Elizete Vieira Vitorino
Daniela Piantola

COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Conceito, contexto histórico e olhares para a Ciência da Informação

editora ufsc

COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Conceito, contexto histórico e olhares
para a Ciência da Informação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Reitor
Ubaldo Cesar Balthazar

Vice-Reitora
Alacoque Lorenzini Erdmann

EDITORA DA UFSC

Diretora Executiva
Gleisy Regina Bóries Fachin

Conselho Editorial
Gleisy Regina Bóries Fachin (Presidente)
Adriano Luiz Duarte
Aguinaldo Roberto Pinto
Amarilis Laurenti
Carlos Luiz Cardoso
Eliete Cibele Cipriano Vaz
Fernando Luis Peixoto
Ione Ribeiro Valle
José Paulo Speck Pereira
Josimari Telino de Lacerda
Katia Jakovljevic Pudla Wagner
Luis Alberto Gómez
Marília de Nardin Budó
Sandro Braga

Editora da UFSC

Campus Universitário – Trindade
Caixa Postal 476
88040-900 – Florianópolis-SC
Fone: (48) 3721-9408
editora@contato.ufsc.br

Elizete Vieira Vitorino
Daniela Piantola

COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Conceito, contexto histórico e olhares para a Ciência da Informação

editora ufsc
2020

© 2020 Editora da UFSC

Coordenação editorial:
Flavia Vicenzi

Capa e editoração:
Alicia da Costa Edwirges

Revisão:
Heloisa Hübbe de Miranda

Catalogação na fonte pela Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina

V845c

Vitorino, Elizete Vieira.
Competência em informação [recurso eletrônico] : conceito, contexto histórico e olhares para a ciência da informação / Elizete Vieira Vitorino, Daniela Piantola. – Florianópolis : Editora da UFSC, 2020.
205 p.

E-book (PDF).
Disponível em: <https://editora.ufsc.br/estante-aberta>
ISBN 978-65-5808-002-5

1. Ciência da informação 2. Letramento informacional. 3. Aprendizagem I. Piantola, Daniela. II. Título.

CDU: 02

Ficha catalográfica elaborada por Suélen Andrade – CRB 14/1666

Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais.

br.creativecommons.org

Dedicamos esta obra às mulheres

– pesquisadoras, professoras, cientistas, bibliotecárias – em especial às pioneiras da competência em informação no país. São elas, com seu brilho no olhar, sua sensibilidade e sua força, que contribuem – com outros personagens – para a ressignificação da realidade brasileira e para o avanço da Ciência da Informação.

Desocultar o Ser significa sempre deixar algo no escuro, o Ser nunca se revela na sua plenitude. [...] algo fica sempre inacessível para as nossas interpretações racionalizantes, ocultado no fundamento do Ser. Isto é a base não entendível da realidade nas coisas, o resto sobrando e inexplicável, aquilo [...] que fica eternamente no fundo.

Friedrich Schelling

Sumário

Apresentação 13

Capítulo 1
Introdução 15

1.1 Metodologia e estrutura dos dados empíricos apresentados na obra 16
1.2 A teoria de Rios quanto à competência e respectivas dimensões nesta obra 19
1.3 Como esta obra está estruturada? 20

Capítulo 2
O contexto amplo da competência em informação 23

2.1 Caracterização e aspectos históricos sobre os termos "competência" e "informação" 29
2.1.1 O significado da competência e suas dimensões 30
2.1.2 Significados possíveis sobre "competência" 34
2.2 Dimensões da competência 36
2.2.1 A dimensão técnica 38
2.2.2 A dimensão estética 40
2.2.3 A dimensão ética 43
2.2.4 A dimensão política 45
2.3 Competência – visão histórica, atual e abrangência do termo 47
2.3.1 Classificação da competência 49
2.3.2 O significado do termo "informação" na perspectiva da "competência em" 52

Capítulo 3
Conceituando a competência em informação 57

3.1 Aspectos históricos e conceituais sobre competência em informação 58
3.2 O desenvolvimento da competência em informação 68
3.3 Críticas ao movimento da competência em informação 81
3.4 Reflexões quanto aos conceitos envoltos na competência em informação 82
3.4.1 O "ser" competente em informação..... 84
3.4.2 O "não ser" competente em informação 87
3.4.3 Falando sobre a palavra informação..... 89
3.4.4 Compreender o universo informacional... 94
3.5 As dimensões técnica, estética, ética e política da competência em informação 96
3.5.1 A dimensão técnica da competência em informação 97
3.5.2 A dimensão estética da competência em informação 107
3.5.2.1 A criatividade na prática profissional.....110
3.5.2.2 A sensibilidade na prática profissional.....117
3.5.3 A dimensão ética da competência em informação 121
3.5.4 A dimensão política da competência em informação 129
3.5.4.1 Envolvimento e comprometimento com a profissão.....131
3.5.4.2 Alcance de objetivos profissionais 135

Capítulo 4
O desenvolvimento da competência em informação.....139

4.1 A realidade da vida cotidiana: linguagem, objetividade, subjetividade, transformação e desenvolvimento humano 143
4.1.1 As representações sociais 145
4.1.2 O pensamento coletivo 146
4.2 A competência em informação – limites e proximidades com o desenvolvimento humano 147
4.3 O desenvolvimento da competência em informação na prática profissional 147

Capítulo 5
Princípios para o desenvolvimento da competência em informação de profissionais no contexto brasileiro 159

Capítulo 6
Conclusão 171

Referências 181
Anexo 199

Apresentação

O conteúdo desta obra foi originalmente elaborado como relatório final da pesquisa "Competência em informação: construção social da realidade sob o olhar do Profissional da Informação Bibliotecário", apresentado ao Departamento de Ciência da Informação (CIN), do Centro de Ciências da Educação (CED) e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PGCIN), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no ano de 2012.

Para que fosse possível a divulgação no formato de livro, realizou-se uma adequação em termos de linguagem e de conteúdo, procurando preservar as riquezas de discursos obtidos no decorrer da pesquisa. Ainda assim, um anexo foi incluído, o qual representa a síntese em termos de discursos sobre a prática diária de trabalho dos profissionais da informação que atuam como dirigentes de bibliotecas vinculadas a Instituições de Ensino Superior (IES) de Santa Catarina, de modo a estimular a reflexão aos atuais e futuros profissionais da informação com a rotina de suas profissões.

O que se propõe, nesta obra, é considerar o desenvolvimento da competência em informação na formação inicial e contínua de profissionais da informação como um *fenômeno*, o que antes era visto apenas como um *conceito*. Estamos sugerindo que pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções às questões que eles mesmos colocam.

Nas bibliotecas de Instituições de Ensino Superior (IES) os profissionais dirigentes analisam, comentam, formulam filosofias próprias, extraoficiais, mas que têm impacto importante nas relações sociais, na maneira como se posicionam diante de situações, em suas escolhas e no modo como planejam seu futuro, seus "ditos" e "não ditos" sobre as

dimensões da competência, sobre como estes compreendem competência, informação e a noção de competência em informação, e, ainda se estes se consideram competentes em informação.

O discurso coletivo revela algumas "fossilizações", representações sociais arraigadas mas, por outro lado, saberes em transformação. A formação continuada se revela como principal ingrediente da competência em informação.

Ao final da obra são apresentados princípios para a formação inicial e continuada desses profissionais. Representados numa "mandala", tais princípios têm a ética como regra fundante, assim como as dimensões técnica, estética, ética e política como seus principais componentes, e a informação "circulando" nesse espaço de certa forma "esotérico". Configura-se como resultado maior desta obra: uma teorização para o complexo cenário informacional brasileiro, a partir dos profissionais da informação que se constituem uma parcela do "povo brasileiro" – conforme bem apresentou Darcy Ribeiro em sua obra – e que melhor caracteriza a realidade quanto ao desenvolvimento da competência em informação destes.

Elizete Vieira Vitorino
Daniela Piantola

Janeiro, 2019.

Capítulo 1

Introdução

Em meados do ano de 2006, iniciava-se uma trajetória de pesquisa destas autoras sobre o tema competência em informação. Mas o que este tema trazia de tão instigante que mereceria, hoje, investigações e reflexões? Não seria uma "moda" como anunciavam alguns especuladores. Seria, sim, uma tendência de transformação da sociedade: usar dados distribuídos aleatoriamente em diversas fontes e em proporção alarmante. Agora do indivíduo demandaria um conjunto de comportamentos, habilidades, valores e atitudes voltados ao cenário informacional. Iniciava-se aí uma trajetória de relatórios técnicos de pesquisa, de artigos publicados em periódicos científicos, igualmente de trabalhos apresentados em congressos e de pesquisas financiadas pelo governo brasileiro, cujo resultado se concretiza neste primeiro livro, ao qual se seguirão outros na mesma temática, ora de forma mais aprofundada, ora buscando interfaces e convergências com outros cenários.

Para melhor caracterizar esta obra e os aspectos que a norteiam e que formam a sua base teórico-metodológica e também empírica, subdividimos essa introdução nos itens a seguir, os quais, esperamos, possam esclarecer ao leitor nossa trajetória de pesquisa.[1]

[1] Os itens 1.1 e 1.2 foram publicados em Vitorino (2016b) e são apresentados aqui de maneira condensada como forma de esclarecimento à estrutura de dados teóricos e empíricos utilizados nesta obra.

1.1 Metodologia e estrutura dos dados empíricos apresentados na obra

Quanto aos aspectos metodológicos que se delinearam e que se consolidaram por meio de pesquisa teórica e também de campo (empírica), realizada entre os anos de 2009 e 2012, procuramos, nesta obra, apresentar os dados em conjunto, ou seja, intercalamos e conectamos teorias e conceitos da pesquisa bibliográfica com resultados da pesquisa de campo, utilizando os discursos – os quais também podemos chamar de "falas" dos sujeitos entrevistados para exemplificar as práticas profissionais sobre a competência em informação. Alguns dos discursos e resultados foram publicados e também apresentados em eventos científicos da área da Ciência da Informação.[2] É a partir do capítulo 3, e em específico, a partir do item 3.4, que se apresentam discursos em associação aos dados teóricos e conceituais da pesquisa, a fim de sustentar as reflexões acerca da noção de competência em informação que utilizamos nesta obra.

Como "pano de fundo" e de sustentação teórica e metodológica à pesquisa, utilizamos as teorias da construção da realidade social de Berger e Luckmann (2005), das representações sociais de Moscovici (2003), e algumas incursões às obras de Geertz (2004) sobre o saber local, mas também de Stein (2004) sobre o mundo vivido e de Burke (2003) sobre a história social do conhecimento. Muitas outras obras poderiam ter sido escolhidas, mas foram estas as que privilegiamos para a compreensão teórica da competência em informação e da vinculação desta com a realidade dos profissionais da informação.

Nesta obra, buscamos dar a conhecer e esclarecer o tema que nos ocupou no período compreendido entre os anos de 2009 e 2012, ou seja, o desenvolvimento da competência em informação dos profissionais da informação. Para cumprir esse propósito, recorremos à teorização de Rios (2006), a qual articula a competência profissional a um conjunto de dimensões, fundadas no bem comum e na realização dos direitos de um coletivo. Como isso se desenvolve nos profissionais da informação? Para responder a esta pergunta, há que se ressaltar que tanto os profissionais como os usuários da informação são igualmente "desenvolvedores" da

[2] Cf. Vitorino; Piantola (2009, 2010, 2011a, 2011b) e Vitorino (2016b).

competência em informação: o que os diferencia se relaciona ao propósito das atividades que cada um destes realiza para atender às necessidades específicas da sua atuação. Enquanto os profissionais da informação – especialmente os(as) bibliotecários(as) – desenvolvem a própria competência em informação para atender à demanda por informação dos usuários; os usuários, por sua vez, buscam minimizar suas próprias necessidades de informação, dirigidas a objetivos determinados.

Estamos certos de que os profissionais da informação quando assumem a função de dirigentes de bibliotecas e, em especial, quando se tornam dirigentes de bibliotecas universitárias, ao serem competentes em informação e reconhecerem esse fenômeno em si mesmos, estarão mais propensos a desenvolver esta metacompetência nos usuários – estudantes, profissionais técnicos, professores universitários e demais membros da comunidade atendidos por este tipo de biblioteca – e, assim, a colaborar para as transformações científicas, econômicas e sociais da nação.

Sob esta perspectiva, e, para enriquecer as teorias envoltas nas representações sociais e na construção social da realidade sobre competência em informação, buscamos coletar as representações sociais dos dirigentes de bibliotecas universitárias, por meio de entrevistas semiestruturadas levadas a cabo com profissionais da informação que, no ato da pesquisa empírica, atuavam na função de dirigentes de bibliotecas universitárias vinculadas à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE). O contexto da pesquisa se refere ao estado de Santa Catarina, região Sul do Brasil, e, a 13 dirigentes entrevistados de um total de 17 bibliotecas vinculadas à ACAFE no período da realização das entrevistas (entre o final do ano de 2009 e o início do ano de 2010), ou seja, os discursos "entremeados" com as teorias e apresentados nesta obra constituem 76% das representações sociais dos profissionais, o que denota uma certa "representatividade" para os dados aqui apresentados.

As representações sociais do mundo vivido dos dirigentes de bibliotecas vinculadas às IES catarinenses sobre competência em informação foram obtidas por meio de um aparato metodológico, de forma que os objetivos da pesquisa foram transformados em perguntas e estas em discursos individuais, que, num processo de análise e de síntese se configuraram no Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). De acordo com Berger e Luckmann (2005), entre as múltiplas realidades há

uma que se apresenta como sendo a realidade por excelência. É a realidade da vida cotidiana. Sua posição privilegiada autoriza a dar-lhe a designação de realidade predominante. Nesta condição, interessou-nos investigar o dirigente de biblioteca universitária em serviço, na sua realidade e prática cotidiana.

Para a coleta dos discursos foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa, pois as bases teóricas da pesquisa qualitativa privilegiam a consciência do sujeito, entendendo a realidade social como uma construção humana. O ambiente e o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações têm um valor essencial para obter uma compreensão mais clara das atividades que as pessoas executam. A abordagem qualitativa possui como matéria-prima a linguagem e a prática (MINAYO; SANCHES, 1993): pode-se afirmar que a realidade social é qualitativa e os acontecimentos nos são dados como qualidades. A palavra expressa e a fala cotidiana nos discursos dos dirigentes constituíram a base da pesquisa.

Na primeira fase da pesquisa foi realizada uma busca extensa na literatura brasileira e internacional especializada no período compreendido entre os anos de 1996 e 2006 (determinaram dez anos anteriores ao início da pesquisa), bem como nos marcos teóricos sobre o tema, nos principais veículos de comunicação científica da área de Ciência da Informação e nas áreas correlatas – Filosofia, Sociologia, Educação e, nalguns casos, também na área de Administração – quanto ao tema específico "competência".

Quanto aos sujeitos da pesquisa, estes reúnem os dirigentes de bibliotecas universitárias (a maioria destes com formação em Biblioteconomia) vinculados às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas do estado de Santa Catarina, localizadas na região Sul do Brasil. As entrevistas foram marcadas por *e-mail* ou por telefone e ocorreram no ambiente de trabalho dos dirigentes. Para compreender a construção social da realidade dos sujeitos da pesquisa, foi utilizada a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que segundo Lefèvre e Lefèvre (2005) se constitui na manifestação do pensamento de um sujeito coletivo que expressa os traços do pensamento da coletividade na qual o sujeito individual está inserido. Isso significa que não há entrevistados e respectivos discursos em separado, ou seja, "pedaços" de discursos de sujeitos individuais se unem num único discurso. Por esse motivo, nesta obra não indicamos marcas dos entrevistados, mas o DSC. Os discursos foram coletados, transcritos e lidos na íntegra, para possibilitar a descrição da realidade.

1.2 A teoria de Rios quanto à competência e respectivas dimensões nesta obra

Para elaborar um *corpus* teórico sobre competência em informação, lançou-se mão de uma inspiração à parte: por meio da leitura do marco teórico de Terezinha Azerêdo Rios, *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*, em sua 6ª edição, publicada no ano de 2006, percebeu-se uma convergência quanto às dimensões da competência dos docentes proposta pela autora com as dimensões da competência em informação dos profissionais da informação – as dimensões técnica, estética, ética e política. A autora explorou cada uma das dimensões, e nós também as exploramos nesta obra, voltando nossos olhares à competência, à informação e ao profissional da informação, cujas características profissionais muito se assemelham às dos docentes.

Rios (2006, p. 86), ao descrever a noção de competência dos docentes, constata que nela existem quatro dimensões: técnica, política, estética e ética. A primeira, a dimensão técnica, é a base e o cerne da competência, pois se revela na ação dos profissionais, num domínio de saberes e nas habilidades para a intervenção prática na realidade. A segunda, a dimensão política, está no âmbito do compromisso político, no coletivo e na sociedade: é o exercício de direitos e deveres e o compromisso com as necessidades do contexto social. A terceira, a dimensão estética, é a percepção sensível da realidade: refere-se à criação, à inovação, às sensações, à apreensão consciente da realidade, à afetividade. A quarta, a dimensão ética, é o elemento de mediação entre as quatro dimensões e garante o caráter dialético da relação (RIOS, 2006, p. 87) que está no âmbito do respeito, da solidariedade e do bem coletivo.

Para estas quatro dimensões, recorremos ao discurso proferido por dirigentes de bibliotecas universitárias, na sua prática profissional e no seu local de trabalho como resposta à pergunta: sobre a técnica, a política, a estética e a ética na sua prática profissional: você pode explicar isto? Os resultados das respostas podem ser vistos nos discursos em forma de citações longas, grifadas em itálico e que são usadas ora como complementos aos argumentos teóricos e conceituais, ora como exemplos ao que foi mencionado – isto pode ser visto no decorrer dos capítulos 3 e 4.

1.3 Como esta obra está estruturada?

O capítulo 2 enfoca o contexto mais amplo da competência em informação. São apresentadas definições sobre os temas envolvidos na noção de competência em informação. As definições buscam dar a conhecer ao leitor o contexto que envolve a competência em informação, bem como os elementos e dimensões que a constituem. Inserem-se aí as dimensões técnica, estética, ética e política[3] inspiradas na obra de Rios (2006) sobre a competência do professor.

No capítulo 3 nos preocupamos com a conceituação da competência em si, utilizando para isso os aspectos históricos envoltos na temática, as tipologias utilizadas na literatura da área, bem como a definição de competência em informação segundo os olhares de diversos especialistas. É sob esses aspectos, associados a outros igualmente relevantes, que a competência em informação se desenvolve e se concretiza nos diversos contextos. Tratamos a seguir do desenvolvimento da competência em informação, esclarecendo, inclusive, que, apesar da relevância do tema no cenário da Ciência da Informação e do profissional da informação, são encontradas críticas à temática, não tão positivas, e que são mencionadas, a título de compreensão desta, sob diversos aspectos.

O capítulo 3 também apresenta reflexões sobre a temática para cada uma das dimensões – técnica, estética, ética e política da competência em informação –, as características que as distinguem, bem como os elementos que as constituem a partir de pesquisa realizada com profissionais da informação no cenário brasileiro.

O capítulo 4 "descortina" a temática do desenvolvimento da competência em informação e também os aspectos relacionados à formação inicial e continuada para esta competência, considerando as perspectivas das dimensões aqui elencadas. Admite-se que há limites e proximidades da competência em informação da realidade da vida

[3] A análise das dimensões técnicas, estética, ética e política da competência em informação, resultado de pesquisas teóricas aprofundadas sobre cada uma das dimensões – dissertações de mestrado defendidas no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFSC no período compreendido entre os anos de 2013 e 2016 e pesquisa de uma das autoras (VITORINO, 2016a, 2016b) –, será objeto de outro livro, já em fase de elaboração.

cotidiana com as representações sociais – como o pensamento coletivo – e com o desenvolvimento humano. A partir dos conteúdos propostos nos capítulos 3 e 4, inclusive, podemos afirmar que o desenvolvimento desta "metacompetência" está alicerçado em ideias e ideologias que assim se estabeleceram ao longo do tempo e no exercício da profissão, a partir da prática destes sujeitos – chamados profissionais da informação.

No capítulo 5, no que se refere ao desenvolvimento da competência em informação de profissionais da informação, debruçamo-nos a apresentar um "esboço" da proposição que "emergiu" dos "ditos" do cenário brasileiro e das idas e vindas à bibliografia pesquisada: os princípios para o desenvolvimento da competência em informação. Esta se caracteriza por um olhar à necessidade da educação inicial e continuada de adultos. A proposta do capítulo é, a partir de pesquisa sólida, mas também da prática e da experiência dos profissionais da informação, constituir uma base para a formação desses profissionais, que, por sua vez, encaminha questionamentos sobre a formação profissional e à missão[4] do bibliotecário, bem como sobre as práticas de determinado conjunto de profissionais, como o caso dos profissionais da informação.

Apresentamos uma "mandala de princípios", constituída do princípio **informação** – norteador das profissões da informação – objeto de estudo da Ciência da Informação; **ética** – princípio fundante da mandala de princípios; **dimensões técnica, estética, ética e política** – princípios a serem considerados em equilíbrio.

Ainda no capítulo 5, retomamos as reflexões de Daniel (2003) sobre o desafio que cabe aos proponentes de programas voltados à competência em informação: a noção do coletivo, do respeito à diversidade, da igualdade entre os seres humanos, da tolerância e, da necessitade de "reavivar" a criatividade, a emoção e a intuição. Quanto à tecnologia – reforçamos que os profissionais da informação devam interessar-se em particular pelo equilíbrio para utilizar os recursos tecnológicos na medida certa e aprimorar o conhecimento que os ajudem a desenvolver as dimensões da competência não somente para a profissão, mas para a vida – nosso ponto de partida primordial.

---

[4] Aqui vale a menção à obra *Missão do bibliotecário*, de José Ortega y Gasset (2006), cujo conteúdo precisaria ser lido e retomado diversas vezes por profissionais da informação que almejam desenvolver a competência em informação.

Finalizamos a obra com aspectos conclusivos, mas também provisórios, alertando que as dimensões – técnica, estética, ética e política – não são dispensáveis, mas sim aglutinadoras e necessárias ao desenvolvimento da competência em informação. E, por assim dizer, uma mandala constituída com tais dimensões e como princípios necessários à formação inicial e continuada para o desenvolvimento da competência em informação de profissionais da informação concretiza a ideia de que estes são sujeitos em/de transformação.

A representação da mandala agora demanda novos trajetos: não seria o momento de detalhar cada uma das dimensões a fim de providenciar o esclarecimento e as possibilidades de estudos sobre estas? O resultado maior desta obra é provocar um novo olhar, conquistado a partir dos objetivos iniciais, mas associado às práticas e experiências profissionais. Que venha uma nova obra: *As dimensões da competência em informação* – estamos ansiosas por isso!

Capítulo 2

O contexto amplo da competência em informação

Neste capítulo são apresentadas definições sobre os temas envolvidos na noção de competência em informação. Alguns desses são mais abrangentes – como apresentado no item 2.1 – outros, mais específicos e que se referem às dimensões da competência e da realidade da área da informação. As definições buscam nortear a compreensão do contexto que envolve a competência em informação, bem como dos elementos e dimensões que a constituem.

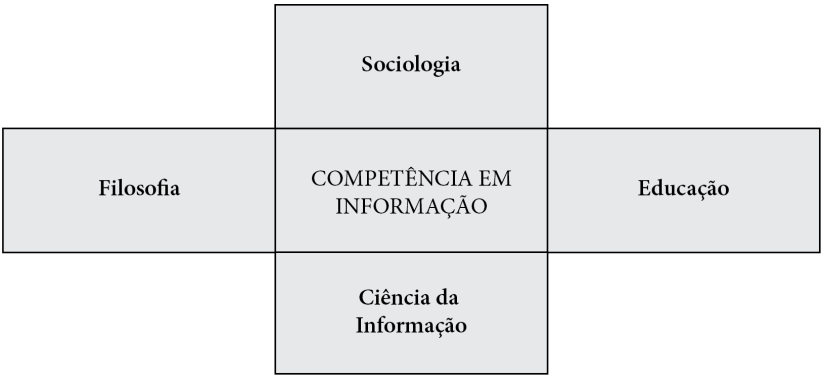
A experiência nos mostra[5] que a Filosofia, a Sociologia e a Educação são, juntas, áreas que devem ser estudadas em associação à Ciência da Informação para a compreensão adequada da competência em informação. Igualmente, para o desenvolvimento da competência em informação, tanto na formação inicial como na formação continuada de profissionais da informação, faz-se necessária a compreensão dos significados sobre essa noção, seus aspectos históricos e, principalmente, a percepção de que nela se encontram quatro dimensões: técnica, estética, ética e política, sem as quais se torna inviável o estabelecimento de princípios para esse fim. A Figura 2.1 mostra essa "cumplicidade" e "dependência" desses temas em quaisquer contextos.

Como se pode notar na Figura 2.1, existe uma relação próxima com as dimensões da competência em informação – essas em constante equilíbrio (partes iguais) tanto na formação inicial quanto na formação

[5] Conhecimento resultante das pesquisas realizadas pelas autoras deste livro e que se constituiu em uma série de trabalhos apresentados em congressos e periódicos nacionais e internacionais, os quais podem ser conferidos nas Referências.

continuada e, no plano seguinte, aparecem as áreas de conhecimento que fazem a competência em informação acontecer e se desenvolver no ser humano. Vamos, então, esclarecer tais ligações.

Figura 2.1 – O contexto da competência em informação



Fonte: Vitorino (2012).

Ao caracterizar a Filosofia como a "procura amorosa pela sabedoria", Rios (2004) nos convida a nos debruçarmos nalgumas questões que têm lugar no terreno da Educação, ou seja, o da Filosofia da Educação. Para a autora, como todo saber, a Filosofia é histórica, pois se transforma e se explica a partir de problemas bem específicos de cada contexto histórico. Isso significa que, as especificidades do conhecimento filosófico se dão a partir do modo peculiar com que ele se volta para os problemas a considerar – ao que chamaríamos de "gesto filosófico".

Desejosa de sabedoria, a Filosofia busca a completeza do saber, o que se revela no núcleo da reflexão filosófica: indica abrangência, profundidade e clareza, características da investigação sob esse prisma. O que distingue o saber filosófico de outros saberes e da Filosofia: a compreensão.

A Filosofia irá apropriar-se da realidade para ir além da explicação, da descrição, para buscar o sentido dessa realidade e, assim, será preciso buscar os fundamentos, as raízes, numa reflexão que busca compreender o sentido da realidade, do homem em sua relação com a natureza e com os outros, do trabalho do homem e seus produtos. E é isso que a conecta à Ciência da Informação e, por extensão, à competência em informação.

Hegel (1770-1831) – filósofo entusiasta dos ideais de liberdade e dignidade do homem – apresentou-se como o pensador que procurou reconciliar a Filosofia com a realidade, estabelecendo acordo entre as duas. E, nesse aspecto, isso se torna importante, em especial, porque segundo ele o fim supremo da Filosofia é produzir, mediante a consciência desse acordo, a conciliação entre a razão consciente de si mesma, a razão tal qual ela é imediatamente e a realidade (HEGEL, 1991). Ora, por que isso se apresenta relevante para nossa compreensão sobre a competência em informação? Ainda, segundo o pensamento do filósofo alemão,

> [...] o conteúdo problemático da experiência é transposto para o plano do pensamento conceitual; o conceito é a atividade do sujeito e, como tal, a forma verdadeira da realidade [...] a formação do conceito pede que se faça abstração da realidade, mas isso não torna o conceito mais pobre que a realidade, e sim mais rico: a formação do conceito vai dos fatos ao conteúdo essencial deles. (HEGEL, 1991, p. xv-xvi).

Assim sendo, o caminho que norteia os conceitos utilizados neste trabalho movimenta-se pelos fatos. Nesse prisma, poderia se dizer que "desenvolver-se significa concretizar-se, enriquecer a concretude" (ROVIGHI, 2000, p. 755), e isto se dá no ser humano e na sua vida em sociedade e, portanto no comportamento social do ser humano.

É igualmente sob esse olhar que as Ciências Sociais Aplicadas se aventuram, como é o caso da Ciência da Informação: o foco de seus estudos está no comportamento social do ser humano.[6] Um conceito mais específico de Ciência da Informação, que nos guia nesta obra, é apresentado no trabalho de Saracevic (1996, p. 47, grifo nosso):

> A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO é um campo dedicado às questões científicas e à prática profissional, voltadas para os problemas da

[6] Em Saracevic (1996), discute-se a origem histórica da Ciência da Informação, juntamente com seu papel social na evolução da sociedade. O conceito de Ciência da Informação como um campo de conhecimento emergiu no início dos anos 1960, o qual já tratava do comportamento da informação, bem como de componentes de ciência pura e de ciência aplicada. Na década de 1970, os fenômenos e processos apareceram em novos conceitos, os quais falavam da existência humana e dos comportamentos associados a tais processos.

> efetiva comunicação do conhecimento e de seus registros entre os seres humanos, no contexto social, institucional ou individual do uso das necessidades de informação. No tratamento destas questões são consideradas de particular interesse as vantagens das modernas tecnologias informacionais.

Ao ocupar-se sistematicamente do comportamento social humano, o objeto de tais ciências é, portanto, o ser humano em suas relações sociais, e o objetivo é ampliar o conhecimento sobre esse "ser humano", que pode contribuir para um melhor entendimento da sociedade em que vivemos e dos fatos e processos sociais que nos rodeiam: a sociedade da informação ou sociedade do conhecimento.

A Ciência da Informação, para seus pesquisadores, professores e alunos, precisa ser representada pelo instinto formativo bachelardiano (BACHELARD, 1996, p. 19),[7] segundo o qual faz uso de suas relações interdisciplinares para estruturar-se e desenvolver-se a partir de uma nova concepção paradigmática e epistemológica. Qualquer que seja, portanto, o estudo que se pretenda desenvolver na Ciência da Informação, não se pode omitir o estudo do indivíduo e também o contexto que o envolve: trata-se de ir além da disciplina e buscar o "crescimento espiritual" (BACHELARD, 1996, p. 19).

Os primeiros resultados que se sobressaem dessa perspectiva epistemológica (TARDIF, 2007) revelam que os saberes profissionais são:

a) temporais, ou seja, adquiridos através do tempo;
b) plurais e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes e não formam um repertório de conhecimentos unificado e, ainda, porque, na ação, os profissionais da informação procuram atingir objetivos diferentes; e
c) personalizados e situados, e não podem assim, serem reduzidos ao estudo da cognição ou do pensamento, e o são, ainda, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular.

O objeto de trabalho dos profissionais da informação é a informação, mas dependente de seres humanos e, por isso, carrega as marcas do ser humano, agregando um componente ético e emocional e também político – a negociação.

---

[7] Ver também Francelin (2003).

As consequências dessa perspectiva que norteiam o "movimento" das sociedades são o objeto de estudo da Sociologia – parceira da Ciência da Informação – nas Ciências Sociais Aplicadas – e que investiga, entre outros ramos, as relações e as formas de associação, considerando as interações que ocorrem na vida em sociedade. A Sociologia abrange, desse modo, o estudo dos grupos sociais, dos fatos sociais (OLIVEIRA, 2003), da divisão da sociedade em camadas, da mobilidade social, dos processos de cooperação, competição e conflito na sociedade etc. À Sociologia coube o papel de procurar respostas para os novos desafios, que exigem uma análise científica de todos os aspectos da vida em sociedade, para entender o presente e projetar o futuro. Tanto é assim que na Sociologia moderna (OLIVEIRA, 2003, p. 14-15) buscam-se os agentes sociais que provocam profundas modificações na sociedade (mesmo que alguns destes nem se deem conta disso – como é o caso dos profissionais da informação que atuam em bibliotecas). A noção de relatividade do fenômeno social – o que ocorre em outro contexto não necessariamente ocorre aqui e vice-versa, é própria da Sociologia. O sociólogo utiliza a teoria para captar tendências que estão surgindo na sociedade – ver o mundo com "novos olhos". O interesse pelos grupos é o que melhor caracteriza seus interesses científicos – quais as causas das mudanças, das transformações e da "desintegração" dos grupos. A Sociologia apresenta assim um duplo valor para a Ciência da Informação e, igualmente, para a competência em informação: pode aumentar o conhecimento que o profissional da informação tem de si mesmo e do seu grupo em sociedade[8] e pode contribuir para a solução de problemas, questões e oportunidades que ele enfrenta.

Esta "ecologia informacional" (SARACEVIC, 1996, p. 58) – fundamentalmente social em sua natureza, inclui fatores econômicos, políticos, culturais e educacionais e desempenha, por sua vez, papel predominante nesse contexto. A Educação, nessa "ecologia", pode ser reconhecida como fator principal da invenção de oportunidades, o que leva a crer que a carência material das pessoas não seria o centro da pobreza, mas sim a ignorância, ou seja, a "pobreza política" (DEMO, 1988). Esta postura, já

[8] No livro *Sociedade e Biblioteconomia*, Oswaldo Francisco de Almeida Júnior (1997) já assinalava alguns temas que deveriam receber maior atenção por parte dos bibliotecários. Entre esses temas destacam-se "a função social do bibliotecário", "a participação política do bibliotecário" e "o bibliotecário e sua relação com a sociedade".

vislumbrada por diversos organismos internacionais (DEMO, 2001) que estudam os fatores que interferem no desenvolvimento dos países, reconhece que um dos papéis mais substanciais da educação é diminuir a ignorância dos excluídos, já que "excluído sem oportunidade é aquele que sequer consegue saber e é coibido de saber que é excluído" e, por conta disso, "espera a solução dos outros, como massa de manobra, deixando de se constituir sujeito capaz de história própria" (DEMO, 2001, p. 14-15).

Visto desse modo, e diante de um mundo globalizado e em transformação constante, a educação permanente ou continuada é uma estratégia pedagógica indispensável, pois somente com ela é possível a integração às mudanças incessantes do mundo do trabalho e do mundo da informação. Para Chauí (2003, p. 11) é preciso ponderar crítica e reflexivamente sobre essa ideia, e isso significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). A educação é inseparável da formação e da informação, e é por isso que ela só pode ser permanente.

A formação é uma relação com o tempo: é introduzir alguém no passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. Há, portanto, formação e informação, quando há obra de pensamento e quando o presente é apreendido como aquilo que exige o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade (CHAUÍ, 2003, p. 12).

Portanto, como já bem assinalava Ferreira (2006) sobre a supervalorização da técnica nas profissões da informação: "temos mais de 100 anos de Biblioteconomia na mesa", ou seja, ensinar a usar a técnica, sem atualizá-la, é esquecer-se da educação contínua ou permanente ou, ainda, da formação para toda a vida (*lifelong learning*) – de Profissionais da Informação, seja de forma presencial, seja na modalidade da Educação a Distância (EaD).

Isso se faz necessário, pois estamos vivendo a era da complexidade, a qual dá origem a possíveis rupturas epistemológicas e à busca de "novos"

paradigmas (FRANCELIN, 2003). O próprio fenômeno da globalização toma dimensões nunca antes vistas, significando a constituição progressiva de um "espaço-mundo único, regido por mecanismos solidários e que funciona por intermédio de redes multiplamente interligadas que tendem a sobrepor às diferenças culturais tradicionais um novo sistema comum de referências e de comunicação" (BERTHELOT, 2005, p. 340).

Esse é um terreno fértil à formação contínua para a competência em informação, pois correspondendo ao fazer e fazer-se oportunidade, o componente mais próximo do desenvolvimento humano é a educação, pois esta pode favorecer mais diretamente a competência humana (DEMO, 2001).

É diante dessas reflexões iniciais sobre a Filosofia, a Sociologia e a Educação, as quais se constituíram no contexto mais amplo da competência em informação, que nos apoiamos nesta obra. Além desses conceitos, outros mais estão entremeados e se mostram, criam-se e recriam-se, considerando-se as experiências e práticas profissionais dos sujeitos sobre o fazer profissional.

Dados esses fatos, há um panorama que precisa ser esclarecido para que as questões envoltas na competência em informação possam acontecer no indivíduo. O item seguinte fornece essa visão: a união da "competência" e da "informação", as quais dão origem à metacompetência que será descrita nos capítulos posteriores.

2.1 Caracterização e aspectos históricos sobre os termos "competência" e "informação"

Este item contempla o conjunto de saberes que constituem a noção de competência em informação sem, no entanto, conceituá-la – isso será objeto do capítulo 3. O foco desta parte está na caracterização e na historicidade do termo, sem deixar de lado as dimensões a ela associadas.

Nessa perspectiva, se estudarmos determinados termos isoladamente, esses podem apresentar um sentido bastante limitado. Ao se unirem os termos "competência" e "informação", por exemplo, há o surgimento de uma expressão que resguarda uma série de dimensões e perspectivas:

competência em informação, ou, em inglês, *information literacy*.[9] Mas, para compreender o todo, é preciso analisar suas partes, e então se chegar a uma síntese necessária à discussão e encaminhamentos de pesquisas futuras. No próximo tópico, desenvolve-se o termo "competência" e suas respectivas dimensões e o significado da palavra "informação" na perspectiva de "competência em".

2.1.1 O significado da competência e suas dimensões

Partindo da noção de competência apresentada por Perrenoud (2000, p. 15), o termo significa "uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação", de acordo com quatro aspectos:

a) a competência mobiliza, integra e orquestra saberes, *savoir-faire*[10] ou atitudes;

b) essa mobilização só é pertinente na situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas;

c) o exercício da competência passa por operações mentais complexas, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação;

d) a competência profissional constrói-se em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um profissional, de uma situação de trabalho à outra.

Descrever, desse modo, a competência consiste em evocar três elementos complementares (PERRENOUD, 2000, p. 15-16): os tipos de situações das quais há um certo domínio; os recursos que mobilizam,

---

[9] O termo *information literacy* ou sua tradução em "competência em informação" serão utilizados, ora em função do contexto, ora em função da opção pela expressão "abrasileirada" ser mais pertinente à situação em questão. Nessa obra, mostra-se uma forte tendência das pesquisadoras à opção pela expressão em português, sem desprezar, no entanto, outras formas de uso, bem como os usos do termo em outros idiomas evidenciados por uma série de estudiosos brasileiros.

[10] *Savoir-faire* significa o saber-fazer (*savoir-faire* para os franceses e *know-how* para os ingleses).

os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o *savoir-faire* e as habilidades mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão; a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração de recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real.

Perrenoud (2000, p. 16) alerta que a análise da competência remete constantemente a uma teoria do pensamento e da ação, ambas situadas, mas também do trabalho, da prática como ofício e condição. Isso significa dizer que o estudo da competência situa-se em um terreno instável, no plano dos conceitos e, ao mesmo tempo, das ideologias.[11]

A mesma preocupação é apontada por Rios (2006, p. 76): "ainda que seja frequente o recurso ao termo, reconhece-se que ele guarda alguns problemas com relação a sua compreensão", pois se apresenta como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos, muitas vezes substituindo as noções dos saberes e conhecimentos na esfera educativa ou a de qualificação na esfera do trabalho (ROPÉ; TANGUY, 1997).

Alguns conceitos utilizados na abordagem da competência são mencionados, por exemplo, em Miranda (2004) na sua revisão sobre o termo (ver Quadro 2.1).

[11] A noção de ideologia nos interessa aqui particularmente e nos apoiamos em Cyrino et al. (1986, p. 32) quando afirma que "o termo ideologia é empregado de forma crítica para significar a visão distorcida ou mistificada da realidade". Para os autores, o termo pode ser usado para descrever formas típicas de pensamento social, independentemente de algum juízo de valor e, nesse sentido, designa concepções de vida em função de uma sociedade ou profissão particular ou de um momento histórico específico (CYRINO et al., 1986).

Quadro 2.1 – Conceitos utilizados na abordagem das competências

Teórico	Significado do termo competência
Brandão (1999)	Na Idade Média houve, primeiramente, um significado jurídico, no qual a competência era uma faculdade atribuída a alguém ou a uma instituição para apreciar e julgar certas questões, ou ainda, mais tarde, siginificando o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém se pronunciar a respeito de um assunto específico.
Isambert-Jamati (1997) Fleury; Fleury (2001)	Utilizado na linguagem empresarial de forma mais genérica, significando a qualidade que capacita o indivíduo a realizar determinado trabalho.
Le Boterf (2003)	Conjunto de aprendizagens sociais comunicacionais nutridas a montante pela aprendizagem, formação e a jusante pelo sistema de avaliações.
Brasil (2002)	Capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico.

Fonte: adaptado de Miranda (2004, p. 114).

Um ponto que merece destaque quanto ao tema competência é aquele que infere sobre os recursos utilizados por uma competência maior. Em geral, na competência maior encontram-se habilidades de alcance mais limitado. Por exemplo: uma situação profissional apresenta múltiplos componentes, que devem ser tratados de maneira coordenada, até mesmo simultânea, para chegar a uma ação passível de ser julgada. O profissional gera a situação globalmente, mas mobiliza algumas competências específicas, independentes umas das outras, para tratar certos aspectos do problema. A associação da competência principal a algumas habilidades mais específicas são, de certa forma, segundo Perrenoud (2000, p. 16-17), seus componentes principais.[12]

[12] Os detalhes referentes à competência mais ampla e às habilidades mais específicas são explicados e exemplificados em Perrenoud (2000, p. 17-21) .

Em outra perspectiva, Rios (2006) desenvolve, em seu livro, uma reflexão sobre a articulação dos conceitos de competência e de qualidade no espaço da profissão docente, a qual será utilizada aqui na perspectiva do profissional da informação. A autora defende a ideia de que o ensino competente é um ensino de boa qualidade. Podemos inferir que a ação ou prática profissional competente – numa estreita associação à função docente do profissional da informação – é uma ação de boa qualidade. Desse modo a autora procura fazer a conexão entre as dimensões técnica, política, ética e estética da atividade docente ou, conforme este caso, da atividade do profissional da informação.

Com isso, é possível levar adiante a reflexão sobre os saberes que se encontram em relação na formação e na prática dos profissionais da informação, procurando esclarecer especificidades e contribuir para o avanço da profissão de forma integral.[13] De qualquer modo, compreende-se que é fundamental considerar a situação em que se desenvolve o trabalho, na medida em que ela mobiliza determinados saberes e demanda a organização de novas habilidades, em virtude do processo que se desenvolve social, ética, técnica e politicamente.

Parafraseando Rios (2006, p. 75), pode-se afirmar que para desenvolver uma investigação em torno do tema competência, torna-se mister voltar-se para uma ação educativa específica, ou, para a ação informacional. Desse modo a reflexão se faz em torno de algumas questões: de qual ação bibliotecária estamos tratando, quando falamos numa ação profissional competente? Que competência deve ter a ação do profissional da informação que queremos?

Outra pergunta instigante que também advém das palavras de Rios (2006, p. 76) é: competência ou competências? Será que devemos manter o singular, quando o que temos visto atualmente e de maneira mais frequente é o uso no plural? As competências de que se fala não serão, de algum modo, elementos constituintes de uma competência? Pode-se falar de uma competência olhada de um único ponto de vista ou, ainda, fazer referência a uma competência parcial?

[13] Não nos deteremos aqui a tratar do termo "qualidade", pois não é o foco principal deste trabalho. Detalhes sobre essa questão podem ser vistos em Rios (2006, p. 63-92) e em outras obras vinculadas à área de educação.

