, GN	FREIRE, I
CARDOSO, TL	FUJINO, A
CARVALHO, BA	FUNARO, VMBO
CARVALHO, K	GALINDO, M
CARVALHO, LM	GARCIA, CLS
CARVALHO, MM	GARCIA, LG
CARVALHO, RA	GAVA, TBS
CASARIN, HCS	GIORDANI, EM
CASSANIGRA, SEC	GOMES, HF
CASTRO FILHO, CM	GOMES, J
CHAGAS, MA	GOMES, MYFSF
CHAGAS, VLB	GONÇALVES, SL
CHAVES, BS	GOUVIN, MG

APÊNDICE A – Autores do GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

GRACIO, JCA	MURGUIA, EI
GRAIPEL JUNIOR, HJ	NASCIMENTO, LAL
GUARIDO, MDM	NASCIMENTO, MJ
HATSCHBACH, MHL	NEVES, EC
HENRIQUES, CM	NEVES, JA
HORTA, EB	NUNES, MC
JACON, MCM	NUNES, MSC
JANNUZZI, PM	OLINTO, G
KILL, C	OLIVEIRA, DA
LIMA, MD	OLIVEIRA, EFT
LIMA, VMA	OLIVEIRA, FH
LOUREIRO, MF	OLIVEIRA, JG
LUBISCO, NML	OLIVEIRA, JLR
LUNARDELLI, RSA	OLIVEIRA, M
LUZ, MRB	OLIVEIRA, SLG
MACHADO, GR	OLIVEIRA, S
MACHADO, RN	PECEGUEIRO, C
MALIN, AMB	PELEGRINA, KRS
MANGUE, MV	PENA, AS
MARDELO ARELLANO, MD	PEREIRA, I
MARINHO, DR	PEREIRA, MC
MATA, ML	PEREIRA, MF
MATTOS, M	PEREIRA, SL
MEDLEG, G	PIANTOLA, D
MEIRELLES, RF	PIERUCCINI, I
MENDES, AMM	PINTO, AA
MENEZES, VS	PIRES, HAC
MENOTTI, CR	PIZARRO, DC
MEY, ESA	RASCHE, F
MORIGI, VJ	REIS, AS
MOSTAFA, SP	RIBEIRO, F
MOURA, AMM	ROCHA, ECF
MOURA, AVJ	ROCHA, MMV

APÊNDICE A – Autores do GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

ROCHA, RP	SOUZA JR, HP
RODRIGUES, MEF	SOUZA, EN
ROSA, MV	SOUZA, FC
ROSA, RC	SOUZA, MNA
ROSEMBERG, DS	SOUZA, RF
ROZADOS, HBF	SOUZA, SM
SALVIO, SC	STUMPF, K
SANTANA, CDA	TEIXEIRA, APSS
SANTAN, IF	TEIXEIRA, CM
SANTAREM SEGUNDO, JE	TEIXEIRA, D
SANTIAGO, SMN	TEIXEIRA, M
SANTOS, IVC	TEIXEIRA, MRF
SANTOS, SMD	TELLES, C
SANTOS, TF	VALENTIM, MLP
SCHUTEL, S	VALENTIM, SL
SILVA, AL	VARELA, A
SILVA, ACPO	VIANNA, JÁ
SILVA, AM	VIEIRA, SC
SILVA, CM	VITORINO, EV
SILVA, EL	WEITZEL, ST
SILVA, JM	XAVIER, GF
SILVA, ML	ZILLER, J
SILVA, MR	
SILVA, P	
SILVA, RA	
SILVA, WL	
SILVEIRA, ARC	
SILVEIRA, FJN	
SILVEIRA, FJN	
SIQUEIRA, ICP	
SOUSA, MAL	
SOUSA, MM	
SOUSA, RSC	

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012

ABATH, RJ	ALMEIDA, CC
ABBOTT, A	ALMEIDA, CHM
ABEBD	ALMEIDA, EP
ABECIN	ALMEIDA, JG
ABEL, A	ALMEIDA, MA
ABELS, E	ALMEIDA, MCB
ABIB, A	ALMEIDA, MLP
ABMA, TA	ALVARENGA NETO, RCD
ABNT	ALVARENGA, E
ABRAMIDES, MBC	ALVARENGA, GM
ABREU, AF	ALVAREZ, D
ABREU, P	ALVAREZ, MCA
ABREU, VLFG	ALVES, APM
ACAFE	ALVES, C
ADBS	ALVES, N
ADORNO, T	ALVES, RCV
AFONSO, MC	AMARAL, AS
AGAREZ, L	AMERICAN ASSOC. OF
AGNER, L	SCHOOL LIBRARIANS
AGRASSO NETO, M	AMORIM, FF
AGUSTIN LACRUZ, MDC	AMORIM, JÁ
ALA	AMORIM, M
ALBA, L	ANASTASIOU, LGC
ALBAGLI, S	ANCIB
ALBUQUERQUE, MEBC	ANDALECIO, AL
ALENCAR, ES	ANDER-EGG, E
ALENTEJO, ES	ANDERY, MA
ALEXANDER, AJ	ANDRADE LIMA, ML
ALLEYNE, GA	ANDRADE, AMC
ALLISON, PD	ANDRADE, DLPA
ALMEIDA FILHO, N	ANDRADE, FCD
ALMEIDA JUNIOR, OF	ANDRADE, JB
ALMEIDA, AJ	ANDRADE, MEA

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

ANDRADE, MM	ASSOCIATION FOR
ANDRADE, MTD	TEACHER-LIBRARIANSHIP IN CANADA
ANDRE, C	ASSOCIATION OF COLL. AND
ANDRE, M	RES. LIBRARIES
ANDRIOLA, WB	ATALLAH, NA
ANTUNES, R	AUDUNSON, R
APAE SP	AUMONT, J
APARICIO, MA	AUSUBEL, D
APEL, O	AUTHIER, M
APPLE, MW	AVILA, C
AQUINO, MA	AZEVEDO, FC
ARANALDE, MM	AZEVEDO, JML
ARANHA, M	BACHELARD, G
ARAUJO, A	BAETHGE, M
ARAUJO, EA	BAEZA-YATES, R
ARAUJO, JCS	BAFFI, MAT
ARAUJO, V	BAKER, R
ARAUJO, VMRH	BALLESTE, AO
ARAUJO, WT	BANDEIRA, GP
ARAYA UMANA, S	BANDEIRA, SP
ARBACHE, JS	BANDY, M
AREVALO, JA	BANHOS, VTM
ARRUDA, A	BANKS, MA
ARRUDA, MCC	BAPTISTA, AA
ARRUDA, SM	BAPTISTA, SG
ART LIBRARY SOCIETY	BARALDI, S
ARTIGAS, CMT	BARBALHO, CRS
ASCROFT, L	BARBETTA, PA
ASH, J	BARBOSA, L
ASSIS, M	BARBOSA, LMS
ASSMANN, H	BARBOSA, ML
ASSOC.CATARINENSE DAS	BARBOSA, MLO
FUND. EDUC.	BARBOSA, N

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

BARBOSA, RR	BEHRENS, MA
BARBOZA, JP	BEISIEGEL, CR
BARBROOK, R	BELKIN, NJ
BARDIN, L	BELL, D
BARONE, D	BELLUZZO, RCB
BARREIRO, ACM	BELMONTE, LT
BARRETO, AA	BELTRÃO, KI
BARRETO, AM	BENEVIDES DE BARROS, R
BARREYRO, GB	BENEVIDES, MVM
BARROS, AJP	BENTHAM, J
BARROS, DLP	BERAQUET, VSM
BARROSO, ACO	BERARD, R
BARROSO, J	BERARDI, F
BARTALO, L	BERBABEL, P
BASTOS, AXA	BERGER, P
BASTOS, F	BERGER, PL
BASTOS, JASLA	BERKOWITZ, RE
BASTOS, LC	BERLINCK, MN
BATISTA JR, PN	BERTERO, CO
BATISTA, AS	BERTHELOT, JM
BATTISTOTTI, ZHM	BERTO, RMVS
BAUDELOOT, C	BERTRAND, O
BAUDRILLARD, J	BERTUCCI, LM
BAUER, C	BERVIAN, PA
BAUMAN, Z	BETTELHEIM, B
BAWDEN, D	BEYER, L
BAX, MP	BIANCARDI, AMR
BEAL, A	BIBLIOTECA NACIONAL (BRASIL)
BEAUGRANDE, R	BICHERI, ALAO
BEAUMONT, GF	BIDART ESCOBAR, C
BECKER, F	BIGONHA, RS
BEDUWE, C	BIKLEN, SK
BEGHTOL, C	BLATTMANN, U

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

BLOOM, BS

BOBBIO, N

BOCCATO, V

BOCK, AMB

BOFF, LH

BOGDAN, R

BOGUTCHI, TF

BOHN, MDCR

BOLSANELLO, FMC

BOLTANSKI, L

BONIFÁCIO, MF

BORDENAVE, JD

BORGES, AMC

BORGES, CAM

BORGES, MAG

BORGES, MM

BORTOLIN, S

BOSI, A

BOSI, E

BOTER, MR

BOTTENTUIT, A

BOTTENTUIT, AM

BOTTINO, M

BOUILHET, H

BOURDIEU, P

BOWDEN, R

BOYER, R

BRABCO, MAF

BRADLEY, J

BRAGA, KS

BRAGA, MM

BRAGA, RM

BRAMAN, S

BRAMBILLA, SDS

BRANDAO, HP

BRANSFORD, JD

BRASIL

BRASIL MINISTERIO DA EDUCACAO

BRASIL MINISTERIO DO TRABALHO

BRASIL. CONSELHO NACIONAL

DE EDUCAÇÃO

BRASIL. MINISTERIO DA CIENCIA

E TECNOLOGIA

BRASIL. MINISTERIO DA SAUDE

BRASIL. MINISTERIO DO TURISMO

BRASIL. PRESIDENCIA DA

REPUBLICA

BRAUDE, RM

BREDA, SM

BREDARIOLI, C

BREIVIK, OS

BRIGATTO, G

BRITAIN, M

BRITTO, MTN

BROADUS, R

BRODERICK, D

BROM, LG

BROOKES, BC

BROWN , AL

BROWN, JS

BROWNING, J

BRUCE, C

BRUCE, CS

BRUNET, JC

BRUNNER, J

BRUNO, M

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

BRUSEKE, FJ	CANCHOTA, IL
BRUSSARD, BK	CANDAU, VM
BUARQUE, C	CANDAU, VMF
BUCKLAND, MK	CANEN, A
BUFFA, E	CANUTO FILHO, O
BUFREM, LS	CAPEL
BUNDY, A	CAPRA, F
BUNGE, M	CAPURRO, R
BUONOCORE, D	CARDOSO, AMP
BURAWOY, M	CARDOSO, LR
BUREAU OF LABOR STATISTICS	CARDOSO, PJF
BURKE, P	CARDOSO, TL
BURTON, RE	CAREGNATO, SE
BURY, R	CARIDAD, M
BUSBY, PAT	CAROLI, E
BUSCHINI, C	CARRAHER, DW
BUSSARELLO, R	CARRANGA, GA
BUSTAMANTE, J	CARRETEIRO, M
BUTLER, J	CARTAXO, HM
BUTLER, P	CARVALHO, AD
CABRAL, M	CARVALHO, AMG
CABRAL, MRL	CARVALHO, CHA
CABRAL, MS	CARVALHO, FC
CALAZANS, J	CARVALHO, GF
CALDAS, MAE	CARVALHO, GMR
CALDEIRA, P	CARVALHO, IC
CALDIN, CS	CARVALHO, ICL
CALENGE, B	CARVALHO, K
CALIXTO, JÁ	CARVALHO, LM
CAMARGO, JM	CARVALHO, MM
CAMPALANS, A	CARVALHO, SER
CAMPELLO, BS	CARVALHO, GMR
CAMPO GRANDE NEWS	CASA NOVA, V