O uso do termo "competências", no plural, segundo Rios (2006), é recente. De outro lado, o uso do termo "competência", no singular, não é recente, mas há uma tendência marcante ao uso desse termo no plural, influenciado especialmente por teóricos franceses e apropriado por documentos na educação brasileira (RIOS, 2006). É constante a referência a competências que devem ter os profissionais de todas as áreas, ou que são esperadas dos alunos que se formam nos diversos níveis de ensino. Há, portanto, que se esclarecer a natureza multifacetária do termo. Nesse sentido:

> Verifica-se que, quando se recorre ao termo "competências" para explorar a ideia de qualificação, esta também corre o risco de sofrer uma modificação em seu significado, principalmente no que diz respeito à formação profissional. Na verdade, a significação que se tem dado com mais frequência ao termo "competências" no espaço da administração empresarial está relacionada com o que se costuma chamar de *desenvolvimento de recursos humanos.* (RIOS, 2006, p. 83, grifo da autora).

O termo "competências", no plural, vem substituir alguns outros: toma o lugar de "saberes", "habilidades", "capacidades" etc. no campo da educação, e o de "qualificação" no espaço do trabalho em outras áreas (RIOS, 2006, p. 85).

A competência também é algo processual: é um indicativo de um movimento que se dá no interior tanto da reflexão quanto da prática educativa e profissional. Portanto, é preciso estar atento à direção desse movimento.

Nesta obra temos preferência pelo termo no singular, pois somos favoráveis à ideia de um "termo-chapéu" agregador de conhecimentos, habilidades, valores, atributos e comportamentos para a informação.

2.1.2 Significados possíveis sobre "competência"

Em meio à literatura já bastante difundida sobre a temática da competência e sobre a temática específica da competência em informação, muito tem sido apresentado e discutido pelos autores que se ocupam de investigar tais assuntos.[14]

[14] Cf. Barreto (2005); Belluzzo (2004); Beraquet et al. (2006); Bufrem; Pereira (2004); Campello (2003); Campello; Abreu (2005); Cardoso; Pereira (2005); Castro (2000); Castro; Ribeiro (2004); Cavalcante (2003); Cunha et al. (2004); Dudziak (2003);

Mesmo que parcial, um conceito bastante difundido é aquele que define a competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionadas que afeta parte considerável da atividade de alguém e que pode ser medido segundo padrões e melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento – servindo aos propósitos da empresa. Já se tem constatado que o conceito acima é frágil, pois se trata de um modelo que privilegia apenas o que as pessoas fazem, e não o que elas efetivamente entregam para a organização (na forma de atos e realizações) (MIRANDA, 2004, p. 115). O que se busca, numa visão que ultrapasse o conceito simplista de competência, é correlacionar direta e concretamente a contribuição de cada indivíduo com o seu desenvolvimento pessoal.

Apesar de Zarifian (2001) desenvolver conceitos mais adequados à qualificação no trabalho, voltados a empresas, o autor também apresenta outra perspectiva – mais próxima a uma visão educacional do termo – a competência é conceituada como a colocação de recursos em ação em uma situação prática (ZARIFIAN, 2003). O autor complementa: não somente aqueles recursos que possuímos ou adquirimos, mas aqueles que sabemos como colocar em ação. É uma inteligência prática das situações que, apoiando-se em conhecimentos adquiridos, os transforma à medida que a diversidade das situações aumenta. Para Zarifian (2003), a competência é a iniciativa sob a condição de autonomia, que supõe a mobilização de dois tipos de recursos internos: os pessoais (adquiridos, solicitados e desenvolvidos pelos indivíduos em dada situação) e os coletivos (trazidos e colocados à disposição pelas organizações). É a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade.

É também em Zarifian (2003) que encontramos um "composto" de elementos referentes à competência e de natureza multidimensional:

a) iniciativa;
b) responsabilidade;

Ferreira, D. (2003); Fullin (2006); Lima (1998); Loureiro; Jannuzzi (2005); Medeiros (2001, 2003); Miranda (2004); Rosa (2001); Santos; Tolfo (2006); Silva et al. (2005); Sugahara; Fuentes; Oliveira (2003); Valentim (2000); Valentim; Mischiati (2005); Vasconcelos (2001).

c) inteligência prática;
d) conhecimentos adquiridos;
e) transformação;
f) diversidade;
g) mobilização dos atores; e
h) compartilhamento.

Segundo esse conceito multidimensional, a atenção recai sobre o indivíduo e suas qualidades: o homem como centro do mundo do trabalho. Tendo em vista que o conhecimento existe somente no ser humano e somente pode ser mobilizado por ele, o mesmo acontece com a competência (MIRANDA, 2004), que por ser subjetiva (própria de cada indivíduo) precisa ser estudada na perspectiva de suas facetas e dimensões e com base na partir da realidade vivida por esse indivíduo.

2.2 Dimensões da competência

Quando Rios (2006, p. 86) iniciou sua investigação sobre a noção de competência, verificou que nela se apontavam duas dimensões:

> [...] a primeira dizia respeito a um domínio de saberes e habilidades de diversas naturezas que permitia a intervenção prática na realidade, e a segunda indicava uma visão crítica do alcance das ações e o compromisso com as necessidades concretas do contexto social.

A noção de competência se traduzia, então, na articulação entre uma dimensão técnica e uma dimensão política. Esta visão poderia criar, segundo Rios (2006), equivocadamente, uma dicotomia entre as duas dimensões da competência. Embora se reconhecesse que ambas eram componentes de uma unidade, a ênfase sobre cada uma poderia prejudicar o entendimento do termo. Sendo assim, a autora explorou formas de superar esse risco, reconhecendo a presença de uma dimensão ética – elemento de mediação entre a técnica e a política. Dessa forma, a ética presente na técnica não é neutra e, na política, abriga uma multiplicidade de poderes e interesses, mas, por outro lado, a ética garante o caráter dialético da relação (RIOS, 2004).

A competência comporta o sentido de "saber fazer bem[15] o dever", ou seja, ela se refere sempre a um "fazer" que requer um conjunto de "saberes" e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário. Mas é preciso saber "bem", saber fazer "bem" (RIOS, 2004, p. 47), porque o termo "bem" indicará tanto a dimensão técnica – de conteúdo e conhecimento – quanto as outras dimensões. Rios (2006, p. 86) reforça: "[...] é importante considerar-se o saber e o dever como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua práxis". Segundo essa linha de raciocínio, a competência deve ser considerada como uma totalidade, o que não implica uma cristalização num modelo. Resumindo, o conjunto de propriedades, de caráter técnico, ético e político – e também estético e sensível (como a autora demonstra em seus estudos), é que define a competência. Rios (2006, p. 93-109) caracteriza as dimensões da competência da seguinte forma:

a) **dimensão técnica**: é o **suporte** da competência, uma vez que esta se revela na ação dos profissionais; diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de reconstruí-los; a técnica tem, por isso, um significado específico no trabalho, nas relações; esse significado é empobrecido, quando se considera a técnica desvinculada de outras dimensões; é assim que se cria uma visão tecnicista, na qual se supervaloriza a técnica, ignorando sua inserção num contexto social e político e atribuindo-lhe um caráter de neutralidade;

b) **dimensão estética**: é a **percepção sensível da realidade**; diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora; se a práxis não revela um caráter criador, ela tem seu significado empobrecido, tornando-se uma prática burocratizada; é a presença da sensibilidade e da beleza como elementos constituintes do saber e do fazer profissional; a sensibilidade está ligada a uma ordenação de sensações, uma apreensão consciente da realidade, ligada à intelectualidade; está relacionada com o potencial criador e com a afetividade dos indivíduos; orienta o fazer e o imaginar individual; a sensibilidade se converte em criatividade ao ligar-se estreitamente a uma

[15] Em Aristóteles (2009, p. 17), evidencia-se o "sumo bem", ou seja, a realização da ação profissional tendo em vista um bem – o bem coletivo.

atividade social significativa para o indivíduo como algo que se aproxima do que se necessita concretamente para o bem social e coletivo;

c) **dimensão ética**: é a **dimensão fundante** – pois a técnica, a estética e a política ganharão seu significado pleno quando, além de se apoiarem em fundamentos próprios de sua natureza, se guiarem por princípios éticos; diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo; e

d) **dimensão política**: diz respeito ao compromisso político, ou seja, **à participação na construção coletiva da sociedade** e ao exercício de direitos e deveres; essa dimensão ganha sentido num espaço democrático, que também demanda um esforço quanto a dilemas e conflitos que desafiam o profissional.

A competência só faz sentido quando se reflete criticamente sobre os interesses que orientam a prática, as intenções que a movem, o destino que terão as ações, no contexto amplo da sociedade (RIOS, 2006). Não poderá haver, portanto, sociedade da informação sem "competência", nas suas respectivas dimensões e, muito menos, sem informação: essência da competência em informação.

Rios (2006, p. 91) ainda alerta que é preciso trabalhar com a perspectiva coletiva presente na noção de competência: a competência se amplia na construção coletiva, na partilha de experiências, de reflexões. Competência é, assim, um conceito relativo e dinâmico – não se pode definir em termos absolutos – é sempre possível pretender mais competência. Um movimento em busca da competência é, por esse motivo, um processo que, uma vez iniciado, nunca termina.

2.2.1 A dimensão técnica

O termo técnica pode ser definido como uma habilidade ou forma requerida para a realização de uma determinada ação ou para a execução de um ofício. Para Aristóteles (2009), a técnica tem por finalidade a transformação do mundo da natureza em um mundo para o homem e a sua finalidade se realiza na consecução de um determinado produto. Configura-se como um movimento que tende a um objeto externo à

própria ação (CARONE, 2001). A ideia de técnica refere-se, portanto, a uma atividade eminentemente prática, de caráter objetivo, que se revela na ação cotidiana.

Os atos humanos, por sua vez, pressupõem a invenção de algo, dentro de certos limites. Esse fazer humano nada mais é do que a técnica, ou a modificação da natureza. Independentemente do motivo, o homem se empenha em viver, de tal ordem que, quando a natureza não o provê de meios, faz disparar algum tipo de atividade: provoca, constrói, ou seja, põe em movimento um outro afazer que consiste em produzir o que não está ao seu dispor na natureza (CALDAS, 1994).

A técnica é um meio ou um instrumento para alcançar certos fins e um fazer do homem. Essas duas noções de técnica são interligadas, pois colocar fins e organizar e usar os meios para estes é um fazer humano. Há, por outro ângulo, que se fazer referência à tecnologia quando adentramos no significado de técnica:[16]

> Tecnologia é o repositório acumulado de conhecimentos culturais sobre como adaptar, usar e atuar sobre ambientes físicos e seus recursos materiais, com vistas a satisfazer desejos e vontades humanas. (JOHNSON, 1997, p. 230).

Dessa maneira, conhecimentos sobre como abrir estradas ou construir computadores são, ambos, parte da tecnologia cultural. Para o sociólogo norte-americano, embora a tecnologia não tenha adquirido ainda um lugar proeminente no pensamento sociológico, há que se destacar sua importância, principalmente para compreender o curso da história e a mudança social nos tipos de sociedades, como, por exemplo, a sociedade industrial e a sociedade pós-industrial. Tais sociedades distinguem-se pelas diferenças em tecnologia, que se vinculam a diferenças na forma como instituições e grupos sociais se desenvolvem, bem como nas condições da vida social. Johnson (1997, p. 230) afirma ainda: "a Revolução Industrial, que gerou enormes mudanças, baseou-se em grau muito alto em inovações tecnológicas".

[16] Sobre essa questão, e em específico sobre o "impacto" da tecnologia, a técnica *versus* as técnicas, consultar o capítulo primeiro "As tecnologias têm um impacto?" em Lévy (1999, p. 21-30).

Segundo o mesmo autor, a tecnologia não deve ser confundida com a ciência, porque a primeira consiste de conhecimentos práticos sobre como usar recursos materiais, ao passo que a segunda consiste em conhecimento abstrato e de teorias sobre como as coisas funcionam.[17]

2.2.2 A dimensão estética

O termo "estético" é derivado do grego *aisthesis*, *aistheton* (sensação, sensível) e significa sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial. A primeira definição de estética foi feita por Alexander Baumgarten (1714-1762) como "ciência do conhecimento sensível ou gnoseologia inferior"[18] ou ainda como a "ciência das sensações" ou "teoria do belo".[19] Em Hermann (2005), encontramos que essa definição aparece em 1750, na obra *Aesthetica*, e marca seu surgimento como uma disciplina filosófica, ao lado da lógica, da metafísica e da ética, preocupada inicialmente com a definição de beleza com caráter intelectualista. Baumgarten (1993) defendia a tese de que são objeto da estética as representações sensíveis, chamando-as propriamente do conjunto que congrega o conhecimento sensível.

Hoje, o substantivo "estética designa qualquer análise, investigação ou especulação que tenha por objeto a arte e o belo e, por consequência, a criatividade (criação, imaginação, nascimento, invenção) e a sensibilidade (capacidade de receber facilmente as sensações externas), independentemente de doutrinas e escolas.

Muitas definições de estética são determinações entre a estética, a natureza e a realidade e entre a estética e a sociedade (PERNIOLA, 2011). Desse modo, pode-se entender a estética como algo dependente da realidade

---

[17] Para conhecer um pouco mais sobre essa dimensão, vale uma consulta atenta à obra de Pretto (2005) e igualmente à obra de Bazzo (1998).

[18] A tendência para localizar a estética no sensível ocorreu particularmente por ocasião do racionalismo alemão, destacando-se Leibniz (1646-1716), porém muito especialmente Alexander Baumgarten (1714-1762) e Johann G. von Herder (1744-1803) (Cf. PAULI, 1963, p. 121).

[19] Em 1750-1758, Alexander Baumgarten publicou os dois volumes de *Aesthetica*. Principia seu famoso livro, com a definição do título: "A estética (teoria das artes liberais, gnoseologia inferior, arte da razão analógica) é a ciência do conhecimento sensível" (BAUMGARTEN apud PAULI, 1963, p. 122).

e da sociedade, independentemente dela ou condicionada por ela. Trata-se, segundo Perniola (2011), de um terceiro saber, a estética, que se coloca junto com a lógica (regras do pensar) e com a ética (atitude interior das pessoas), o que a faz determinante do comportamento das pessoas.

A noção de estética não reconhece consenso entre estudiosos, já que as relações entre estética e ética não se apresentam do mesmo modo em seu desenvolvimento histórico. No contexto do século XVIII, por exemplo, há valorização da beleza natural e artística, na experiência evocada pela natureza, pelo impulso ou voz interior, mas há também um caminho de renovação, de reação em favor de sentimentos e da atividade criadora do espírito. É desse modo que a noção de estética se associa desde seu surgimento, com a totalidade da vida sensível, de como o mundo atinge nossas sensações. Nesse sentido, o seu significado ressurge nos dias atuais como uma forma de lidar com as exigências éticas da pluralidade.

Ainda no século XIX, na base dos primeiros escritos de Hegel, já estavam implícitas as ideias da filosofia que revelam, entre outros temas, seu interesse pela estética, porque, segundo ele, "este termo adquiriu direito de cidadania na linguagem corrente" (HEGEL, 1991, p. 10), e pelo poder de dar, das ideias elevadas, uma representação sensível, o que já é um argumento em favor da conservação dessa noção. O filósofo explicava que tanto a estética como a arte possuíam um valor e um lugar e exemplificava: "o pintor dedica-se à longa aprendizagem para se familiarizar com as relações entre as cores, com os efeitos e os reflexos da luz, e o saber transpor para a tela" (HEGEL, 1991, p. 10) e, reforça:

> Todas as paixões, o amor, a alegria, a cólera, o ódio, a piedade, a angústia, o medo, o respeito, a admiração, o sentimento da honra, o amor da glória etc., podem invadir a nossa alma por força das representações que recebemos [da estética]. (HEGEL, 1991, p. 10).[20]

[20] Em Hegel (1991, p. 10, 27-28), a estética é enunciada pelo "belo" e pela "arte", ambos os irmãos da estética, pois, pelo conteúdo, a obra de arte – a estética – é individual e concreta, imagem que se dirige aos sentidos e que a arte destina-se a despertar em nós sensações agradáveis mediante a criação de formas com a aparência da vida.

De fato, a arte ordena e expressa simbolicamente uma dimensão da vida, relativa aos sentimentos e às percepções pessoais, que não pode ser explicitamente formulada pelos produtos da razão. Por meio da sensibilidade e da criatividade demandadas pela arte, o homem sempre buscou atingir ideais de harmonia e beleza essenciais ao bem viver. Para os adeptos da arte pela arte, por exemplo, a beleza não é uma propriedade inerente das coisas, e sim o resultado da atividade do homem transformado em artista.

Hegel (1991, p. 225), referindo-se à estética, afirmava que "a obra de arte, como produto do espírito, exige uma atividade subjetiva criadora que faz dela um objeto de intuição para os outros e um apelo à sensibilidade alheia". Para o filósofo, é a imaginação que constitui esta atividade subjetiva criadora, e há nessa atividade criadora um dom e um sentido que permitem apreender as formas da realidade, e no espírito gravar as variadas imagens multiformes da realidade existente, alargando o círculo das intuições.

O ato criador abrange a capacidade de compreender, e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. O criar só pode ser visto, então, num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam. A criatividade é, assim, um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial, uma de suas necessidades (OSTROWER, 2008).

Por esse viés, a sensibilidade estética está diretamente relacionada ao potencial criador e a um fator determinante para a competência em informação. Com base nas teorias educacionais de Paulo Freire, Jacobs (2008, p. 261), por exemplo, afirma que a educação para a competência em informação fundamenta-se na criatividade e estimula a verdadeira reflexão e a ação sobre a realidade, respondendo assim à vocação das pessoas enquanto seres que são autênticos apenas quando engajados em questionamentos e na transformação criativa. É poder dar forma a algo novo, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos igualmente em termos novos (OSTROWER, 2008).

Há que se lembrar ainda que sobre a estética repousam posicionamentos filosóficos sobre a sua função, que consideram a estética ora como educação, ora como expressão.

As teorias que veem na estética um instrumento educativo, ou seja, de educação política, consideram-na como parte do esforço de libertação das pessoas. Para Perniola (2011, p. 68), "[...] o sensível é elevado à forma do saber, porque o próprio saber é uma superforma. Por isso, e não por acaso, o estético é o âmbito que funda a unidade entre natureza e liberdade". Há, assim, na estética, a libertação, oposição oportuna às tentativas de manipulação ou de subordinação das pessoas em sociedade.

A estética como expressão ou como forma final das vivências, das atividades, ou ainda das atitudes humanas são transformações das noções tradicionais de estética. É o que podemos chamar de mundo da vida, ou como afirma Perniola (2011, p. 71), da "experiência vivida". Há, nessa perspectiva, uma dimensão objetiva. A história ainda apresentaria uma dimensão mais vinculada ao prazer: o "gosto" e a "paixão" (PERNIOLA, 2011, p. 73).

2.2.3 A dimensão ética

Aristóteles (2009) foi o primeiro filósofo a abordar a ética como uma disciplina específica, considerando-a de fundamental importância para a constituição da *polis*. Para ele, enquanto a política visava assegurar uma convivência justa entre os cidadãos por meio da proposição e do cumprimento de leis, à ética cabia a função de, mediante a educação, transformar os bons costumes em hábitos (*ethos*), de modo a predispor os indivíduos às práticas virtuosas necessárias à vida em sociedade (LASTÓRIA; COSTA; PUCCI, 2001). Assim, a ética não se refere apenas ao bem ou ao mal do indivíduo, mas também à sua relação com o bem e os objetivos da coletividade. A ética, portanto, existe sempre em função de ações capazes de propiciar o bem viver dentro do contexto social.

A noção de ética, segundo Souza (2002, p. 16), vem sendo usada de modo ambíguo,[21] por meio de dois significados: o primeiro, "[...] um conjunto de princípios que rege ou orienta a ação das pessoas e das sociedades na busca do equilíbrio desta ação"; o segundo, geralmente o mais utilizado,

[21] Para maior conhecimento, a obra publicada pela Comissão de Ética Profissional do CFB, fornece uma importante bibliografia para os profissionais interessados em se aprofundar nos significados da dimensão ética da competência (CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA, 2006).

"toma a ética como o conjunto de normas que determinam a conduta das pessoas ou o funcionamento das instituições". Mas, para o referido autor, indiscutivelmente o primeiro enfoque dá conta de uma subjetividade, transformada em princípios de existência individual ou de existência de um grupo ou sociedade, os quais produzem o segundo enfoque, ou seja, a formulação de normas ou regras que expressam a forma de realização das ações. A ética é, assim dizendo, subjetiva e fundamentadora de uma determinação de como agir; já a moral, é a explicitação dessa determinação de forma objetiva e representa um mandamento ou uma orientação de como agir, traduzindo um princípio ético.

A ética distingue-se da moral na medida em que esta se constitui a partir de um conjunto de regras e prescrições relacionadas a interesses específicos de uma sociedade, ou de uma determinada organização. A ética "se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento do homem" (RIOS, 2004, p. 23). Nesse sentido, a ética pressupõe um juízo crítico e relaciona-se, portanto, diretamente à noção de autonomia, na medida em que o indivíduo ético decide por si mesmo suas ações após ponderar sobre suas possíveis consequências não apenas no âmbito pessoal, mas principalmente coletivo. Uma postura ética é, portanto, imprescindível quando atuamos na esfera sociopolítica, pois exige levar em conta, e a todo momento, as consequências previstas de uma ação política.

Esse posicionamento de ser e de estar entre iguais exige a formulação de princípios que resguardam a individualidade e sua integridade no coletivo, assegurando que, em sua ação individual, o sujeito não provoque danos ao seu semelhante, em que se entende que a busca humana principal seja a felicidade (SOUZA, 2002). Marchionni (2008, p. 17) confirma esse pensamento, destacando que a ética é a arte do bom. O autor complementa dizendo que "o Bom, como a felicidade, é um contentamento físico e mental, oposto ao sofrimento causado na pessoa e na sociedade por eventos funestos e ações más". A origem do mal causado pelo homem nos fornece apenas respostas morais e a ética é, portanto, o "antídoto", pois o ser humano busca num longo exercício moral a satisfação de ser plenamente humano.

Pode-se inferir, então, que a "[...] ética deriva diretamente da concepção humana que o homem constrói, conforme as condições contextuais de que dispõe" (SOUZA, 2002, p. 18). Assim, trata-se de uma

dimensão necessária também para o desenvolvimento e compromisso social, conectando-se à dimensão política.

2.2.4 A dimensão política

Segundo Japiassú e Marcondes (2006), o termo política designa as condições sob as quais o homem pode atingir o bem-estar na sociedade, em sua existência coletiva.

A atividade política pode ser, se assim quisermos, uma espécie de atividade social transformadora, ou ainda, de um instrumento para a vida em sociedade. Cabe, portanto, à política – no seu sentido básico – privilegiar o estudo e a transformação das condições objetivas na sociedade que permitam renová-la estruturalmente, com novas relações sociais e políticas, de modo a garantir a plenitude da vida individual (MAAR, 2006).

Para Marchionni (2008), Aristóteles já esclarecia a função do político: fazer os cidadãos tornarem-se justos e adquirirem o hábito de fazer o bem, para serem felizes. Mas, Maar (2006, p. 18) questiona: "como casar a necessidade de canalizar esforços em conjunto com a diversidade das possibilidades individuais?".

Numa visão macro, as chances de desenvolvimento dos profissionais se correlacionam mais com a qualidade política das pessoas do que com as condições econômicas (DEMO, 2001). Por outro lado, como já afirmava Rosenfield (1990, p. 136):

> O homem é, portanto, definido de acordo com as normas vigentes e com os critérios delas resultantes, o que quer dizer que enquanto estas normas derem legitimidade a tal modo de relacionamento humano o homem permanecerá adscrito às condições particulares de sua enunciação. Será somente a partir do momento em que estas normas forem questionadas, pondo em questão a própria legitimidade dos seus valores [...] morais, que se criarão condições para o estabelecimento de outras maneiras de organizar as relações sociopolíticas.

A política é assim, no entender de Arendt (2009, p. 45), como uma necessidade imperiosa para a vida humana e, na verdade, tanto para a vida do indivíduo como da sociedade. Mas, segundo a referida autora, a mais importante dessas ideias é a de liberdade, pois essa concepção é comum a todos os movimentos políticos e ideológicos mundo afora.

Tanto é importante que os governos de diversos países têm empreendido esforços no sentido de incentivar programas voltados à competência em informação de seus cidadãos, visando à participação destes nas decisões e nas transformações referentes à vida social, ou seja, ao exercício de sua cidadania e da liberdade de expressão. Em declaração firmada e divulgada pela Casa Branca dos Estados Unidos da América (EUA), o ex-presidente Barack Obama (2009, tradução nossa) proclamou:

> Todos os dias, somos inundados com grandes quantidades de informação. Um ciclo de notícias 24 horas e milhares de emissoras de televisão e de rádio, juntamente com uma imensa variedade de recursos *on-line*, desafiam nossas percepções sobre a informação. Ao contrário do que a simples posse de dados, devemos também aprender as habilidades necessárias para adquirir, utilizar e avaliar informações para qualquer situação. Este novo tipo de alfabetização exige também habilidades para lidar com a comunicação e com as tecnologias, incluindo o uso de computadores e de dispositivos móveis que podem ajudar na nossa tomada de decisões no dia a dia. Destacamos a necessidade, nesta Declaração, que todos os americanos devem ser competentes em informação [...] Uma cidadania informada e educada é essencial para o funcionamento da nossa sociedade moderna e democrática, e eu encorajo instituições de ensino e comunidades em todo o país para ajudar os americanos a encontrar e avaliar as informações que procuram, em todas as suas formas.

Uma cidadania ativa e responsável requer que as pessoas estejam aptas e motivadas para exercer seus direitos e deveres em relação à comunidade e ao Estado, participando assim da vida pública. A cidadania, como atividade que visa um bem comum, articula-se diretamente com o conceito de política. Quando se fala em "homem político", temos em mente o sentido da dimensão da competência em administrar o seu próprio trajeto histórico, mudando a natureza e as relações sociais. É inclusive aquele que tem consciência histórica: sabe dos problemas e busca soluções, não aceita ser objeto, quer comandar o seu próprio destino. Ator, não espectador. Criativo, não produto. Homem político é aquele politicamente competente, ou seja, não se ilude sobre as suas limitações e exatamente por causa disso consegue enfrentá-las (DEMO, 1988, p. 17-18).

Se a cidadania é caracterizada pela capacidade dos indivíduos de fazerem escolhas, de tomarem decisões baseadas em informações e de serem ativos, individualmente e como parte de processos coletivos, para exercer efetivamente seu papel de cidadãos e serem civicamente engajados por meio do exercício da responsabilidade moral, eles precisam adquirir habilidades participativas e serem competentes informacionais, ao menos em um nível básico (CORREIA, 2002).

Harris (2008) afirma que o processo de criação, localização, avaliação e uso da informação nos mais variados suportes e formatos não acontece no vácuo, longe dos contextos da comunidade, em que significados e valores estão em jogo. Porque a produção, a disseminação e o uso da informação estão intimamente ligados ao envolvimento de indivíduos em uma comunidade, esses processos assumem invariavelmente um caráter sociopolítico. Esse modo de entender a política como uma experiência que se reflete nas pessoas, harmonizando-a com o coletivo, faz da política uma ética, um referencial para o comportamento informacional individual diante do coletivo social e da multiplicidade da *polis* (MAAR, 2006). Sendo ética, a atividade política tem uma função pedagógica, a de transformação dos homens em cidadãos.

Levando-se em consideração o que se disse nesse último parágrafo e, articulando as questões aqui enunciadas com o item seguinte, procuraremos apresentar alguns aspectos históricos e de abrangência do termo para possibilitar a compreensão contextualizada da competência.

2.3 Competência – visão histórica, atual e abrangência do termo

A evolução histórica da abordagem sob a competência é desenvolvida por Miranda (2004, p. 114-115), baseada em autores que tratam da área da Administração, entre os quais se destaca Zarifian (2003). O Quadro 2.2 mostra o mapeamento realizado pela autora:

Quadro 2.2 – Evolução histórica da abordagem sobre a competência

Anos 1970	Anos 1980	Anos 1990
É a emergência do termo, quando a palavra competência ainda estava ausente do vocabulário da época, com o surgimento das primeiras noções fundamentais que marcaram uma inversão de valores no modelo de trabalho vigente: autonomia, expressão individual e responsabilidade.	Desenvolvimento da ideia de competência na primeira parte desta década, período em que a definição e a prática ainda se associavam ao posto de trabalho e às noções e regras da qualificação para o emprego, mas a temática da competência já se destacava de forma explícita, colocando em evidência mais uma noção fundamental: a delegação de responsabilidade.	Na primeira parte desta década, época de institucionalização e de racionalização dos conceitos, quando as modificações no mundo do trabalho proporcionaram o equilíbrio entre a gestão das qualificações e o reconhecimento da competência, iniciou-se a procura de métodos e foram realizadas as primeiras pesquisas. No final desta década, acontece a fase de maior consolidação e desconexão entre qualificação (para o emprego) e a competência, quando, no final dos anos 1990, a competência toma lugar no contexto da gestão de recursos humanos e se informatiza, tomando também um lugar crescente dentro do debate social.

Fonte: Miranda (2004, p. 114).

Pode-se constatar, conforme assegura Miranda (2004, p. 114) que o uso da noção de competência começou a aparecer quando as empresas tiveram necessidade de reconhecer as habilidades das pessoas independentemente do posto de trabalho que elas ocupavam. Tanto isto é fato que, para a autora, a emergência do modelo da competência representou um novo momento, cujas bases práticas ainda estão sendo desenvolvidas.

Para Zarifian (2003), uma questão central para o modelo da competência é como organizar e estruturar informações para facilitar a comunicação, pois dada a complexidade do mundo do trabalho nas últimas décadas, a comunicação tornou-se um elemento primordial. A informação é o que especifica, seleciona ou singulariza as solicitações, em vista de uma conduta profissional bem-sucedida. O que importa, nesse caso, é a informação pertinente sobre o que alguém solicita tendo em vista a ação, permitindo ao indivíduo situar-se no meio ambiente e agir neste meio (ZARIFIAN, 2003).

Com a intenção de melhor esclarecer o tema, Rios (2006, p. 93) procura alcançar uma definição de competência voltada à área de Educação: "uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade".

Por outro ângulo, na perspectiva do uso do termo competências, no plural, ou seja, competências específicas, o item seguinte mostra possibilidades de classificação da competência.

2.3.1 Classificação da competência

Um retrato de algumas formas de classificar os tipos de competências (numa perspectiva mais voltada à área de Administração) é apresentado no estudo de Miranda (2004). A autora relata que a competência pode ganhar variadas formas de classificação, desde esquemas, diferentes níveis ou diferentes conteúdos concretos. Pode, assim, ser classificada em competência técnica, interpessoal e conceitual, ou ainda, individual, coletiva e organizacional (MIRANDA, 2004, p. 116-117). O Quadro 2.3 ilustra a visão de Zarifian (2001).

Quadro 2.3 – Classificação da competência

Teórico	Classificação da competência
Zarifian (2001)	**Diferentes conteúdos concretos que as diferenciam.** **Competência individual**: construída entrando em contato com uma multiplicidade de fontes de conhecimentos, de especialidades, de experiências. **Competência coletiva**: é mais do que a soma das habilidades individuais, é formada em parte nas redes de trabalho e exige complementaridade e certo acordo entre as pessoas.

Fonte: adaptado de Miranda (2004, p. 116-117).

Além das competências descritas no Quadro 2.3, pode-se também diferenciar as competências do seguinte modo (MIRANDA, 2004):

a) **competência profissional**: mobilizada na prática profissional em dada situação;

b) **competência organizacional**: desenvolvida na organização;

c) **competência sobre a organização**: organização de fluxos de trabalho;

d) **competência sobre processos**: desenvolvida nos processos de trabalho;

e) **competência técnica**: conhecimento de técnicas e formas de trabalho;

f) **competência de serviço**: aliada ao impacto sobre o cliente;

g) **competência social**: ligada ao comportamento e às atitudes das pessoas.

Em outra fonte (VALENTIM, 2002), tratando-se do profissional da informação, a competência é relacionada e dividida em quatro categorias, das quais são citadas apenas algumas habilidades, principalmente as que se referem ao cumprimento do caráter social da profissão (ver Quadro 2.4).

Quadro 2.4 – Competências e habilidades

Competência	Habilidades
Competência de comunicação e expressão	Capacitar e orientar os usuários para uso dos recursos de informação disponíveis nas unidades de informação.
Competência técnico-científica	Selecionar, registrar, armazenar, recuperar e difundir a informação gravada em qualquer meio para os usuários de unidades, serviços e sistemas de informação. Utilizar e disseminar fontes, produtos e recursos de informação em diferentes suportes. Planejar e executar estudos de usuários e formação de usuários da informação.
Competência gerencial	Buscar, registrar, avaliar a informação com fins acadêmicos e profissionais.
Competência política	Fomentar uma atitude aberta e interativa com os diversos atores sociais (políticos, empresários, educadores, trabalhadores e profissionais de outras áreas, instituições e cidadãos em geral). Identificar as novas demandas sociais de informação.

Fonte: adaptado de Valentim (2002, p. 123-125).

Para Zarifian (2001), a parte mais estável e duradoura da competência é constituída pela associação entre os **saberes gerais e profissionais** (referências de um dado universo profissional) e a **competência de fundo** (adquirida em situação educativa e formalizada em conquistas cognitivas e comportamentais necessárias para enfrentar as categorias de situações-problema).

Alguns autores como, por exemplo, Wood Júnior e Picarelli Filho (1999) distinguem a competência em categorias. Nesse caso, os autores sugerem que a competência ligada à informação pode ser agrupada em quatro categorias de competência fundamentais:

a) **competência interacional**: trabalhar produtivamente com os outros;
b) **competência de solução de problemas**: identificar, formular e executar soluções criativas para problemas;
c) **competência de capacitação**: reconhecer a necessidade de mudar e empreender a mudança;
d) **competência de comunicação**: comunicar eficaz e eficientemente.

Quanto à **competência para a solução de problemas**, esta inclui a capacidade de percepção, capacidade de planejamento e organização e capacidade de tomar decisões. Nessa competência, inclui-se a seleção de informações e o domínio de metodologias e ferramentas adequadas para o tratamento dessas informações com vistas a gerar resultados apropriados com eficácia e eficiência (MIRANDA, 2004).

Em Silva et al. (2005, p. 33), há outra perspectiva para o termo "competência": para os autores, a expressão *literacy*, traduzida por muitos com o significado de **alfabetização**, pode conduzir a um conceito de simples habilidade de reconhecer os símbolos do alfabeto e fazer as relações necessárias para a leitura e a escrita, o que encontra correspondente, por exemplo, na alfabetização digital como aprendizagem para o uso da máquina. Já *literacy,* traduzida com o significado de **letramento**, por outro lado, é a competência em compreender, assimilar, reelaborar e chegar a um conhecimento que permita uma ação consciente.

Nos anos 1990, uma variedade de "*literacies*" foi proposta por estudiosos do mundo inteiro (DUDZIAK, 2003, p. 24), incluindo a

cultural, tecnológica, acadêmica, marginal etc. Foram desenvolvidos estudos referentes a aspectos compartimentalizados de *literacy* e também a aspectos exlusivos. A *information literacy*, ao contrário do que muitos pensam e argumentam, é um termo inclusivo, englobando todas as demais *literacies*.[22] No Brasil, praticamente em fase inicial de estudos, a expressão tem sido usada com uma variedade de significados possíveis: alfabetização informacional, letramento informacional, literacia informacional, fluência informacional, competência informacional e competência em informação. Ao se relacionar os termos "competência" e "informação", o significado dos termos se amplia e agrega uma infinidade de possibilidades. É sobre o termo "informação" que se discorre no item seguinte.

2.3.2 O significado do termo "informação" na perspectiva da "competência em"

Informação gera conhecimento e este gera mais informação, num processo contínuo, num ciclo (FERREIRA, R., 2003). A estrutura geradora desse fluxo perene de informação tem levado uma série de estudiosos, entre estes Castells (2002), a atribuir-lhe o *status* de recurso fundamental para o desenvolvimento da sociedade, em função, principalmente, das transformações tecnológicas que a tornaram cada vez mais difusa no século XX.

Nesse cenário, o Estado precisa encarar a informação como um recurso indispensável aos indivíduos, pois educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir no desenvolvimento de uma competência suficientemente ampla que lhes permita ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fudamentadas no conhecimento, bem como aplicar criativamente as novas mídias em usos simples e rotineiros, mas também em aplicações mais sofisticadas (TAKAHASHI, 2000).

A informação comporta, pois, um elemento de sentido: é um significado transmitido a um ser consciente por meio de uma mensagem

[22] Tendo em vista a amplitude da literatura publicada em outros países sobre *information literacy*, nesta obra não nos aprofundaremos sobre esses estudos. Os resultados da pesquisa com os estudos publicados em outros países já foram divulgados em trabalhos científicos (artigos em revistas e em congressos) e outros que estão em andamento.

inscrita em um suporte espaçotemporal – impresso, sinal elétrico, onda sonora etc. (LE COADIC, 1996). A informação pode ser considerada um reforço do que já se conhece, a liberdade de escolha ao selecionar uma mensagem, a matéria-prima da qual se extrai um conhecimento, aquilo que é permutado com o mundo exterior e não apenas recebido passivamente, além disso, pode ser definida em termos de seus efeitos no receptor e simplesmente conceituada como algo que reduz a incerteza em determinada situação (McGARRY, 1999).

A informação, objeto de trabalho dos profissionais da informação (bibliotecários), quando associada ao termo competência, pode ganhar um significado importante: um processo contínuo de internalização de conhecimentos.

Para Le Coadic (2004, p. 3) o surgimento dos conceitos de informação, conhecimento e comunicação "não foi gratuito nem inocente". Portanto, o conceito de informação apresentou por muito tempo um caráter nebuloso.

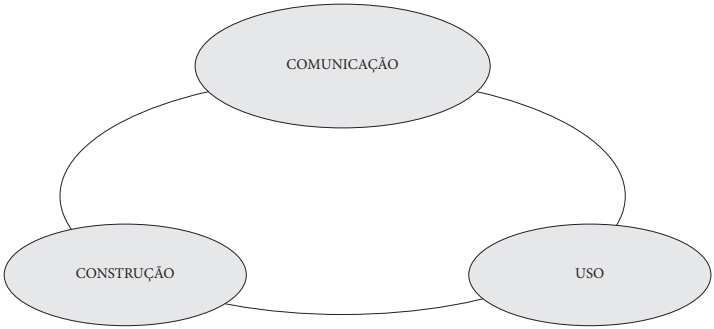
Conjugam-se assim duas forças importantes, as quais marcam o significado da informação: sua explosão quantitativa e a implosão do tempo para sua comunicação (LE COADIC, 2004, p. 5).

A primeira, a explosão informacional, consiste num crescimento que obedece a uma lei exponencial que, associada ao advento da eletrônica (transição dos suportes materiais para os imateriais – "o mundo virtual"), seguida da informática e do desenvolvimento da comunicação a distância, juntas reforçaram as tendências de amplificação e armazenamento de enormes volumes de dados (LE COADIC, 2004). Alia-se a isso o fato de que não há mais distância que seja obstáculo à velocidade: é a segunda força – a implosão do tempo da comunicação da informação. Nenhuma fronteira detém a informação. Atingem-se, em segundos, todas as regiões do mundo, revolucionando a comunicação da informação. Os sistemas eletrônicos encurtam o tempo de execução de tarefas de busca e de processamento de dados. O resultado disto é uma contração rápida do tempo necessário para coletar, tratar e utilizar a informação na resolução de problemas e na tomada de decisões. Por outro ângulo e nas palavras de Le Coadic (2004, p. 5), "a informação torna-se desinformação quando o conhecimento registrado é alterado, falsificado (informação falsa) ou está ausente (não informação)". Em contrapartida, Demo (2000) já alertava para a "possibilidade da desinformação em processos informativos como componente intrínseco

da comunicação humana", no sentido mais preciso da ignorância: a dúvida científica. O autor completa: é fundamental preservar o ambiente crítico e autocrítico para poder reduzir e controlar a informação.

Mas Assmann (2000) acentua que a mera disponibilização crescente de informação não basta para caracterizar uma sociedade da informação, já que o mais importante é o desencadeamento de um vasto e continuado processo de aprendizagem. Por isso, para o autor, "é imprescindível promover o acesso universal à info-alfabetização e à info-competência" (ASSMANN, 2000). Essa sociedade, caracterizada por "aprendente", significa que a sociedade inteira deve entrar em estado de aprendizagem e transformar-se numa imensa rede de ecologias cognitivas (ASSMANN, 2004). Fatores como explosão informacional, implosão do tempo de comunicação, desinformação e ambiguidade da informação afetam o acesso à informação que uma comunidade pode ter, além de influenciar na maior ou menor inclusão social e digital dessa mesma comunidade. Há que se estabelecer o que Le Coadic (2004) descreve como ciclo da informação conforme a Figura 2.2.

Figura 2.2 – O ciclo da informação



Fonte: adaptado de Le Coadic (2004).

Para o autor, esta modelização permite a libertação daquela habitual e simplista visão dos meios de comunicação de massa que limita a comunicação a uma relação bilateral (informador-informado), ou ainda do modelo linear de comunicação (emissor-mensagem-receptor) que não dá conta da comunicação social. Saber utilizar a informação para o

conhecimento é o cerne da competência em informação. É preciso, como constata Robredo (2003, grifo do autor), revisitar a Ciência da Informação à luz dos sistemas humanos, pois "nada é menos seguro que o vocábulo 'informação' para todos os que o utilizam ou dele ouvem falar".

Ainda assim, para McGarry (1999) não há consenso entre os especialistas sobre onde termina a informação e onde começa o conhecimento. Em outras palavras, cada indivíduo organiza e recupera a informação de um modo único. Contudo, as atividades de informação não têm lugar no vazio: elas afetam e são afetadas pelo seu contexto que inclui valores éticos, políticos, sociais e religiosos.

Le Coadic (1996, p. 39) reforça: "usar informação é trabalhar com a matéria informação para obter um efeito que satisfaça a uma necessidade de informação", e o conhecimento da necessidade de informação permite compreender porque as pessoas se envolvem num processo de busca da informação.

Transmitir uma informação não é um ato simples e isento, supõe dar atenção às condições que devem ser reunidas e necessita, então, de uma verdadeira competência (ZARIFIAN, 2003). Uma questão central nessa perspectiva é como organizar e estruturar as informações para facilitar a comunicação. Para Zarifian (2003), o que importa em uma situação é a informação pertinente sobre o que alguém solicita tendo em vista a ação, permitindo ao indivíduo situar-se no meio ambiente e agir. Para Miranda, com base nessa ideia de Zarifian, é possível definir um tipo de competência específica, ligada ao trabalho com a informação: a competência em informação. Miranda (2004, p. 121, grifo da autora) conclui em seus estudos:

> Ao identificarmos as competências de uma população específica que exerce uma atividade qualquer em uma organização qualquer e compará-la às atividades e competências específicas dos chamados profissionais da informação, provavelmente verificaremos algumas "coincidências", especialmente se a atividade estudada utilizar intensivamente a informação. A essas "coincidências" denominamos competências informacionais.[23]

[23] Ou, como adotamos neste trabalho, "competência em informação".

É muito evidente, desse modo, e de acordo com Perrenoud (2000), citado no início deste capítulo, que a competência em informação, mobiliza e integra saberes – e não somente atitudes – pertinentes a cada situação em particular, a qual passa por operações mentais complexas, e que permitem determinar e realizar uma ação adequada à situação. A competência em informação necessita, para este fim, ser construída em formação, o que estabelece a profunda relação entre educação e desenvolvimento da competência em informação. O item que se segue "se aventura" nesse espaço: a conceituação da competência em informação.