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

CASADO, ES	CESARINO, MAN
CASALI, A	CESIT
CASAROTTO FILHO, N	CESU
CASEY, AM	CFB
CASPAR, P	CHAGAS, J
CASTEL, R	CHAGAS, M
CASTELLAN JUNIOR, N	CHARTIER, R
CASTELLS, M	CHAUI, M
CASTRO , C	CHECKLAND, P
CASTRO FILHO, CM	CHEN, CC
CASTRO, A	CHERVEL, A
CASTRO, CA	CHEVALIER, J
CASTRO, CM	CHIAPPINI, L
CASTRO, JM	CHIAVENATO, I
CASTRO, MHG	CHILD, J
CASTRO, MHM	CHIZZOTII, A
CASTRO, PF	CHOO, CW
CATANI, AF	CHRISTOPHER, P
CATANI, AM	CHRISTOVAO, HT
CATAPAN, AH	CHRISTYANS, CG
CAUPERS, J	CIANCONI, RB
CAVALCANTE, LE	CIEE
CAVALLEIRO, E	CILIP
CAVALLET, VJ	CIM, A
CAVALLO, G	CIMPLL, K
CBO	CINTRA, A,,
CECCIM, RB	CINTRA, AMM
CEDEFOP	CIOL, R
CENDOTEC	CITI (LISBOA)
CERTEAU, M	CIVALLERO, E
CERVANTES	CLAIR, GS
CERVO, AL	CLOT, Y
CESAR, JM	CNAE

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

CNPQ	CORDOBA GONZALES, S
COCCO, G	CORDOVIL, MM
COCKING, RR	CORREA, CHP
CODO, W	CORREA, EA
COELHO, T	CORREIA, F
COLEMAN, JS	CORTELLEZZI, PK
COLETTA, TG	CORTES, SMV
COLLARD, C	COSER, SML
COLLARES, CAL	COSTA, AM
COLLINS, R	COSTA, CG
COM. GULBENKIAN SOBRE A REEST. CIÊNCIAS SOCIAIS	COSTA, FJ
CONAES	COSTA, LC
CONFEDERATION OF EUROPEAN UNION	COSTA, LM
RECTORS	COSTA, MA
CONGER, J A	COSTA, MMD
CONGRESSO DE INIC. CIENTIFICA DA UNB	COSTA, MOX
CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA	COSTA, R
CONSELHO FEDERAL DE EDUCACAO	COSTA, S
CONSELHO REGIONAL DE BIBLIOTECONOMIA 8	COTA, MFM
CONTANI, ML	COUTURE, C
CONTRIM, L	COUZINET, V
COOK, K	CRIPPA, G
COOK, M	CRIVELLARI, HMT
COOL, C	CRONIN, B
COOPER, DR	CRUBELATTE, JM
COOPER, N	CRUZ, VAG
CORDEIRO, MI	CUARTAS, EGD
	CUBILLO, J
	CUENCA, AMB
	CUNHA, LA
	CUNHA, MB
	CUNHA, MFV
	CUNHA, MI

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

CUNHA, MV	DE CARVALHO, A
CUNHA, RCO	DE MAIS
CUNHA, VA	DELEUZE, G
CURLEY, A	DELORME, R
CURRAS, E	DELORS, J
CURSO DE ARQUIVOLOGIA DA UEL	DELUIZ, N
CURSO DE BIBLIOTECONOMIA UDESC	DEMO, P
CURSO DE BIBLIOTECONOMIA UFSC	DENZIN, NK
CURSO DE BIBLIOTECONOMIA UNESP MARILIA	DERVIN, B
CURTIS, T	DESANTES GUANTER, JM
CURTIUS, ER	DESTRO, MRP
CURZEL, MF	DEUSDARA, B
CUZCANO, AE	DEZENSZAJN, RR
DALBELLO, M	DI CHIARA, IG
DALTON, P	DIAS SOBRINHO, J
DAMASCENO, MN	DIAS, AA
DAMATTA, R	DIAS, AC
DANIEL, E	DIAS, EJW
DANNER, RA	DIAS, EW
DANTAS, M	DIAS, GA
DANUELLO, JC	DIAS, MMK
DARCH, C	DIB, SF
DARNTON, R	DIJK, T
DAVENPORT, TH	DILLON, A
DAVIDOLF, F	DIMAGGIO, PJ
DAVIES, K	DIMITROFF, A
DAVIS, K	DINIZ, CN
DAWES, M	DINIZ, ES
DAY, D	DINIZ, M
	DISKIN, L
	DOMINGUES, I
	DONOUÉ, JC
	DOURADO, LF

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

DOWBOR, L	EKERMAN, R
DOWLING, M	ELIAS, N
DRABENSTOTT, KM	ELLIS, D
DRESSLER, WU	EMIRBAYER, M
DRSKA, M	EPPLER, MJ
DRUCKER, P	ESCOSTEGUY, AC
DRURY, FKW	ESCRIVAO FILHO, E
DUARTE, EA	ESTABLET, S
DUARTE, EM	ESTADOS UNIDOS. BUREAU OF
DUARTE, N	LABOR STATISTICS
DUBAR, C	ESTIVIL, A
DUCHARME, D	EUCLIDES, ML
DUDZIAK, EA	EUROGUIDE LIS
DUGDALE, C	EVANS, GE
DUGUID, P	FABIANO, LH
DULCI, LC	FACHIN, GRB
DUMONT, D	FAIRCLOUGH, N
DUMONT, LMM	FAITA, D
DUPAS, G	FALLIS, D
DUQUE, APO	FARIA, S
DURANT, J	FARIAS, CM
DURKHEIM, E	FARIAS, SN
DURRIVE, L	FAVERO, LL
DUTRA, JS	FAVERO, ML
DUVEEN, G	FAYYAD, U
DWYER, T	FAZENDA, ICA
DZEIKANIAK, GV	FEBAB
ECCLES, R	FERES, GG
ECHEGARAY, MA	FERGUSON, J
ECO, U	FERGUSON, JE
EGAN, ME	FERIOTTI, M
EGGERT, G	FERIOTTI, ML
EISENBERG, MB	FERIOTTI, MLA

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

FERLA, AA	FONSECA, MO
FERNANDES SOUSA, JMA	FONSECA, MOK
FERNANDES, CMB	FONSECA, VS
FERNANDES, RC	FONTOURA, MTWTC
FERRATER MORA, J	FORESTI, MCP
FERREIRA, ABH	FORTES, LC
FERREIRA, CG	FOSKETT, DJ
FERREIRA, CNC	FOUCAULT, M
FERREIRA, DT	FRADE, ACMN
FERREIRA, M	FRAGOSO, GM
FERREIRA, SBL	FRANÇA, V
FERREIRA, SM	FRANCELIN, MM
FERREIRA, SMSP	FRANCO, MAS
FERRETI, C	FRANCO, MLB
FESTA, R	FRANCO, MLPB
FEUERSTEIN, R	FREIDSON, E
FIALHO, F	FREIRE, G
FID	FREIRE, IM
FIGUEIREDO, MAC	FREIRE, P
FIGUEIREDO, NM	FREITAS, ALP
FIGUEIREDO, V	FREITAS, DB
FIORIN, JL	FREITAS, FNP
FLEURY, A	FREITAS, HMR
FLEURY, MTL	FREITAS, JL
FLICK, U	FREITAS, LS
FLIGENSPAN, FB	FRIGOTTO, G
FLORANCE, V	FROELICH, T
FLORES, NE	FUJINO, A
FLORIANI, VM	FUJITA, MS
FLUSSER, V	FUJITA, MSL
FONSECA, EM	FUKS, H
FONSECA, M	FULK, J
FONSECA, ML	FUNDAÇÃO SEADE

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

FURTADO, O	GIORELO, G
GADOTTI, M	GIRAUDI, D
GAGNE, RM	GIULIANO, V
GALEANO, E	GOFFMAN, E
GALEMBECK, F	GOHN, M
GAMARRA CASTRO, N	GOHN, MG
GARCEZ, EF	GOMES, AA
GARCI, MAA	GOMES, EBP
GARCIA MARCO, F	GOMES, ESL
GARCIA, CM	GOMES, HF
GARCIA, RM	GOMES, J
GARDIN, JC	GOMES, JH
GARFIELD, E	GOMES, MYFFG
GASPARETTO, A	GOMES, NL
GASPARI, E	GOMEZ FLOREZ, LC
GASQUE, KCGD	GOMEZ, AP
GAULEJAC, V	GONCALVES PORTO, C
GAUTHIER, C	GONCALVES, AL
GAVA, TBS	GONÇALVES, LD
GAZITUA, JM	GONTIJO, S
GELEIJNSE, H	GONZALEZ DE GOMEZ, ML
GELFAND, MA	GONZALEZ DE GOMEZ, MN
GENTIL, KC	GOODWIN, J
GERALDI, JW	GORZ, A
GERMAN, C	GOULDING, A
GIACOIA JR, O	GOUVIN, MG
GIANNATASIO, I	GRACIOSO, L
GIBB, JR	GRAESEL, A
GIDDENS, A	GREENHALG, T
GIL, AC	GREIMAS
GILLY, M	GRIFFITHS, JM
GIMENO SACRISTAN, J	GRINBERG, M
GIORDANI, EM	GROGAN, DJ

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

GUARESCHI, PA	HENRIQUES, MS
GUARNIERI, WR	HERRERO, FJ
GUATTARI, F	HESSE, LAC
GUERRERO, JC	HESSEN, J
GUIMARAES, C	HIDER, PH
GUIMARAES, EA	HILL, T
GUIMARAES, J	HILLAGE, P
GUIMARAES, JAC	HIPOLITO, JAM
GUIMARAES, MCS	HIPOLITO, O
GUIMARAES, R	HIRATA, H
GUINCHAT, C	HITOMI, AH
GUYOT-JEANNIN, O	HJORLAND, B
HABERMAS, J	HOBBS, T
HAGUETTE, TM	HOBSBAWN, EJ
HAGUETTE, TMF	HOGLUND, L
HAINES, HE	HOLANDA, AB
HALBWACHS, M	HOLWELL, S
HALL, S	HORTON, S
HANSEN, HR	HUHNE, LM
HARBO, O	HUNTER, D
HARDT, M	IANNI, O
HARDY, C	IBGE
HARMON, E	ICOM
HARRIS, K	IFLA
HARRISON, J	IFLA/UNESCO
HARVEY, D	ILO
HARVEY, L	ILVA, EMC
HATSCHBACH, MH	IMBERNON, F
HATSCHBACH, MHL	INEP
HECKERT, AL	INGWERSEN, P
HEEMANN, V	INSTITUTO INDIANOPLIS
HELAL, DH	IRIBARREN MAESTRO, I
HENCZEL, S	IRVING, A