Capítulo 3

Conceituando a competência em informação

Em Miranda (2004) se observa que, ao longo das transformações ocorridas na sociedade, a questão da qualificação do trabalhador para produzir no mundo do trabalho, nas condições sociais próprias da sociedade da informação, precisou ser redefinida. Para a autora, passou-se a falar não mais de qualificações para um emprego ou um determinado posto de trabalho, mas de competência: "é a pessoa, com suas características mais completas que interessa" (MIRANDA, 2004). Daí a separação entre objetividade do trabalho e a subjetividade do trabalhador. Para sair da lógica da objetivação caracterizada pela Revolução Industrial, fez-se necessário que o trabalho fosse novamente subjetivado. É o que Zarifian (2003) denomina de inclinação para a lógica da competência, ou "modelo de competência".

Nas palavras de Miranda (2004, p. 113), "como nessa lógica a informação é um fator de produção, é possível falar de um tipo de competência específica, qual seja: a competência para lidar com a informação – a competência em informação". Esta se mostra como um tipo de competência a ser desenvolvida, nas mais diversas modalidades de trabalho e nas mais diversas organizações e, seguramente, no âmbito do trabalhador que se profissionaliza ou se especializa em lidar com a informação (profissional da informação).

No seu artigo, Miranda (2004, p. 114) propõe uma metodologia para a identificação das habilidades informacionais, a qual sugere que estas podem ser identificadas em atividades que usam intensivamente a

informação, o que pode mostrar que elas são provavelmente próximas à competência detida pelos profissionais da informação. A autora afirma que para efeito da identificação das habilidades informacionais, considera-se que estas estão ligadas ao processo informacional, processo esse estudado pela Ciência da Informação. Além disso, essas habilidades estão ligadas à Tecnologia da Informação, ao ciclo e à análise da informação.

Dando prosseguimento à compreensão do significado de competência em informação, mostra-se, nos itens seguintes, um histórico do conceito e das tipologias utilizado na literatura da área. A definição de competência em informação segundo os olhares de diversos especialistas também é explorada.

3.1 Aspectos históricos e conceituais sobre competência em informação

Há alguns marcos teóricos quando tratamos da literatura na área da competência em informação. Um desses marcos é o artigo de Campello (2003).[24] Segundo esta autora, no Brasil, o termo *information literacy* está em fase de construção e foi mencionado pela primeira vez por Caregnato (2000), que o traduziu como "alfabetização informacional". Caregnato propunha a expansão do conceito de educação de usuários e ressaltava a necessidade de que as bibliotecas universitárias se preparassem para oferecer novas possibilidades de desenvolver nos alunos habilidades informacionais necessárias para interagir no ambiente digital.

Hatschbach (2002) em sua dissertação de mestrado também enfoca o termo *information literacy* no contexto digital, utilizando o termo no original.

O estudo de Dudziak[25] (2003, p. 24-28) mostra a evolução da *information literacy* nas décadas de 1970, 1980 e 1990. A autora elege a década de 1970 como a década dos "precursores", a de 1980 como a dos "exploradores" e a de 1990 como a da "busca de caminhos".[26] O Quadro 3.1 mostra os principais

[24] Nos últimos anos a autora publicou uma série de trabalhos sobre essa temática.

[25] Nos últimos anos esta autora também se destacou na produção científica sobre a temática.

[26] Na fase iniciada nos anos 2000, os pesquisadores estão desenvolvendo uma consciência coletiva em relação ao espaço de estudos construído em torno da competência em informação, os quais fazem emergir a "face" social desta competência como um caminho

momentos históricos evidenciados por Dudziak (2003). Sob esta perspectiva histórica, é marcante a relação entre educação e competência em informação e, inclusive, fica expressa a oportunidade do desenvolvimento de habilidades voltadas ao humano e ao social.

Na tendência da busca de um termo que se adequasse ao Brasil, competência em informação[27] foi, ao que parece, o eleito pela maioria dos estudos. O termo *information literacy* foi traduzido por Campello (2003) como "competência informacional" na perspectiva da biblioteca escolar.

Quadro 3.1 – A evolução histórica da *information literacy*

Década de 1970	Acontecimento
1974	Um relatório intitulado *The information service environment relationships and priorities*, de autoria do americano Paul Zurkowski, descreveu uma série de produtos e serviços providos por instituições privadas e suas relações com as bibliotecas. Zurkowski antevia um cenário de mudanças e recomendava que se iniciasse um movimento nacional em direção à *information literacy*. De acordo com as suas sugestões, os recursos informacionais deveriam ser aplicados às situações de trabalho, na resolução de problemas, por meio do aprendizado de técnicas e habilidades no uso de ferramentas de acesso à informação. (ZURKOWSKI, 1974).

essencial na construção e manutenção de uma sociedade livre, verdadeiramente democrática, em que os indivíduos fazem escolhas mais conscientes e são capazes de determinar o curso de suas vidas (VITORINO; PIANTOLA, 2009).

[27] Sabendo-se do impacto do Google® na pesquisa em âmbito mundial (é atualmente o serviço de busca mais usado no mundo e também o primeiro serviço lançado pela Google Inc.), e a título de verificar a expressividade das pesquisas que utilizam a axpressão, realizou-se uma busca em 11 de outubro de 2016, mostrando que: para "competência informacional" são apresentados 48.000 resultados; para "competência em informação" são apresentados 22.200 resultados; para "alfabetização informacional" são apresentados 3.590 resultados; e, para "alfabetização em informação", são apresentados 2.080 resultados mostrando a predominância do uso de "competência informacional". Cabe ressaltar que as duas primeiras expressões são aceitas no Brasil e que há uma tendência maior, tendo em vista documentos publicados no cenário brasileiro, para uma escolha voltada ao termo "competência em informação", adotada nesta obra.

1976	O conceito de *information literacy* reaparece de forma mais abrangente, ligado a uma série de habilidades e conhecimentos: incluía a localização e uso da informação para a resolução de problemas e tomadas de decisão (BEHRENS, 1994), ou seja, não se tratava apenas de buscar a informação, tratava-se de fazer uso dela para tomar decisões e resolver problemas. A inserção do conceito no contexto da cidadania também se apresenta nesse período (DUDZIAK, 2003, p. 24). A década de 1970 se caracterizou pela admissão de que a informação é essencial à sociedade.
Década de 1980	**Acontecimento**
	Fortemente influenciada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), a década de 1980 se inicia com a alteração das bases de produção, controle, guarda, disseminação e acesso à informação, colocando o computador em foco. Surge uma série de trabalhos enfocando a *information literacy* como *information technology literacy*. A concepção da *information literacy* com o sentido de capacitação em tecnologia da informação se popularizou no ambiente profissional e foi implementada no ensino secundário. Admitia-se a necessidade dessa capacitação, mas não havia programas educacionais estruturados. A ênfase da capacitação àquela época voltava-se à tecnologia da informação (BREIVIK, 1999). É divulgado o relatório *A Nation at Risk*, nos Estados Unidos, o qual ignorou por completo o papel das bibliotecas na educação. Em reação ao documento, é publicado o *Information Power*, também nos Estados Unidos, com trabalhos escritos sobre o papel da biblioteca na educação. Desenvolveram-se trabalhos em relação à aproximação e integração do trabalho realizado por bibliotecários, docentes e educadores em geral, na implementação de programas educacionais voltados para a *information literacy* (BREIVIK, 1999). Em 1987, surge a monografia de Karol C. Kuhlthau com o título *Information Skills for an Information Society: a review of research*, a qual lança as bases da *information literacy education* – educação voltada à *information literacy*. Neste período, a autora desenvolveu uma série de estudos importantes, tendo em vista que construiu, a partir de experiências de busca e uso da informação, um modelo descritivo dos processos de aprendizado a partir da busca e uso da informação, publicados posteriormente em língua portuguesa (KUHLTHAU, 2002, 2010; DUDZIAK, 2003, p. 25).

	Dois documentos de igual relevância, mas específicos de bibliotecas acadêmicas, também são divulgados neste período. O primeiro, um livro editado por Patrícia S. Breivik e E. Gordon Gee intitulado *Information Literacy: revolution in the Library* (1989 apud DUDZIAK, 2003), enfatizando a cooperação entre bibliotecários e administradores das universidades. O segundo documento foi o relatório da American Library Association (ALA) intitulado *Presential Committe on information literacy: Final report* (1989), o qual consagrou uma das definições mais citadas na literatura sobre *information literacy*, ressaltando a importância desta para indivíduos, trabalhadores e cidadãos e recomendando a diminuição da lacuna existente entre sala de aula e biblioteca.
Década de 1990	**Acontecimento**
	Uma série de programas educacionais voltados para a *information literacy* começou a ser implementada ao redor do mundo, principalmente em bibliotecas universitárias. Estudos de caso começaram a aparecer na literatura, a partir de programas criados nas universidades. É formado o grupo National Fórum on Information Literacy (NFIL), em resposta às recomendações da ALA. Doyle (1994) traça as diretrizes da *information literacy*. A década de 1990 é marcada pela busca de uma fundamentação teórica e metodológica sobre a *information literacy*. A ênfase na busca e uso da informação enquanto processo cognitivo para a resolução de problemas, direcionando o aprendiz ao pensamento crítico e criativo, foi explorada por muitos educadores. No ano de 1997, introduziu-se um novo significado para *information literacy*: o modelo relacional. Tratava-se de um estudo baseado nas experiências de educadores e profissionais da informação de duas universidades australianas sobre o que significa ser competente em informação. Bruce (1999) considera a *information literacy* como um fenômeno que está acima do desenvolvimento das habilidades, pois segundo ela é muito mais uma questão situacional experimentada pelos sujeitos, resultando disso uma ênfase em determinadas concepções e experiências. Trata-se de uma autora que tem realizado importantes pesquisas sobre o tema.[28]

[28] Isso pode ser visto em Bruce (1999).

	É criado em 1997 o Institute for Information Literacy da ALA – ACRL, destinado a "treinar" bibliotecários e dar suporte à implementação de programas educacionais no ensino superior.[29] Em março de 1998 a ALA (AMERICAN..., 1998) lança um novo relatório – de atualização – o qual delineia recomendações relativas ao tema e reafirma a necessidade de atuação interdisciplinar, integrando também os ambientes educacional e profissional. Os países que mais publicaram (e ainda publicam) sobre o tema na década de 1990 foram os Estados Unidos, Austrália, Reino Unido, Canadá e África do Sul (DUDZIAK, 2001).

Fonte: adaptado de Dudziak (2003, p. 24-28).

Também preocupada em estabelecer uma correlação histórica com o fenômeno da *information literacy*, Campello (2003) traça um panorama histórico da competência em informação na perspectiva da função educativa da biblioteca escolar. Esse caminho pelo qual a competência em informação se iniciou e se desenvolveu nos moldes de hoje é assim apresentado pela autora:

a) **Até a década de 1950**: a educação de usuários praticamente não existia nas bibliotecas escolares americanas. Estas funcionavam como local de estudo para os alunos. Os bibliotecários dedicavam-se a realizar apenas o serviço de referência.

b) **Década de 1950**: essa fase da educação de usuários caracterizou-se como "abordagem da fonte" (KUHLTHAU, 1987) ou na coleção (CAMPELLO, 2003).

c) **Década de 1960**: diretrizes para bibliotecas escolares da American Association of School Librarians – AASL mantiveram o foco na coleção, embora recomendando que o ensino do uso dos materiais da biblioteca fosse feito não isoladamente, mas ligado às disciplinas do currículo. Essa fase ficou conhecida como "abordagem guia" (KUHLTHAU, 1987; CAMPELLO, 2003). "A biblioteca era então influenciada pelas teorias educacionais que privilegiavam métodos de aprendizagem dinâmicos e

[29] Outras iniciativas também surgiram nesta época: a Library Instruction Round Table – LIRT, e a LOEX Clearinghouse for Library Instruction. Anualmente, Hannelore B. Rader, diretora da Cleveland State University Library, em Ohio – nos Estados Unidos, publica o *Bibliographic Instructions and Information Literacy*, uma revisão de artigos na área (DUDZIAK, 2003, p. 27).

centrados no aluno e que tomavam o lugar do ensino verbalista centrado no professor" (CAMPELLO, 2003, p. 29).

d) **Década de 1970**: em 1975, novos padrões foram lançados, dessa vez recomendando a participação do bibliotecário no planejamento curricular. Havia, na época, o entendimento de que as mudanças, especialmente aquelas relacionadas à tecnologia da informação, iriam influenciar fortemente o trabalho do bibliotecário. Eram frequentes os questionamentos a respeito da função do bibliotecário[30] e da biblioteca nesse ambiente mutante e com novas perspectivas para a educação. As bibliotecas não se mostravam capazes de atender a todas as necessidades identificadas como cruciais para a sobrevivência[31] (CAMPELLO, 2003). O termo *information literacy* é usado pela primeira vez por Paul Zurkowski, então presidente da Information Industries Association, que o mencionou em relatório submetido à National Commission on Libraries and Information Science, no qual sugeria que o governo norte-americano se preocupasse em garantir que a população do país desenvolvesse competência em informação que permitisse utilizar a variedade de produtos informacionais disponíveis no mercado. Munidas dessas competências, as pessoas poderiam aplicá-las na solução de problemas no seu trabalho (BEHRENS, 1994). Sendo assim, a indústria da informação teria mercado garantido, a longo prazo, para seus produtos. Em 1976, o termo ressurgiu em outra perspectiva: dois autores (BEHRENS, 1994; CAMPELLO, 2003) vincularam o termo com a questão da cidadania. Para eles, cidadãos competentes no uso da informação teriam melhores condições de tomar decisões relativas a sua responsabilidade social. A competência em infor-

[30] Sobre este assunto, ver Ortega y Gasset, *Missão do bibliotecário*, editada pela primeira vez em 1935 (edição em espanhol) e traduzida e lançada no Brasil em 2006. Ortega y Gasset propunha como missão que os bibliotecários se tornassem "um filtro que se interpõe entre a torrente de livros e o homem", ou ainda, que refletissem sobre as perspectivas para a profissão: "o bibliotecário do futuro terá que dirigir o leitor não especializado pela *selva selvaggia* dos livros, e ser um médico, o higienista da leitura".

[31] Para aprofundar a questão das necessidades no fluxo informacional, ver Le Coadic (1996).

mação, embora ainda não claramente definida, era vista como solução para questões de extrema complexidade. Vários anos se passariam até que o termo fosse assimilado na sua perspectiva biblioteconômica.

e) **Década de 1980**: aparecimento de novas diretrizes e não mais padrões. Produzido pela American Association of School, Librarians (AASL) e pela Association for Educational Communication and Technology (AECT) e editado pela American Library Association (ALA) em parceria com a AECT, a obra *Information Power: Guideline for School Libraries Media Programs* (1988) fornece uma visão mais ampla com diretrizes para o desenvolvimento e implementação de programas de qualidade em bibliotecas, com foco em mídia e biblioteca escolar. As diretrizes definem com mais clareza a função pedagógica do bibliotecário. Uma das funções do bibliotecário, a de professor, encarregado de ensinar não apenas as habilidades que vinha tradicionalmente ensinando (localizar e recuperar a informação), mas inclusive envolver-se no desenvolvimento de habilidades de pensar criticamente, ler, ouvir e ver, enfim, ensinando a aprender. A teoria construtivista da aprendizagem já se fazia presente nesta época nos estudos biblioteconômicos em nível mundial. É dessa mesma época a utilização da denominada "aprendizagem baseada em recursos", a qual enfatizava a utilização de uma variedade de fontes e de tecnologias de informação no aprendizado, com influência marcante nos trabalhos sobre competência em informação até os dias de hoje. Em 1983, o documento *A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform* mostrou a dificuldade que a classe bibliotecária americana tinha em demonstrar efetivamente sua capacidade de influenciar positivamente a educação. O referido documento apresentou um diagnóstico da situação de deteriorização em que se encontrava o ensino público nos Estados Unidos, o qual, embora enfatizasse a aprendizagem de habilidades intelectuais superiores, não mencionou as bibliotecas (GARDNER et al., 1983). Ocorre a partir desse fato, uma profusão de publicações que tentavam explicitar o papel que a biblioteca tinha a desempenhar no esforço de

formar a comunidade de aprendizagem, proposta no referido documento. É publicado em 1984 pela ALA, o documento chamado *Libraries and the Learning Society: Papers in Response to A Nation at Risk* (apud CAMPELLO, 2003). Nesse documento os autores demonstravam a contribuição que a biblioteca escolar poderia oferecer para uma educação que ensinasse o aluno a aprender a aprender e desenvolvesse habilidades para buscar e usar informação, consideradas essenciais para viver em uma sociedade complexa e mutável (AMERICAN... apud CAMPELLO, 2003).

f) **Década de 1990**: as teorias educacionais exigiam que se redesenhassem novas formas de mediação para o bibliotecário, em um modelo em que o usuário está no centro do processo de aprendizagem (CAMPELLO, 2003). A nova versão do *Information Power*, rebatizada de *Information Power: Building Partnerships for Learning* (AMERICAN..., 1998), inovou ao apresentar o bibliotecário como líder na implementação do conceito de competência em informação no ambiente escolar. O documento apresentou um conjunto de recomendações para desenvolver competência em informação desde a fase da educação infantil até o ensino médio. O *Information Power* pode ser considerado o documento que concretiza a assimilação do conceito de competência em informação pela classe bibliotecária. Começou, então, a partir da década de 1990, intenso movimento que tornou o conceito um tema de destaque não só nos Estados Unidos, mas também em diversos países, com a criação de entidades, a realização de encontros profissionais, a implantação de programas e o desenvolvimento de pesquisas que levaram a competência em informação a se constituir como um dos assuntos mais discutidos atualmente na área de Biblioteconomia.

Essa tendência para a ampliação dos estudos sobre competência em informação em nível mundial e local fica evidenciada na produção científica sobre a temática, demonstrando que o assunto não é um "modismo" nem

tampouco uma questão passageira ou restrita a um país.[32] Além disso, os estudos desenvolvidos em outros países (e a evolução e profusão destes), bem como os estudos realizados no Brasil, possibilitam a compreensão das nuances referentes à competência em informação que vem se delineando nesses cenários e na realidade brasileira.

Num dos primeiros e mais importantes artigos sobre o tema no Brasil, Campello (2003) afirma que o termo surgiu nos Estados Unidos na década de 1970 e representa o esforço da classe bibliotecária americana para ampliar o seu papel dentro das instituições educacionais. O movimento em torno do tema ocorreu em circunstâncias peculiares ao contexto daquele país, acompanhando a evolução das ações educativas da classe bibliotecária. Para Campello (2003, p. 28), o discurso da competência em informação desenvolve-se ao redor de quatro aspectos:

a) a sociedade da informação;
b) as teorias educacionais construtivistas;
c) as tecnologias da informação e da comunicação (TIC); e
d) o profissional da informação (neste caso, o bibliotecário).

Quanto às teorias educacionais construtivistas, e, segundo Campello (2003), desde a década de 1950 já havia a percepção por parte de bibliotecários de que a biblioteca poderia embasar uma aprendizagem mais ativa, constituindo-se em campo fértil para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem condizentes com as teorias educacionais centradas no aluno. É fato que os documentos institucionais divulgados em todas as partes do mundo sobre competência em informação mencionam de forma exaustiva as habilidades que consideram essenciais para sobreviver na sociedade da informação (habilidades cognitivas de ordem superior ou de pensamento crítico): habilidade de solucionar problemas; habilidade de aprender independentemente (autonomia); habilidade de aprender ao longo de toda a vida (*lifelong learning*); habilidade de aprender a aprender; habilidade de questionamento; e habilidade de pensamento lógico. Ainda assim, o uso exagerado de teorias, sem aprofundamento

[32] Sobre essa temática, pode-se ter acesso ao total de registros dos países da Ibero-América: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador e Guatemala. Disponível em: <http://alfineniberoamerica.wikidot.com/>.

teórico sobre cada uma delas, fez com que se percebesse a tendência em tratar as teorias educacionais com maior cuidado – explorar a literatura educacional e aprofundar conceitos, para então colocá-los na perspectiva biblioteconômica (CAMPELLO, 2003).

Segundo Campello (2003), a sociedade da informação é o espaço mais abrangente por onde trafega o movimento da competência em informação. É um ambiente mutante que exige novas habilidades para nele se sobreviver, pois um período de mudanças profundas na educação e de intenso aumento da acessibilidade à informação, proporcionados pelas TIC, é também uma oportunidade de desafiar bibliotecários a planejar um futuro proporcionalmente superior para os ambientes informacionais: é ao mesmo tempo um momento complexo e potencialmente desafiador em todos os sentidos.

Por outro lado, a sociedade da informação, constituída em um ambiente de abundância informacional, tem nas tecnologias da informação e comunicação (TIC) o instrumento que vai permitir lidar com o problema, potencializando o acesso à informação. Aliada do profissional da informação na intensificação do acesso e uso da informação, a tecnologia é também fonte de preocupação constante: fala-se que a fluência nas TIC é apenas um dos componentes da competência em informação (BAWDEN, 2001; CAMPELLO, 2003). Trata-se, de outro modo, de compreender o impacto das TIC e planejar estruturas em que a tecnologia fortaleça a aprendizagem significativa e não a substitua.

Apesar de existir uma tendência em mostrar as TIC como meros instrumentos da competência em informação, Campello (2003) alerta que isso não impediu que diversos textos fossem escritos destacando o papel das tecnologias no processo de aprendizagem.

Para Campello (2003), o bibliotecário é a figura central no discurso da competência em informação. Esse profissional da informação precisa deixar para trás suas características de passividade e de isolamento. Parceria e colaboração são temas bastante citados na literatura (CAMPELLO, 2003). Professores e bibliotecários devem trabalhar em colaboração. Portanto, o desenvolvimento de habilidades informacionais é atividade conjunta de professores e bibliotecários que trabalham em parceria para planejar, implementar e avaliar a aprendizagem (AMERICAN..., 1989, 2016; CAMPELLO, 2003). A função de liderança do bibliotecário é uma tendência apresentada pela literatura: a função de catalisador de mudanças

na escola que esbarra ainda na questão do próprio reconhecimento e de sua compreensão da função do bibliotecário na biblioteca escolar.

É sob esses aspectos, associados a outros igualmente relevantes, que poderiam ser aqui incluídos (mas privilegiamos os citados por Campello (2003), por serem recorrentes na literatura), que a competência em informação se desenvolve e se concretiza nos diversos contextos.

3.2 O desenvolvimento da competência em informação

Campello (2003, p. 28) propõe que se faça

> [...] um estudo mais aprofundado do conceito da Competência Informacional e o estabelecimento de uma agenda de pesquisa para o Brasil, buscando sua inserção nas teorias sobre letramento, que se vêm desenvolvendo na área de educação

De acordo com Campello (2003, p. 29).

> [...] os autores que trataram da *information literacy*, embora trabalhando em perspectivas distintas, têm em comum o fato de perceberem a necessidade de ser este o momento de se ampliar a função pedagógica da biblioteca (ou em outras palavras, construir um novo paradigma educacional para a biblioteca) e de se repensar o papel do Bibliotecário.

Aspectos como trabalho cooperativo, filosofia e práticas educacionais ligadas à *information literacy* são sugeridos por uma diversidade de autores preocupados em desenvolver esse novo paradigma.[33]

Dudziak (2003, p. 28) alerta para as influências conceituais que agem sobre a *information literacy* e que acabam por determinar diferentes concepções. Mesmo assim, há uma convivência simultânea dessas várias concepções – ou níveis de complexidade – dependendo da ênfase dada pelos autores, seu contexto e experiência, o que determina diferentes objetivos e atividades. Para essa autora, no Brasil, dadas as devidas proporções, os precursores da *information literacy* estão entre aqueles bibliotecários que desenvolveram estudos relativos à educação de usuários (DUDZIAK, 2001).

[33] Cf. Campello (2003, p. 29); Dudziak (2003, p. 34); Possobon et al. (2005) e Varela (2006).

Segundo Varela (2006), competência em informação constitui fator de integração de centros de informação e escola, o que qualifica o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando o incentivo à leitura e à pesquisa assim como à formação de pessoas criativas e autônomas na busca do conhecimento. Para a autora, ocorre atualmente uma mudança de paradigma do modelo centrado na informação para um modelo centrado no sujeito/usuário. Sua investigação recai sobre como esse uso efetivamente contribui para atender às necessidades do usuário. O principal argumento é de que quanto melhor se entendem os processos humanos envolvidos na base da informação, melhor poderá ser o sistema para o usuário.

A expressão "alfabetização informacional", da forma como é adotada por Possobon et al. (2005), inspirando-se em Campello (2003), amplia a ação pedagógica, ou seja, a educação voltada para a informação. Para os autores, a alfabetização 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 aprendizado independente (autonomia). No entendimento de Dudziak (2003, p. 23), a *information literacy* apresenta um significado que vai além da soma de suas partes (*information* e *literacy*), admitindo que informação é um conceito muito complexo que engloba muitas definições e interpretações, conforme a área de conhecimento na qual se insere. O Quadro 3.2 mostra algumas conceituações obtidas na literatura brasileira sobre *information literacy*.

Quadro 3.2 – Conceituações de *information literacy* segundo alguns autores brasileiros

Fonte	Termo utilizado	Conceito
Dudziak (2003, p. 28)	*Information literacy*	A partir da análise da evolução do conceito e seguindo a concepção de *information literacy* voltada ao aprendizado ao longo da vida, pode-se defini-la como o processo contínuo de internalização.
Dudziak (2003, p. 28)	*Information literacy*	de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida.
Miranda (2004, p. 118)	Competência informacional	Conjunto das competências profissionais, organizacionais e competências-chave que possam estar ligadas ao perfil de um profissional da informação ou de uma atividade baseada intensivamente em informação. Essa competência pode ser expressa pela *expertise* em lidar com o ciclo informacional, com as tecnologias da informação e com os contextos informacionais.
Possobon et al. (2005)	Alfabetização informacional	Processo pelo qual se adquirem habilidades de reconhecer a necessidade de informação, ser capaz de identificar a fonte adequada, buscar, avaliar e usar a informação de maneira eficiente e eficaz.
Varela (2006)	*Information literacy* (competência em informação)	Compreende a capacitação no uso das ferramentas de recuperação da informação e o entendimento dos recursos e fontes, explorando os conceitos fundamentais e as habilidades ligadas à tecnologia da informação. Trata a *information literacy* como um modelo.

Fonte: Vitorino (2012).

Segundo Varela (2006), como um movimento, a *information literacy* alcançou dimensões mundiais e atualmente volta-se para o aprendizado como processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais, comportamentais e de habilidades necessárias à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica. Snavely e Cooper (1997) argumentam que o termo "competência em informação" deve continuar a ser usado por bibliotecários desde que estes privilegiem o "melhor significado para o termo". Segundo as autoras, *literacy* possui vários significados (ou várias modalidades de *literacy*) e um deles se aplica de forma adequada à expressão *information literacy*: é aquele que considera *literacy* como "conhecimento básico de um campo ou assunto, diferente do conhecimento do especialista".

Em outro trabalho, inicialmente desenvolvido para investigar o conceito de inclusão digital, Silva et al. (2005) procuraram discutir o tema da *information literacy* à luz de outros conceitos encontrados na Ciência da Informação e em áreas correlatas como, por exemplo, ética e cidadania. O estudo intitulado "Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania" revela nuances importantes sobre a temática da competência em informação.

Extraído das ideias de Dudziak (2003, p. 28), a *information literacy* tem como objetivo formar indivíduos que:

a) saibam determinar a natureza e a extensão de sua necessidade de informação como suporte a um processo inteligente de decisão;

b) conheçam o mundo da informação e sejam capazes de identificar e manusear fontes potenciais de informação de forma efetiva e eficaz;

c) avaliem criticamente a informação segundo critérios de relevância, objetividade, pertinência, lógica, ética, incorporando as informações selecionadas ao seu próprio sistema de valores e conhecimentos;

d) usem e comuniquem a informação, com um propósito específico, individualmente ou como membro de um grupo, gerando novas informações e criando novas necessidades informacionais;

e) considerem as implicações de suas ações e dos conhecimentos gerados, observando aspectos éticos, políticos, sociais e econômicos extrapolando para a formação da inteligência;

f) sejam aprendizes independentes; e

g) aprendam ao longo da vida.

Diversos autores,[34] por sua vez, apontam aspectos, qualidades e características da *information literacy*. Entre esses autores, Dudziak descreve-a como

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

Varela (2006), estudando a literatura, afirma que a *information literacy* constitui as habilidades de acessar, avaliar e usar a informação adequada e criativamente na resolução de problemas.

Num documento importante (AMERICAN..., 1998) – uma nova edição do *Information Power* lançado na década de 1990 – as habilidades de informação foram claramente definidas, não só em termos teóricos, mas também na perspectiva de aplicação. Foram incluídas, ao todo, nove habilidades informacionais (ver Quadro 3.3), divididas em três grupos:

a) competência para lidar com informação;

b) informação para aprendizagem independente;

c) informação para responsabilidade social.

Outro documento, de responsabilidade da Association of College and Research Libraries (ACRL), define padrões de competência em informação para o ensino superior. Nos textos (AMERICAN..., 2004; CAMPELLO, 2003, p. 32), por exemplo, a fluência em tecnologia é considerada como uma estrutura intelectual para compreender, encontrar, avaliar e usar a informação – atividades que podem ser realizadas em parte por intermédio da fluência em tecnologia, em parte por meio de métodos de pesquisa sólidos, mas principalmente através de discernimento e raciocínio.

[34] Cf. Campello (2003); Dudziak (2003); Possobon et al. (2005) e Varela (2006).

Quadro 3.3 – Diretrizes para a competência em informação

Diretrizes para a competência em informação
Competência em informação
1 Aquele que tem competência em informação acessa a informação de forma eficiente e efetiva.
2 Aquele que tem competência em informação avalia a informação de forma crítica e competente.
3 Aquele que tem competência em informação usa a informação com precisão e com criatividade.
Aprendizagem independente
4 Aquele que tem capacidade de aprender com independência possui competência em informação e busca informação relacionada com seus interesses pessoais com persistência.
5 Aquele que tem capacidade de aprender com independência possui competência em informação e aprecia literatura e outras formas criativas de expressão da informação.
6 Aquele que tem capacidade de aprender com independência possui competência em informação e se esforça para obter excelência na busca de informação e de geração de conhecimento.
Responsabilidade social
7 Aquele que contribui positivamente para a comunidade de aprendizagem e para a sociedade possui competência em informação e reconhece a importância da informação para a sociedade democrática.
8 Aquele que contribui positivamente para a comunidade de aprendizagem e para a sociedade possui competência em informação e pratica o comportamento ético em relação à informação e à tecnologia da informação.
9 Aquele que contribui positivamente para a comunidade de aprendizagem e para a sociedade possui competência em informação e participa efetivamente de grupos, a fim de buscar e gerar informação.

Fonte: adaptado de American Library Association (1998, 2004, 2012, 2016).

No sentido de analisar a evolução do conceito, Dudziak (2003, p. 30) orienta que são três as concepções de *information literacy* que mais se destacam:

a) **concepção da informação**: com ênfase na tecnologia da informação;
b) **concepção cognitiva**: com ênfase nos processos cognitivos;
c) **concepção da inteligência**: com ênfase no aprendizado.

Segundo a autora, tais concepções determinam níveis de complexidade da *information literacy*. O Quadro 3.4 descreve tais níveis.

Quadro 3.4 – Concepções ou níveis de complexidade da *information literacy*

Concepção ou Nível da Informação	Concepção ou Nível do Conhecimento	Concepção ou Nível da Inteligência
– Prioriza a abordagem do ponto de vista dos sistemas, com o aprendizado de mecanismos de busca e uso de informações em ambientes eletrônicos. – Limitado ao simples aprendizado de habilidades e conhecimentos instrumentais, praticamente mecânicos, tem como foco o acesso à informação. – O conceito de competência em informação é definido como a pesquisa, o estudo e a aplicação de técnicas e procedimentos ligados ao processamento e distribuição de informações com base no desenvolvimento de habilidades no uso de ferramentas e suportes tecnológicos. – A biblioteca aparece como suporte ao ensino e à pesquisa e proporciona o acesso físico à informação organizada. – O profissional da informação assume o papel de intermediário da informação. – O paradigma informacional e educacional reproduzido é o tradicional, apesar do aporte tecnológico.	– Processo de busca da informação para a construção do conhecimento. – Envolve o uso, a interpretação e a busca de significados da informação, dentro da perspectiva da sociedade do conhecimento. Procura-se a construção de modelos mentais e não apenas respostas às perguntas. – Essa concepção de *information literacy* procura entender como as pessoas buscam sentido para seus questionamentos e pesquisas, a partir de suas habilidades e conhecimentos. – A biblioteca é concebida como espaço de aprendizado. – O profissional da informação aparece ora como gestor do conhecimento, ora como mediador nos processos de busca da informação. – O paradigma educacional que dá suporte a esse modelo de information literacy é o alternativo, que privilegia o processo de ensino/aprendizado, tendo o foco no indivíduo/aprendiz.	– A competência em informação está relacionada com o aprendizado, considerando que a *information literacy* deveria englobar, além de uma série de habilidades e conhecimentos, a noção de valores ligados à dimensão social e situacional. A construção de redes de significados a partir do que os aprendizes leem, ouvem e refletem constitui o que se chama de estrutura de aprendizado, essencial à extrapolação do entendimento, levando às mudanças individuais e sociais. – Aqui a *information literacy* é considerada a partir da dimensão social e ecológica do aprendiz, percebendo-o não mais como usuário, nem tampouco como indivíduo, antes como sujeito que é o indivíduo enquanto ator social, cidadão, inserindo-o na chamada sociedade de aprendizado. – A biblioteca é o espaço de expressão do sujeito. – O profissional da informação transforma-se em agente educacional, ativamente envolvido com a comunidade, direcionando à mediação do aprendizado. – O paradigma educacional está voltado ao aprender a aprender.

Fonte: adaptado de Dudziak (2003, p. 30-31).

Enquanto na primeira concepção – com ênfase na tecnologia da informação – a *information literacy* assume um papel estático, tendo em vista que se limita ao acesso à informação, mediante suportes tecnológicos, na segunda concepção – com ênfase nos processos cognitivos – o foco está no indivíduo, em seus processos de compreensão da informação e seu uso em situações particulares. Já a terceira concepção – com ênfase no aprendizado ao longo da vida – incorpora as concepções anteriormente descritas, considerando que sociedade, instituições, docentes, profissionais da informação e estudantes compõem um sistema relacionado em que todos devem ser aprendizes. Essa última concepção preconiza mais que a apropriação tecnológica ou a mudança nos processos cognitivos: presume a incorporação de um estado permanente de mudança, a própria essência do aprendizado como fenômeno social.

Para tratar da relação entre a educação para a informação e inclusão digital, Silva et al. (2005) relembram a exigência que provocou, no final do século XX, um movimento mundial: a inserção na sociedade da informação. Houve, segundo esses autores, uma "corrida" para a construção de políticas nacionais, cujas propostas foram formuladas, em cada país, em vastos e abrangentes documentos informacionais. No Brasil, tal esforço, promovido pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), que envolveu os quatro setores da sociedade – governamental, privado, acadêmico e o terceiro setor, além de pessoas vinculadas a outros países e organizações internacionais, constituiu um desafio na construção de diretrizes de um programa que levasse a sociedade brasileira à sociedade da informação. O resultado desse movimento foi a publicação de *Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde* (TAKAHASHI, 2000).

Para Dudziak (2003), a estruturação de uma educação que privilegie a competência em informação não é questão simples: demanda planejamento, engajamento e deve ser considerada sistematicamente. Ao se desenvolver projetos pedagógicos voltados para a competência em informação, é preciso repensar crenças, práticas e partir para a ação. Para a autora, esse novo modelo de aprendizado só é possível a partir de uma reestruturação curricular, na qual seja privilegiado o uso dos recursos informacionais disponíveis para a aprendizagem e resolução de problemas, de forma contextualizada, a fim de que os aprendizes busquem e utilizem criticamente a informação (e a biblioteca, inclusive).

A educação voltada para a competência em informação encontra respaldo em práticas curriculares, como o currículo integrado baseado na transdisciplinaridade e o aprendizado baseado em recursos (*resource-based learning*). Ambos têm como objetivo maior instrumentalizar e interiorizar comportamentos que levem à proficiência investigativa, ao pensamento crítico, ao aprendizado independente e ao aprendizado ao longo da vida. De acordo com as abordagens educacionais do currículo integrado e do aprendizado baseado em recursos, depreende-se que as práticas pedagógicas se voltam necessariamente para a valorização do aprendizado a partir de duas perspectivas: a resolução de problemas (essencialmente um aprendizado reativo) e a elaboração de projetos (essencialmente um aprendizado criativo)[35] (DUDZIAK, 2003, p. 32).

Tais abordagens necessitam da integração e colaboração entre profissionais da informação e docentes na implementação de programas educacionais voltados para a *information literacy* (DUDZIAK, 2003, p. 27). Nesta perspectiva, o trabalho do bibliotecário é cada vez mais valorizado e se torna cooperativo com docentes e administradores na implementação da *information literacy education*.

Com o intuito de mostrar as melhores práticas recomendadas por autores e entidades internacionais que desenvolvem programas e projetos voltados à educação para a competência em informação, Dudziak (2005) elaborou uma síntese dessas ações voltadas prioritariamente para as práticas bibliotecárias, as quais foram reunidas no Quadro 3.5.

Quadro 3.5 – Melhores práticas voltadas à educação para a competência informacional

Melhores práticas	Recomendações
1 O bibliotecário deve ser um campeão da causa	O bibliotecário deve buscar esta competência para si, incorporando a atualização constante, o desejo contínuo de aprender em diferentes ambientes, com pessoas diversas. Deve almejar a proficiência investigativa, a experimentação, a abertura ao diálogo, sem o que não conseguirá entender integralmente os processos de construção da competência dos usuários.

[35] Como já propunha Belluzzo e Rosetto (2005) no trabalho realizado com professores da cidade de São Paulo, SP.

2 O centro do processo é o aluno	O bibliotecário deve ser um facilitador. Não cabe aqui ensinar, é preciso aprender junto. Não existe hierarquia do saber. Existe a experiência do processo de busca e uso da informação com a finalidade de construir habilidades, conhecimentos e valores (que juntos contemplam a competência em informação).
3 O bibliotecário deve ser um agente educacional	Torna-se imprescindível envolver-se com a comunidade, estabelecer parcerias e corresponsabilidades, estar disponível e ter tempo para o diálogo, saber ouvir, assumir os altos e baixos que todos os processos apresentam, perguntar, responder, fomentar a dúvida, contextualizar, explicitar contradições, pedir comparações, desenvolver habilidades, indicar caminhos, criar oportunidades, cultivar conhecimentos, sentimentos, crenças, valores e habilidades, ver o aluno/aprendiz/usuário como parceiro, ser flexível, criar um ambiente positivo para o aprendizado e potencializar a autonomia.
4 É preciso existir cooperação entre bibliotecários e seus parceiros institucionais	Compartilhar visões, desejos e objetivos comuns e ver os parceiros como semelhantes.
5 Ênfase à cultura do livre acesso à informação	Democratização da cultura da informação por meio do livre acesso a diferentes tipologias documentais, fomento à criação e uso de repositórios informacionais baseados em arquivos abertos.
6 A inserção no projeto pedagógico	Ligação entre teoria e prática, capacidade de questionamento crítico, participação evidente em atividades que fomentem a cidadania com base na construção de conhecimento, prática crítica da ciência.
7 Definição clara de objetivos e metas	Diferentes níveis de apropriação da competência em informação podem ser abordados.
8 Planejamento é essencial	As relações entre docente e aluno, a integração curricular, o processo de aprendizagem e o *staff* envolvido devem ser explicitados. As atividades desenvolvidas e os conteúdos precisam ser focalizados.

9 A transdisciplinaridade e o currículo como marcos para a competência em informação	É preciso questionar as representações únicas e fragmentadas da realidade. Preconizar o desaparecimento dos limites disciplinares, buscando sinergia dos espaços de conhecimento e possibilitando a implementação do currículo integrado.
10 Incorporar diferentes espaços de aprendizagem	As práticas pedagógicas não podem se restringir ao ambiente da sala de aula, nem ao ambiente da biblioteca. É preciso agregar diferentes fontes e oportunidades de informação baseadas em recursos (*resource-based learning*).
11 As melhores práticas se constroem no decorrer do processo	Somente a partir da implantação de um programa voltado à competência em informação, é possível estabelecer de fato as melhores práticas para o contexto educacional que se tem.
12 Avaliação constante e controle do processo	O processo de avaliação deve estar em sintonia com o projeto institucional e de política educacional pretendidos.

Fonte: adaptado de Dudziak (2005).

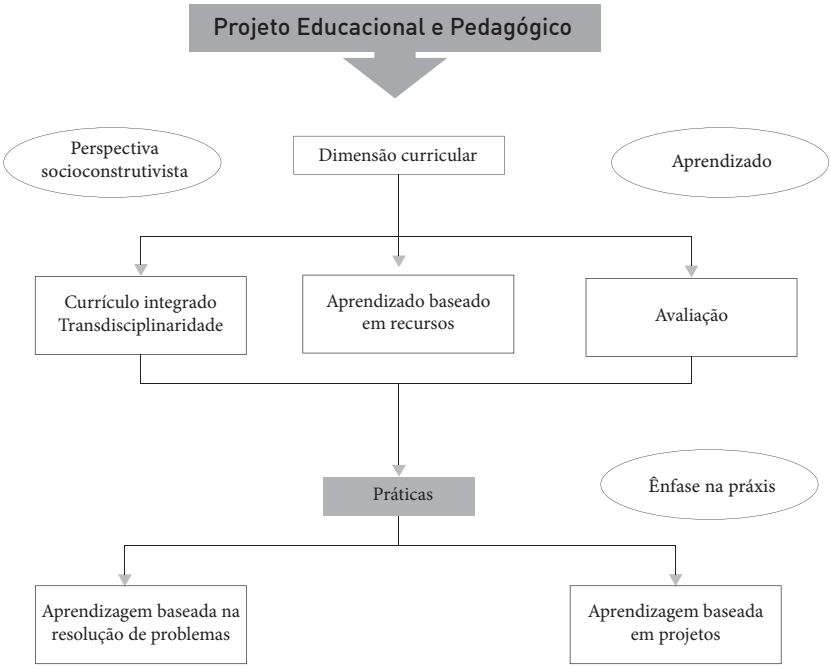
Reforçando essa questão e tratando especificamente da internet, Le Coadic (2004, p. 112) lembra que esse é um ambiente de informação complexo para quem não tem familiaridade ou capacitação na busca e recuperação da informação. Tal montante de informação, segundo o autor, leva a que se proponham questões sobre as habilidades necessárias para aprender a se informar e aprender a informar sobre onde adquirir a informação. O autor ainda chama a atenção para o fato de que essa aprendizagem é totalmente inexistente no sistema de ensino. Concebida desta maneira, a competência em informação é desafiadora! Pode-se inferir que o desafio das instâncias formadoras dos profissionais da informação, trabalhando num mundo repleto de Tecnologias da Informação e comunicação (TIC) e de uma sociedade de mudanças velozes e constantes, é propiciar ao sujeito um processo contínuo de reflexão (VARELA, 2006).

A iniciativa de realização da "Oficina de Trabalho: Competência em Informação", oferecida como atividade teórico-prática destinada aos bibliotecários e professores dos municípios paulistas, foi pioneira nessa temática (BELLUZZO; ROSETTO, 2005). A oficina, vinculada ao Programa "São Paulo – um estado de leitores" foi concebida para a atualização de princípios e práticas de condutas em gestão da informação aos profissio-

nais que atuam enquanto mediadores e multiplicadores desse aprendizado aos clientes/usuários das bibliotecas públicas, a fim de desenvolver habilidades de acesso e uso da informação para a produção de conhecimento e para o desenvolvimento social. A metodologia de trabalho utilizada na oficina – palestra dialogada, laboratório vivencial, dinâmicas de grupo, além da socialização final dos trabalhos em grupo, quando foi desenvolvido um "Painel de Interação" – foi a forma encontrada para incentivar o desenvolvimento da competência em informação.

Enfatiza-se, desse modo, a necessidade de uma sintonia entre o planejamento educacional, o planejamento curricular, o planejamento de curso, de ensino e de aula. Dudziak (2005) afirma que todos devem estar alinhados com a educação que se pretende construir. A Figura 3.1 mostra essa perspectiva educacional voltada à competência em informação.

Figura 3.1 – Alinhamento do projeto educacional visando a competência em informação



Fonte: adaptado de Dudziak (2005).

Segundo a abordagem educacional sociocognitiva construtivista, ilustrada na Figura 3.1, o aluno constrói ativamente sua representação interna de conhecimento, pela interação contínua com o docente e o conteúdo a ser apreendido, a partir de situações ou problemas (DUDZIAK, 2005).

Uma síntese das características do projeto educacional voltado à competência em informação é apresentada em Dudziak (2005):

a) **formação totalizante do aluno**: abrange não só conhecimento acadêmico, como também o desenvolvimento de suas habilidades e seus valores;

b) **aprendizado significativo**: aquisição de novos significados e relacionamentos entre ideias, com a formação de uma consciência crítica, oposta ao aprendizado mecânico;

c) **aprendizado participativo**: estabelecimento de definições e compromissos entre educadores e aprendizes;

d) **aprendizado contextualizado**: situações-problema e tarefas inseridas no contexto da comunidade e da sociedade do aprendiz;

e) **interatividade:** prioridade para a interação entre educadores e a integração entre conteúdos;

f) **aprendizado cooperativo**: fomento da cooperação entre professores, bibliotecários e aprendizes;

g) **aprendizado pró-ativo**: incentivo à eleição, por parte do aluno, de suas prioridades de informação e formação, cabendo aos educadores mostrar caminhos e disponibilizar recursos;

h) **educação continuada**: formação permanente, iniciando-se nos primeiros anos da escola e se prolongando por toda a vida (*lifelong learning*), em crescentes níveis de autonomia, levando ao aprender a aprender.

O movimento da *information literacy* objetiva, portanto, formar sujeitos que saibam determinar a natureza e a extensão de sua necessidade de informação como suporte a um processo inteligente de decisão; sujeitos que conheçam o mundo da informação e sejam capazes de identificar e manusear, de forma efetiva e eficaz, fontes potenciais de informação; sujeitos que avaliem a informação segundo critérios de relevância,

objetividade, pertinência, lógica, ética, incorporando as informações selecionadas ao seu próprio sistema de valores e conhecimentos. São, nessa perspectiva, sujeitos que usam e comunicam a informação com um propósito específico, gerando novas informações e criando novas necessidades informacionais, e, além disso, que consideram as implicações de suas ações e dos conhecimentos gerados. São, assim, sujeitos que observam aspectos éticos, políticos, sociais e econômicos, elaborando intervenções inteligentes e que, de modo independente, aprendem ao longo da vida (DUDZIAK, 2001).

Os componentes que dão sustentação ao movimento da competência em informação são:

a) o processo investigativo (ou de pesquisa);
b) o aprendizado ativo;
c) o aprendizado independente;
d) o pensamento crítico;
e) o aprender a aprender;
f) a educação continuada ou o aprendizado ao longo da vida.[36]

Ainda no que concerne ao desenvolvimento da competência em informação é importante esclarecer que, apesar da relevância do tema no cenário da Ciência da Informação e do profissional da informação, são encontradas críticas à temática, não tão positivas, e que são mencionadas no item seguinte, a título de compreensão desta sob todos os seus olhares.

3.3 Críticas ao movimento da competência em informação

Campello (2003, p. 35-36) identificou autores que apresentam escassas críticas à fragilidade do movimento da competência em informação. Alguns dos autores chamam a atenção para a conotação política do termo, sua dependência do contexto em que ocorre e a tendência cada vez maior de sua avaliação e medição em larga escala; outros sugerem que sejamos cuidadosos ao utilizar o termo dentro da estrutura política em que vivemos,

[36] Cf. Dudziak (2003) e Varela (2006).

e não ter muita pretensão sobre nossa capacidade de produzir o que não podemos medir ou provar. Há ainda autores que enfatizam a questão de se tratar de campanha publicitária, bem como de campanha para captar recursos para as bibliotecas ou ainda a crítica feroz ao tom de exortação dos documentos sobre competência em informação emitidos pelas entidades mundiais da área. Há também os que consideram o termo vago e insípido e um termo em busca de significado (BEHRENS, 1994). Em sua maioria, segundo Campello, (2003), estes são comentários advindos daqueles que estão fora da área da Biblioteconomia.

Outra crítica, desta vez oportuna e convincente, é a que Kuhlthau (1987) faz relacionando a *information literacy* à leitura. A autora afirma que a competência em informação está intimamente ligada à capacidade de leitura. Para ela isso envolve a habilidade de ler e usar a informação necessária para a vida cotidiana (daí o entendimento de competência em informação no sentido de letramento, também bastante difundido e questionado na literatura e por especialistas da área de Biblioteconomia e Ciência da Informação).

Para Possobon et al. (2005), o uso das TIC permitiu neologismos para a competência em informação em suas nomenclaturas, tais como: *digital literacy*, *information tecnology literacy*, *media literacy*, *computer literacy*, *library literacy*, *internet literacy*, entre outros. Mas isso não significa que a competência em informação está aí de fato. O desenvolvimento da competência em informação se dá pelo viés da educação, mas também pelo viés da reflexão, do pensamento crítico e extrapola a mera tecnologia, a técnica ou outros mecanismos ditos "informacionais".

Os itens que se seguem dão conta de tais reflexões sobre o sentido da competência em informação, nas dimensões técnica, estética, ética e política.

3.4 Reflexões quanto aos conceitos envoltos na competência em informação

Pode-se inferir, tendo em vista o que foi apresentado até agora, que a competência em informação tem sido usada como argumento à ampliação da função pedagógica da biblioteca (CAMPELLO, 2003): a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguís-

ticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Em virtude dos estudos sobre novos tipos de letramento relativos aos textos impressos, linguagens e suportes e seus impactos e repercussões, Campello (2003) sugere que se estabeleça uma agenda de pesquisa com questões voltadas ao nosso contexto social e à busca de aportes teóricos da área de educação (e principalmente da área de informação – complemento nosso), a fim de abrir caminho para a ampliação do papel educativo da biblioteca.

Chauí (2003, p. 13-14) enumera alguns pontos importantes (aqui listados apenas aqueles considerados mais significativos) que podem servir de elementos norteadores ao desenvolvimento da competência em informação – e, inclusive, de uma "agenda de trabalho" voltada para a Biblioteconomia e Ciência da Informação:

a) **reformar grades curriculares**: agora poderemos chamá-las de matrizes curriculares, de modo que, ao invés de multiplicar horas-aula, possibilitar espaços para leitura, pesquisa e prática, isto é, para sua verdadeira formação e reflexão, evitando a fragmentação, dispersão e superficialidade;

b) **possibilitar, também, espaços para novas disciplinas**, exigidas por mudanças filosóficas científicas e sociais e disciplinas optativas que se articulem às disciplinas obrigatórias da área central de seus estudos;

c) **assegurar que os estudantes conheçam as questões clássicas de sua área e, ao mesmo tempo, seus problemas contemporâneos** e as pesquisas existentes no país e no mundo sobre os assuntos mais relevantes na área – isso só será possível com bibliotecas dignas do nome, laboratórios equipados, informatização, bolsas de estudo para graduação, convênios de intercâmbio de estudantes entre universidades do país e do mundo;

d) **revalorizar a docência**, com formação e infraestrutura de trabalho, incentivando, inclusive o intercâmbio de docentes com outras universidades do país e do mundo;

e) **revalorizar a pesquisa**, estabelecendo as condições de sua autonomia e as condições materiais de sua realização, inclusive de financiamento por intermédio de agências nacionais de incentivo à pesquisa.

Pode-se, inferir, portanto, que no centro da questão sobre a competência em informação está a educação ao longo da vida. Os aspectos conceituais aqui evidenciados só reforçam a importância da educação – ou da formação inicial e continuada – para o desenvolvimento da competência em informação.

A seguir, são anunciados elementos que confirmam, além da influência da educação na competência em informação, a importância e ao mesmo tempo "o peso" que cada uma das dimensões – técnica, estética, ética e política – tem nessa constituição, bem como questões envoltas na formação inicial e continuada para a competência em informação.

3.4.1 O "ser" competente em informação

O que faz do profissional da informação (bibliotecário) um profissional competente? Nóvoa considera que é fácil arrolar listas intermináveis de atributos, mas que "esses cardápios" configuram-se numa literatura pouco interessante. Por esse motivo, Nóvoa (2009, p. 28-32) propõe quatro apontamentos para o educador, mas que podem ser aplicados ao profissional da informação (bibliotecário), em resposta a tal pergunta:

a) **o conhecimento**: conhecer bem aquilo que se ensina e que se professa;
b) **o tato pedagógico**: a capacidade de relação e de comunicação, sem a qual não se cumpre o ato de educar e, também, a serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando aqueles que estão ao seu redor para o trabalho bibliotecário;
c) **a responsabilidade profissional**: esta se clarifica em dois conceitos: o primeiro, reflexão sobre a experiência, que valoriza o exercício de avaliação e permite o aperfeiçoamento e a inovação; o segundo, trabalho em equipe, registra novos modos de profissionalidade docente e de organização do espaço de trabalho; e
d) **o compromisso social**: converge no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural.

Associada às palavras de Nóvoa (2009), a realidade mostra que o profissional é competente em informação quando:

a) procura atualizar os conhecimentos adquiridos;
b) disponibiliza informações a quem necessita;
c) torna-se experiente;
d) possui habilidade para exercer a profissão; e
e) gosta da função que exerce.

Sem ter a intenção de criar um *ranking*, quanto a essa questão há que considerar algumas respostas mais representativas que outras. No que diz respeito ao profissional bibliotecário, competente em informação é aquele que em primeiro lugar disponibiliza informações a quem necessita; em segundo, procura atualizar os conhecimentos adquiridos; em terceiro, possui habilidade para exercer a profissão e, é aquele que se torna experiente e gosta da função que exerce.

> *Gerencio informações o dia todo, todos os dias, o tempo todo e disponibilizo informações a quem necessita. Estou sempre pronto a disseminar a informação e a auxiliar o usuário a encontrar a informação, pois ajudo o meu usuário da melhor maneira, sempre dando um sentido àquela pesquisa e também nunca deixando sem uma resposta. Eu busco informação onde quer que ela esteja. Essa é a missão da nossa biblioteca: é informar. Essa é a nossa missão! Porque eu estudei pra isso, porque eu fiz um curso de Biblioteconomia que trabalha a informação.*[37]

Esse discurso coletivo do profissional da informação (bibliotecário) reforça o sentido do "ser" e do "fazer-se" competente em informação. Em outra passagem do discurso, escolhido aleatoriamente de pesquisas na área:[38]

> [...] *hoje, com a experiência, eu sei* [...] *hoje separar a visão do bibliotecário e a visão da pessoa que vem em busca da informação, pois com a experiência a gente aprende a ver o lado da pessoa que está do outro lado – da pessoa que está em busca da informação. Então eu acho que essa é uma habilidade que a gente só desenvolve*

[37] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

[38] Cf. Vitorino; Piantola (2010) e Vitorino (2012).

com a experiência. Mas, ainda assim, sou competente em informação, principalmente, pois gosto do que eu faço.[39]

Quanto a "disponibilizar informações a quem necessita" e, nas palavras de Tarapanoff, Suaiden e Oliveira (2002), os cientistas da informação, mas também os profissionais da informação, são os mediadores da informação. Quanto às TIC, por exemplo, ambos podem atuar como mediadores entre o mundo digital e a capacidade real de entendimento do receptor da informação, garantindo a efetiva comunicação e a satisfação da necessidade informacional.

A mediação, ação exercida por especialistas entre as coleções e seus públicos, tem a finalidade de tornar manifesta e revelar as ideias contidas em obras (estejam essas obras em museus, centros culturais, bibliotecas – tradicionais, virtuais, em meio eletrônico, arquivos, centros de documentação etc.) e de provocar o prazer da iluminação – do conhecimento. O mediador possui, entre outras funções, três de importância fundamental: inclusão cultural, digital e informacional (entendida como uma ampliação dos universos pessoais e do processo de interiorização de valores como cidadania, identidade cultural etc.) (WILDER, 2006).

Para Lloyd, tornar-se competente em informação consiste em um processo holístico influenciado por relações sociais, físicas e textuais com a informação, as quais demandam uma série de práticas e atestam a complexidade e a variedade das fontes de informação dentro de um contexto. A competência em informação como uma metacompetência se constitui como uma faculdade criadora, permitindo a aquisição de novas habilidades e novos conhecimentos (LLOYD, 2003, 2006).

Langford (1998) sugere que isso implica um ato de comunicação, e se a comunicação envolve codificação e decodificação de informação em uma variedade incontável de registros, então toda competência constrói-se como competência em informação, daí sua importância, bem como do *complexo patchwork de princípios* que deve ser valorizado ao se desenvolver a formação inicial e contínua do profissional da informação.

Resumindo, "ser" competente em informação é procurar atualizar os conhecimentos adquiridos na formação inicial, possuir habilidades para exercer e desenvolver-se na profissão e tornar-se experiente na função

[39] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

que exerce. Há um lado subjetivo pouco mencionado até aqui: para ser competente em informação é condição básica "gostar do que se faz", pois sem esse pré-requisito as demais características parecem não fazer sentido.

3.4.2 O "não ser" competente em informação

Sentir-se "incompleto" na profissão é um fato, pois lacunas existem na formação – a universidade forma generalistas nos seus cursos de graduação – e, portanto, constitui-se em uma "necessidade" clara para a formação continuada dos profissionais da informação. Tais lacunas, segundo os profissionais, podem ser assim categorizadas:

a) não ter conhecimento técnico;
b) ter dificuldades de comunicação;
c) sentir-se com idade avançada (sentir-se "velho" ou ultrapassado na função);
d) ter dificuldades com as novas tecnologias (TIC);
e) falta de conhecimento em Gestão da Informação;
f) falta de experiência em Gestão da Informação; e
g) não conseguir acompanhar a velocidade da informação.

Essas categorias evocam necessidades de informação e de experiências, mas também de sentimentos e de atitudes que dificultam o desenvolvimento da competência em informação no cenário profissional. A alínea "a" relatada anteriormente retrata a situação ainda vigente no país em algumas bibliotecas de profissionais que, embora tenham formação superior, não possuem formação bibliotecária, mas que em função de exercer um cargo dito "de chefia", muitas vezes apresentam um perfil de gestor, mas não necessariamente condizente com as necessidades técnicas (o saber fazer) que a competência em informação exige.

> *A gente tem alguns paradigmas por ser mais velho, por ter começado no curso mais tarde. Eu ainda tenho muita resistência à máquina. Mas é uma coisa que eu já estou perdendo. Tenho uma certa dificuldade com a informática, com as novas tecnologias. Talvez na parte de bases de dados. Eu sei que o serviço tem mais para oferecer e nós não utilizamos, porque falta capacitação.*

> *Quando surge uma nova ferramenta e eu não vou buscar o conhecimento eu me sinto incompetente. Eu acho que isso ainda me faz deficiente. Falta em mim, enquanto profissional da informação, é talvez um pouco mais de gestão da informação.*
>
> *Às vezes a gente se perde, a gente falha: é humano. E por mais que você tente, sempre tem alguma coisa que te faz repensar: será que eu fiz direito? Será que era isso mesmo? Eu sinto que eu não consigo acompanhar o montante de informação que é gerado hoje. Eu diria que é um pouco de "estresse informacional": é muita informação, são muitas as fontes, as inovações são várias. Mas penso que é um resultado dessa nova era.*[40]

Quando se percebe um "sentir falta de...", apresentam-se aí indícios de lacunas na formação inicial e continuada dos profissionais da informação. Tal qual assinala Ollagnier (2004), a formação como vetor de aquisição de saberes eruditos não pode mais ser dissociada de sua operacionalização.

Sobre essa noção dinâmica no tempo, no espaço e nas relações com o mundo, a formação permite, por meio do desenvolvimento de novos conhecimentos, questionar, de forma crítica, a posição pessoal do indivíduo diante do mundo e, portanto, sua relação com o saber.

Em artigo particularmente importante para este tópico, Bruce (1999) realizou uma investigação sobre vivências em competência em informação entre diferentes profissionais. A autora identificou no *mundo vivido* – o espaço de trabalho desses profissionais – importantes processos, tais como: o *escaneamento* do ambiente, o gerenciamento da informação, a memória corporativa e a pesquisa e desenvolvimento, confirmando que a competência em informação deveria ser considerada como parte significativa da natureza educacional das organizações.

Isso se torna útil, pois, nos últimos anos, a noção de informação vem tomando proporções nunca antes imaginadas. Acredita-se mesmo que a sua expansão represente, na sociedade atual, um dos maiores sucessos de uma palavra no século XX. Parece indiscutível: a informação cumpre papel decisivo na mudança dos rumos da humanidade, já que está diretamente ligada ao conhecimento e ao desenvolvimento das áreas do saber (as ciências) (CINTRA et al., 1994).

---

[40] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

Contudo, é praticamente impossível saber a quantidade de conhecimentos acumulados pela humanidade. Isso só se torna parcialmente possível ao se fazer uma análise das revistas científicas publicadas ao longo dos séculos. Mesmo assim, não se sabe quantas continuam existindo e quantas "morreram". Mas sabe-se que este cenário favorece o aparecimento do fenômeno da "redescoberta científica" (CINTRA et al., 1994), ou seja, a tendência à especialização e à rápida obsolescência da informação. Nessa perspectiva, são criadas as revistas secundárias (buscando sintetizar os artigos publicados nas revistas primárias) e as revistas terciárias (informando sobre as revistas de síntese) (CINTRA et al., 1994).

A busca pela organização e tratamento da informação torna-se incessante: agora não é somente o bibliotecário quem trabalha com o tema. Outros profissionais também são atraídos, na tentativa de recuperar o conteúdo da informação documental, da maneira mais breve possível, nos vários suportes nos quais esta se apresenta.

> O prêmio Nobel de economia Herbert Simon afirmou: "o que a informação consome é mais que óbvio: ela consome a atenção de seus receptores. Além disso, a abundância de informação cria a pobreza de atenção e a necessidade de dirigir esta atenção de modo eficiente em meio à superabundância de fontes de informação capaz de consumi-la". (LUCAS, 1996, p. 69).

Sendo assim, o item seguinte aborda a informação – objeto de estudo da Ciência da Informação e vetor imprescindível da competência em informação.

3.4.3 Falando sobre a palavra informação...

Informação é tudo. É tudo, é o nosso dia a dia. É o que a gente fala, é o que a gente vê, é o que a gente sente. Informação é necessária para tudo na vida... Para você conversar com um amigo, para você desenvolver sua função, para a relação interpessoal. Então, pra mim, a informação é o que está permeando o tempo todo... É a forma como você lida com o trabalho através das informações. Informação é tudo o que você tem para a sua formação.[41]

[41] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

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

> *Então, ela representa muito mais do que números, ela representa conceitos, ela representa investigação, ela representa resultados, certo? Informação é o que você conhece! É uma doação, sabe, de você saber distribuir um sorriso, você captar a necessidade de informação de uma pessoa, de uma criança, de um velhinho e você ajudar essa pessoa. Na minha prática seria a matéria-prima do meu trabalho. É a base. Só que essa informação precisa ser tratada, ela precisa ser recuperável, ela precisa ser disponibilizável, também. Então ela acaba sendo um fator primordial em qualquer lugar. Pelo cenário em que a gente vive hoje não dá pra viver sem informação. É o que você tem!*[42]

Embora remonte à Antiguidade, a noção de informação assumiu na contemporaneidade importância e significado singulares, gerando novas questões e novos debates relativos ao seu conceito, natureza, organização e implicações, diretas ou indiretas, para os indivíduos e para a sociedade, imprimindo-lhe, desse modo, autonomia como objeto de reflexão. Com efeito, o crescimento exponencial da produção de informação aliado ao desenvolvimento de sofisticadas tecnologias destinadas ao armazenamento e à disseminação alteraram de forma significativa o papel exercido pela informação, que passou necessariamente a assumir o caráter de transitoriedade, fragmentação e parcialidade, característico do nosso tempo. No âmbito das práticas sociais, essas transformações implicam uma necessidade constante de aprendizado e, consequentemente, uma demanda ininterrupta por conteúdos informacionais das mais variadas naturezas. Portanto, podemos dizer que o acesso a esse grande volume de informação apenas se constituirá como benefício quando seus usuários obtiverem conhecimentos, habilidades, valores e atitudes adequados a esse novo contexto.

[42] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

Pereira (1996) identifica duas dimensões intrinsecamente conectadas da informação: uma dimensão pessoal, ligada às experiências que acumulamos ao longo da vida, e uma dimensão coletiva, que se refere a sistematizações e interpretações de fragmentos do conhecimento socialmente disponibilizado produzido por meio da história da humanidade. Considerando que a existência da informação demanda sua transmissão ou compartilhamento, constituindo-se como uma prática eminentemente intersubjetiva, podemos dizer que ela reflete e modela a percepção e as atitudes dos indivíduos e dos contextos culturais em que se insere. Desse modo, a informação nunca é neutra, pois encerra sempre componentes pessoais, sociais, culturais e/ou ideológicos, os quais precisam ser adequadamente identificados e interpretados, a fim de que a partir dela se possa produzir conhecimento e benefícios aos indivíduos e à sociedade.

A informação é, assim, o elemento constituinte da cultura de um grupo, e, em sua essência, é condição de permanência e instrumento de mudança. Por isso, o acesso à informação e ao conhecimento é tido como componente fundamental para o exercício da cidadania no contexto democrático. Assume-se, porém, que a cidadania não se constrói apenas com base no acesso material à informação, mas do sujeito exige-se também compreender a capacidade de interpretação da realidade e de construção de significados pelos indivíduos.

Desse contexto, decorre o conceito de competência em informação, que vem sendo empregado mediante diversos enfoques. Se por um lado é consenso que o indivíduo competente em informação é aquele capaz de encontrar, avaliar e usar a informação eficazmente na solução de problemas e na tomada de decisão, conforme a definição da American Library Association (1989), por outro, essa noção mostra-se limitada ao considerarmos que a própria informação comporta diversos níveis de significado e de implicação pessoal e coletiva. Como afirma Bawden (2001, p. 251),

> [...] para lidar com as complexidades do atual ambiente informacional, é necessária uma forma complexa e ampla de competência. Ela deve abranger todas as competências baseadas em habilidades, mas não pode se restringir a elas nem a qualquer tecnologia em particular ou conjunto de tecnologias. Compreensão, significado e contexto devem lhe ser centrais.

Ora, se, como quer Pereira (1996), a informação encerra uma dimensão pessoal e uma dimensão coletiva, podemos dizer que ser competente em informação também implicaria possuir habilidades individuais considerando ao mesmo tempo o âmbito da coletividade e das relações sociais.

> *Busco recursos técnicos, visuais, tecnológicos, o acervo e procuro mecanismos para que as pessoas tenham acesso a essa informação. Eu preciso estar sempre utilizando esses recursos e buscando novos recursos, busco informações mais atualizadas para ver o que é que tem de ferramentas, de recursos para poder dar conta dessa quantidade, para compreender esse universo.*[43]

Bawden (2001), a fim de obter uma noção da escala do uso dos termos relacionados à competência em informação ao longo do tempo,[44] 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. Para tanto, a meta é uma competência ativa, a qual permite que as pessoas usem a linguagem para aumentar sua capacidade de pensar, de criar, de interrogar, a fim de efetivamente desenvolver conhecimento para si e para o outro e participar da sociedade.

Nessa perspectiva e tratando das múltiplas dimensões que também podem ser percebidas na informação, a prática diária do profissional da informação pode nos mostrar algumas possibilidades. Para melhor apresentar a complexidade da informação, agrupamos as ideias principais que a caracterizam por meio de categorias (ver Quadro 3.6), as quais representam o sentido desta na competência em informação.

---

[43] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

[44] Na sua pesquisa realizada entre os anos de 1980 e 1999, encontrou seis termos relacionados, alguns usados como sinônimos: competência em informação; competência computacional; competência eletrônica informacional; competência em Biblioteconomia; competência em meios de comunicação; competência em rede e, competência digital (BAWDEN, 2001).

Quadro 3.6 – Categorias referentes à informação

Categoria	Ideias principais
a) informação é tudo	– É tudo: é o nosso dia a dia, faz parte da nossa construção enquanto ser e também ajuda as outras pessoas. – É necessária para tudo na vida. – É o que está permeando o tempo todo. Tudo é informação! – É tudo num todo e em qualquer lugar. – É tudo o que você tem para a sua formação.
b) a informação faz parte da essência humana	– Faz parte da construção do ser humano.
c) informação é algo precioso	– É um bem precioso.
d) informação conduz ao conhecimento	– É algo muito importante, pois leva ao conhecimento.
e) informação é uma palavra muito geral/ampla	– A amplitude dela é fato. – É uma palavra muito geral, pode ser várias coisas. – É uma palavra que tem um sentido bem amplo.
f) informação é o que se manifesta através dos nossos sentidos	– É tudo aquilo que se manifesta e que se percebe através dos nossos sentidos.
g) informação é sinônimo de conhecimento	- É conhecimento e a distribuição disto. - Representa conceitos, investigação, resultados.
h) informação é sinônimo de doação	– É um gesto. – É captar um gesto. – É "passar".
i) informação é sinônimo de matéria-prima	– É a matéria-prima do trabalho. – É a base de tudo. – É fator primordial.
j) informação é sinônimo de poder	– É o que se tem.

Fonte: adaptado de Vitorino (2012).

Muitas considerações podem advir do Quadro 3.6. As observações podem se realizadas com base em alguns estudos. Em Burke (2003,

p. 15), por exemplo, encontramos a seguinte definição de conhecimento: "o que conhecemos, por oposição àquilo em que acreditamos, é verdade por definição". Burke (2003, p. 19) reforça que precisamos distinguir entre conhecimento e informação, "saber como" e "saber o que", e o que é explícito e o que é tido como certo. O autor usa o termo "informação" para referir-se ao que é relativamente "cru", específico e prático, e "conhecimento" para denotar o que foi "cozido", processado ou sistematizado pelo pensamento.

Aprofundando mais o significado do termo, em uma perspectiva voltada à educação, a noção de conhecimento está mais próxima da consciência crítica, não precisando restringir-se ao lado cognitivo. Para Demo (2001, p. 16), "o manejo reconstrutivo do conhecimento [o sentido de "cozido" assinalado por Burke (2003) no parágrafo anterior] é de teor instrumental em relação ao objetivo essencial da cidadania". Mas é preciso reforçar algo fundamental: o profissional deve, de direito e de fato, manejar o conhecimento de modo reconstrutivo, não bastando somente a dimensão política da competência e da informação, já que a dimensão técnica, mesmo instrumental, lhe é inerente.

3.4.4 Compreender o universo informacional...

Procuro ler bastante – leituras diversas; leio as revistas semanais na internet, na medida do possível. Eu me atualizo bastante... Eu gosto de ler artigos na internet, eu busco informações em artigos científicos da minha área e também das áreas que são afins à Biblioteconomia. Procuro me atualizar. Eu estou sempre fazendo cursos de atualização, tento não parar de estudar e me reciclar sempre. Eu procuro me inteirar, certo? Inteirar-me do que existe. Eu busco estudar esse complexo informacional: preciso estar atualizado.

Sempre estou debatendo com bibliotecários da biblioteca: a gente discute, troca ideias, apesar de às vezes a gente não conseguir colocar em prática.

Preciso de dados. Então: compreender o universo informacional de que, de quem, onde... É um universo geral? Estamos falando de quê? Vou direto na internet. A internet é uma grande aliada. O Google é o "deus" de tudo.

> *É o todo. É a visão sistêmica: o todo interconectado. Pra eu compreender esse complexo informacional eu tenho que interligar todas as partes.*[45]

Para Burke (2003), o uso da informação é história antiga. O conhecimento se tornou uma questão política importante, centrado no caráter público ou privado da informação e de sua natureza social. Ainda, segundo o autor, e de forma "irônica", ao mesmo tempo que o conhecimento invade a cena dessa maneira, a sua confiabilidade é questionada cada vez mais de forma radical, ou pelo menos "em voz muito mais alta do que antes". A promissora "sociedade da informação" ou "sociedade do conhecimento", dominada por especialistas profissionais e seus métodos científicos, marca a expansão de ocupações produtoras ou disseminadoras do conhecimento. E os profissionais da informação? Como reagem a esse cenário?

A compreensão do universo informacional se dá por meio de práticas pessoais e profissionais, ou seja, competente em informação é aquele que:

a) faz muita leitura;
b) se atualiza;
c) discute, troca ideias;
d) tem um objetivo claro;
e) seleciona;
f) precisa de dados;
g) acessa a internet;
h) precisa de intercâmbio;
i) procura ter uma visão sistêmica;
j) utiliza recursos variados.[46]

Em suas descobertas, Bawden (2001) revela que a utilização de recursos informacionais não é sinômimo de competência em informação, mas sim uma parcela desta. Esse conjunto de habilidades inclui, atualmente, o conhecimento do leque de escolhas de meios de comunicação e formatos em que a informação é fornecida, o que levaria um indivíduo de um nível mínimo de mera conscientização a um nível de uma bem-sucedida pesquisa.

---

[45] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

[46] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

Nesse aspecto, o autor, baseado nos seus *achados*, sugere que a habilidade no uso de recursos informacionais – ou a *competência biblioteconômica* – inclui a avaliação da informação obtida pela mídia: televisão, rádio, jornais e revistas, e (crescentemente) a internet e a decodificação, análise e produção de mídia impressa e eletrônica. Se levarmos em consideração o que nos diz Mueller (2004) sobre o objetivo da ação profissional – o qual se constitui em dar soluções aos problemas que provocam aquelas necessidades –, as tarefas de natureza objetiva ou subjetiva pretendem atender problemas oriundos da realidade ou da tecnologia. É na prática profissional que se necessita classificar o problema, refletir, argumentar sobre ele e agir para solucioná-lo. O uso adequado dos recursos informacionais se torna parte desse processo.

Nos itens e capítulos seguintes são apresentados, para cada uma das dimensões – técnica, estética, ética e política da competência em informação –, as características que as distinguem, bem como os elementos que as constituem.

3.5 As dimensões técnica, estética, ética e política da competência em informação

> Quando é que, no Brasil, se pode falar de uma etnia nova, operativa? Quando é que surgem brasileiros, conscientes de si, se não orgulhosos de seu próprio ser, ao menos resignados com ele? Isso se dá quando milhões de pessoas passam a se ver não como oriundas dos índios de certa tribo, nem africanos tribais ou genéricos, porque daquilo haviam saído, e muito menos como portugueses metropolitanos ou crioulos, e a se sentir soltas e desafiadas a construir-se, a partir das rejeições que sofriam, com nova identidade étnico-nacional, a de "brasileiros". (RIBEIRO, 2006, p. 119, grifo nosso).

No atual cenário que se apresenta à Ciência da Informação – já caracterizada nos capítulos anteriores desta obra – reflexões e, portanto, teorizações sobre a competência em informação são necessárias para viabilizar ações concretas de formação continuada (*lifelong learning*) ao profissional da informação, nas respectivas dimensões técnica, estética,

ética e política da competência (RIOS, 2004, 2006).[47] Tais ações, sob esse foco, servem ao benefício de profissionais, cidadãos e da sociedade como um todo – neste caso específico, ao contexto brasileiro – que mantém vínculo permanente com bibliotecários em todas as esferas sociais.

A ideia básica que sustenta este tópico, portanto, é a de que o processo de implementação de projetos que visem a formação continuada de profissionais da informação como sujeitos de transformação ocorrerá a contento se for desenvolvido a partir de um conjunto de princípios advindos das dimensões técnica, estética, ética e política e também a partir das práticas diárias de trabalho (práticas socias).

Assim, partiu-se da premissa que, à medida que se descortina o universo dessas práticas, é possível desenvolver articulações com o significado de cada uma das dimensões elencadas, e que possibilitam elaborar conteúdos destinados a palestras, oficinas, cursos de curta duração, de graduação, de pós-graduação em nível de especialização (e em outros níveis inclusive, por exemplo, os mestrados profissionais), ou seja, oportunidades de educação inicial e continuada aos profissionais com ganho mútuo: profissionais-usuários-sociedade.

Para cada uma das dimensões – técnica, estética, ética e política – são apresentadas, nos itens seguintes, as características e elementos constituintes destas, e realizados comentários a partir de extensa bibliografia pesquisada sobre o tema, em diversos idiomas, com incursões na Ciência da Informação, Biblioteconomia, Educação, Filosofia e áreas e subáreas correlatas (VITORINO; PIANTOLA, 2009). Tal análise visa, sobretudo, a composição de um conjunto de princípios para a formação inicial e continuada dos profissionais.

3.5.1 A dimensão técnica da competência em informação

A questão técnica eu vejo que é essencial. Se não tivesse esse conhecimento técnico, talvez ele inviabilizaria esse acesso a essa comunicação, à

[47] Este tópico apresenta, para exemplificar práticas profissionais, o discurso resultante das entrevistas realizadas com profissionais da informação (dirigentes/diretores de bibliotecas vinculadas às IES do estado de Santa Catarina) sobre as dimensões técnica, estética, ética e política da competência e da informação, bem como as reflexões que se fizeram pertinentes a partir das leituras exaustivas sobre o tema no decorrer da coleta e análise dos dados.

> *informação. Pra mim a técnica – no meu caso que sou um bibliotecário da área técnica – sempre trabalhei com a área técnica, eu considero de extrema importância. A técnica é fundamental para dar organização ao procedimento. Na verdade o bibliotecário tem que dominar a técnica para daí facilitar a vida do usuário.*
>
> *Para mim a técnica é a ABNT, é fazer uma referência, é a norma que é "assim, assim e assado"* [...] *é tudo: são os padrões, são as regrinhas a serem seguidas. Então a gente teve muita dificuldade. Porque o bibliotecário é meio indisciplinado nessa questão técnica. Ele faz o que ele acha, sendo que tem mil e uma normas, padrões nacionais e internacionais até mesmo dentro da universidade. É uma área que me interessa bastante.*
>
> *Por isso é preciso a tecnologia, pois é necessária para a técnica.*
>
> *Na minha atividade profissional, hoje eu atuo na área da gestão. Se eu for resumir toda a atividade de gestão numa técnica, existem técnicas administrativas, receitas, estratégias, enfim, elas procuram atender essa parte de gestão. Na verdade eu estou numa instância de gestão, mas os resultados da gestão decorrem de uma via de duas mãos: eu tenho que ser um bom gestor, mas tem que ter um bom operacional. É uma troca. É a habilidade em administrar.*
>
> *Bom... A técnica não é tudo. Por outro lado também ela pode representar um pouco mais de tempo gasto. Tem várias facetas na verdade* [...] *se por um lado eu sempre gostei e continuo gostando de sentar, classificar, procurar assunto, indexar, mas por outro lado... Puxa! Eu tenho tanto para fazer de novo! Mas eu acho que tem que existir técnica. Mas tem técnica que não chega a lugar nenhum.*[48]

Para essa dimensão, recorremos a uma pergunta cujo propósito é levar à reflexão: **Como explicar a dimensão técnica na prática profissional?**

Na dimensão técnica, podem ser identificadas algumas categorias:[49]

a) a técnica é fundamental na prática profissional;

b) a tecnologia oportuniza e favorece a técnica;

c) a técnica é o processamento técnico em si;

---

[48] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

[49] Vale ressaltar que as alíneas referem-se às ideias centrais (IC) e respectivas ancoragens (AC) extraídas dos discursos individuais produzidos em entrevistas a profissionais da informação. Os itens seguintes buscam apreciá-las sob o foco *teórico* – quando necessário e imprescindível – *conceitual*, e, inclusive, sob o foco *metodológico*, associando-as ao discurso coletivo produzido para dada categoria.

d) a técnica necessita do domínio de língua estrangeira;

e) a técnica é sinônimo de normas da ABNT,[50] regras e padrões;

f) a técnica não é essencial na prática profissional;

g) a técnica auxilia na gestão; e

h) a técnica é o fazer bibliotecário.

Ao serem "entrelaçadas" e "misturadas", como que em um "caldeirão efervescente", com a literatura, tais complementos em um "ir e vir" constante dão conta de que algumas categorias, em uma necessária junção, podem ser comentadas em blocos. A primeira delas, **a técnica é fundamental na prática profissional**. No momento em que se expressa e a partir da experiência (do subjetivo ao objetivo) para o plano conceitual, isto reforça que, no fazer diário, a **técnica tem um peso significativo na prática**. Considera-se essa categoria como um exemplo de ancoragem ou ideologia, cujo ponto principal está na supervalorização da técnica em detrimento das demais dimensões da competência profissional. Assim o é e se complementa, quando há um reforço na categoria: **a técnica é o processamento técnico em si**, minimizando a função do "saber fazer" a uma habilidade ou tarefa profissional.

Ao vivenciar a prática e procurar construir significados para esta mesma prática, a verdade "nós somos muito técnicos" se evidencia e comprova o que Rios (2006) menciona sobre a "visão tecnicista" das profissões e da competência profissional. Valentim (2002, p. 119) evidencia que o fazer do profissional da informação vem se modificando e que, evidentemente, a formação do profissional também precisa se adequar às mudanças no "mundo virtual" e no "mundo real". Para Almeida Júnior (2002, p. 140), ainda se observa na atualidade o "estereótipo do profissional bibliotecário mais antigo", com uma "postura de submissão, de subserviência", característica de uma "profissão mais tecnicista e menos intelectual" que em nada auxilia nos dias de hoje.

Segundo o referido autor (2002, p. 140), o fazer bibliotecário dentro dessa concepção – ainda existente na formação deste profissional no Brasil, vincula-se muito mais a uma concepção de reprodução do que de produção e de criação.

Em outra categoria, **a técnica é sinônimo de normas da ABNT, regras e padrões**. Ao reduzir a dimensão técnica a regras, padrões e normas,

[50] Associação Brasileira de Normas Técnicas. Disponível em: <http://www.abnt.org.br>.

perde-se em significado, pois "a técnica não é algo passivo para o fazer humano" como assinala Carone (2001). Mesmo sabendo-se que há **dificuldade em seguir regras**, bem como **inconformismos** diante de alguns aspectos da técnica, não se percebe na prática profissional atitudes para transpô-los, transformá-los, mas sim para mantê-los, como se isso fosse "assim mesmo", sem possibilidade de transformação. Por outro lado, ao desprezá-las, perde-se mais ainda: perde-se em credibilidade, em compartilhamento, enfim, em desenvolvimento humano e profissional.

Em Valentim (2002, p. 123) nota-se que estão aí as habilidades técnico-científicas inerentes à profissão, mas que são uma esfera de tantas outras. Neste caso, quando se dá preponderância a estas habilidades, algo fica em desequilíbrio, ou seja, o profissional aplica normas pertinentes à documentação, mas, deixa de lado habilidades voltadas ao social, à política e à comunicação e expressão.

Assim, como ocorre no processo de conhecimento, a construção da informação recorre a recortes de conteúdo e à generalização. Organizar e tratar a informação nesta perspectiva demanda desafios de ordem técnica e conceitual. Demanda, inclusive, conhecimento acerca dos avanços tecnológicos úteis à tarefa, por parte dos profissionais da informação. Os estudos sobre os processos de tratamento e organização da informação são considerados cruciais para a Ciência da Informação. Os processos de conhecimento, atualização e de prospecção permitem reflexões consistentes em direção ao avanço tecnológico da Biblioteconomia.

Desta feita, o discurso que supervaloriza a técnica, ou o "perfeccionismo", como bem lembra Mey (2009, p. 1), "encontra-se em vias de extinção", pois o acúmulo e a diversidade do conhecimento não mais permitem que os profissionais se percam em minúcias. Por outro lado, a técnica, em um sentido derivado, sobretudo da ciência moderna, consiste na aplicação prática do conhecimento científico teórico a um campo específico da atividade humana (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006), o que a torna necessária e fundamental às bases teóricas das diversas áreas profissionais. E não é diferente com a área da Biblioteconomia.

Alguns registros sobre a instalação e a atuação profissionais ao longo da história brasileira mostram fatos que nos possibilitam fazer a seguinte reflexão: até meados da década de 1960, uma Biblioteconomia preocupada "[...] mais com o processamento documental e menos com

sua fundamentação teórica, mais com rotinas mecânicas e/ou eletrônicas e menos com a reflexão sobre sua natureza e finalidades" (CABERLON, 2001, p. 160). Bibliotecas e cursos de Biblioteconomia centraram-se na intervenção técnica e na realidade por meio de códigos e normas. Deve-se considerar, nas palavras de Souza (1990), que se trata de uma cultura voltada para a estocagem da informação e o atendimento a interesses internacionais (*boom* da informação e dependência de recursos externos): é a limitação da criatividade do profissional da informação.

Nota-se que a realização de encontros nacionais de ensino em Biblioteconomia, os quais buscam reflexões sobre o currículo e a qualificação docente, recomendam "[...] a criação de condições que possibilitem ao futuro profissional o desenvolvimento de capacidades para aplicar conhecimentos adquiridos na solução de questões novas derivadas de diferentes momentos históricos" (CABERLON, 2001, p. 167). Para isso, os projetos político-pedagógicos são amplamente discutidos com a comunidade. Outra exigência dá conta de que "[...] a capacitação pedagógica e a titulação sejam compreendidas como elos indissociáveis na capacitação docente" (CABERLON, 2001, p. 167). É na década de 1990, por exemplo, que surgem no Brasil os movimentos em prol da Gestão pela Qualidade e Produtividade (Qualidade Total) em produtos e serviços, influenciando sobremaneira os pensamentos e as atividades desenvolvidos por bibliotecários.

Outro fator marcante para as mudanças que vêm ocorrendo na formação do profissional da informação (bibliotecário) é a instituição, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, incluindo-se termos novos no linguajar da Biblioteconomia: são as diretrizes curriculares (norteadoras da formação profissional) em substituição aos currículos mínimos vigentes. Segundo Caberlon (2001, p. 167), "flexibilização e descentralização são duas qualidades que devem permear tais diretrizes, levando em conta vocações institucionais, bem como contextos e demandas regionais". A "grade curricular" (visão fechada e linear) agora é denominada de "matriz curricular" (visão aberta e voltada ao pensamento complexo), ou seja, deixa de existir um currículo fechado e surge a ideia da interdisciplinaridade e do ensino direcionado para a construção de conhecimentos e para a prática profissional em um contexto mais complexo.

Diante desse cenário, parece-nos que os profissionais aprenderam a lição de maneira categórica: associaram a dimensão técnica da competência em informação ao fazer específico da área de "Organização e Tratamento da Informação", o que denota uma redução da importância dessa dimensão, colocando-a em um foco restritivo: é preciso relembrar Rios (2006) sobre o sentido que a técnica deve ter para esses profissionais: como suporte que é da competência, **diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de reconstruí-los**, ou seja, também a essa dimensão está associada a noção de transformação (científicas, técnicas, no âmbito do trabalho e até ideológicas) e ainda, **esse significado torna-se empobrecido, e é assim que se cria uma visão tecnicista, na qual se supervaloriza a técnica, ignorando sua inserção em um contexto social e político e atribuindo-lhe um caráter de neutralidade**.