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

ISOTANI, S	KLEINER, A
IVANITSKAYA, L	KNOKE, D
IWASSO, S	KNOWLES, MS
JACOB, C	KOBASHI, NY
JACOSKI, CA	KOCHE, JC
JAMBEIRO, O	KOCK, IV
JAMIL, DL	KOENIG, ED
JANNUZZI, PM	KOVACS, I
JANNUZZI, CASC	KRATHWOHL, DR
JAPIASSU, H	KRIEGER, E
JARDILINO, JRL	KUHLTHAU, CC
JARDIM, J M	KUHN, TS
JENSEN, GM	KURAMOTO, H
JEPPERSON, R	KURZ, R
JOAS, H	LA CRUZ, MCA
JODELET, D	LACERDA, VM
JOHNSON, IM	LAKATOS, EM
JOHNSTON, B	LAKOFF, G
JONAS, H	LAMB, R
JONES, G	LAMOUNIER, B
JORGE, VL	LANCASTER, FW
JOVCHELOVITCH, S	LANDER, E
JULIANO, AA	LANDIM, L
JUNG, CF	LANDOWSKI, E
JUNKES, L	LANGFORD, L
JUSBRASIL	LANZELOTTE, RSG
KAJBERG, L	LARA, MLG
KANISKI, AL	LASCURIAN SANCHES, ML
KASTRUP, V	LASH, S
KENSKI, VM	LASTRES, HMM
KINGO, MCHOMBU	LAU, J
KLAGGE, J	LAUDON, JP
KLEBER, RW	LAUDON, KC

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

LAUMANN, E	LIKERT, R
LAUTIER, B	LIMA, A
LAWRENCE, T	LIMA, AM
LAZINGER, S	LIMA, AOR
LAZZARATO, M	LIMA, GAB
LE BOTERF, G	LIMA, LO
LE GOFF, J	LIMA, VA
LEˆCOADIC, Y-F	LIMA-MARQUES, M
LEAL, RB	LIMBERG, L
LEDERMA, XR	LIN, N
LEFEVRE, AMC	LINCOLN, YS
LEFEVRE, F	LINDE, C
LEGEY, LRA	LINDROOS, K
LEHFELD, NAS	LIPSCOMB, CE
LEISERSON, AB	LLOYD, A
LEITE, AS	LOBATO, M
LEITE, JCSP	LOBO, MBCML
LEITE, MP	LOCHAK, D
LEKAUKAU, M	LOJKINE, J
LEMOINE, PM	LONG, JS
LEMOINE, W	LONGO, RMJ
LE MOS, AAB	LOPARIC, Z
LENNON, R	LOPES, AC
LENOIR, Y	LOPES, AL
LEON, E	LOPES, AS
LEONHARD, J-F	LOPES, IL
LEVINAS, E	LOPES, LC
LEVINSON, K	LOPEZ BELTRAN, F
LEVITAN, KB	LOPEZ YEPES, J
LEVY, DM	LÓPEZ-COZAR, ED
LEVY, P	LORD, B
LIBANEO, JC	LORD, GD
LIFER, E	LORRING, L

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

LOURAU, R	MALVA, DR
LOUREIRO, JMM	MANCEBO, D
LOUREIRO, MF	MANGAS, SFA
LOUSADA, ACZ	MANGUE, MV
LOUZADA, AP	MANGUEL, A
LUBISCO, NML	MANSUR, AFU
LUCARELLI, E	MANTILLA QUINTERO, D
LUCENA, C	MARANDINO, M
LUCK, EH	MARANHAO, MIC
LUCKESI, CC	MARANON, E
LUCKMANN, T	MARCHIORI, PZ
LUDKE, M	MARCIAL, EC
LUKES, S	MARCONDES, D
LUZ, GMS	MARCONI, MA
LYNCH, C	MARCOVA, I
LYON, D	MARDERO ARELLANO, MA
LYOTARD, JF	MARGONI, CC
LYTLE, RH	MARIN, AJ
MACEDO, E	MARINHO, A
MACEDO, ND	MARINHO, DR
MACHADO, AMA	MARKERT, W
MACHADO, AMN	MARQUES, AAC
MACHADO, AO	MARQUES, C
MACHADO, ES	MARQUES, DT
MACHADO, SP	MARQUES, MA
MACHADO-DA-SILVA, CL	MARQUES, MCL
MACIEL, AC	MARQUETIS, EM
MAFFESOLI, M	MARSHALL, J
MAGALHAES, S	MARSICK, JM
MAIA, C	MARTELETO, RM
MAIA, MHB	MARTIN, WJ
MAIRE, A	MARTINEAU, J
MALIN, AMB	MARTINEZ, D

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

MARTINEZ-SILVEIRA, MS	MCGEE, J
MARTIN-LAHERA, Y	MCGINNIS, R
MARTINS, E	MEADOWS, AJ
MARTINS, GA	MEGHNAGI, A
MARTINS, HHTS	MELLO, AF
MARTINS, LMB	MELLO, RF
MARTINS, MEG	MELLONE, M
MARTINS, MG	MELO FILHO, JM
MARTINS, W	MELO NETO, JF
MARX, K	MELO, AVC
MASDEN, P	MELO, C
MASETTO, MT	MELO, COM
MASIA, BB	MELO, DGM
MASLOW, A	MELO, MB
MASON, RO	MELO, NV
MASSOLA, G	MELO, RN
MASUDA, Y	MELOT, M
MATA MACHADO, MN	MENDES, AMM
MATA, ML	MENDES, EM
MATHEUS, M	MENDES, HMC
MATTERLART, A	MENDES, SO
MATTOS, FAM	MENDONCA, MAR
MATTOS, MARPB	MENDONCA, SEA
MATURANA, H	MENEGHETTI, A
MATURANA, HR	MENESES PLACERES, G
MAURI MARTI, A	MENEZES, EM
MAURICE, M	MENEZES, LC
MAYBEE, C	MENNE-HARITZ, A
MAYRA, H	MENOU, M
MAZZITELLI, F	MENOU. MJ
MCCARTHY, CM	MENSC, PV
MCCOLVIN, LR	MERLEAU´PONTY, M
MCGARRY, K	MESZAROS, I