Roger Lesgards, um estudioso da Filosofia, assim se pronuncia sobre esse empobrecimento:

> Sempre me impressionou o corte entre esses dois mundos, o da ação técnica, que galopa imune à questão crítica, e o do pensamento contemporâneo, que fica na periferia dos lugares de vida onde maceram as inovações. Este desconhecimento recíproco não é novo, mas é provavelmente mais pernicioso hoje do que ontem. (LESGARDS, 1996, p. 12).

O saber dos profissionais da informação não provém de uma única fonte, nem tampouco a técnica por eles empregada no trabalho provém de uma só fonte. São variadas as fontes de diferentes momentos da história que formaram essa "composição" técnica. A carreira profissional, a recomposição dos saberes no e pelo trabalho, conforme comenta Tardif (2007, p. 21), "amalgamam" saberes nos quais ocorrem contradições, dilemas, tensões, "conflitos cognitivos", os quais suscitam questionamentos: será que eles se servem de todos esses saberes da mesma maneira? Será que privilegiam certos saberes em detrimento de outros? Será que valorizam alguns saberes e desvalorizam outros? Que princípios regem, então, essa dimensão técnica?

Naquilo que a realidade social revela, os profissionais da informação parecem colocar os saberes em pé de igualdade e tendem a caracterizá-los em sua maioria, como sinônimo da dimensão técnica, em função de sua

utilidade na prática profissional, e não de modo a perseguir o fim último da técnica: a transformação.

Deste modo, apesar de ocorrerem mudanças nos currículos e nos projetos dos cursos da área de Biblioteconomia, essas ações ainda não se transformaram em atitudes nos profissionais, pois persiste o foco ao **processamento técnico como sinônimo da dimensão técnica**. Por outro lado, Almeida Júnior (2002, p. 135) ressalta que o mundo do trabalho

> [...] está mudando – acompanhando transformações que superam a sua esfera de influência – e exigindo alterações nas posturas, atitudes, posições, concepções das profissões existentes. [...] Aliás, se soubermos ler nas entrelinhas da realidade, veremos que essa reorganização já está em curso.

Sob esse olhar, ao reduzir a dimensão técnica a determinadas habilidades ou conhecimentos específicos sobre dado aspecto da competência e da informação, também a dimensão técnica é diminuída em importância e significado. O mesmo raciocínio pode ser empregado quando há uma vinculação da técnica à tecnologia, esta última como essencial à primeira. Na categoria: **a tecnologia oportuniza e favorece a técnica**, há algo que se descortina: mas a qual "tecnologia" estamos nos referindo quando a relacionamos à dimensão técnica?

A identificação da técnica com a máquina (FERNANDES et al., 2005), ou seja, a valorização das técnicas exatas e mecânicas é um fenômeno da época Moderna: caracterizada pela crescente automação das atividades e pelo surgimento de tecnologias capazes de programar processos, controlando cada vez mais o trabalhador. No período contemporâneo, a intensificação do progresso tecnológico amplia a sua influência em todo o planeta: com os profissionais da informação não foi diferente. As TIC ampliam o desenvolvimento de novos conhecimentos, técnicas e tecnologias.

À medida que se conhece o significado de tecnologia e de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), isto se torna relevante para a análise desta ideia: por isso, deixemos claro um conceito básico de tecnologia: "[...] é a aplicação do conhecimento científico, e de outras formas de conhecimento organizado, às tarefas práticas por organizações compostas de pessoas e máquinas" (DANIEL, 2003, p. 57). A esse conjunto formado pela "tecnologia" podem estar associados o conhecimento tácito, artes

e experiência organizacional, para não mencionar "boa dose de senso comum". Daniel (2003, p. 57) acrescenta: "[...] vivemos em um mundo de pessoas e máquinas. O uso apropriado da tecnologia sempre envolve pessoas e o seu sistema social".

Para Bazzo (1998, p. 111), "a sociedade vive, mais do que nunca, sob os auspícios e domínios da ciência e da tecnologia, e isso ocorre de modo tão intenso e marcante que é comum muitos confiarem nelas como se confia em uma divindade". Para o autor, ainda se referindo à perversidade desse pensamento, "a lógica primordial do comportamento humano é a lógica da eficácia tecnológica". Isso nos convence: a afirmação de que **a tecnologia é necessária para a técnica**, parece se configurar em uma ideologia presente na prática do profissional da informação.

Essas colocações, aliadas a outros fatores – às demais dimensões da competência, por exemplo –, são motivos plausíveis para reflexões sob outros ângulos, principalmente no que se refere às TIC.

Assim, no cotidiano das pessoas e, de forma geral, as TIC podem favorecer a formação de opinião, criar necessidades e determinados comportamentos, o que torna a atuação do profissional importante, sobretudo no processo de formação reflexiva dos sujeitos no que se refere ao uso da informação alocada nos mais diversos suportes. No entanto, não se pode adaptar pura e simplesmente a tecnologia, pois há que se levar em consideração um movimento histórico da profissão, que vem sendo marcado pela ruptura teórico-metodológica de padrões conservadores na prática profissional (SANTOS, 2002). Tal é o fato que, mesmo por se tratar de um momento importante de reflexão sobre o uso das TIC nas bibliotecas e, por consequência, sobre o uso destas pelos profissionais da informação, há evidências da pouca incidência destas para a técnica, que apesar de "necessária", ainda mostra um cenário com apego a padrões conservadores e a usuários "como sujeitos pós-modernos, que não têm uma identidade fixa, essencial ou permanente, já que estão sujeitos a formações e transformações contínuas" (SANTOS, 2002, p. 104).

Sob essas circunstâncias, o Manifesto da Federeção Internacional de Associações de Bibliotecários e Instituições (IFLA, sigla em inglês) sobre a internet declara que "o livre acesso à informação é essencial para a liberdade, a igualdade, o entendimento mundial e a paz" (FEDERAÇÃO..., 2002), e que, favorecido pela tecnologia, independentemente de suporte e fronteiras,

é uma responsabilidade primordial dos profissionais da informação – é a base da democracia e está na essência do serviço bibliotecário. O referido manifesto conclama os profissionais e os responsáveis pela tomada de decisão, em âmbito nacional e local, ao desenvolvimento de estratégias, políticas e planos para a implantação dos princípios expressos no Manifesto. Isso vai ao encontro da afirmação de Fernandes et al. (2005), de que cada vez mais a tecnologia passa a ser referência para o mundo social.

A **dimensão técnica**, aliada às TIC, conecta pessoas aos recursos globais de informação e às ideias e obras de criação intelectual que elas procuram, tornando disponíveis a riqueza da expressão humana e a diversidade cultural em todos os meios de comunicação. Os profissionais da informação, ainda segundo o Manifesto, proporcionam aos usuários os portais de entrada indispensáveis ao conteúdo da internet, pois em alguns casos, oferecem comodidade, aconselhamento e ajuda, fornecendo mecanismos para superar os obstáculos criados pelas diferenças de recursos, tecnologia e formação.

Ao favorecer a técnica, as TIC utilizadas por profissionais da informação promovem acesso público à informação de qualidade. Mas para isso, devem ser oferecidos a orientação necessária e o ambiente adequado para que os usuários possam usar com liberdade e confiança os serviços de informação de sua escolha. Por outro lado, há que se elaborar uma política institucional, local e nacional para o desenvolvimento de uma infraestrutura de informação que forneça acesso à informação, via TIC.

Começa-se, tal qual afirma Pretto (2005, p. 16), "a pensar mais intensivamente na ideia da internet e de todas essas tecnologias, enquanto elementos de cultura, e não como meros aparatos tecnológicos a serviço da mesma educação, da mesma cultura, da mesma economia". Pois, para Ferreira e Bianchetti (2005, p. 153),

> [...] as tecnologias da informação e comunicação (TIC) estão modificando as formas das pessoas se relacionarem, construírem e transmitirem conhecimentos. Por meio dessas tecnologias, é possível a construção do conhecimento coletivo com sujeitos localizados em espaços e tempos distintos, mas que integram o mesmo ambiente virtual ou a mesma comunidade virtual de aprendizagem. As formas de buscar informações e de divulgá-las a um maior número de pessoas também foram alteradas com a disponibilização dessas tecnologias.

Porém, atualmente ainda percebemos a predominância de um paradigma tradicional, em que a técnica pura prevalece em detrimento da tecnologia apropriadamente utilizada. A formação inicial e continuada para a transformação desse paradigma colocará a tecnologia no seu devido lugar quanto ao desenvolvimento da competência em informação. A educação se faz necessária, pois como assinala Bawden (2001), para uma sociedade tecnológica avançada, a meta deveria ser o desenvolvimento de uma competência ativa que permite às pessoas usarem a linguagem para aumentar sua capacidade de pensar, de criar, de interrogar, a fim de participar efetivamente da sociedade, e não somente o desenvolvimento da "competência computacional", que se traduz em credenciar habilidades práticas informacionais utilizando recursos tecnológicos, necessárias para o trabalho e para a sobrevivência diária.

Ainda, sobre a questão do reducionismo da dimensão técnica a determinadas habilidades, a categoria **a técnica necessita do domínio de língua estrangeira** é favorável ao profissional da informação, na medida em que o desconhecimento de outros idiomas é uma barreira, uma vez que este profissional lida com dados provenientes de documentos dos mais diferentes tipos e em diferentes línguas, sobretudo o inglês (DUARTE; BRAGA, 2010).

Em outras categorias, **a técnica auxilia na gestão** e **a técnica é o fazer bibliotecário**, está "dito" que a técnica, quando bem desempenhada, é um fator que favorece a organização e, desse modo, tem implicações positivas na gestão. Em Caldas (1994, p. 64), em um ensaio sobre Ortega y Gasset, encontramos que viver a vida é "ter de fazer algo, para que a circunstância não a aniquile":

> Nossa vida nos é dada, quer dizer, não a damos a nós mesmos. Todavia, cada qual temos de ir fazendo, pois que não nos é dada pronta. Não é, portanto, uma coisa cujo ser esteja fixado, senão que é uma tarefa, questão, drama, enfim.

Desse fato, acarreta que o profissional faça o que tenha sentido para si e, portanto, pode-se constatar que a técnica pode ser associada a aspectos "fossilizantes", mas também a aspectos de "transformação",[51] já que se

[51] **Fossilizações** são obstáculos à percepção das transformações e ao progresso social e bloqueios à percepção da própria mudança. Trata-se daqueles entraves observados em

mostra como uma maneira de desocultamento, pois que não é somente um meio mas, sim, significa entender a essência da técnica como a verdade do relacionamento do homem com o mundo. Sob esse prisma, a técnica não é mais algo exterior e exclusivamente instrumental, mas a maneira como o profissional apropria-se e aproxima-se da prática. Essa maneira não é algo fixo, possui temporalidade e, portanto, história (BRÜSEKE, 2001).

No entanto, quando **a técnica não é essencial na prática profissional**, isso se mostra como um fator de necessária reflexão: a técnica é essencial e relevante no conjunto de dimensões que constituem a competência em informação, mas é preciso transformar a técnica ou, conforme Lesgards (1996), aquele que não "duvida" da técnica, não a "sente" e não a transforma, pode considerá-la "sem importância". A técnica é, sim, necessária, pois é ela que caracteriza uma profissão.

Assim, como a dimensão técnica não deve (e nem pode!) se sobressair nas demais dimensões, também não deve ser subestimada. É na dimensão estética que a técnica encontra seu equilíbrio: o sensível no fazer, no perceber oportunidades de inovação e criação de soluções para os questionamentos que se apresentam na prática profissional. O próximo item apresenta a dimensão estética da competência em informação.

3.5.2 A dimensão estética da competência em informação

Sensibilidade, criatividade, intuição, harmonia e beleza não são elementos restritos ao âmbito da arte. A experiência estética está presente em todos os aspectos da vida humana, constituindo-se como fator fundamental na construção da subjetividade e determinante do próprio caráter do homem. Conforme afirma Rios (2002, p. 97), "a estética é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano" e como tal, tem papel preponderante na ordem da coletividade e em seu comprometimento com o bem-estar social.

> O coletivo social parte de um instrumental básico para entender a harmonia e a beleza e compenetrar-se com o bem viver. Por isso, quando se fala de estética não se faz referência exclusivamente à

um estado coletivo de melancolia para preservar as coisas tais quais elas são. De natureza passiva e nostálgica tal estado se mostra sempre pronto a **reter e fixar** para perpetuar o que existe. Nas fossilizações sociais somam-se as cristalizações dos modelos e a dogmatização das normas que o reforçam (SAINT-SIMON apud LUMIER, 2008).

> obra produto de uma mente privilegiada, aquela do artista, mas sim do conceito de bem viver desenvolvido cotidianamente, em que o referente harmonia assume um papel central na percepção social. (PORTILLO, 2007).

Sob esse ponto de vista, a estética liga-se diretamente à política e à ética na busca da harmonia e da boa convivência em sociedade, em um contexto coletivo, pois se constitui em um movimento em direção à ordenação sensível do todo social. A estética como criatividade sensível amplia o horizonte compreensivo e interpretativo do social, construindo uma unidade entre a dimensão abstrata e o sensível, que serve de suporte a uma vivência integral, em que a imaginação, a intuição e o conceito são os elos que unem esse todo social (PORTILLO, 2007).

Dito isso, pode-se afirmar que a própria informação comporta uma dimensão estética, pois chega aos indivíduos tanto a partir de referenciais do mundo exterior – com base em dados empíricos, verificáveis, objetivos – quanto a partir do mundo interior – por meio da intuição, da sensibilidade, da imaginação e da reflexão pessoal. Nesse sentido, ao dizermos que existe uma dimensão estética na competência em informação, referimo-nos à experiência interior, individual e única do sujeito ao lidar com os conteúdos de informação e a sua maneira de expressá-la. Ao imaginarmos ou criarmos imagens mentais em resposta a uma informação, trazemos à consciência algo de nós mesmos, algo do fundo de nossa vida psíquica, imprimindo-lhe características pessoais, não verificáveis ou compartilhadas pelos outros.

Novamente, percebe-se que a estética não se limita, porém, à simples apreensão da realidade exterior e interior, mas à racionalidade e à força da reflexão, sem a qual o homem não adquire consciência do que se passa em si. Isso significa que à estética é necessário que o assunto que a motiva seja longamente meditado, considerado em todas as suas partes e examinado em todos os aspectos: sem reflexão, sem escolha, sem comparações, o indivíduo torna-se incapaz de dominar o conteúdo que pretende tratar – "nunca ele poderá dispensar a concentração da alma" (HEGEL, 1991, p. 227).

Para Ward (2006), nem mesmo o pensamento crítico é suficiente como estratégia para navegar no universo da informação, pois ser competente em informação requer mais do que a habilidade de trabalhar analiticamente com a informação. Também demanda que saibamos como lidar com a informação de forma mais criativa e significativa. O aperfeiçoamento da imaginação e do autoconhecimento assim como a busca da harmonia e da beleza no

contexto da coletividade são tão importantes para o desenvolvimento da competência em informação quanto o pensamento crítico. Ambos os lados se complementam e estão fortemente ligados entre si.

Como afirma Portillo (2007), assim, ao integrar a razão instrumental à razão sensível, "o dever ser é substituído pelo compreender e pelo interpretar". Graças a esta sensibilidade que anima a totalidade, a competência em informação desenvolve-se em si e no outro se constituindo no fim último da informação: o conhecimento. Porém, à dimensão estética, como igualmente à dimensão técnica da competência em informação, há outra dimensão – a política – que surge no espaço interior e se estabelece como relação. Para Aristóteles (2009), o ser humano é, por natureza, um ser político (RIOS, 2006) e, por consequência, um ser estético e ético.

A dimensão estética pode ser esclarecida à medida que, pelo pensamento reflexivo e com base na prática profissional, fizermos a seguinte pergunta a dirigentes de bibliotecas universitárias: **como acontece a criatividade e a sensibilidade na prática profissional dos profissionais da informação?** Para melhor caracterizar a dimensão estética, organizaram-se os elementos constituintes dessa dimensão em duas grandes categorias e, nestas, ideias centrais que se referem ora à criatividade, ora à sensibilidade, ambas como sinônimo de estética. Assim, ao representar de modo concreto e figurado aquilo que literalmente "agita a alma humana" – a criatividade, a imaginação, a criação, a sensibilidade – a estética configura-se, segundo as categorias apresentadas no Quadro 3.7.

Quadro 3.7 – Categorias referentes à dimensão estética da competência em informação

Categorias referentes à estética na prática profissional	
	Categorias referentes à criatividade na prática profissional
1	A criatividade está vinculada à invenção, à inovação, à criação e à imaginação.
2	A criatividade está vinculada ao conhecimento.
3	A criatividade está vinculada à tecnologia.
4	A criatividade surge a partir de problemas/necessidades ou está vinculada à solução de problemas.
5	A criatividade surge da interação com o outro (usuários, profissionais).
6	O bibliotecário não é criativo ou está frágil nessa área.

7	A criatividade depende da aplicação de recursos financeiros/de investimentos (surge com base na falta destes).
8	A criatividade está vinculada à compreensão do outro (ou entender o outro) como um todo.
9	A criatividade e a sensibilidade favorecem/garantem o reconhecimento profissional.
	Categorias referentes à sensibilidade na prática profissional
10	A sensibilidade está vinculada à compreensão do outro como um todo.
11	A sensibilidade está vinculada ao cuidado com os detalhes.
12	A sensibilidade está vinculada à flexibilidade (ou à capacidade de ser flexível).
13	A sensibilidade surge a partir da demanda, das necessidades.
14	O bibliotecário não é sensível ou está frágil nessa área.
15	A sensibilidade surge da interação com o outro (usuários, profissionais).
16	A sensibilidade está ligada à emoção e ao coração.

Fonte: adaptado de Vitorino (2012).

No item seguinte, alicerçadas na literatura, tais categorias são mais bem caracterizadas.

3.5.2.1 A criatividade na prática profissional

A criatividade – um momento de síntese entre o consciente e o inconsciente – pode se dar na esfera racional e na esfera emotiva (DE MASI, 2000, p. 286-287). Na esfera racional estão os conhecimentos e habilidades, e na esfera emotiva, as opiniões, comportamentos, emoções e sentimentos. Na opinião de De Masi (2000, p. 287), "a criatividade brota dessas duas sínteses". Para o autor, a criatividade

> [...] consiste em um processo mental e prático, ainda bastante misterioso, graças ao qual uma só pessoa ou grupo, depois de ter pensado algumas ideias novas e fantasiosas, consegue também realizá-las concretamente. Portanto, não se trata de simples fantasia, nem de simples concretude: trata-se de uma síntese entre essas duas habilidades. (DE MASI, 2000, p. 288).

No âmbito da atuação profissional bibliotecária, Ward (2006, p. 402) argumenta que ensinar o usuário a identificar a informação pessoalmente significativa e os processos informacionais não analíticos vincula-se essencialmente à criação de um espaço em que a vida interior possa ser cultivada, no qual a criatividade possa emergir – o que incluiria estimular a exploração do significado de um determinado tema, bem como a experiência estética e a identificação pessoal.

> A criatividade vem da imaginação [...] Acho que na biblioteca a gente tem sempre que estar inventando alguma coisa. Na verdade, a criatividade é muito parceira e é muito amiga da inovação. A criatividade vem do conhecimento: é no contato com os nossos conhecimentos, porque eu acho que isso é uma coisa muito pessoal. Então, criatividade é você buscar, é estar atento ao mundo virtual, globalizado e diante disso buscar aquilo que você não tem. A criatividade vem [...] À medida que às vezes surgem alguns problemas [...] Algo que você não prevê e tem que pensar: mas como é que eu vou resolver isso?[52]

Seguindo na análise das categorias referentes à criatividade, pode-se afirmar que esta se vincula à invenção, à inovação, à criação e à imaginação. Como afirma Crow (2007), a motivação pessoal é a base da competência em informação, o fundamento para todo o desejo de aprender e utilizar a informação de forma independente e criativa. Essa motivação constitui-se precisamente com origem no sentimento, na percepção estética do indivíduo diante da informação.

Portanto, sob a dimensão estética se produz algo de novo, uma nova situação , não uma imitação, mas uma criação. Para Morin (2006, p. 81), "o surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo. O surgimento de uma criação, desse modo, não pode ser conhecido por antecipação, senão não haveria criação". Segundo Morin (2006, p. 81), a transformação interna começa a partir de criações inicialmente locais e quase microscópicas, efetua-se em meio inicialmente restrito a alguns indivíduos e surge como "desvios em relação à normalidade":

[52] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

> Toda evolução é fruto do desvio bem-sucedido cujo desenvolvimento transforma o sistema onde nasceu: desorganiza o sistema, reorganizando-o. As grandes transformações são morfogêneses, criadoras de formas novas que podem constituir verdadeiras metamorfoses. De qualquer maneira, não há evolução que não seja desorganizadora/reorganizadora em seu processo de transformação ou de metamorfose. (MORIN, 2006, p. 82).

Na categoria **a criatividade está vinculada ao conhecimento**, há relação desta com nomes e denominações aproximadas, os quais indicam sentidos de **invenção**, **imaginação**, **conhecimento**. Podemos interpretar os dois primeiros sentidos sob o foco da "desconstrução e reconstrução", isto é, da transformação de uma para outra situação tal qual uma reviravolta naquilo que já existia. Quanto ao **conhecimento**, há na literatura[53] afirmações de que este começa pelo sensível e de que todo o conhecimento sensível é de ordem intuitiva e, portanto, máximo em compreensão, embora mínimo em universalidade. Como um bem da inteligência, dizemos estética "àquele específico sentimento que o apetite exerce diante de um objeto que a vontade aprecia como um bem da inteligência" (PAULI, 1963, p. 72). Nos dizeres de Morin (2006, p. 86), "o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas". E o autor completa: "o conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro" (MORIN, 2006, p. 86).

Não por acaso, Ward (2006, p. 398) questiona se é possível sermos competentes em informação se possuirmos a habilidade técnica para encontrar e avaliar a informação, mas não a capacidade humana para experimentá-la e valorizá-la. O conhecimento só pode ser construído se a informação que recebemos tiver valor e significado no contexto do repertório de vivências e conhecimentos que carregamos, permitindo uma nova interpretação da realidade. Identificar uma dimensão estética na competência em informação significa, então, afirmar a subjetividade implícita na recepção e na transmissão dos conteúdos informacionais, na medida em que toda ação traz em seu bojo um conteúdo pessoal, uma maneira específica de expressão, a qual se configura como uma forma estética.

---

[53] Cf. Pauli (1963) e Morin (2006).

Por outro lado e de certa forma como um "reducionismo" da capacidade intrínseca da dimensão estética, a prática do profissional da informação aponta para a "criatividade vinculada à tecnologia", girando em torno da educação e das TIC. Mesmo com a brevidade com que a noção de criatividade pode ser vinculada à tecnologia, é possível ter "lampejos duradouros" (WERTHEIN, 2003) sobre alguns de seus reflexos na prática profissional. Assim como nos adverte Werthein (2003, p. 9),

> É uma resposta urgente ao déficit de socialização [...] cada vez maior num mundo rico em tecnologias, em *know-how*, porém pobre e confuso no que concerne ao *know-what* e ao *know-why*, constituindo o que os antropólogos há muito denominam de hiato cultural.

A riqueza tecnológica é um tema que se relaciona com o "mundo virtual" ou com a internet. Tratando-se de pré-modernidade, modernidade e pós-modernidade, podemos nos referir a esta representação – que vincula a criatividade à tecnologia como uma representação pós-modernista. Tal visão coloca o conhecimento funcional, ou seja, o conhecimento existe para ser usado e "é o que pode ser guardado em um computador" (DANIEL, 2003, p. 35). Muitos profissionais passam boa parte da vida dentro da cultura eletrônica popular, que contém uma dose importante de atitudes que se restringem à tecnologia como uma panaceia para todos os problemas que se referem à informação. O desafio que cabe aos profissionais da informação consiste em: interpretar o seu ambiente, compreender a noção do coletivo, do respeito à diversidade, da igualdade entre os seres humanos, da tolerância e do respeito pela liberdade alheia e, principalmente, revisitar certas qualidades como a criatividade, a emoção e a intuição.

Daniel (2003) sugere que a educação dos profissionais – neste aspecto específico no que se refere à tecnologia – deva interessar-se em particular por duas áreas: o equilíbrio e a motivação. Equilíbrio para utilizar os recursos tecnológicos na medida certa, e motivação no que se refere ao potencial de cada indivíduo em desenvolver suas habilitações, além do conhecimento que os ajude a encontrar seu preenchimento nas várias facetas da vida. O autor chama isso de formação de seres humanos competentes.

Para alguns autores, explicações advindas das neurociências sobre criatividade são enfáticas: o cérebro foi feito para criar, ou seja, sua função é resolver problemas e encontrar caminhos novos diante de desafios (ROMANELLI; ROMANELLI; ROMANELLI, 2010). Ao vencer um desafio o sujeito aprende, e isso significa que a criatividade é componente da aprendizagem significativa e, portanto, intimamente ligada ao desenvolvimento da competência em informação.

Pesquisador da área de educação e criatividade, Saturnino de La Torre (2005) reforça que usar a criatividade também é aprender a decidir e, nesse caso, a criatividade não é um simples dom, mas uma decisão pessoal.

Essa perspectiva se relaciona àquelas ideias constituintes da prática dos profissionais da informação, em que se diz que "a criatividade surge da interação com o outro (usuários, profissionais)"[54] ou ainda, em que "a criatividade está vinculada à compreensão do outro (ou entender o outro) como um todo".[55] Ao fazer alusão à interação com o outro, à compreensão do outro e ainda ao reconhecimento profissional, isso pode sugerir uma certa "afetividade" do estético, como um bem em que nos aquietamos, relacionado, talvez, ao temperamento mais sentimental dos latinos do que de outros povos (PAULI, 1963, p. 73).

Quando se menciona o papel da interação na dimensão estética, cabe destacar que o profissional da informação precisa "de uma ponte que o ligue a alguém" (DANIEL, 2003, p. 39) e ao que se percebe os "outros profissionais" interagem, seja por intermédio dos recursos tecnológicos – em uma visão pós-moderna –, seja por meio do "velho e tradicional" diálogo.

Quanto ao "reconhecimento profissional", é preciso reforçar que o caráter expressivo da estética também significa as possibilidades de ver, contemplar e fruir desta dimensão as novas aberturas para o mundo que ela revela e, quando expressa nas ações, está à disposição de qualquer um que tenha condições de entender a realidade. A expressão é, assim, a comunicação da dimensão estética, e suas possibilidades são praticamente ilimitadas e independentes de sujeitos e de grupos dominantes.

Werthein (2003, p. 10) faz referência ao gestor que atua como um "verdadeiro malabarista que precisa equilibrar no ar várias bolas ao mesmo

[54] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

[55] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

tempo". Sobre essa questão, revela-se aí a relação da dimensão estética com a categoria "compreensão do outro como um todo". Sob esse ângulo, as mudanças e inovações ainda são efetuadas ora vendo o todo e perdendo a visão das partes, ora esquecendo o todo para se concentrar nas partes. A essas capacidades o autor chama de *expertise*, riqueza que demora muito a ser gestada e a amadurecer: a estética se dá, de jeito, na experiência profissional.

Mas ainda assim, uma ideia sobre a dimensão estética carece de reflexão e, quem sabe, de estudos específicos: **o profissional da informação não é criativo ou está frágil nessa área**. Nós grifamos esta expressão, pois nossos ouvidos ainda são de certa forma atormentados pelos que alertam para a insistência do tecnicismo nas profissões da informação. Para Torre (2005, p. 11):

> A criatividade que não se manifesta, que não se expressa de uma ou outra forma, é como uma palavra sem significado, como um caminho sem destino, como um relógio parado.

Não basta, portanto, saber ou saber fazer, é necessário sentir, emocionar-se, entusiasmar-se. Torre (2005) reforça ainda que é preciso transformar-se e modificar o meio, e deixar sua marca nos outros, e é por isso que a criatividade autêntica é convidada a ser social. Por outro lado, quando a criatividade depende da aplicação de recursos financeiros/de investimentos (ou surge a partir da falta destes), o que se apresenta é a ideia limitada no que se refere ao potencial da dimensão estética para o desenvolvimento da competência em informação.

Essa representação ocorre pois, como em outras noções, não estamos diante de um simples conceito psicológico. Trata-se de um fenômeno carregado de conotações pessoais, repercussões institucionais e consciências sociais. Para Torre (2005, p. 15), "a criatividade tem muito a ver com a decisão pessoal tanto no desenvolvimento de habilidades como, sobretudo, no grau de implicação e entusiasmo". O autor acrescenta que a criatividade é um bem social, mas ainda não está devidamente assumida por instâncias políticas e governamentais. Apesar de fazer parte de um conjunto de bens sociais – como a educação e a saúde – os quais os cidadãos têm o direito a receber, é ainda condição inalienável da dignidade humana que possibilita o bem-estar. E o autor complementa: "um povo sem criatividade é como um grupo humano preso pela imobilidade, preso à escravidão e submetido

a sociedades com maior potencial criativo" (TORRE, 2005, p. 17) e, por assim dizer, com possibilidade de ser derrubado por outras profissões.[56]

Talvez o que o discurso mostre, quando relaciona a criatividade à disponibilidade de recursos financeiros, é que o futuro da criatividade está na inovação – dependente também de investimentos monetários – contanto que o processo de gestão de mudanças chegue a se consolidar. Significa dizer que a dimensão estética nessa perspectiva somente será plena quando engendradas melhorias sociais ou culturais advindas de tais investimentos.

Sob esse foco, um viés político assinala que **a criatividade e a sensibilidade favorecem/garantem o reconhecimento profissional**. Significa dizer que a criatividade e a sensibilidade são componentes

[56] Mey (2009), em suas "Reflexões angustiadas sobre catalogação", mostra sua preocupação com "[...] disputas de poder e alguma ganância, o que sempre, historicamente, redunda em perda para todos". Especificamente quanto aos catalogadores menciona quatro tipos: o decadente, o piedoso, o mecanicista inflexível e o funcionalista. Gorman (1975 apud MEY, 2009) já levantava o problema, em texto referente ao de Osborn (1941 apud MEY, 2009): a) o decadente, ou perfeccionista da representação, para nossa sorte, encontra-se em vias de extinção (nada a ver com a poluição ambiental, porém com a documental). O acúmulo e a diversidade de registros do conhecimento não mais permitem que qualquer ser catalográfico se perca em minúcias da descrição bibliográfica. Nem mesmo os catálogos mais automatizados e bem feitos do mundo atingem a perfeição; b) o piedoso é aquele cujo texto sagrado é o Código de Catalogação Anglo-americano (AACR2, sigla em inglês). Segundo Gorman (1975 apud MEY, 2009): "Há evidências convincentes de que a catalogação seja uma forma de religião para algumas pessoas". Agora, devido a novas tendências, mudará automaticamente para o código Descrição e Acesso de Recursos (RDA, sigla em inglês), porém continuará a inclinar-se sempre para o norte, em direção à ALA e à Library of Congress dos Estados Unidos da América do Norte (que participa ativamente da elaboração dos códigos para língua inglesa, mas também cria suas próprias regras e interpretações); c) o mecanicista inflexível é o bibliotecário que chega ao nível mais baixo de autoestima, considerando-se menor do que os analistas de sistemas, os engenheiros, os economistas, os professores de Letras e Linguística, os jornalistas, enfim, de quaisquer uns não bibliotecários; d) o funcionalista extinguiu-se por falta de espaço no meio biblioteconômico. Resolver problemas, administrar bibliotecas, atender seu usuário da melhor forma possível, buscar novos usuários? Não. Precisamos fazer estatísticas, demonstrar custos-benefícios, desenvolver estudos de usuários (na verdade, estudos de uso de coleções existentes), comprar menos, gastar menos, usar estratégias mercadológicas, atrair "clientes", gerir "informações" (e até conhecimentos, dizem alguns!), enfim, gerenciar uma biblioteca como se fosse uma empresa lubrificada e lucrativa. Não há lugar para funcionalistas, nem para idealistas. Estes, definitivamente, se não se aposentaram, foram enterrados vivos, menosprezados pelos demais como sendo "apenas bibliotecários".

fundamentais para o engajamento político no espaço de trabalho e inclusive para além deste. Isso acontece porque, segundo Torre (2005), a criatividade é um bem social e o ser humano somente chega a sua plena autorrealização quando desenvolve ao máximo as suas potencialidades. Parece lógico, então, que seu reconhecimento profissional passe irremediavelmente pela criatividade. Hoje, os profissionais precisam se apoiar na criatividade se quiserem interpretar de forma aceitável as rápidas transformações sociais, culturais e políticas por que passa o mundo do trabalho. Ainda, para o estudioso, nossa sociedade não se pode dar ao luxo de não aproveitar o potencial criativo do ser humano.

Portanto, para explicar o progresso social, o desenvolvimento científico ou cultural, é necessário levar em consideração as pessoas inovadoras e o clima propício ao ambiente. A interação entre pessoa, clima propício e reconhecimento social das contribuições constitui o melhor estímulo ao desenvolvimento humano.

Dessa forma, e vislumbrando duas faces da dimensão estética, a análise continua no próximo item, percorrendo e localizando "ditos" e "não ditos" das profissões da informação, em específico quanto à face da **sensibilidade**.

3.5.2.2 A sensibilidade na prática profissional

> *A **sensibilidade** precisa do coração... É você procurar compreender, entender o outro e procurar ajudar naquilo que for preciso. Ter sensibilidade é você compreender, ser compreendido, olhar o ser humano como um todo. Você tem que pensar com a cabeça do usuário: como é que ele vai procurar? A **sensibilidade** vem direto com o ser humano. A **sensibilidade** está no cuidado com os detalhes, e eu vejo muito isso na área da indexação, que é onde eu mais atuo, pois você tem que captar exatamente o que está escrito naquele material, naquele artigo, para poder passar, pois você vai colocar na máquina. O "jogo de cintura" é a **sensibilidade** com o usuário.*[57]

O ser humano "racional" se revela na capacidade autorreflexiva. A capacidade criativa e reflexiva do homem sobre si e sobre as coisas possibilita o conhecimento primeiro e a transformação depois (TORRE, 2005).

---

[57] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

Há um conjunto de ideias que pode caracterizar a dimensão estética da competência em informação sob o foco da sensibilidade.

Retomando as categorias referentes à **sensibilidade na prática profissional** (conforme Quadro 3.7), é possível realizar algumas refexões.

A ideia de que "a sensibilidade está vinculada à compreensão do outro como um todo",[58] revela por que o profissional da informação concede significado às coisas e às pessoas ao conhecê-las: estas tomam novo sentido, desde o momento em que se começa a ter consciência, ou seja, um atributo humano que ultrapassa qualquer mecanismo. Com o desenvolvimento dessa capacidade, tudo o que o rodeia vai tendo progressivamente **sentido**. Tal é esse acontecimento que em outra ideia, a de que a "sensibilidade surge da interação com o outro (usuários, profissionais)",[59] revela o potencial criador da interação com o outro. Para Torre (2005, p. 43, grifo do autor),

> Interação e transformação são os termos que melhor descrevem a "fotossíntese" da [dimensão estética]. [...] Transforma a informação disponível em informação pertinente para resolver um problema ou dar resposta a uma demanda. [...] De novo dão importância à consciência e à influência externa [o outro], sem a qual dificilmente se completaria o processo.

Por outro lado, quando aludimos à ideia de que "a sensibilidade está vinculada ao cuidado com os detalhes",[60] identificamos no indivíduo um aspecto oportuno da dimensão estética: a complexidade. Essa característica é, para Torre (2005, p. 29), talvez a mais relevante das pessoas altamente criativas e, portanto, sensíveis. O autor continua falando de uma "personalidade complexa", às vezes expressa de forma contraditória, algo como "chorar... de alegria". Tais indivíduos não "sabem combinar a férrea disciplina, a tenacidade e o esforço com a evasão e o divertimento" (TORRE, 2005, p. 30).

Desse modo, é compreensível a ideia de que **a sensibilidade está vinculada à flexibilidade (ou à capacidade de ser flexível)**, já que indivíduos sob a perspectiva estética são personalidades que rompem as regras. Mas

[58] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

[59] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

[60] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

à capacidade criativa e sensível alia-se o esforço, todos responsáveis pelo êxito da prática profissional. A dimensão estética no indivíduo adulto demanda esforço contínuo. **A pessoa criativa possui flexibilidade mental para mudar de enfoque se não consegue encontrar o que busca**.

E assim, tal qual a criatividade, na prática dos profissionais da informação, "a sensibilidade surge a partir da demanda, das necessidades".[61] Ao se vincular ao coletivo, uma vez mais se percebe que a sensibilidade se socializa: ela deixa de ser um dom ou uma capacidade pessoal para se converter em um bem social, uma riqueza coletiva. Para que isso se efetive de fato, a dimensão estética não se limita à criatividade ou à tecnologia, mas necessita do "saber utilizar a informação disponível",[62] tomar decisões, "ir mais além do que foi apreendido",[63] e, sobretudo, saber aproveitar qualquer estímulo do meio para gerar alternativas na solução de problemas e decodificação de necessidades.

Porém, "o profissional da informação parece não desenvolver a sensibilidade de forma suficiente".[64] A sensibilidade, ou o seu desenvolvimento, é tão crucial como a própria *literacy* (no sentido básico do termo). Estar sensível à capacidade de contribuir com algo pessoal para a profissão, para o grupo com o qual convive, para os usuários, enfim. É preciso estar atento, pois a competência em informação somente se desenvolverá se o profissional da informação criar a consciência da importância da sensibilidade à dimensão estética e mais do que isso: orientar-se a serviço de si e da comunidade, o que significa que o profissional deve ganhar, com seu trabalho e sua sensibilidade pessoal, bens sociais.

A falta da sensibilidade provocaria, por assim dizer, um tipo de escravidão. Trata-se da escravidão intelectual e moral mediante a dependência econômica. Para Torre (2005, p. 34), "um povo, cujas gerações possuam [sensibilidade] e criatividade e encontrem apoio em seu país para desenvolver seus projetos, dificilmente cairá nessa escravidão". A sensibilidade, associada à criatividade, fará críticos os seus cidadãos perante qualquer tipo de submissão, "[...] porque, para expressar-se criativamente, é preciso dar-se de corpo e alma, entregar-se ao trabalho em elaboração,

[61] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

[62] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

[63] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

[64] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

identificar-se com ele a fim de poder verificar as possibilidades de configurá-lo em novos desdobramentos sensíveis e formais" (STORI, 2003, p. 50).

O coletivo das profissões da informação assinala que "a sensibilidade está ligada à emoção e ao coração",[65] presencia-se aí a significação da estética como expressão sensível do pensamento, a qual exerce uma função, pelos efeitos que produz, mas também pela sua essência, "porque produz um sentimento muito especial no apetite racional" (PAULI, 1963, p. 33), mas que não deve se reduzir à busca da perfeição – algo inatingível. Pode, sim, constituir-se como sendo "aquilo que se realça" (PAULI, 1963, p. 34), pois exerce a propriedade de falar à inteligência em um modo peculiar de agradar esteticamente o sentimento. Sob esse ângulo, é possível constatar que a sensibilidade é a face mais intensa da dimensão estética levando ao entusiasmo e ao encantamento pela prática profissional, uma grande força motriz. A sensibilidade, ingrediente do processo estético, permite encontrar maneiras de se relacionar com a realidade, o que gera prazer e emoção, possibilitando ao sujeito experimentar o prazer da criação que é um estímulo para a competência em informação (cf. ROMANELLI, E.; ROMANELLI, B.; ROMANELLI, G., 2010).

> *Eu trabalho muito com a empatia, você estar sensível às questões que estão aí atuando. Então isso é a recompensa do nosso trabalho! É o reconhecimento muitas vezes!* [66]

Nasce daí uma tênue relação entre a estética, a ética e a política. Na face estética-ética, Hermann (2005) parte do entendimento de que a ruptura da razão e a necessidade da pluralidade de valores e diferentes estilos de vida e da subjetividade destacam a estética diante da ética, possibilitando um resgate dessa relação, por vezes esquecida. Hermann alerta que a Estética, desde seu estabelecimento como disciplina filosófica, por Baumgarten no século XVIII, busca a emancipação dos sentidos e a sua libertação de velhos constrangimentos metafísicos. Como consequência da ampliação dessa ideia, tem-se hoje uma transformação cultural, em que se consideram o corpo e os sentidos relevantes na mesma proporção da razão.

A relação entre a estética e a política também é apresentada por Rios (2006), pois, para a autora, a sensibilidade se converte em criatividade ao ligar-

[65] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

[66] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

se estreitamente a uma atividade social significativa para o indivíduo como algo que se aproxima do que se necessita concretamente para o bem social e coletivo, e, ainda, porque diz respeito ao compromisso político, ou seja, à **participação na construção da sociedade** e ao exercício de direitos e deveres.

3.5.3 A dimensão ética da competência em informação

> *O bibliotecário é o profissional qualificado para administrar, durante todas as etapas, esse processo de transferência de informação, assegurando assim aquilo que é essencial para o exercício da cidadania: acesso ao conhecimento.*
>
> (Conselho Federal de Biblioteconomia, [2000])

A fim de caracterizar a dimensão ética da competência em informação, parte-se do princípio de que a **atitude crítica na prática do profissional da informação é um indicador importante dessa dimensão**. Segundo Rios (2006, p. 81, grifo nosso):

> Quando procuramos questionar os valores que sustentam a moral, quando buscamos seus fundamentos, estamos no terreno da ética. **A ética pode, então, ser definida como uma atitude crítica** diante da moralidade, uma investigação sobre a consistência e o significado dos valores morais. A **atitude crítica** é aquela pela qual se procura olhar a realidade com clareza, profundidade e abrangência. Ver claro, para evitar os elementos que prejudicam nosso olhar, para evitar as armadilhas instaladas em nós e em torno de nós. Ver fundo, para além da superfície e das aparências. A atitude crítica [...] busca os fundamentos do que se investiga. Ver largo, na totalidade, implica abordar o objeto no seu contexto, com os elementos que o determinam e os diversos ângulos sob os quais se apresenta.

Souza (2002) alerta para a ambiguidade no uso dos significados que perpassa os vários discursos sobre ética e que isto também precisa ser considerado quanto às práticas profissionais.

A partir dessas considerações iniciais, é possível caracterizar a **dimensão ética** da competência em informação na prática do profissional dessa

área. O Quadro 3.8 ilustra as categorias referentes à dimensão ética da competência em informação.

Quadro 3.8 – Categorias referentes à dimensão ética da competência em informação

Categorias referentes à ética na prática profissional
Saber ouvir os outros favorece a atitude crítica.
Valorização profissional é parte constituinte da ética.
Bom senso é um componente da atitude crítica.
A verdade está acima de tudo (vinculada a uma dada ideologia).
O desenvolvimento pessoal é necessário para ter atitude crítica (vinculada a uma dada ideologia.
A análise do todo em partes favorece a atitude crítica (vinculada a uma dada ideologia).
A necessidade de conquistar mais espaços profissionais impulsiona a atitude crítica.
O isolamento profissional prejudica a atitude crítica (vinculada a uma dada ideologia).
A falta de comunicação entre os profissionais prejudica a atitude crítica (vinculada a uma dada ideologia).
A falta de "imposição" como "chefia" prejudica a atitude crítica.
O diálogo favorece a atitude crítica (vinculada a uma dada ideologia).
Sugerir melhorias é parte da atitude crítica.
A liberdade de expressão é necessária à atitude crítica (vinculada a uma dada ideologia).
Buscar o respeito profissional é ter atitude crítica.
Ser exigente é ter atitude crítica.
Ser flexível é ter atitude crítica.