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

MEY, ESA	MOREIRA, IC
MEYER, J	MOREIRA, MA
MEZICK, EM	MOREIRA, MJ
MICHAUD, GC	MOREIRO GONZALEZ, JA
MICHELETTO, N	MOREIRO, J A
MILANESI, L	MOREL, E
MILECK, LS	MORENO, NA
MINAYO, MCS	MORESI, EAD
MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO	MORIGI, VJ
MINUZZI, J	MORIN, E
MIRALPEIX, C	MOROSINI, MC
MIRANDA, A	MORUCCI, B
MIRANDA, ALC	MORVILLE, P
MIRANDA, J	MOSBY, MA
MIRANDA, SV	MOSCOVICI, S
MISCHE, A	MOSTAFA, SP
MODESTO, F	MOTA, ASLI
MOLES, A	MOTA, FRL
MOLINA, MP	MOTA, KCN
MONFASANI, RE	MOTA, RG
MONTALLI, K	MOTEJUNAS, PR
MONTENEGRO, T	MOTTA, LG
MOORE, N	MOTTA, MEF
MORAES, AC	MOURAO, HC
MORAES, GDA	MOYSES, MAA
MORAES, IHS	MUELLER, SPM
MORAES, MCB	MULLER, MS
MORAES, RB	MUNIZ, IL
MORAIS, C	MURAHWI, B
MORALES CAMPOS, E	MURGUIA MARANON, EI
MORALES GODY, K	MURGUIA, EI
MORALES, E	NAEG
MORAN, JM	NAMUR, P

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

NARANJO VELEZ, E

NARDINI, HKG

NASCIMENTO, BS

NASCIMENTO, DM

NASTRI, RM

NATAL, JLA

NATHANAEL, P

NAUDE, G

NEDER, RT

NEELY, TY

NEGRI, A

NEGRI, JÁ

NEGRI, M

NEGROPONTE, N

NEHMY, RMQ

NELSON, RE

NERI, MC

NEVELING, U

NEVES, AAB

NEVES, DA

NEVES, DAB

NEVES, EC

NEVES, ICB

NEVES, JÁ

NEVES, JAB

NEWSTROM, JW

NIETZSCHE, F

NILAN, M

NISKIER, A

NOGUEIRA, RP

NONAKA, I

NORA, P

NORONHA, DP

NOVAES, L

NOVOA, A

NUNES, L

NUNES, MC

O`BRIEN, A

O`BRIEN, JÁ

O`BOYLE, I

OBSERVATÓRIO DA PROF. DE
INFORMAÇÃO-DOCUMENTAÇÃO

OCDE

OCHOA, P

OCLC

ODDONE, N

ODDONE, NE

OECD

OHIRA, MLB

OIAGEN, ER

OIT

OLINTO, G

OLIVE, AC

OLIVEIRA JUNIOR, MM

OLIVEIRA, AM

OLIVEIRA, C

OLIVEIRA, DA

OLIVEIRA, E

OLIVEIRA, EFT

OLIVEIRA, F

OLIVEIRA, FB

OLIVEIRA, JF

OLIVEIRA, JGO

OLIVEIRA, JM

OLIVEIRA, JPM

OLIVEIRA, L

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

OLIVEIRA, LC	PAIVA, V
OLIVEIRA, LR	PAIXAO, LS
OLIVEIRA, M	PALMEIRA JUNIOR, GD
OLIVEIRA, MA	PANDO, DA
OLIVEIRA, MK	PARENZA, C
OLIVEIRA, MOE	PASCHOAL, L
OLIVEIRA, NM	PASQUARELLI, MLR
OLIVEIRA, OS	PASSARELLI, B
OLIVEIRA, PAB	PASSERON, J-C
OLIVEIRA, SFJ	PASSOS, R
OLIVEIRA, SLG	PAVAN, C
OLIVEIRA, WC	PAZ, CMM
OLIVEIRA, Z	PECEGUEIRO, CMPA
OLIVEIRA, ZCP	PEDERSON, A
OLIVEIRA, ZP	PEEK, R
OLIVIERI, RS	PEIGNOT, G
OLLAGNIER, E	PEIXOTO, MCL
OMB	PENA, A
ONU	PENA, AS
ORRICO, EGD	PENNEL, HP
ORTEGA Y GASSET, J	PEON ESPANTOSO, JJ
ORTEGA, CD	PEREIRA, AM
ORTIZ, R	PEREIRA, DC
OSORIO, C	PEREIRA, EC
OST - OBSERVATOIRE DES	PEREIRA, JCR
SCIENC. ET DES TECHN.	PEREIRA, LB
OTLET, P	PEREIRA, MC
OTTONE, E	PEREIRA, MR
PACHECO, JA	PEREIRA, PM
PACHECO, LK	PEREZ GOMEZ, AI
PACHECO, MRL	PEREZ, JF
PAIM, I	PERPINYA MORERA, R
PAINS, S	PERRENOUD, P