Fonte: Vitorino (2012).

O caráter crítico atribuído à ética está no cerne da ideia de competência em informação, já que, nessa condição, o indivíduo é capaz de tomar uma posição diante de determinadas situações – o que requer, na maioria das vezes, um julgamento de valor:

> *Eu acho que quanto mais a gente se desenvolve, quanto mais a gente cresce profissionalmente, mais crítica a gente se torna, porque aí a gente vê coisas que poderiam ser feitas de uma forma, processos que poderiam ser feitos de uma outra forma. Então a gente tem trabalhado muito essas questões no sentido de ver e analisar cada um dos acontecimentos, no sentido de se posicionar em relação aos acontecimentos.*
>
> *Eu acho que a crítica não pode faltar... Porque só não critica quem está alienado. Eu acho que é a mola propulsora pra eu estar sempre fazendo, sempre agindo, porque eu nunca estou satisfeito com o resultado, eu sempre acho que tem mais a conquistar. Então, eu acho que a nossa área é uma área que ainda há muito para se conquistar: reconhecimento, valorização... Por conta disso, nós temos que ser muito críticos, estar sempre atentos, porque a gente tem que se fazer valer, tem que se fazer respeitar, tem que conquistar espaços. Então, a gente precisa ser crítico nesse sentido: de saber, de estar atento, de saber que a gente precisa marcar espaço e fazer bem feito. Olha, eu sou muito crítica... Em questão ao bibliotecário, porque eu acho que a nossa categoria é muito – em vários aspectos – ela é muito isolada: trabalha muito isolada. A gente está sempre trocando experiências. Mas essa comunicação é muito ruim. Eu acho que eu teria que ter mais pulso firme.*[67]

Assim, a participação em reuniões na organização – quando o profissional da informação sugerir melhorias – é elemento constituinte da atitude crítica, mas não a caracteriza plenamente, como já comentado no início deste tópico.

Os preceitos éticos – se praticados em atitudes – requerem força de vontade, inspiração, exercício, conselho, supervisão, aperfeiçoamento, ajuda do grupo, da comunidade, dos mestres, além de disciplina, autocontrole, exame de consciência, paixão, senso da honra e outros mais. Marchionni (2008) chama isso de "escola de moral". E também nos parece que isso se configura na representação da prática profissional em informação, conforme Quadro 3.8 que trata das categorias referentes à ética na prática profissional: **bom senso**, **desenvolvimento pessoal**, **buscar o respeito**

[67] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

profissional, **ser exigente consigo mesmo**, são ideias relacionadas à dimensão ética da competência em informação desses profissionais. **Saber ouvir e valorizar o trabalho dos profissionais da informação**: em uma análise do sujeito, da ética e da história, como propõe Ricardo Timm de Souza (1999, p. 100), significa *ouvir mais que falar*. O autor reafirma: "ouvir mais que falar, e falar sabendo ter que ouvir, sem poder escapar à claridade da segurança". Mas ainda assim, ao exortar: **ser flexível é ter atitude crítica**, o profissional reforça o lado obscuro da flexibilidade no trabalho, calcada no aspecto "funcional", ou seja, significando a capacidade das empresas reorganizarem as habilidades associadas aos postos de trabalho, de tal forma que os profissionais possam empregá-las por meio de um grande número de tarefas (BASTOS, 1995).

Por outro lado, na categoria: **a verdade está acima de tudo**, o profissional pratica o comportamento ético, e isso significa desenvolver a prática profissional de modo responsável, sob a perspectiva da realização do bem comum. Com efeito, algumas reflexões sobre competência em informação referem-se ao componente ético relativo à apropriação e ao uso da informação, o que inclui questões atuais como propriedade intelectual, direitos autorais, acesso à informação e preservação da memória do mundo. É também um condutor do conhecimento, pois o "verdadeiro" (teoria do conhecimento ou estudo da verdade) é componente da Filosofia. Para Marchionni (2008, p. 21), "o *Verdadeiro* ri na razão e na alma, revelando o que somos, a origem de onde viemos, a meta feliz para onde vamos".

Ao evidenciar **a necessidade de conquistar mais espaços profissionais**, lança-se um olhar para a "ética social", ou seja, a ética torna bom aquilo que é feito na profissão, na escola, na família, ou nas IES. Esse fazer-se permanente, divulgando a profissão ao outro, mediante ações concretas, invade e atrai pessoas e com isso o profissional realiza a si mesmo. Apesar de alguns profissionais se considerarem como "grãos", e por isso mesmo inexpressivos perante as demais profissões, podemos compará-los a "uma certa parábola cujo grão de mostarda, pequeno e simples, cresce e se torna arbusto e seus galhos aninham os pássaros" (MARCHIONNI, 2008, p. 23).

Johnston e Webber apontam a competência em informação como uma disciplina de fundamental relevância na Sociedade da Informação e a definem como "a adoção de um comportamento informacional apropriado

para identificar, mediante qualquer canal ou meio, informação adequada às necessidades, levando ao uso correto e ético da informação na sociedade" (JOHNSTON; WEBBER, 2006, p. 113).

Na Austrália, onde as iniciativas relacionadas ao desenvolvimento da competência em informação para a cidadania vêm despertando o interesse de muitos pesquisadores, o Council of Australian University Librarian (2001) adequou o conceito elaborado pela ALA, de modo a enfatizar o sentido ético da criação e do uso dos conteúdos informacionais. Segundo o documento elaborado pela instituição, indivíduos competentes em informação possuem "a habilidade de definir, localizar, acessar, avaliar e usar a informação de forma ética e socialmente responsável como parte de uma estratégia de aprendizado ao longo da vida" (COUNCIL..., 2001).

Nessa mesma linha de pensamento, Singh (2008, p. 15) entende que pessoas competentes em informação devem aprender "a conhecer, a fazer, a estar e a trabalhar junto".[68] Quanto aos "ditos"[69] da prática dos profissionais da informação, eles dão conta de que o **diálogo e a troca de experiências favorecem a atitude crítica**. Sobre o pilar "aprender a viver juntos" (DELORS, 1999, p. 97), espera-se que os indivíduos sejam capazes de construir sentido, assegurar a qualidade, aprender de forma independente, pensar criticamente e usar a informação de maneira ética e estratégica, considerando "o outro" nessa empreitada.

---

[68] A obra *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1999, p. 91, grifo nosso) trata dos quatro pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. A equipe que publicou este conhecido "relatório Delors" já avisava que: "o aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, **estimula o sentido crítico** e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir".

[69] Para Ricardo Timm de Souza (1999, p. 130, grifo do autor), "dizer algo, caracterizar algo como 'dito', significa haver realizado uma identificação. O discurso, e nele a palavra, identifica 'isto como isto' e é atribuição de sentido, ou seja, 'isto enquanto aquilo'. O 'dito' não é neutro" (daí as ancoragens identificadas no discurso sobre a dimensão ética da competência em informação de uma forma mais enfática do que nas outras dimensões). No entender do autor, trata-se da confirmação "fática" da realidade, o reenvio do ser a si mesmo: o "dito" não é simplesmente signo ou expressão de um sentido, pois ele proclama e consagra isto como tal. Além disso, o "dito" é uma síntese concentrada, um campo comum, no qual se podem ancorar as referências da experiência humana do passado "já dito" e assegura a transmissão desse passado ao presente.

Em outra face, ressalta-se que a liberdade de expressão é necessária à atitude crítica e, por conseguinte, à dimensão ética. Não restam dúvidas de que apesar das importantes conquistas sociais dos profissionais, especialmente no final do século XIX, há, igualmente, perdas decorrentes no mesmo período. A evolução do processo produtivo é um bom exemplo, principalmente quando se constata que os princípios da ética no mundo do trabalho quase nunca chegaram a integrar a prática concreta dos homens.

> A crescente separação entre trabalho manual e intelectual impediu que o trabalhador tivesse acesso ao conhecimento, excluindo-lhe a autonomia, o desenvolvimento da solidariedade e a expressão da liberdade indispensável ao exercício da cidadania. (SENAC, 2007, p. 43).

A obra intitulada *Ética & trabalho* (SENAC, 2007) apresenta para este cenário uma visão caracterizada pelo declínio da ética no trabalho. Pouco a pouco se percebe, e as pesquisas igualmente apontam, "que a profissão e o conflito de interesses sociais já não fazem parte das preocupações dos jovens" e que os valores relacionados ao trabalho, tais como disciplina, subordinação e segurança salarial vêm sendo substituídos por valores novos como autorrealização, criatividade, autonomia e liberdade de decisão:

> Filosoficamente, o conceito de liberdade encerra a ideia de que é própria do homem a possibilidade de escolher sem coação ou constrangimento interno ou externo. E nesse sentido, a liberdade é entendida como a capacidade de mudar o curso das coisas, dar-lhe outro rumo; promover novo sentido ao que parecia fatalidade, transformando uma situação dada em nova realidade, criada pelo conhecimento e pela ação humana. (SENAC, 2007, p. 44).

Desse modo, na ideia de que às vezes "o contexto obriga a calar ou a só observar de longe determinadas coisas no ambiente de trabalho" (DANIEL, 2003), é possível compreender a crise dos valores da modernidade e a inserção de valores da pós-modernidade, uma ausência nem sempre explícita de valores, verdades e modelos, mas que necessita por parte dos profissionais da informação uma dose importante de atitudes que orientem a visão de mundo desses profissionais. Interpretar o seu ambiente de acordo com alguns aspectos que às vezes são negligenciados:

a noção do coletivo, o respeito à diversidade, a igualdade entre os seres humanos, a tolerância e o respeito pela liberdade alheia.

Ao associar "atitude crítica" à motivação no trabalho, compreende-se que há nas instituições de um modo geral a busca incessante pela maior motivação do trabalhador para a ação, ou seja, para o trabalho e, por conseguinte para a produtividade almejada pelas empresas – fato este que igualmente chegou aos espaços de trabalho.

Ao desenvolver processos, cursos e atividades que proporcionem "ambientes favoráveis à motivação no trabalho", os profissionais têm favorecido a "diluição" das normas e valores éticos até o seu esquecimento por completo, o que pode ser notado quando estes deixam de lado o "eu" dirigente e "pessoa" em favor do outro:

> *Então eu estou sempre cuidando nesse sentido para não deixar com que a equipe fique desmotivada.* [...]
> *Eu tenho que ter esse grupo motivado.*[70]
> *Hoje eu sinto que tenho um clima muito bom.*[71]

Para McGarry (1999), as atividades de informação não têm lugar no vazio: elas afetam e são afetadas pelo seu contexto que inclui valores éticos, políticos, sociais e religiosos.

Portanto, é preciso considerar o que Berger e Luckmann (2005, p. 13) afirmam que aglomerações específicas da realidade se referem a contextos sociais específicos e que estas relações terão de ser incluídas em uma correta análise sociológica desses contextos. À medida que o profissional "vê coisas e processos que poderiam ser realizados de outra forma" ou ainda "vê e analisa cada um dos acontecimentos, no sentido de se posicionar", observa-se um "caminhar sutil" na direção de abordar a situação no seu contexto, com os elementos que o determinam e os diversos ângulos sob os quais se apresenta.

---

[70] As necessidades de motivação no trabalho estão diretamente relacionadas com a tarefa ou com o trabalho, e tratam das necessidades de desenvolvimento do potencial humano e da realização de aspirações individuais – liberdade, criatividade e inovação nas organizações – sejam elas vinculadas à produção de produtos ou à prestação de serviços e suas variantes (ALVES, [2000]).

[71] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

Retomando a questão da noção de liberdade, ideias como o **isolamento profissional** e a **falta de comunicação entre os profissionais prejudicam a atitude crítica** e mostram a faceta equivocada dessa noção: a liberdade passou a ser encarada como característica **de cada um**, em defesa de **sua** segurança pessoal, de **sua** propriedade e dos **seus** direitos. Orientada sob esses princípios, a prática profissional deu lugar ao individualismo possessivo, comportamento que exalta o privado, os direitos individuais, a liberdade pessoal, muitas vezes em detrimento do bem público, do exercício da cidadania e do comprometimento social (SENAC, 2007). É o coletivo, tão necessário à competência em informação, desfragmentando-se.

Percebe-se, conforme destacado no parágrafo anterior, a necessidade da retomada da questão ética na formação inicial e contínua desses profissionais. Quanto às questões de ordem coletiva, o texto sugere o reconhecimento de que o sujeito é capaz de exercer sua consciência moral e de responsabilizar-se pelos seus atos e que é capaz de fazer um **juízo crítico da realidade**, ou seja, possui capacidade de avaliar a situação, consultar as normas estabelecidas pela sociedade, interiorizar algumas como suas, rejeitar outras, enfim, de decidir e fazer escolhas e de assumir a responsabilidade por suas escolhas.

Assim, podemos dizer que as dimensões da competência em informação – técnica, estética, política – encerram um princípio ético. O domínio da técnica, por exemplo, demanda escolhas e apresenta exigências de caráter social, as quais terão implicações éticas. A dimensão política – próximo tópico – afirma Rios (2006), ganhará seu significado pleno quando, além de se apoiar em fundamentos próprios de sua natureza, se guiar por princípios éticos.

3.5.4 A dimensão política da competência em informação

> *Tornar-se ou ser uma pessoa competente em informação não significa seguir normas ou ser avaliado por alguém, mas ser capaz de agir discursivamente em uma sociedade configurada e mediada pelo discurso.*
>
> (ANDERSEN, 2006)

Jacobs (2008) observa que, por se situar dentro de um contexto sociopolítico, a competência em informação não poderia ser direcionada de outra forma que não politicamente. Assim, ao limitar o potencial dessa

competência a normas e diretrizes, arriscar-se-ia minimizar, quando não negar, a natureza política que lhe é inerente. Portanto, a política é algo como uma "necessidade imperiosa para a vida humana" (ARENDT, 2009, p. 45) e igualmente o é para o indivíduo e para a sociedade. Ela possibilita ao indivíduo buscar seus objetivos, baseia-se na pluralidade dos homens, trata da convivência entre diferentes, está centrada em torno da liberdade, em um espaço que só pode ser produzido por muitos, em que cada qual se move entre iguais.

Como se processa a prática profissional quanto à dimensão política da competência em informação? A primeira pergunta, decorrente desta é: em que medida o envolvimento e comprometimento com a profissão é uma característica dessa dimensão? A segunda que se quer levar a cabo é: como o profissional da informação faz para alcançar seus objetivos profissionais?

A resposta a essas perguntas, organizadas por categorias, possibilitam reflexões elucidativas sobre a dimensão política dessa competência, conforme apresentado no Quadro 3.9.

Quadro 3.9 – Categorias referentes à dimensão política da competência em informação

Categorias referentes à dimensão política na prática profissional
Categorias referentes ao envolvimento e comprometimento com a profissão
Assumir a função é estar comprometido com o trabalho.
A participação em eventos, discussões e listas de discussão é suficiente para o envolvimento e comprometimento com a profissão.
O envolvimento e o comprometimento com a profissão dependem do envolvimento com as necessidades dos usuários.
O envolvimento com o contexto da universidade contribui para o envolvimento e comprometimento com a profissão.
A responsabilidade e a integridade são componentes do envolvimento e comprometimento com a profissão.
Disseminar e divulgar a profissão é sinônimo de envolvimento e comprometimento.
Desenvolver estudos e pesquisas é parte integrante do envolvimento e comprometimento.
Estar restrito ao grupo de trabalho da instituição é envolver-se e ser comprometido com a profissão.
A falta de união da classe interfere no envolvimento e comprometimento com a profissão.

Categorias referentes ao alcance dos objetivos profissionais
O planejamento contribui para o alcance dos objetivos profissionais.
A pesquisa contribui para o alcance dos objetivos profissionais.
A atualização profissional/formação contínua contribui para o alcance dos objetivos profissionais.
O trabalho em equipe/o desenvolvimento de uma equipe de trabalho/a gestão de pessoas contribui para o alcance dos objetivos profissionais.
Política, "jogo de cintura" e flexibilidade são garantia do alcance dos objetivos institucionais/profissionais.
O contato/debate/discussão com os profissionais da área (os bibliotecários) contribui para o alcance dos objetivos profissionais.

Fonte: Vitorino (2012).

Como se pode perceber, há uma dispersão de categorias para cada uma das perguntas, o que nos leva a refletir sobre a prática profissional em informação. Esses dois grandes grupos de categoria reúnem posicionamentos "individuais", mas também posicionamentos "coletivos" de profissionais dirigentes e atuantes em bibliotecas, o que denota certa representatividade de ideias.

3.5.4.1 Envolvimento e comprometimento com a profissão

Em um estudo que procura relacionar os conceitos da esfera pública, discurso e *information literacy,* Andersen (2006, p. 215) observa que as definições e normas, como as elaboradas e amplamente divulgadas pela ALA (AMERICAN..., 2004), consideram a competência em informação como uma "habilidade neutra", para ser aprendida e dominada por todos os indivíduos indistintamente. Para o autor, todavia, a competência em informação não é neutra, mas uma capacidade altamente sociopolítica. O autor afirma que essa competência inclui a capacidade de ver além da superfície do discurso, na medida em que é crucial em um mundo mais e mais mediado e modelado por muitos tipos de informação e que estas procuram afetar o cotidiano das pessoas.

Ao sugerir que a competência em informação deve ser entendida como um processo eminentemente crítico, de implicações políticas, Doherty se refere à habilidade que o indivíduo adquiriu em identificar a natureza da informação, geralmente organizada de modo a favorecer determinados grupos e a superar as barreiras que ela impõe, de modo a ser capaz de interferir de maneira significativa na realidade, visando ao bem-estar da coletividade. Para ele, dar voz àqueles que foram silenciados é talvez o papel mais importante que a competência em informação pode representar (DOHERTY, 2007, p. 6).

A prática do profissional da informação revela uma dimensão política na perspectiva "individual" e na perspectiva da "neutralidade", ou seja, quando os profissionais referem-se a si mesmos e ao contexto muito próximo ou ao isolamento em relação ao coletivo. A prática – quando aborda aspectos "individuais" – revela que a partir do momento em que assumem a profissão da informação os profissionais já estão comprometidos com o trabalho e que o fato de estarem comprometidos com a profissão, significa que têm "paixão" pela profissão. Na prática profissional, "é preciso gostar do que se faz" e o comprometimento é uma consequência desse "gostar".

No contexto das bibliotecas, os profissionais da informação, em suas práticas profissionais, sentem-se envolvidos, principalmente quanto às necessidades do usuário e ao contexto da instituição na qual atuam. Enfim, é "respirar informação o tempo todo" e se envolver muito com a instituição. Em alguns casos, o envolvimento é mais restrito a grupos de trabalho da instituição e a instituições semelhantes.

Mas há um fato que preocupa: a prática revela que os profissionais da informação ainda são "muito desunidos" e que "falta uma organização maior da categoria". Percebe-se que "o comprometimento ainda é muito restrito a uma "anuidade paga a um conselho" e não a um associativismo e a um sindicalismo de fato – paga-se, mas não há envolvimento dos profissionais no sentido pleno da palavra e isso precisa receber atenção por parte desses profissionais. Nas categorias listadas anteriormente há um reforço ao **individual** e à **neutralidade**[72] na dimensão política:

> *Estar comprometido com a minha área é também estar envolvido com todo o contexto da universidade e isso faz com que eu me*

[72] Essas percepções ainda carecem de estudos mais aprofundados, em pesquisas posteriores.

> *comprometa ainda mais com a minha área. Na verdade, eu tenho muito envolvimento com esta universidade. Fico frustrado também com a profissão. Por que a gente não começa a trabalhar assim, mais unidos? Cadê a união? A classe é muito desunida.*[73]

Vê-se, dessa forma, que profissionais da informação podem, eles mesmos, não "se incluir na história" como se não houvesse o "nós", mas sim o "eu", absolutamente. O agir politicamente é um processo conflitivo para muitos profissionais. Apesar do dinamismo e da realidade em constante transformação, esta mesma realidade se revela, em alguns momentos, insuficiente e insatisfatória para o envolvimento com a profissão. O agir político, como afirma Maar (2006, p. 8), "não é fruto do acaso, mas resulta da atividade dos próprios homens vivendo em sociedade". Profissionais que, portanto, "têm todas as condições de interferir, desafiar e dominar o enredo da história" (MAAR, 2006, p. 8).

O exercício da liberdade é um outro modo de tratar a ação humana, significando reflexão sobre os acontecimentos profissionais. Depreende-se dessa formulação uma dimensão política, que tal exercício pressupõe, a existência de um espaço público em que esse questionamento, esse ajuizamento e confrontações possam ter lugar, o que se traduz em um projeto político baseado em uma nova noção de bem comum, de participação, de representação política e suscetível de satisfazer a essas condições (ROSENFIELD, 1990, p. 62).

Não convém confundir o livre querer de cada um como se a medida da dimensão política fosse dada pelo conteúdo particular, ou "uma vontade preocupada exclusivamente com o modo singular de satisfação de seus desejos e inclinações" (ROSENFIELD, 1990, p. 64).

> *Então eu me sinto envolvido, me sinto interessado, gosto* [...] *Acho que é uma coisa maravilhosa, principalmente quando você se envolve com as necessidades do usuário. E o meu comprometimento é no sentido de que eu quero ver a coisa funcionando.*[74]

Esta dimensão só alcança sua plena significação no momento em que os profissionais da informação tornam-se capazes de "julgar a farsa e

---

[73] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

[74] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

de desvendar os comportamentos" (ROSENFIELD, 1990, p. 64), ou seja, quando a ação dos sujeitos coincide com formas determinadas de ação política. Consequência disso são atitudes que se referem ao "coletivo":

> *O meu envolvimento é o acompanhamento das listas, participando dos eventos também. Eu acho que eu me envolvo nessa parte, quando tem algum evento importante eu tento participar, eu me envolvo em listas de discussão na internet – que eu acho legal também, da associação de profissionais. Tem mais umas três ou quatro listas de discussão que eu participo também. Não sobra muito tempo para ler tudo* [...] *Quando está sendo discutida alguma coisa, eu tento ficar por dentro do que está acontecendo.*
>
> *A gente participa também dos movimentos profissionais. Eu acho que eu, assim como todos os bibliotecários,* [...] *sempre tento disseminar a definição do que é a Biblioteconomia, mesmo porque é unânime: por onde a gente vai... nossa! Bibliotecário, o que faz? O que é isso? Ah! Existe algum curso para bibliotecário? Quase ninguém sabe. Então você tem que se impor como profissional e até na apresentação da biblioteca para os alunos, no início do semestre, a gente fala que tem que ser um profissional legalmente habilitado com formação para desenvolver o trabalho bibliotecário numa instituição.*
>
> *Eu fico me defendendo e as pessoas: "Biblio... o quê? Tá, mas para que serve? O que vocês fazem? Mas só podem trabalhar em biblioteca?" Então a gente fica defendendo a profissão e por outro lado pensa: poxa vida, parece que você é tão pequeno aos olhos das pessoas. Falta alguma coisa.*
>
> *Tudo isso não tem o menor problema, eu acho que é por aí. Mas o meu envolvimento é muito grande. Eu procuro ser atuante também. Eu acho que eu sou muito comprometido com a minha profissão. Eu sou um defensor, mas eu faço minhas críticas.*[75]

As práticas profissionais em informação, que vão desde o pouco ou raro envolvimento, que se resume ao acompanhamento de listas de discussão e à participação em eventos até outras atitudes tais como opinar sobre determinados assuntos e fortalecer a profissão, fazem parte do envolvimento profissional que pode significar ainda a atuação e a participação nos movimentos profissionais.

[75] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

O envolvimento e o comprometimento com a profissão é alcançado, segundo as práticas profissionais, na medida em que o profissional se impõe na profissão, desenvolve estudos e pesquisas e é responsável e íntegro, é atuante, é defensor, faz reflexões e apresenta posicionamento crítico.

A realidade profissional não deixa dúvidas quanto à relevância da dimensão política para a competência em informação, mas, por outro lado, revela igualmente um desequilíbrio entre as preocupações de ordem individual e de ordem coletiva nessa dimensão.

Ao refletir sobre a ação desse profissional com o sentido atribuído à dimensão política, a ação deveria estar inscrita em uma comunidade política, submetida igualmente ao processo da história (ROSENFIELD, 1990). A ação humana, dos profissionais da informação, quando é "um ato que atribui fim ao que é realizado, de tal modo, significando algo que tem um 'valor' e que 'vale a pena' ser criado como forma de ordenamento de suas relações sociais e políticas" (ROSENFIELD, 1990, p. 52, grifo do autor), configura-se como um ato vinculado à dimensão política mas, por outro lado, reforça o caráter de neutralidade e um posicionamento individual na dimensão política da competência em informação o que se configura em um retrocesso das profissões da informação e de sua realidade social.

3.5.4.2 Alcance de objetivos profissionais

Também para a categoria "alcance dos objetivos profissionais", percebem-se na realidade social posicionamentos mais "individuais" ou mais "coletivos". Um olhar "neutro" e "individual" tem raízes no trabalho com o planejamento, e isso requer projetar e alcançar metas, muitas vezes uma atividade realizada individualmente. Em outros momentos, os objetivos profissionais são alcançados, dedicando-se aos estudos (buscando atualização e fazendo cursos), "correndo atrás das coisas", "arriscando-se", não "se conformando e nem se acomodando", ou ainda, pesquisando, buscando informações e realizando formação continuada.

> *Com o planejamento. Antes de tudo eu acredito que para você atingir alguma meta é preciso você planejar: planejar e avaliar. Então, no final do ano nós avaliamos o que está bom e o que não está, os pontos fortes, os pontos fracos, as ameaças, as oportunidades. E com base nisso, nós*

> *fazemos a avaliação com os funcionários e estagiários e aí fazemos o planejamento para o ano seguinte. O planejamento ocorre dentro da questão orçamentária e também na questão interna, da equipe. Agora fizemos o planejamento para o ano seguinte e temos prazos para serem cumpridos. Eu sempre trabalhei com planejamento "entre aspas", porque eu não sou aquela pessoa extremamente metódica.* [...] *Ah! Eu busco me atualizar. Sempre estudar. Eu estudo bastante. Desde que eu comecei a faculdade, tudo o que eu conquistei foi trabalhando e estudando com muito esforço, muita luta! Então eu valorizo muito isso, sempre procurando fazer algum curso novo na área, me dedicando ao meu trabalho, fazendo alguma coisa diferente, como por exemplo, treinamentos, cursos de desenvolvimento, de autoconhecimento. Mas no futuro eu quero, quem sabe* [...] *me dedicar mais.*[76]

O "planejamento", mencionado nessa categoria, contribui para o alcance dos objetivos profissionais. Wood Júnior e Picarelli Filho (1999), em seus estudos, sugerem que a competência ligada à informação pode estar vinculada às habilidades interacionais, habilidades de solução de problemas, habilidades vinculadas à mudança e a habilidade de comunicação. É nas habilidades para a solução de problemas que estão inclusas as capacidades de: percepção; de planejamento e organização; e de tomar decisões, as quais reúnem o domínio de metodologias e ferramentas adequadas para tratamento dos dados com vistas a gerar resultados apropriados com eficácia e eficiência (MIRANDA, 2004), o que inclui a identificação de pontos fortes e pontos fracos (internos e externos à biblioteca) e identificação de ameaças e oportunidades (internas e externas à biblioteca), técnicas amplamente difundidas nas metodologias de planejamento estratégico utilizadas nas empresas de produção de produtos e de serviços, com foco na melhoria e incremento destes. A educação continuada e a paixão pelo aprendizado também são integrantes dessa categoria.

Para Dudziak (2003), ao se desenvolver a competência em informação, é preciso repensar crenças, práticas e partir para a ação – a educação – e isso é parte do alcance dos objetivos profissionais. Essa atitude promove maior instrumentalização e interiorização de comportamentos que levem à proficiência investigativa, ao pensamento crítico, ao aprendizado independente e ao aprendizado ao longo da vida:

---

[76] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

> *Eu começo buscando informações, pesquisando. Eu quero fazer uma pós-graduação, para justamente voltar para a biblioteca e pensar de uma forma diferente. Eu gostaria muito de fazer o mestrado, mas é muito concorrido. Eu já tentei a seleção pro mestrado, mas não consegui.*[77]

Campello (2003), ao sugerir que se estabeleça uma agenda de pesquisa com questões voltadas ao contexto social brasileiro e à busca de aportes teóricos da área de informação, a fim de abrir caminho para a ampliação do papel educativo da biblioteca, reforça a importância da pesquisa para o alcance da competência em informação em um nível macro, mas que só pode ser alcançada se for vislumbrada e colocada em ação em um nível micro. Em Chauí (2003, p. 13-14), alguns pontos importantes podem ser listados sobre essa questão. Um desses é especialmente importante: a revalorização da pesquisa no espaço das bibliotecas das IES, pois favorece a autonomia desses profissionais e o avanço de suas práticas.

Em outro ângulo, o alcance dos objetivos profissionais sob o olhar do "coletivo" pode se revelar nas práticas:

a) promovendo grupos ou equipes de trabalho;
b) realizando a gestão, conhecendo o ambiente, as pessoas, relacionamentos, as relações interpessoais;
c) trabalhando com a gestão, inclusive, no atendimento;
d) com muita política, jogo de cintura, muita flexibilidade, com persistência;
e) é preciso saber o momento, ser diplomata;
f) buscando parcerias;
g) com a interdisciplinaridade, trazendo visões diferentes para o ambiente profissional;
h) com um relacionamento amistoso, "bem de perto" com os pró-reitores;
i) finanças e pesquisa;
j) graduação e pós-graduação; e
k) debatendo com as pessoas da área.

[77] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

Um entendimento do enfoque "coletivo" dos profissionais da informação assinala a multiplicidade de facetas a que se aplica a palavra "política" e parece atender à noção de poder político e de esfera da política institucional (MAAR, 2006, p. 9). Interessa perceber que, em uma mesma prática, várias "políticas", ou ao menos dois enfoques da dimensão política – o individual e o coletivo – apresentam-se em diversos "ditos" e "não ditos" das práticas profissionais da área da informação. Em decorrência, como assinala Maar (2006), há uma situação dinâmica em que diversas representações sociais relacionam-se entre si como em uma "trama social" e que procuram conferir uma expressão política ao discurso:

> *Conhecendo uma equipe de trabalho e considerando diferenças, enfim, tem uma série de coisas que é importante para a gente poder alcançar objetivos. Hoje os meus objetivos são no sentido de promover o meu grupo de trabalho a uma equipe, ou seja, o desenvolvimento da minha equipe. Isso vai ao encontro da questão da gestão, do perfil de gestão, de conhecer esse ambiente, de conhecer as pessoas, relacionamentos, as relações interpessoais. Então os objetivos são alcançados, porque nós trabalhamos – e eu busco trabalhar – desde a gestão até o atendimento. É com muita política, jogo de cintura, muita flexibilidade, com persistência, conhecendo o contexto organizacional para saber quais são as melhores estratégias.*[78]

Por outro lado, para Maar (2006, p. 16), as questões políticas muitas vezes, e pela tradição das próprias análises do tema, "têm sido quase sempre enfocadas em um prisma que privilegia unicamente o coletivo social". Para Demo (1988), o "homem político", procura administrar o seu próprio trajeto histórico, mudando a natureza e as relações sociais. Segundo Harris (2008), os processos de criação, localização, avaliação e uso da informação não acontecem no vácuo, longe dos contextos da comunidade, em que significados e valores estão em jogo, mas estão intimamente ligados ao envolvimento de indivíduos em uma comunidade e esses processos assumem invariavelmente um caráter sociopolítico. Talvez por isso o termo "interdisciplinaridade" esteja presente na realidade social das profissões da informação:

[78] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

> *Bom... Na verdade, para alcançar os meus objetivos eu dependo dos outros. Sempre que possível eu primo pela interdisciplinaridade, porque engrandece o grupo, com visões diferentes, não desprezando a que a gente possui, mas no sentido de aprimorar e assim eu mantenho um relacionamento bem amistoso, bem de perto com os pró-reitores, finanças, pesquisa, pós-graduação e graduação.*[79]

Esse modo de entender a política como uma experiência que se reflete nas pessoas harmoniza-a com o coletivo e reflete-se no comportamento informacional individual diante do coletivo social e da multiplicidade da *polis* (MAAR, 2006): a atividade política é também ética e tem uma função pedagógica, a de transformação dos homens em cidadãos.

O capítulo 4 procura "descortinar" a temática do desenvolvimento da competência em informação e aspectos relacionados à formação inicial e continuada para esta competência, considerando as perspectivas das dimensões aqui elencadas.

[79] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

Capítulo 4

O desenvolvimento da competência em informação

Ao tratarmos da competência em informação e do desenvolvimento desta nos indivíduos, há que se fazer referência à realidade na qual estes estão inseridos, trazendo para a discussão um breve apanhado teórico e conceitual que nos explica como se dá a construção social da realidade em que atuam os profissionais da informação. É na *Construção social da realidade*, obra publicada em 1966, por Peter Berger e Thomas Luckmann e reeditada um sem-número de vezes, parceria entre um sociólogo norte-americano e um austríaco, que se tem um influente trabalho para explicar a realidade das profissões que se utilizam intensivamente da informação.

Ao desenvolver sua teoria sobre a sociologia do conhecimento, Berger e Luckmann (2005) declararam que a realidade é construída socialmente e que a sociologia do conhecimento deve analisar o processo em que este fato ocorre. Realidade e conhecimento são, portanto, as noções que se engendram nesse enfoque, com longa história de investigação filosófica.

Para os propósitos desta obra, adotamos as noções de realidade e de conhecimento definidas por Berger e Luckmann (2005, p. 11, grifo dos autores): "'realidade' como uma qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos terem um ser independente de nossa própria volição (não podemos 'desejar que não existam')" e, "'conhecimento' como a certeza de que os fenômenos são reais e possuem características específicas".

O interesse sociológico nas questões da "realidade" dos profissionais da informação justifica-se pelo fato de sua relatividade social. Isto dito, e apoiando-se em Berger e Luckmann (2005, p. 13, grifo dos autores),

"aglomerações específicas da 'realidade' e do 'conhecimento' referem-se a contextos sociais específicos e que estas relações terão de ser incluídas em uma correta análise sociológica desses contextos". Isso significa que há diferenças observáveis entre grupos sociais em termos daquilo que é admitido como conhecimento neles e que a "sociologia deste conhecimento" terá de tratar não somente da multiplicidade empírica, mas também dos processos pelos quais qualquer corpo de conhecimento chega a ser socialmente estabelecido como realidade.

Na proporção em que todo conhecimento humano desenvolve-se, transmite-se, mantém-se e transforma-se em situações sociais, procuramos neste capítulo compreender o processo pelo qual isso se realiza, de tal forma que uma realidade admitida como verdade solidifica-se. Acredita-se, tal qual Berger e Luckmann (2005, p. 14), que "a sociologia do conhecimento diz respeito à análise da construção social da realidade". A noção, segundo a qual o que os indivíduos professam pode ser creditado como verdade ou conhecimento, é influenciada e determinada por seu meio social. Para Burke (2003), essa ideia não é nova, e, nesta concepção, passar dos discursos dos sujeitos para o estudo organizado e sistemático é muitas vezes um movimento difícil.

A sociologia do conhecimento remonta aos fins do século XIX e o começo do século XX. Os antecedentes intelectuais imediatos são três criações do pensamento alemão: o pensamento marxista, o nietzschiano e o historicista (BERGER; LUCKMANN, 2005). Na raiz da sociologia do conhecimento e na proposição de Marx, a consciência do homem está determinada por seu ser social. São heranças de Marx, alguns conceitos-chaves, entre os quais o da "ideologia" (ideias que servem de armas para interesses sociais) e "falsa consciência" (pensamento alienado do ser social real do pensador). Para Marx (apud BERGER; LUCKMANN, 2005, p. 17-18), o pensamento humano funda-se na atividade humana ("trabalho" no sentido mais amplo da palavra) e nas relações sociais produzidas por esta atividade. As ideias de Nietzsche acrescentaram novas nuances sobre o pensamento humano como instrumento na luta pela sobrevivência e pelo poder (cf. BERGER; LUCKMANN, 2005). No historicismo, o foco estava no "esmagador sentido da relatividade de todas as perspectivas sobre os acontecimentos humanos, isto é, da inevitável historicidade do pensamento humano", ou seja, acentuava-se a situação social do pensamento, referindo-se à "localização social do pensamento" (BERGER; LUCKMANN, 2005, p. 18).

No início do século XX, na França, Émile Durkheim estudava a origem social de categorias fundamentais ou "representações coletivas". Para Durkheim (2006, p. 19), as "práticas coletivas", como ele assim as chamava no seu livro – *As regras do método sociológico*[80] – são em si mesmas um fato que, para ser convenientemente determinado, deve, por sua vez, ser estudado do exterior, pois o que importa saber não é a maneira como certo pensador individualmente imagina uma dada situação, mas a concepção que dela tem o grupo, pois somente assim essa concepção é eficaz. Berthelot (2005, p. 34) complementa: "será Durkheim, sem dúvida, o mais claro sobre esse aspecto", pois caracteriza os fenômenos sociais como maneiras de agir, de pensar e de sentir exteriores ao indivíduo e que se constituem, sob este ângulo, uma espécie nova e é a eles que deve ser dada e reservada a qualificação de sociais.

Dessa preocupação com o estudo das representações se originaram vários estudos sobre as "mentalidades coletivas" (BURKE, 2003). Logo, surge a compreensão de que não há pensamento humano que seja imune às influências ideologizantes de seu contexto social. Sob este olhar, um estudo que recorra à sociologia do conhecimento se torna uma importante ajuda na procura de qualquer entendimento correto dos acontecimentos humanos (BERGER; LUCKMANN, 2005).

Por isso, a análise sociológica da realidade deve iniciar pelo esclarecimento da realidade, tal como é acessível aos membros dessa realidade – por exemplo, quando tratamos do profissional da informação (bibliotecário) – bem como das várias perspectivas teóricas dessa realidade (pois estas últimas também se constituem em um olhar da realidade, resultantes de observações sistemáticas de práticas sociais).

A realidade é, assim, construída socialmente, e segue-se que há uma "relatividade social", o que significa dizer que aglomerações específicas da realidade e do conhecimento referem-se a contextos sociais específicos (BERGER; LUCKMANN, 2005, p. 13). Moscovici (2003, p. 49) sintetiza:

> [...] as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças [...]. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum.

[80] Título original: *Les Règles de la Méthode Sociologique* (1895).

Clifford Geertz dedicou ensaios a problemas de saberes locais, informação e senso comum, no sentido de examiná-los no contexto das comunidades, e também forneceu apoio às reflexões e às análises aqui apresentadas. Segundo Geertz (2004, p. 13), é preciso tentar explicar os fenômenos "[…] colocando-os em estruturas locais de saber". Stein (2004, p. 13), por sua vez, auxilia-nos nessa busca pelo saber local: "o mundo da vida se impõe aí como tarefa, como projeto". Mesmo ambíguo, é este momento importante da vida que se mostra: dizer algo da vida, da realidade e do desenvolvimento da competência em informação de profissionais que não se reduz ao discurso científico, mas a ele recorre para melhor compreender o coletivo.

Paralelo ao que já foi esclarecido sobre o sujeito, o coletivo e a realidade vivida, é importante ressaltar que a relação entre o homem, o produtor e o mundo social, produto dele, é e permanece sendo uma relação dialética, ou seja, o homem (evidentemente não o homem, mas em coletividade) e seu mundo social atuam reciprocamente um sobre o outro. Isso denota um sentido na história, já que fenômenos (à primeira vista carentes de sentido se examinados a olho nu ou na escala de tempo imediato) revelam seu nexo quando postos contra uma medida de longo prazo (ELIAS, 1994). *O processo civilizador* de que fala Elias (1994) nos faz refletir: nenhum ser humano chega civilizado ao mundo, e o processo civilizador individual que ele obrigatoriamente sofre é uma função do processo civilizador social. Por consequência, a estrutura dos sentimentos guarda semelhança com a realidade social. Os fenômenos históricos, tanto em atitudes humanas como em instituições sociais, desenvolveram-se em alguma época, e, portanto, não podem ser isolados de seu fluxo natural, histórico, pois serão privados de seu caráter de movimento e processo, como se fossem formações estáticas, sem considerar como surgiram e como mudam.[81] Os fenômenos sociais nos permitem identificar de maneira concreta as representações e de trabalhar sobre elas.[82]

A Teoria das Representações Sociais se constitui como uma referência central para esta obra, pois questiona ao invés de adaptar-se, busca o novo e, ao fazer isso, ela recupera um sujeito que, por intermédio de sua atividade

[81] Sobre a realidade brasileira e para uma análise adequada das práticas dos profissionais da informação deste contexto, considera-se necessária e oportuna a leitura do livro escrito por Darcy Ribeiro intitulado *O povo brasileiro* (RIBEIRO, 2006).

[82] Cf. Guareshi; Jovchelovitch (1998) e Moscovici (1998).

e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio. E a sociedade, como assinalam Berger e Luckmann (2005), de fato é construída pela atividade que expressa um significado subjetivo. Mas como é possível que significados subjetivos se tornem facticidades objetivas? Para tanto, torna-se imprescindível tratar da realidade da vida cotidiana sob o foco da objetividade e da subjetividade e do processo de transformação e desenvolvimento pelo qual passa o sujeito em sociedade.

4.1 A realidade da vida cotidiana: linguagem, objetividade, subjetividade, transformação e desenvolvimento humano

A realidade pode se manifestar em produtos da atividade humana – objetivações que servem de índices mais ou menos duradouros dos processos subjetivos dos sujeitos, por exemplo, uma atitude subjetiva de "paixão pelo trabalho" pode ser expressa por um certo número de fatores, como o número de horas trabalhadas, a dedicação ao trabalho, a participação em diversas atividades e treinamentos profissionais etc. Mas a realidade da vida cotidiana não é cheia unicamente de objetivações, é somente possível por causa delas. Algo decisivamente importante na objetivação é a significação, isto é, a produção humana de sinais. A linguagem e os discursos produzidos por ela podem ser caracterizados como o mais importante sistema de sinais da sociedade humana (BERGER; LUCKMANN, 2005): as objetivações comuns da vida cotidiana são mantidas primordialmente pela significação linguística. A vida cotidiana é, sobretudo, a vida com a linguagem. A compreensão da linguagem é por isso essencial à compreensão da realidade da vida cotidiana:

> [...] desse modo, a linguagem é capaz de se tornar o repositório objetivo de vastas acumulações de significados e experiências, que pode então preservar no tempo e transmitir às gerações seguintes. (BERGER; LUCKMANN, 2005, p. 57).

Para Moscovici (2003), este é um dos mais marcantes fenômenos do nosso tempo: a união da linguagem e da representação social da realidade (ou seja, o modo de compreender e intercambiar maneiras de ver as coisas).

Uma realidade é ao mesmo tempo objetiva e subjetiva e, por isso, qualquer adequada compreensão teórica relativa a ela deve abranger ambas as perspectivas. Isso significa participar da dialética da sociedade, em um movimento de exteriorização, objetivação e interiorização.[83] Mudanças, metamorfoses, desafios em rotinas institucionalizadas na vida cotidiana, apresentam-se como uma contínua reafirmação para o indivíduo.