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

PERROTTI, E	PITELLA, MC
PESSOA, MLMV	PIVATTO, OS
PETIT, M	PIZARRO, D
PETTIGREW, AM	PIZARRO, DC
PETZOLDT, J	PLONSKI, GA
PFROMM NETTO, S	PLUTCHAK, TS
PHILLIPS, N	POBLACION, DA
PIAGET, J	POCHMANN, M
PIANTOLA, D	POLANYI, M
PIATETSKY-SHAPIO, G	POLKE, AMA
PICARELLI FILHO, V	POLLARD, E
PICONEZ, SCB	PONJUAN DANTE, G
PIERUCCINI, I	PONTELLO, AGG
PILOI, A	POPKEWITZ, TS
PIMENTA, SG	POPPER, K
PIMENTEL, E	PORTO, C
PIMENTEL, MG	POSICI-UFBA
PINFIELD, S	POSSOBON, KR
PINHEIRO, AFG	POSTMAN, N
PINHEIRO, AMV	POUPART, J
PINHEIRO, AV	PRADO, GM
PINHEIRO, EG	PRATES, F
PINHEIRO, LVR	PRAZERES, APP
PINTASSILGO, J	PRAZERES, YMP
PINTO MOLINA, M	PRETI, O
PINTO, AC	PRINCEN, JGB
PINTO, AV	PROBST, S
PINTO, CRJ	PROSDOCIMO, ZPA
PINTO, LG	PROUST, M
PINTO, MMGA	PRPIC, K
PINTO, VB	PRUSAK, L
PIRES, D	PUC-MINAS
PISA	PUGSLEY,

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

QUINN, KT	RICHARDSON, RJ
QUINN, RE	RIGBY, E
RABELLO, OCP	RING, OS
RAISH, M	RIOS, GSL
RAMALHO, FA	RIOS, TA
RAMOS, G	RISTOFF, DI
RAMOS, JAA	ROBREDO, J
RAMOS, RG	ROCHA, D
RANGANATHAN, SR	ROCHA, E
RAPKIEWICZ, CE	ROCHA, ECF
RAPP, J	ROCHA, MA
RASCHE, F	ROCHA, MM
RASKIN, S	ROCHESTER, MK
RASO, UV	RODRIGUES, AC
REAL, GCM	RODRIGUES, E
REFORSUS	RODRIGUES, G
REGNIER, K	RODRIGUES, GM
REINA, JS	RODRIGUES, ME
REIS, FV	RODRIGUES, MEF
REIS, MM	RODRIGUES, ML
REMEIKIS, LA	RODRIGUES, N
RENDON GIRALDO, NE	RODRIGUES, RN
RESENDE, LMG	RODRIGUES, VA
REZENDE, F	RODWELL, D
RH INFO	ROES, H
RIBEIRO, AST	ROGGAU, Z
RIBEIRO, D	ROMAN TRELLES, E
RIBEIRO, F	ROMEO, CIM
RIBEIRO, LB	ROMEO, JRM
RIBEIRO, MA	ROMER, E
RIBEIRO, R	RONCHESEL, MHS
RIBEIRO-NETO, B	ROPE, F
RICHARD, J	ROQUE, SIS

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

ROS GARCIA, R	SAMPAIO, JJC
ROSA, FGMG	SAMPSON, US
ROSA, RC	SANCHES GAMBOA, S
ROSARIO, MMR	SANCHEZ VASQUES, A
ROSEMBERG, DS	SANTA CATARINA. FUNDAÇÃO
ROSENFELD, L	CATARINENSE DE CULTURA
ROSETTO, M	SANTAELLA, L
ROSZAK, T	SANTANA, VA
ROTH, G	SANTAREM SEGUNDO, JES
ROTHEN, JC	SANTIAGO, SMN
ROUQUETTE, M	SANTOS, AS
ROUVEYRE, E	SANTOS, BS
ROWBOTHAM, J	SANTOS, G
ROYENN, CB	SANTOS, JC
ROYER, AJ	SANTOS, JP
ROZADOS, HBF	SANTOS, JVT
ROZENFELD, H	SANTOS, M
RUBI, MP	SANTOS, MCTM
RUBISNTEIN, ER	SANTOS, MS
RUMPF, H	SANTOS, PCF
RUSSO, LGM	SANTOS, PLVAC
RUSSO, M	SANTOS, RR
SA, AL	SANZ CASADO, E
SAAD, E	SANZ DE ORMAZABAL, I
SACKETT, DL	SARACEVIC, T
SACRISTAN, JD	SAREWITZ, D
SALA, AR	SARGEANT, SJE
SALDANHA, GS	SARGIS, C
SALERNO, MS	SARTORI, G
SALES, AS	SAYÃO, LF
SALM, C	SCHACHER, LF
SALVIO, SC	SCHAFF, A
SAMPAIO, H	SCHEELINGS, F

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

SCHIEL, U	SHIELDS, GR
SCHINDLER, M	SHIPLE, J
SCHINDLER, PS	SIEGEL, S
SCHMITZ, H	SILVA , JR
SCHNEIDER, EM	SILVA FILHO, RLL
SCHON, DA	SILVA, A
SCHROTER, M	SILVA, AL
SCHWARTZ, G	SILVA, AM
SCHWARTZ, Y	SILVA, CCM
SCHWARTZMAN, S	SILVA, CEL
SCMIDT, S	SILVA, CM
SEABRA, P	SILVA, CMS
SEBRAE	SILVA, EB
SECENREICH, SCD	SILVA, EL
SEGREDO PEREZ, AM	SILVA, EMC
SELL, MA	SILVA, ET
SELLIER, F	SILVA, F
SEM, A	SILVA, FCC
SENNETT, R	SILVA, FL
SEO MARKETING	SILVA, HFNS
SERIO, TMP	SILVA, HP
SERRA, LMS	SILVA, JB
SERRES, A	SILVA, JO
SETZER, VWD	SILVA, ML
SEVERINO, AJ	SILVA, ML
SEWELL, WA	SILVA, NC
SFEZ, L	SILVA, NFN
SGANZERLA, NMZ	SILVA, PB
SGUISSARDI, V	SILVA, PCM
SHARP, K	SILVA, RZL
SHERA, J	SILVA, SD
SHERA, JH	SILVA, V
SHERER-WARREN, I	SILVA, WC