A socialização implica, nesse caso, a possibilidade de a realidade subjetiva ser transformada. Estar em sociedade se constitui em um contínuo processo de modificação, que pode ocorrer de forma mais "radical" ou mais "atenuada", ambas, apesar de serem transformações, ocorrem em graus diferentes: na primeira o indivíduo "muda de mundos", já na segunda, "o presente é interpretado de modo a manter-se em uma relação contínua com o passado, existindo a tendência a minimizar as transformações realmente ocorridas" (TRANSFORMAÇÕES sociais, 2003). A realidade, nessa segunda situação, é o passado, e o futuro é a transformação. Mas uma vez que a realidade subjetiva nunca é totalmente socializada, ela não pode ser totalmente transformada, por isso a segunda situação é a que caracteriza esta obra.[84] A "socialização secundária", tal como definida por Berger e Luckmann (2005), continua a ser construída sobre as interiorizações primárias e, nesta, há transformação parcial da realidade subjetiva ou de particulares setores desta.

Essas transformações parciais são comuns na sociedade contemporânea em ligação com a mobilidade social do indivíduo e com a formação inicial e contínua do profissional, e, nesse caso em especial, aos profissionais da informação. Uma transformação considerável da realidade pode coexistir com problemas em conservar a coerência entre os primeiros e os tardios elementos da realidade subjetiva.

---

[83] O estudo realizado, que forneceu os subsídios para este capítulo e para a obra em si, está focado na realidade subjetiva, ou seja, "a realidade tal como é apreendida na consciência individual e não tal como é institucionalmente definida" (BERGER; LUCKMANN, 2005, p. 196).

[84] Admite-se que o homem é um ser social e que a sociedade está em constante transformação. Embora essas mudanças ocorram muito rapidamente, talvez, de uma geração para a outra, é possível registrar-se historicamente grandes mudanças sociais que marcaram época. Os períodos de transformações mais evidentes estão relacionados com as grandes descobertas ou com as revoluções nos paradigmas vigentes (TRANSFORMAÇÕES sociais, 2003).

A vida cotidiana apresenta-se, desta feita, como uma realidade interpretada pelos sujeitos e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente. Quando se constituem em produtos históricos da atividade humana, os universos socialmente construídos modificam-se, e a transformação é realizada pelas ações concretas dos seres humanos (BERGER; LUCKMANN, 2005). Esse é seu caráter móvel e circulante – as representações dessa realidade também o são. Em suma, há uma plasticidade, uma estrutura dinâmica operando em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem, com as representações sociais da realidade.

4.1.1 As representações sociais

A noção de representações sociais chega até nós pelos escritos de Durkheim (2006). Interações humanas na vida cotidiana – surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos – pressupõem representações. Moscovici (2003, p. 40), em sua teoria das representações sociais, afirma que "sempre e em todo lugar quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes". As representações são sempre um resultado da interação e da comunicação e elas tomam forma e configuração específicas a qualquer momento, como uma consequência do equilíbrio dos processos de influência social.

Pessoas e grupos criam representações no decorrer da interação, comunicação, cooperação, enfim, nas relações humanas. Disso decorre que as representações têm forte noção coletiva, pois representações não são criadas por um indivíduo isoladamente. Mas isso não significa, como afirma Moscovici (2003), que esse modo de criação subverta a autonomia das representações em relação à consciência do indivíduo ou à do grupo, e sim uma vez criadas elas adquirem "vida própria", circulam, encontram-se, atraem-se e repelem-se e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem:

> [...] isso é assim, não porque ela possui uma origem coletiva, ou porque ela se refere a um objeto coletivo, mas porque, como tal, sendo compartilhada por todos e reforçada pela tradição, ela constitui uma realidade social. (MOSCOVICI, 2003, p. 41).

O lado obscuro da representação social é quando esta tem sua origem esquecida e sua natureza é ignorada de tal modo que ela se torna "fossilizada", cessando sua capacidade de efêmera, mutável e mortal, e, torna-se, em vez disso, duradoura, permanente e quase "imortal". Moscovici (2003, p. 42) afirma que "quanto menos nós pensamos nelas [as representações], quanto menos conscientes somos delas, maior se torna sua influência". Não é isso que desejamos para as profissões da informação à medida que reconhecemos a necessidade de investigar as representações sociais e de propor princípios para possibilitar a mudança e a transformação de representações coletivas.

É possível afirmar, então, que o mais importante – nas representações sociais – é a natureza da mudança, na qual tais representações se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. É dessa forma que elas são criadas, interna e mentalmente, pois é assim que o próprio processo coletivo penetra como o fator determinante dentro do pensamento individual (MOSCOVICI, 2003).

4.1.2 O pensamento coletivo

A realidade da vida cotidiana apresenta-se como um mundo intersubjetivo, um mundo em que o sujeito participa com outros sujeitos. De fato, não se pode existir na vida cotidiana sem estar continuamente em interação e comunicação com os outros (BERGER; LUCKMANN, 2005). Sob esse ponto de vista, a atitude de um sujeito na vida cotidiana, apesar de corresponder à atitude de outros, tem perspectivas que não são idênticas. Por exemplo, alguns sujeitos podem ter projetos diferentes de outros sujeitos, que podem gerar conflito. De todo modo, sujeitos vivem em um mundo comum, independentemente de projetos pessoais conflitantes e, o que é mais importante, há uma contínua correspondência entre os significados de alguns sujeitos, pois há partilha em comum no que diz respeito à realidade de ambos.

4.2 A competência em informação – limites e proximidades com o desenvolvimento humano

Admite-se que as profissões da informação se consolidam e se legitimam no contexto da sociedade contemporânea e que esta se encontra em processo acelerado de transformações e rupturas, sob o signo do acesso e da retenção da informação. Essas transformações exigem definições e redefinições de métodos que valorizem e destaquem os aspectos importantes desta relação de disseminação e compartilhamento de conhecimentos e de informação.

A informação, peça fundamental no desenvolvimento da competência, necessita que o profissional desenvolva o conhecimento de seu fluxo, percepção do ambiente informacional, habilidade no manuseio e no uso de recursos informacionais que favoreçam o acesso, o tratamento, a recuperação e o uso da informação, e que facilitem, em última instância, a geração de novos conhecimentos.

Sobre os termos "competência" e "informação", fragilidades ou dificuldades da competência em informação, da informação em si e sobre a compreensão do desenvolvimento desta "metacompetência" (ver também os capítulos 2 e 3), podemos afirmar que estão alicerçados em ideias e ideologias (ver capítulo 3) que assim se estabeleceram ao longo do tempo e no exercício da profissão. O item a seguir contempla o desenvolvimento da competência em informação nos profissionais da informação, a partir da prática desses sujeitos.

4.3 O desenvolvimento da competência em informação na prática profissional

Os profissionais da informação são indagados continuamente quanto à implicação da formação inicial e continuada para a competência em informação. Mesmo que isso não esteja explícito em suas práticas profissionais, é possível identificar indícios sobre a presença das dimensões técnica, estética, ética e política e o peso destas na trajetória desses profissionais. Outros fatores que também se apresentam na formação desses profissionais são as dificuldades encontradas na trajetória profissional – desde a formação inicial (graduação) até a formação continuada (na prática

profissional), suas necessidades, bem como o que os profissionais têm feito para minimizar as lacunas que perceberam na sua formação, relacionadas ao desenvolvimento da competência em informação. Uma das questões que surgem em meio a esse cenário é a seguinte: em que medida o curso de graduação que o profissional fez para exercer a sua profissão foi suficiente para sua prática em informação?[85]

> *Eu diria assim: que conhecimento nunca é demais. Os cursos que eu fiz contribuíram muito para a minha atuação aqui, para o conhecimento profissional, e para a bagagem que eu adquiri. Eu fiz a especialização que me ajudou bastante. Na verdade, em qualquer profissão você tem que ter uma educação permanente. Então, tudo o que aparece, eu não me omito de participar. Nos capacitarmos faz diferença!*[86]

Da "leitura" e análise do cenário da competência em informação, diretamente ligada à condição humana de aprendizado permanente, pode-se afirmar que, ao aprender a aprender e ao aprendizado ao longo da vida (*lifelong learning*), a educação para a *information literacy* (*Information Literacy Education* – ILE, que aqui chamaremos de Educação para a Competência em Informação – ECI) é o caminho que garante essa condição (DUDZIAK, 2003, p. 31). Trata-se de um processo que se inicia com a percepção da necessidade de informação, de socialização do acesso físico e intelectual à informação, que acontece lentamente e que envolve toda a comunidade educacional.

Algumas ideias presentes na realidade desses profissionais mostram a necessidade de aperfeiçoamento contínuo. De acordo com nossos entrevistados: "*os cursos contribuem muito para a atuação profissional*" ou, "*procurar nos livros, com colegas, ou participando de congressos*", ou ainda "t*em que se ter uma educação permanente*", que são expressões de profissionais que são uma constante nessa realidade. Para os profissionais da informação, a mudança no dia a dia favorece essa busca pela educação contínua. Expressões como: "*não ser muito acomodado*" e "*capacitação faz a diferença*!" são ditas por profissionais que estão em constante desenvolvimento.

---

[85] Os extratos de discursos apresentados neste capítulo foram obtidos a partir de entrevistas realizadas com profissionais da informação dirigentes de bibliotecas vinculadas às IES.

[86] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

O paradigma da ECI baseia-se no aprendizado como processo dialógico; na flexibilidade curricular, na valorização da pesquisa, na busca e no uso da informação em variadas fontes e formatos como processo de aprendizado que leva à compreensão do mundo e à educação continuada. Baseia-se, ainda, na abordagem cooperativa, transdisciplinar, integrada; na apropriação de tecnologia e na sinergia de variados espaços de conhecimento; na contextualização social e pessoal do aprendiz, dos temas e problemas como condição de aprendizado; na valorização do pensamento crítico e do aprendizado ativo, independente e auto-orientado (DUDZIAK, 2001).

A competência em informação liga-se, portanto, à capacidade de criar significado a partir da informação. O movimento transformador da educação para a competência em informação exige mudanças no modo de pensar e nas crenças e valores dos profissionais responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento (VARELA, 2006). Isso se estabelece quando o discurso dos profissionais da informação mostra a formação inicial (graduação) como condição mínima para a prática profissional. A formação inicial auxilia a "*entrar no mundo do trabalho*". O curso de graduação se constitui na "*abertura de uma porta para começar a trabalhar*", mas também esse mesmo curso "*não dá conta de tudo*", conforme declarações de nossos entrevistados. O curso de graduação "*não é e nem nunca foi*" suficiente! A dimensão técnica (habilidades para o fazer profissional) geralmente é apreendida na formação inicial mas, ainda assim, o mesmo curso de graduação que habilita para a profissão não dá conta das mudanças no mundo do trabalho. Nesse nível de ensino, o profissional somente recebe o embasamento inicial da profissão:

> *Eu vejo que a minha formação ajudou muito e me deu o embasamento sim! Eu acredito sinceramente que o curso de graduação te abre uma porta; ele te permite entrar* [no trabalho] *e dali pra frente é contigo. Eu acho que foi assim no meu curso também. Eu sei que o curso de graduação não dá conta de tudo: tenho consciência disso. A graduação só deu a técnica. A técnica foi boa. Tanto é que eu falo que eu não tive dificuldade quando eu comecei a trabalhar, porque na verdade você é muito exigido na técnica quando você é novato. Se tem uma coisa que eu me orgulho é de ter feito esse curso. Ah! Faltou alguma coisa? Claro que faltou! Porque o dia a dia sempre traz alguma coisa*

> *diferente, alguma coisa nova. Na verdade qualquer curso habilita para a profissão, mas se você quiser algo mais, você tem que procurar*.[87]

Nessa perspectiva, há uma cobrança, segundo Arruda, Marteleto e Souza (2000), para que os profissionais da informação invistam em seu aperfeiçoamento contínuo, por intermédio da educação continuada ou por aprendizagem autônoma, mas é preciso considerar que a qualificação profissional não é determinante do sucesso profissional. O sucesso acontece se à qualificação são aliadas a trajetória de vida do profissional, suas aptidões culturais, profissionais, políticas e sociais, ou seja, a bagagem absorvida durante a formação da identidade profissional, nas diversas instituições formadoras. Isso transparece nas práticas profissionais: quando esses profissionais relatam que a realização de estágios/bolsas de trabalho é um componente que, aliado à graduação, dá condições de realizar a prática profissional, pois, segundo eles, os estágios durante a faculdade auxiliam a exercer a profissão.

> *Eu acho que uma coisa que ajudou também foi o fato de estar estagiando junto com a faculdade, porque muito do que eu já via na faculdade eu já conseguia enxergar nos locais onde eu fazia estágio. E é na prática que a gente vê: é a questão de jogo de cintura, questão da gente perceber, de intuição. O que eu aprendi de conhecimento técnico eu aprendi porque a minha grande sorte, eu penso, foi na última fase ser bolsista* [da biblioteca universitária]*... E lá eu aprendi muito – tecnicamente: classificação, catalogação e como funciona internamente uma biblioteca.*[88]

Algumas expressões extraídas das práticas profissionais revelam isso: "*é na prática que se vê*"; "*esse conhecimento profissional, essa bagagem que eu tenho hoje é devido à experiência*"; "*o dia a dia sempre traz alguma coisa diferente, alguma coisa nova e acho que essa experiência é importante*"; "*o dia a dia faz a gente ficar experiente*".

Nas palavras de Almeida Júnior (2004), historicamente as atividades e funções do profissional da informação estiveram muito mais voltadas para a preservação (e aí inserindo-se a dimensão técnica) do que para a

---

[87] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

[88] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

disseminação. Ainda segundo o autor, esses dois polos não são excludentes na ação profissional, pois sempre será possível distinguir as práticas profissionais tanto de um quanto do outro polo. No entanto, um desses polos pode se sobressair. Para Almeida Júnior (2004, p. 70), "no cotidiano desses profissionais, e não apenas no discurso, suas práticas evidenciarão qual dos lados é priorizado, mesmo que ambos convivam e apareçam em todas as situações".

> *Não. Eu acho que não... Eu tenho certeza que não. Não foi nada suficiente. Quer dizer... Eu saí da graduação com uma sensação de não ter aprendido absolutamente nada. Então a gente vê que a formação é muito fraca. Mas também sei que o curso de graduação não dá conta de tudo: tenho consciência disso. Porque a gente não tem administração, a gente não tem orientação na parte de recursos humanos. Na graduação eu tive apenas uma disciplina que era administração de bibliotecas. Essa disciplina no meu curso foi muito fraca: a gente teve um professor que não se empenhou muito. Então já saí da faculdade sem muito conhecimento nessa área. A gestão de pessoas foi a principal coisa que eu senti falta. Na parte de gestão de bibliotecas... E eu acho que deveria ter no nosso curso: Contabilidade... Eu acho que gestão de custos dentro de uma biblioteca é muito importante.*[89]

Ao que parece, o discurso anterior evoca a ideia de que a formação inicial (graduação) é insuficiente para a prática profissional. Para os profissionais da informação, há uma ideia comum de que "*saiu da graduação com uma sensação de não ter aprendido nada*"; ou ainda que "*saiu da faculdade sem muito conhecimento*"; ou "*que faltou administração e gestão e que ficou muito mais na parte técnica*".

Ainda, com relação à formação inicial, mas desta vez com aspectos relativos à concepção educacional e à relação professor-aluno, alguns profissionais citam a importância do professor neste processo, na medida em que favorece a prática profissional futura. Com efeito, há consenso entre muitos profissionais de que "*os professores foram ótimos*" e "*abriram muitos horizontes*". Para Guimarães (2004), é de fundamental importância o diálogo entre os espaços de formação e os de exercício profissional (mundo do trabalho, órgãos de classe, associações etc.) de modo que se obtenha um processo de contínua alimentação (retroalimentação do processo):

[89] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

> *Mas eu também tive ótimos professores. Se tem uma coisa que eu me orgulho é de ter feito esse curso. Porque eu também tive uma excelente "leva" de professores. Eram excelentes, não porque sabiam tudo, mas porque quando aparecia alguma coisa eles corriam atrás e traziam pra gente. Eu nunca saí de uma disciplina com dúvidas acerca do que eu poderia ter feito com o conhecimento gerado na sala de aula. Não posso reclamar da minha graduação: eu me orgulho de ter feito, porque eles me abriram muitos horizontes! Eu tive professores ótimos [...] bem rígidos até!*[90]

Mesmo assim, por mais que a educação se configure como primordial no desenvolvimento da competência em informação, esta acaba aparecendo em alguns momentos como "funcional ao mercado", e este por sua vez não se interessa propriamente por educação, mas "pelos efeitos funcionais em termos de manejo do conhecimento (DEMO, 2001, p. 17). Quando encontramos no mundo do trabalho profissionais da informação que afirmam: "*a formação inicial* [graduação] *é suficiente para a prática profissional*", eles aceitam que o mercado precisa de gente "bem educada" e que a formação universitária em nível de graduação basta. Na prática, a necessidade é de "treinamento técnico", que se desvincula da dimensão política. Esta, sim, serve mais para incluir do que excluir. Tais ideias revelam a representação que alguns sujeitos ainda têm sobre a formação para o "mercado":

> *Eu acredito que eu saí preparado da faculdade e que o curso de graduação foi suficiente. Na época eu não atuava em biblioteca. A minha intenção era um diploma. Hoje eu sei que eu podia ter aproveitado muito mais. Mas a responsabilidade é minha.*[91]

A visão reducionista da formação e a relação desta com o mundo do trabalho têm suas explicações: a educação, até bem pouco tempo (e ainda acontece em alguns espaços), configurava-se como uma reprodução dos saberes. Expressões como "passar o conhecimento" ou "o meu conhecimento não entra na cabeça do aluno" ou ainda "transmitir conhecimento" eram a tônica em muitos cursos de graduação. Talvez por isso a dimensão que mais se sobressaía nessa formação fosse a dimensão técnica:

---

[90] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

[91] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

> *A técnica foi boa. Tanto é que eu falo que eu não tive dificuldade quando eu comecei a trabalhar, porque na verdade você é muito exigido na técnica quando você é novato. O que eu aprendi de conhecimento técnico eu aprendi porque a minha grande sorte, eu penso, foi na última fase ser bolsista* [da biblioteca universitária]. *E lá eu aprendi muito – tecnicamente: classificação, catalogação etc.*[92]

A formação inicial voltada à dimensão técnica também provoca seus reflexos no desenvolvimento da competência em informação de adultos, pois "só o diploma universitário não resolve, é preciso cada vez mais fazer a distinção de formação e conhecimento" (LAMOUNIER, 2010).

Se estudarmos a evolução da formação inicial e contínua de adultos, com objetivos de desenvolvimento pessoal e/ou cultural, poderemos constatar que seu propósito é o de facilitar o acesso à competência. Assim, na área da formação de adultos, ações contextualizadas são inerentes à aprendizagem, o que permite oferecer a oportunidade a qualquer indivíduo de questionar sua relação com a própria existência de ator econômico e social diante do seu futuro e do mundo do trabalho.

O trabalho está passando por um período de plena mudança, tanto em suas formas como em seu conteúdo. Portanto, a formação de adultos tem como missão prepará-los para se posicionar diante dessas lógicas de emprego mutantes, incertas e competitivas.

Belluzzo (2005) afirma que cabe à educação fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e potencialidades criativas, o que implica a capacidade individual de se responsabilizar pela realização do seu projeto individual. A visão tradicional da educação baseada na transmissão de um conjunto fixo de informações hoje está voltada à construção, gestão e disseminação do conhecimento, com ênfase no aprender a aprender e no aprendizado ao longo da vida. Além disso, se for considerado que o conhecimento depende da compreensão e internalização de informações pelos seres humanos, o sujeito aprendiz na sociedade atual é constantemente levado à condição de construtor e reconstrutor de sua autonomia, pois inventa, modifica as realidades e participa das transformações sociais.

A prática baseada na experiência profissional é o espaço em que as dimensões estética, ética e política são desenvolvidas, ou seja, na prática profissional vão se agregando as dimensões que tiveram pouca evidência

[92] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

na formação inicial, tornando a dimensão técnica – o saber fazer – reconfigurada e transformada:

Dimensão estética (com foco na sensibilidade e na inovação):

> *Porque o dia a dia sempre traz alguma coisa diferente, alguma coisa nova: não dá para achar que fez uma faculdade e que aquilo vai te bastar para o resto da vida! Mesmo porque a inovação é no dia a dia. E em toda essa trajetória eu amadureci muito. Eu acho que essa experiência de ser jogado assim... Sem experiência... É importante... Pois só assim você vai aprender. O dia a dia da gente é que faz a gente ficar experiente. É essa constante mudança e a própria prática: a gente aprende muito com o fazer... É muito diferente... Faz muita diferença...*[93]

Dimensões ética e política (com foco nos direitos e deveres e no coletivo):

> *É na prática que a gente vê: é a questão de jogo de cintura, questão da gente perceber... De intuição! Esse conhecimento profissional, essa bagagem que eu tenho hoje é devido à experiência que eu já tive. Foi pela experiência mesmo, pelas oportunidades. Depois você vai desenvolvendo seu espírito crítico, se posicionando de outras formas.*[94]

A fim de apresentar algumas possibilidades de formação ao longo da vida para o desenvolvimento da competência em informação dos profissionais da informação, as formações realizadas em contexto e mencionadas por dirigentes de bibliotecas vinculadas às IES foram agrupadas por ordem de relevância, conforme segue:

a) **mais relevantes**: cursos de capacitação na própria IES (cursos de gestão), comportamento organizacional, gestão do conhecimento, seminários sobre gestão de pessoas); pós-graduação em nível de especialização (Gestão de Bibliotecas; Gestão Universitária; Paradigmas Emergentes em Recursos Informacionais e *Marketing*) e Painel de Biblioteconomia em Santa Catarina;

---

[93] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

[94] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

b) **relevância mediana**: cursos sobre o Pergamum*[95] (encontros de atualização, capacitação sobre módulos específicos – aquisição); MARC 21,[96] da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) (módulo bibliográfico); Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias (SNBU);

c) **pouco relevantes**: curso na área de Pedagogia, reuniões profissionais internas e externas às IES, seminários, Curso de Empreendedorismo, sobre biblioteca digital e relacionamento interpessoal, treinamento no Portal da CAPES, Congresso de Biblioteconomia – CBBD, classificação, normalização, Curso Biblioteconomia para Concursos, curso sobre o AACR2,[97] Psicologia (psicodrama), infometria, indexação, linguagens de indexação, planejamento estratégico, curso de Libras, curso de inglês.

É fato: o desenvolvimento da competência em informação, sob o olhar desses profissionais, tem maior foco na área de Administração, seja da biblioteca, seja voltada às pessoas ou às atividades administrativas.

A indagação que se apresenta é sobre o motivo pelo qual os profissionais da informação realizam a formação contínua. Nessa perspectiva, as respostas advindas das práticas são convincentes:

> *Na área tecnológica eu sempre estou me atualizando. Onde tem uma oportunidade eu estou buscando.*
>
> *Fiz os cursos para o meu conhecimento, pra ter outra visão, inovação e também para oferecer, pois eu não posso dar aquilo que eu não tenho, então a partir do momento que eu construo e me aproprio desse conhecimento, eu também posso oferecer isso às pessoas que estão ao meu redor, pois não tem significado nenhum eu construir esse conhecimento e eu não socializar.*
>
> *Busco por isso, porque eu sei que eu preciso e muito mais. Eu fiz para me tornar um profissional mais completo, buscando melhorar minha prática do dia a dia, buscando o relacionamento com os profissionais*

---

[95] Sistema de gerenciamento de acervos criado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR).

[96] Código de catalogação anglo-americano.

[97] Código de catalogação anglo-americano.

da área (eu acho que é muito importante quando você consegue trocar com os profissionais [...] *e buscando a realização mesmo).*

Porque é o meu perfil, é o que eu gosto. Eu achava que estava me faltando um desafio [...] *e que eu precisava de uma formação melhor. Então, eu fui em busca de conhecimento, porque eu tive muito conhecimento, muita bagagem na área de processamento técnico de livros, mas na área de periódicos eu não tinha, então eu fui em busca de quem sabia.*

Para reciclar, para me atualizar. Então, eu acho que só a graduação não te dá garantia de nada... Tem que se especializar... Tem que fazer outras coisas... Já pensei em fazer mestrado também, mas depois acabei desistindo, pois é uma coisa que exige mais dedicação... E aí trabalhar ao mesmo tempo não tem como... E também não é qualquer lugar que tem... Aí foi ficando para segundo plano o mestrado...

Eu achei legal essa área de administração, porque eu podia unir as duas coisas – eu pensava assim: ou na área de administração ou na área de informática. Eu gostei mais dessa área de administração.

Os demais cursos foram para atualização... E também a convivência, conhecer outros bibliotecários, eu acho isso importante... Tem que sair do evento com o e-mail *de alguns bibliotecários e isso é legal, para caso no dia a dia se tenho uma dúvida recorro aos meus amigos bibliotecários que eu tenho na minha lista do MSN, porque é bom esse contato.*

Pra me atualizar mesmo... E quando há necessidade na prática... Se há algumas alterações... Precisa estar atualizado... Ou às vezes até na parte das normas técnicas... Precisa estar atualizado... E nem sempre dá para fazer os cursos... Mas às vezes é bom fazer, pois nas discussões dos cursos a gente aprende novas coisas, não é? Mais para atualização mesmo... Informações... Sempre pensando na minha melhoria... Sempre pensando em ajudar o nosso cliente e também uma questão de melhoria pessoal, também nesse sentido.

Eu não me vejo sem participar. Certo? Porque eu não conheço tudo, sempre vou e aprendo. Por mais que... Mesmo que seja de outra área como eu falei antes. De outras áreas também nos trazem... Nos fazem agregar mais valor à produção, trazem algumas práticas [...]: *É um meio que eu tenho hoje de melhorar, de aprimorar o meu conhecimento, principalmente na área.*

E outra questão que eu acho muito importante é a possibilidade da ampliação da rede de relacionamentos, porque é muito bom ter

> *contato com o Brasil inteiro e trocar. A gente fazia muito isso, este ano parou um pouco. Eu escrevi artigo* [...] *Sempre trocando... Buscando trocar... Necessidade de me atualizar, de aprender cada vez mais, de buscar, de não ficar numa "mesmice".*
>
> *Porque eu gosto de estar sempre aprendendo, incorporar coisas novas e é uma necessidade aqui na biblioteca. Para o gestor, o planejamento estratégico é a ferramenta administrativa melhor que se tem pro gestor e a cada mil gestores um gosta. Porque eu gosto do planejamento e é uma coisa que eu vou trabalhar sempre.*[98]

Esses recortes de "ditos" das práticas profissionais e da necessidade do desenvolvimento da competência em informação e da educação continuada voltada à melhoria destas emergem como forma de possibilitar a inovação, a sensibilidade (ampliar a visão), mas também como forma de atender ao outro (para poder compartilhar aquilo que é individual com o coletivo). A atualização profissional é importante, pois é um desafio.

Quanto aos profissionais da informação, as práticas têm demonstrado que a atualização profissional se dá preferencialmente na área de Administração (e em suas subáreas), nas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), mas também acontece nas disciplinas técnicas da profissão, com fins de aprimoramento profissional às novas teorias e técnicas. As redes de relacionamentos, sejam elas via TIC ou via participação em eventos profissionais das áreas de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação são também apontadas como partícipes do desenvolvimento da competência em informação.

A formação de adultos para a competência em informação corresponde a princípios e práticas sólidos, bem como às modalidades de acesso ao conhecimento (como, por exemplo, a Educação a Distância – EaD) que se generalizam pelo país e pelo mundo e às novas concepções da relação com o saber e com as aprendizagens.

Três questões podem ser pontuadas para reflexão quanto ao que foi dito neste capítulo e quanto ao desenvolvimento da competência em informação dos profissionais que atuam nesta área:

1) a formação contínua é condição/necessária para a prática profissional;

---

[98] Informação verbal obtida por meio de entrevista semiestruturada.

2) a experiência é um componente que, aliado à graduação, dá condições de realizar a prática profissional; e

3) a educação permanente, aliada à graduação, dá condições de realizar a prática profissional na área da informação.

Para que os leitores possam vivenciar o dia a dia dos profissionais da informação, o anexo "A prática diária de trabalho de profissionais da informação em bibliotecas universitárias: vários 'ditos', um único discurso", apresenta um panorama desse cenário a partir dos discursos de profissionais da informação obtidos em pesquisa de campo.

Ao que tudo indica, há claramente um perfil de gestão em cada um desses profissionais, desde a habilidade em lidar com os funcionários a respeito de questões diversas ao incentivo à autonomia destes, de se atualizar, de gerenciar conflitos, de ser flexível, mas também de se posicionar sobre questões, mostrando o seu ponto de vista e aquilo com que estão de acordo ou não perante os seus superiores na universidade. A impressão é que os gestores "vivem na biblioteca", pois trabalham manhã, tarde e noite em alguns casos. A maior parte procura desenvolver essencialmente atividades de gestão, mas alguns ainda desenvolvem classificação, indexação, catalogação, incorporação de itens ao acervo (periódicos, por exemplo), na maior parte *on-line* e em raros casos manualmente.

Sendo assim, e considerando-se o que foi apresentado até aqui, nos capítulos iniciais (sobre o contexto amplo da competência em informação – no capítulo 2 –, aspectos conceituais referentes à competência em informação – no capítulo 3 –, e quanto ao desenvolvimento desta na formação inicial e continuada – neste capítulo) foi possível desenvolver algumas reflexões que oportunizam teorizações para o contexto brasileiro.

Especificamente no que se refere ao desenvolvimento da competência em informação de profissionais da informação, o próximo capítulo se atém a apresentar um "esboço" da proposição que "emergiu" dos "ditos" do cenário brasileiro e das idas e vindas à bibliografia pesquisada: os princípios para o desenvolvimento da competência em informação.

Capítulo 5

Princípios para o desenvolvimento da competência em informação de profissionais no contexto brasileiro

Portanto, não se iluda comigo, leitor. Além de bibliotecária, sou professora do ensino superior e mulher batalhadora. Faço ciência movida por razões éticas e por um fundo patriotismo. Não procure aqui, análises isentas.

(adaptado de RIBEIRO, 2006, p. 16)

A criação de **princípios para o desenvolvimento da competência em informação** se caracteriza por um olhar para a necessidade da educação inicial e continuada de adultos. A proposta deste capítulo é, a partir de pesquisa sólida, mas também da prática e da experiência dos profissionais da informação, constituir uma base para a formação desses profissionais. Essa proposição, por sua vez, encaminha questionamentos que nos obrigam a repensar a formação profissional e a revisar a missão e as práticas de determinado conjunto de profissionais, como as dos profissionais da informação.

Ortega y Gasset, no ano de 1935, em discurso proferido em um congresso de profissionais da informação, já apontava algumas reflexões para o cenário da época, mas também para um outro cenário que ainda não estava totalmente revelado:

a) reduzir a dificuldade, naquilo que seja de sua competência, "liberando de esforços inúteis as pessoas cuja triste missão é e deve ser ler muitos livros";

b) a produção exagerada e irregular de informação (impressas ou em outros meios), "devido a sua própria extensão, se complicam e atropelam, entram em um período em que se submetem à organização" [será um alerta à necessidade de se retomar a importância da catalogação de livros?]: parece que "chegou a hora de organizar coletivamente o livro" [aqui se tratando, inclusive, do ciclo da informação];

c) o profissional da informação terá de orientar o leitor não especializado na "selva *selvaggia*" [uma alusão a uma selva escura, local possível de nos perdermos em meio ao caos informacional] (ORTEGA Y GASSET, 2006, p. 42-43).

Ortega y Gasset (2006, p. 46) já tratava o livro não como uma coisa qualquer, mas como algo que pressupunha uma "função vital". Como nos apresenta Bachelard (1977, p. 157):

> Vida é uma palavra mágica. É uma palavra valorizada. Qualquer outro princípio se eclipsa quando se pode invocar um princípio vital.

O estabelecimento de princípios vitais à profissão da informação aqui apresentado está norteado pelo discurso do sujeito "profissional da informação" obtido na realidade da vida profissional deste, mas também alicerçado por teorias e conceitos que nortearam a reflexão para os "ditos". São eles próprios, os sujeitos, que dizem qual o caminho mais adequado a trilhar para a competência em informação. E é sob esse foco – o cenário das profissões da informação – que este capítulo foi delineado.

Em uma "mandala" são desenvolvidas algumas prospecções que inicialmente podem parecer "exóticas" e "complexas", mas que advêm de reflexões da construção deste livro (de 2006 até os dias atuais).

Vejamos como é possível desenvolver a competência em informação nos profissionais da informação a partir dos princípios propostos.

Um esboço teórico para o desenvolvimento da competência em informação não pode ser diretamente operacional no âmbito da formação de adultos, pois esta precisa de um conjunto de princípios, considerados "compromissos epistemológicos e metodológicos", no dizer de Ollagnier (2004, p. 189), que nos permitem contemplar as dimensões da competência observadas nas teorias e nas práticas profissionais.

A argumentação para essa necessidade será ilustrada por uma *mandala*[99] (ver Figura 5.1). Assim, a educação para o desenvolvimento da competência em informação implica uma concepção das aprendizagens relacionadas a percursos de vida, além de uma experiência e postura intelectual e emocional dos atores sociais. Adotaremos, como primordial, que a formação de adultos

> [...] designa toda atividade organizada com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e aptidões no adulto, assim como a interiorização de valores que lhe permitam exercer, de maneira mais ou menos crítica ou criativa, de acordo com os casos, seu papel na sociedade. (OLLAGNIER, 2004, p. 190).[100]

Demo (2001) sugere algo fundamental: só avançamos para além da dimensão técnica, pura e simples, com competência política em primeiro lugar. Disto segue que é primordial que a educação não se reduza a conhecimento (dimensão técnica), mas há que se resguardar as dimensões estética, ética e política. Para Demo (2001, p. 20), é urgente "educar" o conhecimento que, tal qual uma vantagem comparativa, ameaça escapar das mãos dos profissionais da informação. E completa: essa necessidade

---

[99] Este não é o primeiro trabalho na área de Ciência da Informação que utiliza a mandala como símbolo para evidenciar a complexidade no trato com a informação. Outros autores (por exemplo, CARO, 1993 apud STAREC, 2002), já fizeram uso da mandala para explicar determinadas realidades e em suas proposições científicas. Para tentar entender um pouco melhor as questões relativas aos problemas da gestão da informação em uma universidade particular, Starec (2002) utilizou como modelo um método antigo que oferece um meio gráfico para mapear a complexidade do fluxo da informação universitária. Esse método, que permite uma visão holística da informação na universidade, é a mandala tântrica tibetana (CARO, 1993 apud STAREC, 2002). O autor identificou em seu trabalho uma nova mandala, da Informação Universitária, o fluxo de informação na universidade com todas as forças, barreiras, setores e inibidores desse fluxo os quais denominou de pecados informacionais. É importante ressaltar que esse "mapa espacial ou holístico" precisa ser "olhado" e entendido como um modelo dinâmico; uma metáfora usada para dar uma nova dimensão organizacional à informação. A Mandala da Informação é aberta, ou seja, poderá e deverá sofrer atualizações pois, na universidade em que as mudanças vão e vêm à galope, a questão da informação não pode ser encarada de forma estanque, imutável (STAREC, 2002).

[100] Conceito adotado pelo Instituto Canadense de Educação de Adultos em 1971.

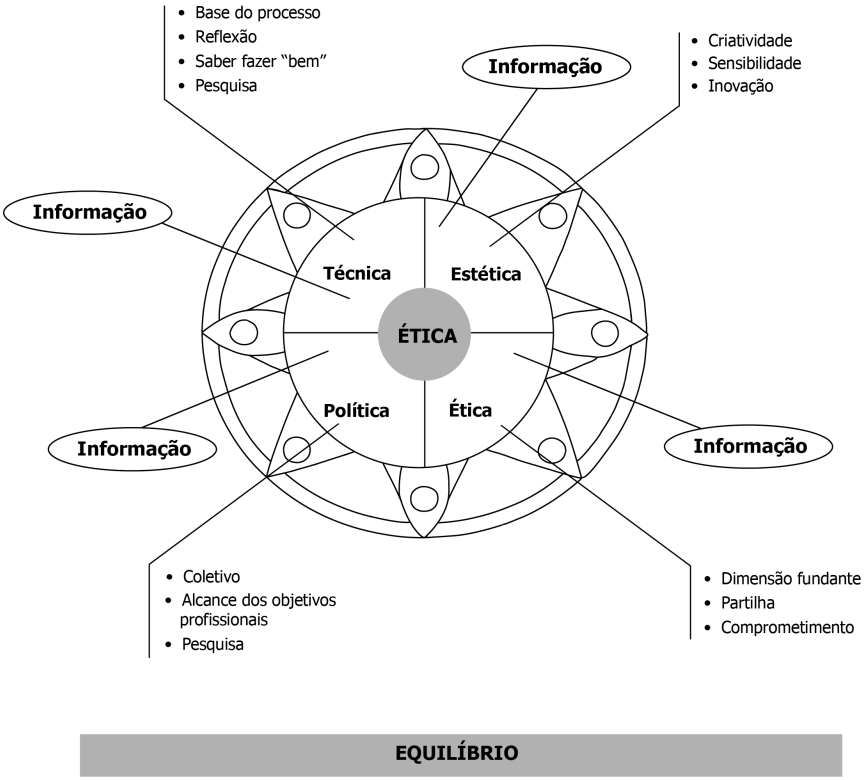
precisa ser vista em ambas as direções – da educação para o conhecimento e do conhecimento para a educação:

a) **a educação necessita de conhecimento para garantir seu poder inovador**, desconstrutivo; é meio, mas essencial, por ser instrumentação mais efetiva, estabelecendo simbiose própria dentro da dinâmica tipicamente ambivalente da informação; a cidadania ganha em efetividade histórica se souber manejar adequadamente conhecimento (dimensão técnica), principalmente em sentido reconstrutivo político (dimensão política);

b) **o conhecimento necessita de educação para ganhar condição ética** (dimensão ética) e alcançar os excluídos em um ir e vir de sensibilidade e criatividade (dimensão estética); embora educação devesse ser patrimônio comum, conhecimento implica habilidades (dimensão técnica) que não são igualmente distribuídas, nem social (dimensão política) nem geneticamente.

Essa relação entre conhecimento e educação é tão necessária quanto difícil de realizar, argumenta Demo (2001). No fundo, o que mais interfere nessa relação é o contexto ambivalente da informação e é por isso que, nos princípios propostos na *mandala* (ver Figura 5.1), a informação permeia o desenvolvimento da competência em informação e com ela devem se ocupar aqueles que se propõem a desenvolver propostas e modelos para o desenvolvimento dessa competência em adultos e, em especial, nos profissionais em serviço.

Figura 5.1 – A mandala de princípios para o desenvolvimento da competência em informação[101]



Fonte: adaptado de Vitorino (2012).

[101] Elaborada a partir das Ideias Centrais (IC) e Ancoragens (AC) do DSC (Discurso do Sujeito Coletivo) obtido nas entrevistas com profissionais da informação dirigentes de bibliotecas vinculadas às IES catarinenses entre os anos de 2009-2012 e que permite elaborar teorizações sobre a formação inicial e contínua, na forma de princípios, e que devem ser desenvolvidas de modo contínuo e infinito (em um ciclo virtuoso).

Desenvolver a competência em informação nas pessoas requer desenvolvê-la em si mesmo, ou seja, se o profissional da informação almeja desenvolver a competência em informação nos usuários, primeiro terá que a desenvolver em si, e somente isso já é um desafio, pois esta "face" sugere um compêndio de pontos a considerar, primeiramente no tocante ao sujeito, mas principalmente à **informação**, sem intenção de esgotar o assunto, nem o debate (ver Figura 5.1).

Está aí incluída a realidade vivida, extraída das representações sociais reunidas pelo discurso do sujeito e das práticas profissionais deste. Outros elementos a considerar, de igual importância, referem-se às dimensões da competência em informação. "Descortinadas" pelo discurso e pelas práticas profissionais, as dimensões técnica, estética, ética e política são pontos cruciais na **mandala de princípios** (ver Figura 5.1). Os princípios apresentados na referida figura estão assim caracterizados:

a) *informação*: princípio norteador das profissões da informação – objeto de estudo da Ciência da Informação;
b) *ética*: princípio fundante da mandala de princípios;
c) *dimensões técnica, estética, ética e política*: princípios a serem considerados em equilíbrio.

Quanto à informação, destacam-se seus elementos característicos conforme o Quadro 5.1:

Quadro 5.1 – A informação no desenvolvimento da competência em informação

Características desse princípio	
Informação	A informação é um "bem precioso", "uma matéria-prima" e "a base" do processo informacional.
	A informação permeia a formação do profissional da informação.
	A informação faz parte da construção do sujeito e auxilia na construção do outro.
	A informação é ampla, mas é fato que é ela que gera o conhecimento.
	A informação é aquilo que se manifesta nos nossos sentidos e que se percebe também neles.
	A informação está associada à distribuição, ou seja, aos canais e instrumentos informacionais.

Informação	A informação representa conceitos.
	A informação representa investigação e pesquisa.
	A informação representa resultados.
	A informação acontece num "gesto", "num ato de doação".
	A informação "é uma posse", uma conquista, uma construção necessária à formação.

Fonte: adaptado de Vitorino (2012).

Os Quadros 5.2 a 5.5 mostram as dimensões técnica, estética, ética e política e seus elementos característicos a serem observados e que fazem parte dos princípios para o desenvolvimento da competência em informação em profissionais da informação, constantes na *mandala*.

Quadro 5.2 – A dimensão técnica no desenvolvimento da competência em informação

Dimensão	Características desse princípio
Técnica	A técnica é fundamental na prática profissional: é o fazer bibliotecário.
	A técnica tem um peso significativo na prática profissional.
	A técnica está associada ao processamento técnico, ao "saber fazer bem".
	A técnica é sinônimo de regras e de normas e é difícil mantê-la.
	A preocupação excessiva com a técnica não é "saudável" para a competência informacional: é preciso uma reflexão sobre a sua natureza e finalidades.
	A Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) oportuniza e favorece a técnica.
	A técnica necessita do domínio de língua estrangeira.
	A técnica auxilia na gestão da informação e na gestão das atividades administrativas.

Fonte: adaptado de Vitorino (2012).

Quadro 5.3 – A dimensão estética no desenvolvimento da competência em informação

Dimensão	Características desse princípio
Estética	A estética – como sinônimo de criatividade – vincula-se à invenção, à imaginação.
	A estética – como sinônimo de criatividade – vincula-se ao conhecimento.
	A estética – como sinônimo de criatividade – vincula-se às TIC.
	A estética – como sinônimo de criatividade – vincula-se à solução de problemas.
	A estética – como sinônimo de criatividade e de sensibilidade – vincula-se à compreensão "do outro" como "um todo".
	A estética – como sinônimo de criatividade – depende do "saber usar" adequadamente os recursos (financeiros, por exemplo) disponíveis na prática profissional.
	A estética – como sinônimo de criatividade – favorece o reconhecimento profissional e a satisfação no trabalho.
	A estética – como sinônimo de sensibilidade – vincula-se ao cuidado, ao "zelo" com detalhes.
	A estética – como sinônimo de sensibilidade – vincula-se à capacidade de ser flexível, no sentido de atender demandas, prioridades e necessidades informacionais.
	À estética – como sinônimo de sensibilidade – deve ser dada atenção especial – pois a profissão está "frágil" nesta dimensão.
	A estética – como sinônimo de sensibilidade – vincula-se à emoção, "ao coração" e à "paixão" pela profissão.

Fonte: adaptado de Vitorino (2012).