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

SILVEIRA, A	SOUZA, DB
SILVEIRA, FJN	SOUZA, FC
SILVEIRA, JG	SOUZA, GT
SILVEIRA, MAA	SOUZA, JP
SILVEIRA, O	SOUZA, MA
SILVESTRE, JJ	SOUZA, NR
SIMEAO, E	SOUZA, RA
SIMMEL, G	SOUZA, RCS
SIMON, HÁ	SOUZA, RF
SIND INFOR	SOUZA, RR
SINDADOS	SOUZA, TB
SINGER, P	SPAULDING, FH
SIQUEIRA, HS	SPECIAL LIBRARIES ASSOCIATION
SIQUEIRA, SEMEGHINI	SPINK, A
SKIDMORE, TE	SPUDEIT, DFA
SMIT, JW	STAVRI, Z
SMYTH, P	STENBERG, C
SNAVELY, L	STERNBERG, RJ
SOARES, DHP	STIFFLER, M
SOBRAL, FAF	STOVER, M
SOBREIRA, IF	STRAUHS, FR
SOCIEDADE BRASILEIRA DE	STROOBANTS, M
COMPUTAÇÃO	STUMPF, IRC
SONNERT, G	STUMPF, K
SORGATTO, NS	SUAIDEN, EJ
SORJ, B	SUANO, M
SORRIBAS, TV	SUBTIL, J
SOUZA, AL	SUCUPIRA, N
SOUZA, JM	SULLIVAN, K
SOUSSAN, G	SUZIGAN, W
SOUTH AFRICA	SVEIBY, KE
SOUTO, LF	TABAK, F
SOUZA JUNIOR, HP	TAKAHASHI, T

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

TAKEUCHI, H	TOMAE, MI
TALAMO, MFGM	TORRES SANTOME, J
TAMMARO, AM	TORTAJADA, R
TANAKA, A	TOURAINÉ, A
TANGUY, L	TRENTIN, F
TARAPANOFF, K	TRIGO, LGG
TARDIF, M	TRIGUEIROS, FS
TARGINO, MG	TRIOLA, MF
TARTUCE, GLB	TSAFRIR, J
TATE, M	TUGENDHAT, E
TAVARES, MS	TURMINA, AC
TEBBETS, DR	UDESC
TEIXEIRA FILHO, J	UESC
TEIXEIRA, CM	ULHOA, MT
TEIXEIRA, E	UNDERWOOD, P
TEIXEIRA, G	UNESCO
TEIXEIRA, MAP	UNIAO METROPOLITANA DE
TEIXEIRA, ML	EDUCAÇÃO. E CULTURA
TEIXEIRA, RM	UNICAMP
TENORIO, JKG	UNIFEMM
TERENCIO, MG	UNIRIO
TERRA, JCC	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
TESCAROLO, R	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
TESS, MH	UNIVERSIDADE EST. DE LONDRINA
TESSER, O	UNIVERSIDADE FED. DA BAHIA
TETERYCS, T	UNIVERSIDADE FED. DA PARAÍBA
THOMASSEM, T	UNIVERSIDADE FED. DE GOIAS
THOMÉ, ZRC	UNIVERSIDADE FED. DE
THRELKELD, AJ	MINAS GERAIS
TOBON, S	UNIVERSIDADE FED.
TOBON, ST	DE PERNAMBUCO
TOFFLER, A	UNIVERSIDADE FED.
TOLFO, SR	DE SANTA CATARINA

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

UNIVERSIDADE FED.	VERSIANI, FR
DE UBERLÂNDIA	VIANA, JÁ
UNIVERSIDADE FED.	VIANA, NRNG
DO MARANHÃO	VIANNA, MM
UNIVERSIDADE FED. DO PARANÁ	VIAPINA, N
UNIVERSIDADE FED. FLUMINENSE	VICENTENI, LA
URDANETA, IP	VIDECOQ, E
URIBE TIRADO, A	VIDOTTI, SABG
VALENTIM, MLP	VIEIRA, AS
VALLE, BM	VIEIRA, SG
VALLS, VM	VINOKUR, A
VAN DAMME, J	VIRKUS, S
VAN MAANEN, J	VITAL, LP
VARELA, A	VITORINO, EV
VARELA, FJ	VOLPATO, ML
VARGAS, AH	VREEKEN, A
VARGAS, LM	VYGOTSKY, L
VARGAS-HERNANDES, J G	WAH, L
VARVAKIS, G	WALKER, ME
VASCONCELLOS, C	WALLON, H
VASCONCELOS, MLMC	WALSH, C
VASCONCELOS, MO	WALTER, MTMT
VAZ, FAL	WANDERLEI, MB
VAZQUEZ, S	WARD, L
VEIGA, EA	WATKINS, KE
VEIGA, IPA	WEBBER, S
VEIGA, L	WEBER, M
VELHO, L	WEECH, TL
VELOSO, J	WEITZEL, SR
VELOSO, TCMA	WERNECK, HCR
VERGUEIRO, WC	WERSIG, G
VERHELST, J	WHITMEYER, JM
VERRI, GMW	WILDER, G

APÊNDICE B – Autores citados no GT-6 de 2003 a 2012 (continuação)

WILLIS, AR

WILSON, TD

WITTER, GP

WOIDA, LM

WOLF, DG

WOLTON, D

WOOD JR, T

WOOD, BJ

WORMELL, I

WURMAN, RB

WYLLYS, RE

YAMAZAKI, SC

YUEXIAO, Z

ZAHER, CR

ZAMBONI, J

ZARIFIAN, P

ZEICHNER, K

ZIBAS, DL

ZILLER, VJ

ZILSE, RS

ZINS, C

ZUNDE, D

ZWASS, V