Quadro 5.4 – A dimensão ética no desenvolvimento da competência em informação

Dimensão	Características desse princípio
Ética	A ética é favorecida pelo "saber ouvir".
	A ética se dá pela valorização profissional.
	Saber usar o "bom senso" é um componente da ética.
	A ética é favorecida na formação profissional inicial e prática profissional.
	A ética é favorecida pela análise "do todo em partes".
	A ética é favorecida pela "atitude" de conquista contínua do espaço da profissão.
	A ética é favorecida pela "partilha", pela comunicação entre os profissionais, pelo diálogo, pela participação e troca de experiências.
	A ética é favorecida pela atitude de "sugerir melhorias à profissão".
	A ética é favorecida pela "liberdade de expressão".
	A ética é favorecida pelo "respeito mútuo".
	A ética é favorecida pelo "ser exigente consigo mesmo".
	A ética é favorecida pela capacidade de ser flexível, no sentido de atender demandas, prioridades e necessidades informacionais.

Fonte: adaptado de Vitorino (2012).

Quadro 5.5 – A dimensão política no desenvolvimento da competência em informação

Dimensão	Características desse princípio
Política	A política se dá no comprometimento profissional, ao assumir "função" informacional de forma plena.
	A política se dá no comprometimento profissional, na participação, no debate e discussão com profissionais da área: o envolvimento profissional.
	A política se dá no comprometimento profissional, no envolvimento com o contexto e necessidades dos usuários.
	A política se dá no comprometimento profissional, relacionada à responsabilidade e integridade pessoal.
	A política se dá no comprometimento profissional, ao disseminar e divulgar a profissão.
	O desenvolvimento de estudos e pesquisas na profissão favorece a dimensão política.
	A política se dá no comprometimento profissional, no "gostar do que se faz".
	A política se dá no alcance dos objetivos profissionais e o planejamento é ingrediente disso.
	A política se dá no alcance dos objetivos profissionais e a atualização profissional contribui para isso.
	A política se dá no alcance dos objetivos profissionais: o trabalho em equipe e a gestão do espaço e da equipe de trabalho favorecem essa dimensão.
	A política é favorecida pela capacidade de ser flexível, pelo "jogo de cintura", no sentido de atender demandas, prioridades e necessidades informacionais.

Fonte: adaptado de Vitorino (2012).

Cada uma das características mencionadas nos Quadros 5.2 a 5.5 e os respectivos elementos a elas associados cumprem a função de princípios e evidenciam que o **equilíbrio** (ver também a Figura 5.1) é condição essencial para que se estabeleça o desenvolvimento da competência em

informação. Aqueles que se propuserem a criar programas de formação inicial e continuada para tais profissionais, ao levarem esses princípios "em conta" já na fase inicial das propostas de formação, poderão ser bem-sucedidos nesse processo.

Retomamos aqui as reflexões de Daniel (2003) sobre o desafio que cabe aos proponentes de programas voltados à competência em informação: interpretar o seu ambiente, aceitando os aspectos positivos – a noção do coletivo, o respeito à diversidade, a igualdade entre os seres humanos, a tolerância – e revisitar certas qualidades, como a criatividade, a emoção e a intuição. No que se refere à tecnologia, devem interessar-se em particular pelo equilíbrio para utilizar os recursos tecnológicos na medida certa e "aproveitar" o potencial dos "formandos" e "pós-formandos" (formação contínua para os profissionais em serviço) e desenvolver suas habilitações e o conhecimento que os ajude a encontrar seu preenchimento nas várias facetas da vida – nosso ponto de partida primordial.

Capítulo 6

Conclusão

Tal qual assinala o título desta obra, *Competência em informação: conceito, contexto histórico e olhares para a Ciência da Informação*, buscou-se apresentar pelo viés das representações sociais um panorama para discutir, sem ambiguidade (se é que é possível), os vários aspectos dessa metacompetência.

Os profissionais da informação criam representações no decorrer da interação, comunicação, cooperação e nas relações humanas (MOSCOVICI, 2003). Resulta disso que tais representações são coletivas, pois não são criadas por um profissional em isolamento, o que nos dá a segurança de inferir que o "dito" das práticas e da experiência profissional não "subverte" a autonomia das representações em relação à consciência do conjunto dos profissionais da informação, e sim, uma vez criadas, adquiriram "vida própria", circularam, encontraram-se, atraíram-se e repeliram-se, originando um texto com teorias, conceitos e representações apresentados neste livro.

É importante destacar que as representações têm origem individual (cada profissional). Ao compartilhar sua realidade com o coletivo, as representações do profissional são reforçadas pela tradição e se constituem, então, na realidade social. À medida que reconhecemos as representações sociais das práticas de profissionais da informação em serviço, é possível estabelecer princípios para possibilitar mudança e transformação na formação inicial e continuada desses mesmos profissionais.

Ao tratar de um tema ainda novo (lembrando que a *information literacy* surgiu no mundo em 1974, mas que no Brasil a "chegada foi

tardia"[102] – somente nos anos 2000 ocorreram as primeiras pesquisas sobre a competência em informação), vê-se que o esforço empreendido para "descortiná-lo" teve frutos que serão úteis ao leitor. A "investida bibliográfica" buscou mostrar o quanto a Filosofia e a Educação estão associadas à compreensão da noção de competência em informação, o que reforça a importância de "excursões" a essas áreas de conhecimento sob pena de não satisfazer os princípios para o desenvolvimento dessa competência. A literatura publicada no Brasil sobre a competência em informação – até mesmo pela sua juventude – uma temática ainda recente no país – deixava algumas lacunas. O sentimento era de que faltavam teorizações adequadas ao contexto brasileiro: foi o que buscamos nesta obra: "teorizar" alguns aspectos, de modo a construir princípios para o desenvolvimento da competência em informação para profissionais da informação, tanto na formação inicial (educação superior) como na formação continuada.

A fim de tornar explicável a noção de competência em informação, suas dimensões e a relação disso com a formação inicial e continuada, encontramos as respostas – talvez transitórias, mas, com certeza, obtidas com rigor científico. O recorte da pesquisa (conceitual, teórico e oriundo das práticas profissionais) revela que as teorizações advindas de outros contextos podem ser impotentes para nortear ações para o desenvolvimento dessa competência no contexto brasileiro. Utilizando-se das palavras de Ribeiro (2006, p. 13), quando se refere às teorizações eurocêntricas aplicadas ao povo brasileiro, que "nosso passado, não tem sido o alheio, nosso presente não era necessariamente o passado deles, nem nosso futuro um futuro comum", também afirmamos o mesmo sobre as teorias advindas de outras culturas sobre competência em informação.

Portanto, há que considerar, retomando os objetivos pretendidos nesta obra, a necessidade primeira de elaborar um *corpus* teórico sobre competência em informação para o Brasil. Esse objetivo foi alcançado mediante as "idas e vindas" à literatura, as quais possibilitaram um olhar atento e criterioso para os "achados" sobre as práticas profissionais em informação.

Ainda no tocante à elaboração de um *corpus* teórico sobre competência em informação, nas suas dimensões e contextos, é evidente que essa não

[102] Sobre a importância do "caminho" ser bem maior do que a importância da "chegada", confira o artigo de Rubem Alves (2011).

é tarefa das mais fáceis. Denota-se, no que se refere especificamente à noção de competência em informação, que o termo imprime uma ação pedagógica, ou seja, educação voltada para a informação. A competência em informação é parte essencial do processo de educação inicial e continuada pelo qual todos os profissionais devem passar, pois constitui a base para as dimensões técnica (o saber fazer e os processos que conduzem ao conhecimento), estética (o aprendizado independente (autonomia) e o fenômeno da criação e da inovação), ética (o pensamento crítico e reflexivo) e política (o outro, o coletivo).

Quando nesta obra se propôs estabelecer correlações entre a competência em informação de profissionais da informação e as respectivas dimensões desta – técnica, estética, ética e política –, o que se constata é: há profissionais que privilegiam a dimensão política, realçando a necessidade da crítica, já, em outro polo, há alguns que relegam a preocupação com a cidadania, ou com o compromisso político, fazendo da sua prática um lugar do fazer, por vezes de forma subalterna, privilegiando a dimensão técnica, em detrimento da dimensão política e estética.

As dimensões – técnica, estética, ética e política – não são dispensáveis ou substituíveis, como assevera Demo (2001), mas sim aglutinadoras e necessárias ao desenvolvimento da competência em informação. E, por esse motivo, foi possível compor uma mandala com tais dimensões, cada uma constituindo-se em princípios necessários à formação inicial e continuada para o desenvolvimento da competência em informação de profissionais da informação como sujeitos de transformação. A representação da mandala, mostrada no capítulo 5, configura-se como resultado maior desta obra, conquistada a partir dos objetivos iniciais: uma teorização para o complexo cenário brasileiro, a partir das práticas e experiências profissionais.

A competência em informação, no que se refere a profissionais da informação, consiste em um processo e como tal depende da internalização de fundamentos conceituais e atitudinais, de valores e do desenvolvimento de habilidades necessárias à compreensão do universo informacional – estando aí os recursos (fontes, instrumentos) informacionais com sua dinâmica e evolução para propiciar ao indivíduo o aprendizado (dirimir dúvidas, lacunas, problemas e atender necessidades e oportunidades de informação), o que se caracteriza em última instância pelo uso da informação para si ou para o outro, seja em benefício próprio, seja com a finalidade de comunicar a outros indivíduos e à sociedade. Esse processo

ocorre desse modo por meio do desenvolvimento das dimensões técnica, estética, ética e política, em equilíbrio na formação inicial ou continuada desses profissionais.

Para isso, alguns pré-requisitos são necessários. Há que se desenvolver a competência em informação nos indivíduos – por meio de programas e ações práticas para este fim. Aí incluindo-se: "ensinar" e "aprender" a reconhecer uma necessidade de informação como primeira etapa; identificar a fonte adequada; buscar, avaliar e usar a informação de maneira eficiente e eficaz. Devem estar presentes e em equilíbrio as dimensões técnica, estética, ética e política da competência e da informação. Quando se tratar do desenvolvimento no âmbito profissional, a competência em informação deve ser desenvolvida naqueles profissionais que fazem uso intensivo da informação – lidar com o ciclo informacional, com as tecnologias da informação (mas não se tornar dependentes e reféns delas) e com os contextos informacionais.

Parafraseando o que foi dito por Dudziak (2003), o processo de desenvolvimento da competência em informação envolve informação e conhecimento. E, ao se configurar como transdisciplinar, essa competência não está presa a fronteiras e precisa desenvolver indivíduos que saibam determinar a natureza e a extensão de sua necessidade de informação como suporte a um processo inteligente de decisão. É necessário que os profissionais conheçam o mundo da informação e sejam capazes de identificar e manusear fontes potenciais de informação de forma efetiva e eficaz; avaliem criticamente a informação segundo critérios de relevância, objetividade, pertinência, lógica, ética, incorporando as informações selecionadas ao seu próprio sistema de valores e conhecimentos; usem e comuniquem a informação, com um propósito específico, individualmente ou como membro de um grupo, gerando novas informações e criando novas necessidades informacionais; considerem as implicações de suas ações e dos conhecimentos gerados, observando aspectos éticos, políticos, sociais e econômicos; sejam aprendizes independentes; e aprendam ao longo da vida. Nesse processo, entende-se que tais habilidades podem requerer, em uma parte, a fluência em tecnologia e, em outra, métodos de pesquisa sólidos, mas principalmente por meio de discernimento e de raciocínio.

Ainda assim, algumas novas questões podem ser lançadas:

a) Os profissionais da informação, ao reconhecer as dimensões da competência em informação na sua prática profissional e quanto a si mesmos, podem então perceber a importância das suas ações na transformação pessoal, profissional e do outro. Disso também resulta, como consequência, a valorização profissional. Questionar-se, de tempos em tempos: no que eu, profissional, sou competente? Como posso eu me transformar e com isso transformar a minha ação profissional e, por consequência, transformar o outro (o usuário e todo aquele que busca informação)? Como posso eu, profissional, desenvolver a competência em informação em mim e no outro?

b) Quais as atitudes, comportamentos, valores, enfim, que eu, profissional, tenho diante de determinadas situações, tanto da minha vida pessoal como da minha vida profissional?

c) Os profissionais da informação estão repensando a técnica, o saber fazer, o conhecimento técnico sobre aquilo que desenvolvem na ação profissional? Estão neles a alegria, a paixão pelo trabalho, a sensibilidade, a criatividade, o sentimento pelo belo e pelo estético e a vontade de resolver problemas, questões e atender/identificar oportunidades de informação? E quando pensam neles e no outro, onde estão guardadas e devidamente utilizadas as questões éticas que envolvem a profissão? Os profissionais da informação procuram a felicidade e o bem do outro? Preocupam-se com a dimensão política na vida pessoal e profissional? Sabem ouvir? Preocupam-se com o coletivo, com a sociedade? São cidadãos?

Ao que se percebe, existe um conjunto de elementos que pode inviabilizar a competência em informação, parcial ou até integralmente para esses profissionais. Os sentidos "escondidos" nas práticas profissionais constituem-se em uma face bastante importante: são os "não ditos" expressos na forma de "ideologias" (mais "escondidos" do que "abertos") e que nunca se revelam totalmente: ficam no sujeito, até o momento que ele se propõe a transformá-los em "ditos".

Sendo assim, também houve, nesta obra, um interesse em saber como a realidade vivida pode ser influenciada por construções teóricas.

Neste caso específico e no tocante à informação, percebe-se que esta comporta diversos níveis de significado: elementos pessoais, sociais, culturais e ideológicos. A informação é o insumo para uma competência não mais linear, mas sim complexa: a competência em informação. Essa competência não pode e nem deve restringir-se à tecnologia, mas a um novo enfoque: compreensão, significado e contexto devem ser conquistas pessoais e profissionais.

Ao se analisar as habilidades requeridas para a competência em informação apresentadas pela American Library Association (2004), nota-se que ali estão embutidas as dimensões técnica, estética, ética e política. Isso se caracteriza pelas palavras "eficiente" (dimensão técnica), "crítica" e "comportamento ético" (dimensão ética), "criatividade", "criativas", "geração de conhecimento", "geração de informação" (dimensão estética), e "sociedade democrática" (dimensão política), reforçando a correlação existente entre competência em informação e a necessidade de equilíbrio entre as dimensões.

Quanto à dimensão técnica, pode-se inferir que uma teoria para a competência em informação no cenário brasileiro não se constrói apenas a partir dessa dimensão, mas deve incluir a capacidade de sensibilizar-se, resolver problemas e inovar perante as situações que se apresentam na prática profissional. Novos significados são assim construídos pelos sujeitos em sintonia com o desenvolvimento da competência em informação, mas são dinâmicos no tempo e no espaço e revestem-se de adequações a novas situações do dia a dia. O profissional da informação deve (tal qual já mostrou Demo (2001)) "manejar" o conhecimento de modo reconstrutivo, já que a dimensão técnica, mesmo instrumental, é inerente à profissão. Dudziak (2003), em uma retrospectiva dos principais momentos históricos envoltos na noção de competência em informação, mostra-nos os anos 1980 como uma década fortemente influenciada pelas TIC e a necessidade de capacitação nelas. Podemos inferir, apesar de outros esforços empreendidos no período quanto à competência em informação, que se trata da "década da técnica".

Quanto à dimensão estética, podemos vinculá-la aos anos 1990. Em uma análise desse período (DUDZIAK, 2003), podemos caracterizá-lo como a década da ética e da estética. Isso se deve a um contexto em que se deu maior ênfase na busca e uso da informação para a resolução de

problemas, direcionando a formação para o pensamento crítico e criador, explorada por uma gama importante de educadores da época. Pode-se afirmar que o desenvolvimento da competência em informação está "em um andar acima", ou seja, é muito mais uma situação experimentada pelos sujeitos, em um dado momento, o que resulta em uma ênfase em determinadas decisões e caminhos da prática profissional.

Quanto à dimensão política, e sob o olhar de Pereira (1996), identificaram-se aspectos intrinsecamente conectados: uma face pessoal e outra face coletiva: ambas se cruzam. A primeira apresenta-se na prática diária, ligada às experiências que o profissional da informação acumulou na sua trajetória profissional. Na segunda estão as sistematizações e interpretações da realidade vivida e do conhecimento socialmente disponibilizado e produzido. Ao nos reportarmos aos principais momentos históricos evidenciados por Dudziak (2003), podemos considerar os anos 1970 como a "década da política". Tal qual Paul Zurkowski (1974) antevia um cenário de mudanças e recomendava um movimento nacional (nos EUA) em direção à competência em informação, nós também estamos prevendo um cenário de transformações e, para esse mesmo cenário (no Brasil), uma teorização para a competência em informação, necessária ao seu pleno desenvolvimento e sob os alicerces dessa dimensão política e das demais dimensões da competência em informação. Os anos 2000 encaminharam para isso.

Metamorfoses, desafios em rotinas institucionalizadas na vida cotidiana, são uma contínua reafirmação para o profissional da informação, constatadas na comparação com as ideias de Berger e Luckmann (2005). "Estar", portanto, profissional da informação se configura em um contínuo processo de mutação – seja em alguns momentos mais "radical" ou, em outros, mais "atenuado".

As transformações ocorrem, para os profissionais da informação, em graus diferentes: há mudança de mundos, mas há também uma relação contínua com o passado (esta última importante no que se refere à história e à trajetória profissional e vinculada à experiência; mas perversa no que se refere à tendência em minimizar esforços às transformações).

Qualquer tentativa de teorização sobre o desenvolvimento da competência em informação devem estar calcadas na dimensão política como instrumento de emancipação, de cidadania – essencial ao convívio em

sociedade, bem como na dimensão técnica, no que se refere ao domínio dos recursos informacionais e da informação propriamente dita para a resolução de problemas, conflitos, lacunas, dúvidas e, por que não, oportunidades de informação. Em um olhar sob a dimensão estética, o sensível, a criação, a inovação e a autonomia devem se fazer presentes e instigados na formação inicial e contínua dos profissionais da informação. O pensamento crítico, ligado às posturas éticas – fundamentais na competência e no trato com a informação –, é o alicerce que se caracteriza pela dimensão ética e que constitui a base fundante desse processo.

Algumas perguntas continuam nos provocando para futuras investigações: será possível a construção de um programa de formação inicial (graduação) e continuada (para profissionais em serviço) voltado ao desenvolvimento da competência em informação com foco nas dimensões técnica, estética, ética e política? Os resultados desta pesquisa levam a crer que sim! Quais contribuições o profissional da informação pode dar ao desenvolvimento da competência em informação com foco nas dimensões técnica, estética, ética e política? Já se sabe que são muitas! Mesmo assim, ao que parece, boa parte dos profissionais da informação ainda estão na década de 1980 (talvez como uma forma de fossilização de suas práticas). Ao menos no que se refere à classe bibliotecária brasileira (tal qual a classe americana daquele contexto), esta tem dificuldade em demonstrar de maneira efetiva sua capacidade de influenciar positivamente a educação (ainda há que se ressaltar que, no Brasil, as bibliotecas sequer são mencionadas em documentos e políticas governamentais de educação).

É preciso crer e antever o profissional da informação como um líder na implementação do conceito e nas ações da competência em informação no ambiente escolar – ensino fundamental, médio e superior. Só não se sabe se ele almeja essa liderança, se ele sabe desse papel importante. Apenas saberemos disso investigando e perguntando aos próprios profissionais e focando na formação inicial (graduação) e na formação continuada desse profissional em serviço. Já se sabe que uma "porta deve ser aberta" com a criação de grupos e entidades voltadas à temática da competência em informação, assim como com a realização de encontros – em nível de graduação e de pós-graduação, e, inclusive, profissional. Outra "frente de trabalho" deve se voltar à implantação de programas direcionados para o desenvolvimento da competência em informação e à sua avaliação e, ainda,

ao desenvolvimento de pesquisas que levem essa noção a se constituir um dos assuntos mais discutidos na área da Biblioteconomia e da Ciência da Informação e em tantas outras áreas e profissões que fazem uso intensivo da informação (ninguém pode ficar de fora, já que informação permeia todos os contextos).

Tais investigações necessitam estar alicerçadas, mas não engessadas ou com foco desequilibrado, ao redor de quatro aspectos: as dimensões técnica, estética, ética e política. Por isso, apesar desta obra mostrar que há uma "boa safra" de reflexões e de teorizações, elas poderão se tornar frágeis se não forem insistentemente investigadas e tornadas operacionais.

Talvez sejam necessárias novas "idas" e "vindas" em outros contextos, de forma comparativa, com características semelhantes ao brasileiro (contexto espanhol e português, por exemplo), para auxiliar no aprofundamento de uma teorização sobre a competência em informação ao contexto brasileiro. É o que se espera nas novas "travessias assinaladas no horizonte".

Portanto, levando-se em conta o que se realizou e se propôs neste trabalho e com foco voltado à teorização da competência em informação para o contexto brasileiro, e ainda, com o olhar para a transformação e para o futuro, alguns esforços foram empreendidos e outros ainda se empreenderão.

São os resultados desses esforços que se pretende divulgar em trabalhos posteriores, com o intuito de dar sequência à institucionalização da temática "competência em informação" em nível de ensino, pesquisa e extensão e também de ação no cenário brasileiro.

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco. Formação, formatação: profissionais da informação produzidos em série. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Org.). *Formação do profissional da informação*. São Paulo: Polis, 2002. p. 103-116. (Palavra-chave, 13).

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco. Profissional bibliotecário: um pacto com o excludente. In: BAPTISTA, Sofia Galvão; MUELLER, Suzana Pinheiro Machado (Org.). *Profissional da informação*: o espaço de trabalho. Brasília, DF: Thesaurus, 2004. (Estudos avançados em Ciência da Informação, 3).

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco. *Sociedade e Biblioteconomia*. São Paulo: Polis, APB, 1997. (Palavra-chave, 7).

ALVES, Bianca. Motivação humana e as organizações: uma abordagem fenomenológico-existencial. *Jornal On-line Existencial*, ed. especial. Caderno de Temas Existenciais, [2000].

ALVES, Rubem. Onde mora a inteligência. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 28 jun. 2011. Cotidiano.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS (AASL). ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATION AND TECHNOLOGY (AECT). *Information Power*: guidelines for school library media programs. American Library Association, 1988. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315028.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2018.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). Association of College and Research Libraries (ACRL). *A Progress Report on Information Literacy*: An Update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report (Mar. 1998). Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/progressreport>. Acesso em: 1 fev. 2016.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). Association of College and Research Libraries (ACRL). *Characteristics of programs of information literacy that illustrate best practices*: a guideline. Jan. 2012. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/standards/characteristics>. Acesso em: 1 fev. 2016.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). Association of College and Research Libraries (ACRL). *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Chicago: ALA, Jan. 2016. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>. Acesso em: 2 out. 2017.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). Association of College and Research Libraries (ACRL). *Information literacy competency stardards for higher education,* Feb. 2004. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>. Acesso em: 1 fev. 2016.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). Association of College and Research Libraries (ACRL). *Presidential Committee on Information Literacy*: Final Report, Jan. 1989. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers /presidential>. Acesso em: 1 fev. 2016.

ANDERSEN, Jack. The public sphere and discursive activities: information literacy as sociopolitical skills. *Journal of documentation*, v. 62, n. 2, p. 213-228, Mar. 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/235322711_The_Public _Sphere_and_Discursive_Activities_Information_Literacy_as_Sociopolitical_Skills>. Acesso em: 18 out. 2016.

ARENDT, Hannah. *O que é política?* 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*: texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2009.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon; MARTELETO, Regina Maria; SOUZA, Donaldo Bello de. Educação, trabalho e o delineamento de novos perfis profissionais: o bibliotecário em questão. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 29, n. 3, p. 14-24, set./dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n3/a02v29n3.pdf>. Acesso em: 6 out. 2016.

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a02v29n2.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2012.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação*: rumo à sociedade aprendente – com glossário e conceitos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Trad. de Estela dos Santos Abreu. 5. reimp. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. Disponível em: <http://astro.if.ufrgs.br/fis2008/Bachelard1996.pdf>. Acesso em: 17 maio 2018.

BACHELARD, Gaston. *Epistemologia*: trechos escolhidos. Por Dominique Lecourt. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BARRETO, Ângela Maria. O fator humano e o desenvolvimento de competências nas unidades de informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 166-177, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/342/149>. Acesso em: 13 out. 2016.

BASTOS, Raul Luís Assumpção. Flexibilidade do trabalho: uma caracterização introdutória. *Indicadores Econômicos FEE*, v. 23, n. 1, p. 266-279, 1995.

BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb. *Estética*: a lógica da arte e do poema. Petrópolis: Vozes, 1993. (Estética universal, 1).

BAWDEN, David. Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, v. 57, n. 2, p. 218-259, Mar. 2001.

BAZZO, Walter Antonio. *Ciência, tecnologia e sociedade*: e o contexto da educação tecnológica. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.

BEHRENS, Shirley J. A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy. *College & Research Libraries*, v. 55, n. 4, p. 309-323, July 1994. Disponível em: <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/41773/crl_55_04_309_opt.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

BELLUZZO, Regina Célia B. Formação contínua de professores do ensino fundamental sob a ótica do desenvolvimento da *information literacy*, competência indispensável ao acesso à informação e geração do conhecimento. *Transinformação*, Campinas, v. 16, n. 1, p. 17-32, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-37862004000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 out. 2016.

BELLUZZO, Regina Célia B. O uso de mapas conceituais para o desenvolvimento da competência em informação: um exercício de criatividade. In: PASSOS, Rosemary; SANTOS, Gildenir C. (Org.). *Competência em Informação na Sociedade da Aprendizagem*. 2. ed. rev. Bauru: Kairós, 2005. p. 29-53.

BELLUZZO, Regina Célia B.; ROSETTO, Márcia. Contribuição ao desenvolvimento da competência em informação em bibliotecas públicas paulistas: uma experiência com apoio de oficinas de trabalho. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 21, jul. 2005, Curitiba, PR. *Anais...* Curitiba: FEBAB, 2005. 1 CD-ROM.

BERAQUET, Vera S. M. et al. Desenvolvimento do profissional da informação para atuar em saúde: identificação de competências. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 3, n. 2, p. 1-16, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/2041/2164>. Acesso em: 13 out. 2016.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*: tratado de sociologia do conhecimento. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BERTHELOT, Jean-Michel. *Sociologia, história e epistemologia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Método e Teorias).

BRANDÃO, Hugo Pena. *Gestão baseada nas competências*: um estudo sobre competências profissionais na indústria bancária. 1999. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1999. Disponível em: <file:///C:/Users/64277682987/Downloads/DISSER_1999_Hugo%20Brand%C3%A3o_GEST%C3%83O%20BASEADA%20NAS%20COMPET%C3%8ANCIAS%20UM%20ESTUDO%20SOBRE%20COMPET%C3%8ANCIAS%20PROFISSIONAIS%20NA%20IND%C3%9ASTRIA%20BANC%C3%81RIA%20(1).pdf>. Acesso em: 17 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CP 3 de 18 de dezembro de 2002. *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 162, Brasília, DF, 23 dez. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 21 maio 2018.

BREIVIK, Patricia Senn. Take II – information literacy: revolution in education. *Reference Services Review*, v. 27, n. 3, p. 271-275, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/00907329910283412>. Acesso em: 21 maio 2018.

BRUCE, Christine Susan. Workplace experiences of information literacy. *International Journal of Information Management*, v. 19, n. 1, p. 33-47, 1999. Disponível em: <http://www.personal.kent.edu/~wjrobert/images/WorkplaceInfoLit.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

BRÜSEKE, Franz Josef. *A técnica e os riscos da modernidade*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

BUFREM, Leilah S.; PEREIRA, Edmeire C. Os profissionais da informação e a gestão de competências. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 170-181, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/358/167>. Acesso em: 13 out. 2016.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento*: de Gutemberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CABERLON, Vera Isabel. O curso de Biblioteconomia da FURG: trajeto em revista. *BIBLOS*, Rio Grande, v. 13, p. 159-170, 2001. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/biblos/article/view/561>. Acesso em: 16 out. 2016.

CALDAS, Sérgio. *A teoria da história em Ortega Y Gasset a partir da razão histórica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. (Filosofia, 14).

CAMPELLO, Bernadete. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19021.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

CAMPELLO, Bernadete; ABREU, Vera Lúcia Furst Gonçalves. Competência informacional e formação do bibliotecário. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 178-193, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/compInformacional.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

CARDOSO, Luiz Henrique; PEREIRA, Edmeire Cristina. Teoria do caos e gestão da informação: uma integração na complexidade dos negócios e dos sistemas de informação. *Transinformação*, Campinas, v. 17, n. 3, p. 221-233, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-37862005000300002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 out. 2016.

CAREGNATO, Sônia Elisa. 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, jan./dez. 2000. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/11663/1/artigoRBC.pdf>. Acesso em: 21 maio 2018.

CARONE, I. A ética na prática da pesquisa científica. In: LASTÓRIA, L. A. C. N.; COSTA, B. C. G. da; PUCCI, B. (Org.). *Teoria crítica, ética e educação*. Piracicaba: Ed. da UNIMEP, Autores Associados, FAPESP, 2001.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2002. v. 1.

CASTRO, César Augusto; RIBEIRO, Maria Solange Pereira. As contradições da sociedade da informação e a formação do bibliotecário. *Revista Digital de Biblioteconomia da UNICAMP*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 41-52, jan./jun. 2004.

CASTRO, Márcia Nardelli Monteiro de. Aprendizagem na organização e novas tecnologias aplicadas à educação à distância: lições de dois estudos de caso em empresas brasileiras. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, 2000. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/103>. Acesso em: 13 out. 2016.

CAVALCANTE, Lídia Eugenia. A pesquisa histórica no ensino: saberes necessários à prática docente. *Transinformação*, Campinas, v. 15, n. 2, p. 165-174, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-37862003000200005>. Acesso em: 13 out. 2016.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

CINTRA, Anna Maria M. et al. *Para entender as linguagens documentárias*. São Paulo: Polis, APB, 1994. (Palavra-chave, 4).

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA – CFB. Comissão de Ética Profissional. *Bibliografia sobre ética:* fundamentos e ética profissional do bibliotecário: 2003-2005, Brasília, DF, 2006. Folheto institucional.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA – CFB. Em defesa da cidadania. *Perfil do bibliotecário*. Brasília, DF, [2000]. Folheto institucional em português, inglês e espanhol.

CORREIA, A. M. R. *Information literacy for an active and effective citizenship*. White paper for Unesco, the U.S. **National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts**, Prague, The Czech Republic. 2002. Disponível em: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/correia-fullpaper.pdf>. Acesso em: 15 maio 2010.

COUNCIL OF AUSTRALIAN UNIVERSITY LIBRARIANS (CAUL). *Informations Literacy Standards*. Canberra, 2001.

CROW, S. R. Information literacy: what's motivation got to do with it? *Knowledge quest*, v. 35, n. 4, Mar./Apr. 2007.

CUNHA, Miriam Vieira da et al. O bibliotecário formado pela Universidade Federal de Santa Catarina: perfil profissional. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 182-195, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/359/168>. Acesso em: 13 out. 2016.

CYRINO, Hélio (Coord.) et al. *Ideologia hoje*. Campinas: Papirus, 1986.

DANIEL, John. *Educação e tecnologia num mundo globalizado*. Brasília, DF: UNESCO, 2003.

DE MASI, Domenico. *O ócio criativo*: entrevista a Maria Serena Palieri. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DELORS, Jacques (Coord.). *Educação*: um tesouro a descobrir. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 1999.

DEMO, Pedro. Ambivalências da sociedade da informação. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 37-42, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a05v29n2.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2018.

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

DEMO, Pedro. *Pobreza política*. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1988. 111 p. (Polêmicas do nosso tempo, 27).

DOHERTY, John J. No Shhing: Giving Voice to the Silenced: An Essay in Support of Critical Information Literacy. Library Philosophy and Practice, e-journal, p. 1-8, June 2007. Disponível em: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1133&context=libphilprac>. Acesso em: 18 out. 2016.

DOYLE, Christina S. Information Literacy in an Information Society: A Concept for the Information Age. New York: ERIC Clearinghouse on Information and Techlonogy, Syracuse Universit, June 1994. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372763.pdf>. Acesso em: 21 maio 2018.

DUARTE, Elizabeth Andrade; BRAGA, Rogério Manoel de Oliveira. O profissional bibliotecário e o domínio da língua inglesa. *Encontros Bibli* – Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciências da Informação, Florianópolis, v. 15, n. 30, p. 105-122, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2010v15n30p105>. Acesso em: 16 out. 2016.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. *A Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas*. 2001. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-30112004-151029/pt-br.php>. Acesso em: 16 out. 2016.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Competência em Informação: melhores práticas educacionais voltadas para a *Information Literacy*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 21, jul. 2005, Curitiba, PR. *Anais...* Curitiba: FEBAB, 2005. 1 CD-ROM.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. *Information literacy*: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1016/1071>. Acesso em: 13 out. 2016.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*: texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2006. (A obra-prima de cada autor).

ELIAS, N. *O processo civilizador*: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.

ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a17>. Acesso em: 16 out. 2016.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E INSTITUIÇÕES (IFLA). *IFLA – Manifesto sobre a internet*, 2002. Disponível em: <http://www.ifla.org/files/faife/publications/policy-documents/internet-manifesto-pt.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

FERNANDES, Ângela Silva et al. Tecnologia e comunicação. In: MIRANDA, Antonio; SIMEÃO, Elmira (Org.). *Informação e tecnologia*: conceitos e recortes. Brasília, DF: Universidade de Brasília, Departamento de Ciência da Informação e Documentação, 2005. (Comunicação da Informação Digital, 1).

FERREIRA, Carminda Nogueira de Castro. Bibliotecário: 100 anos de mesa. In: SANTOS, Gildenir C.; PASSOS, Rosemary; SOARES, Suely de Brito Clemente (Org.). *Competência e habilidades do usuário virtual na sociedade da aprendizagem*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARQUIVOS, BIBLIOTECAS, CENTROS DE DOCUMENTAÇÃO E MUSEUS, 2., jun. 2006, São Paulo. (Apresentação de Trabalhos Técnicos, 28 jun. 2006, Eixo Temático – Desenvolvendo a *information literacy/virtual literacy/digital literacy* – anotações pessoais).

FERREIRA, Danielle Thiago. Profissional da informação: perfil de habilidades demandadas pelo mercado de trabalho. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 42-49, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652003000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt/>. Acesso em: 13 out. 2016.

FERREIRA, Rubens da Silva. A sociedade da informação no Brasil: um ensaio sobre os desafios do Estado. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 36-41, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652003000100004&script=sci_abstract&tlng=pt/>. Acesso em: 13 out. 2016.

FERREIRA, Simone de Lucena; BIANCHETTI, Lucídio. As tecnologias de informação e de comunicação e as possibilidades de interatividade para a educação. In: PRETTO, Nelson De Luca (Org.). *Tecnologia e novas educações*. Salvador: EDUFBA, 2005. (Educação, Comunicação e Tecnologia, 1).

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. *Estratégias empresariais e formação de competências*: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FRANCELIN, Marivalde Moacir. A epistemologia da complexidade e a ciência da informação. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 32, n. 2, p. 64-68, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1006/1061>. Acesso em: 17 maio 2018.

FULLIN, Camila Barleta. Perspectivas futuras para a demanda de profissionais da informação e a organização da informação jurídica nos escritórios de advocacia de Campinas. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas v. 3, n. 2, p. 31-42, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/2043/2168>. Acesso em: 13 out. 2016.

GARDNER, David P. et al. *A nation at risk*: the imperative for educational reform. An open letter to the american people. A report to the Nation and the Secretary of Education. National Commission on Excellence in Education (ED). Department of Education, Washington, DC, apr. 1983. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED226006.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2018.

GEERTZ, Clifford. *O saber local*: novos ensaios em antropologia interpretativa. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GUARESHI, P.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves. Profissionais da informação: desafios e perspectivas para sua formação. In: BAPTISTA, Sofia Galvão; MUELLER, Suzana Pinheiro Machado (Org.). *Profissional da informação*: o espaço de trabalho. Brasília, DF: Thesaurus, 2004. (Estudos avançados em Ciência da Informação, 3).

HARRIS, Benjamin R. Communities as Necessity in Information Literacy Development: Challenging the Standards. *The Journal of Academic Librarianship*, v. 34, n. 3, p. 248-255, May 2008. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133308000402>. Acesso em: 18 out. 2016.

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) – Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/722/1/mariahelena2002.pdf>. Acesso em: 21 maio 2018.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Estética*: a ideia e o ideal; Estética: o belo artístico ou o ideal. Tradução Orlando Vitorino. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores, 1).

HERMANN, Nadja. *Ética e estética*: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. (Filosofia, 193).

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista *L'orientation scolaire et profissionelle*: da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). *Saberes e competências*. Campinas: Papirus, 1997.

JACOBS, Heidi L. M. Information Literacy and Reflective Pedagogical Praxis. *The Journal of Academic Librarianship*, v. 34, n. 3, p. 256-262, May 2008. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133308000414>. Acesso em: 18 out. 2016.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de Filosofia*. 4. ed. atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

JOHNSON, Allan G. *Dicionário de Sociologia*: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

JOHNSTON, Bill; WEBBER, Sheila. As we may think: information literacy as a discipline for the information age. *Research Strategies*, v. 20, n. 3, p. 108-121, 2006. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0734331006000097>. Acesso em: 20 abr. 2012.

JOHNSTON, Bill; WEBBER, Sheila. Information Literacy in Higher Education: A review and case study. *Studies in Higher Education*, Austrália, v. 28, n. 3, Aug. 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/248808769_Information_Literacy_in_Higher_Education_A_review_and_case_study>. Acesso em: 14 nov. 2014.

KUHLTHAU, Carol. *Como orientar a pesquisa escolar*: estratégias para o processo de aprendizagem. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

KUHLTHAU, Carol. *Information Skills for an Information Society*: a review of research. An ERIC Information Analysis Product. ERIC Clearinghouse on Information Resources, Syracuse, N.Y., 1987. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297740.pdf>. Acesso em: 21 maio 2018.

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

LANGFORD, Linda. Information Literacy: A Clarification. *School Libraries Worldwide*, v. 4, n. 1, p. 59-72, Jan. 1998. Disponível em: <http://www.fno.org/sept98/clarify.html>. Acesso em: 16 out. 2016.

LASTÓRIA, L. A. C. N.; COSTA, B. C. G. da; PUCCI, B. (Org.). *Teoria crítica, ética e educação*. Piracicaba: Ed. da UNIMEP, Autores Associados, FAPESP, 2001.

LE BOTERF, Guy. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. 3. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

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

LE COADIC, Yves-François. *A ciência da informação*. 2. ed. rev. e atual. Brasília, DF: Briquet de Lemos Livros, 2004.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria C. *O discurso do sujeito coletivo*: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2005. (Diálogos).

LESGARDS, Roger. Prefácio. In: SCHEPS, Ruth (Org.). O império das técnicas. Campinas: Papirus, 1996.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, Raimundo Martins de. Práticas pedagógicas e emancipação: os (des)caminhos da cidadania na sociedade brasileira. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 157-173, jul./dez. 1998. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/604/373>. Acesso em: 13 out. 2016.

LLOYD, Annemaree. Information literacy landscapes: an emerging picture. *Journal of Documentation*, v. 62, n. 5, p. 570-583, 2006. Disponível em: <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1571837&show=abstract>. Acesso em: 23 jul. 2010.

LLOYD, Annemaree. Information literacy: the meta-competency of the knowledge economy? An exploratory paper. *Journal of Librarianship and Information Science*, v. 35, n. 2, p. 87-92, June 2003. Disponível em: <http://lis.sagepub.com/content/35/2/87.full.pdf+html>. Acesso em: 23 jul. 2010.

LOUREIRO, Mônica de Fátima; JANNUZZI, Paulo de Martino. Profissional da informação: um conceito em construção. *Transinformação*, Campinas, v. 17, n. 2, p. 123-151, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-37862005000200003>. Acesso em: 16 out. 2016.

LUCAS, Clarinda Rodrigues. A organização do conhecimento e tecnologias da informação: oráculos humanos e inteligência artificial. In: SIMPÓSIO ESTADO ATUAL E PERSPECTIVAS DA CDU, 1., Brasília, DF. 1995. *Organização do conhecimento e sistemas de classificação*. Brasília, DF: Ibict, 1996. p. 69-72.

LUMIER, Jacob. *Psicologia e Sociologia*: o sociólogo como profissional das Ciências Humanas. Internet, *e-book* monográfico, jan. 2008. 158 p. Disponível em: <file:///C:/Users/64277682987/Downloads/lumier2.pdf>. Acesso em: 6 out. 2016.

MAAR, Wolfgang Leo. *O que é política?* São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARCHIONNI, Antonio. *Ética*: a arte do bom. Petrópolis: Vozes, 2008.

McGARRY, Kevin. *O contexto dinâmico da informação*. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999.

MEDEIROS, José Washington de Morais. A "ecologia cognitiva" da sociedade ciberinformacional: contribuição para uma educação em rede. *Informação & Sociedade*, João Pessoa, v. 13, n. 1, 2003. Disponível em: <https://search.proquest.com/docview/1494045299?pq-origsite=gscholar>. Acesso em: 13 out. 2016.

MEDEIROS, José Washington de Morais. Entre a sociedade da informação e a inteligência coletiva: educação e (in)formação para a ação emancipatória. *Informação & Sociedade*. João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 97-121, 2001. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000001435/46cc610884e60dcdcee6ac416d61bdd2/>. Acesso em: 13 out. 2016.

MEY, Eliane Serrão Alves. Reflexões angustiadas sobre a catalogação. *INFOhome*, fev. 2009. Disponível em: <http://www.ofaj.com.br/textos_conteudo.php?cod=225>. Acesso em:16 out. 2016.

MINAYO, Maria Cecilia de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 5 out. 2018.

MIRANDA, Silvânia Vieira. Identificando competências informacionais. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 33, n. 2, p. 112-122, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n2/a12v33n2.pdf/>. Acesso em: 16 out. 2016.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

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

NÓVOA, António. *Professores*: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

OBAMA, Barack. Presidential Proclamation. *National Information Literacy Awareness Month,* October 1, The White House, 2009. Disponível em: <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/presidential-proclamation-national-information-literacy-awareness-month>. Acesso em: 25 abr. 2012.

OLIVEIRA, Pérsio Santos de. *Introdução à Sociologia*. 24. ed. São Paulo: Ática, 2003.

OLLAGNIER, Edmée. As armadilhas da competência na formação de adultos. In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Org.). *O enigma da competência em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ORTEGA Y GASSET, José. *Missão do bibliotecário*. Brasília, DF: Briquet de Lemos Livros, 2006.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

PAULI, Evaldo. *Tratado do belo*. Florianópolis: Biblioteca Superior de Cultura, 1963. (Estética e Arte, 2).

PEREIRA, Ana Maria Cardoso. Pós-modernidade e informação: conceitos complementares? *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 63-79, 1996. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/241>. Acesso em: 16 out. 2016.

PERNIOLA, Mario. *Ligação direta*: estética e política. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

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

PORTILLO, Gustavo. De la política a la estética. *Investigación y Postgrado*, v. 22, n. 1, p. 165-186, enero 2007. Disponível em: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/624>. Acesso em: 22 out. 2010.

POSSOBON, Kátia Rosi et al. Alfabetização Informacional: um estudo do nível de competências dos calouros do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 21, jul. 2005, Curitiba, PR. *Anais...* Curitiba: FEBAB, 2005. 1 CD-ROM.

PRETTO, Nelson De Luca (Org.). *Tecnologia e novas educações*. Salvador: EDUFBA, 2005. (Educação, Comunicação e Tecnologia, 1).

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A presença da filosofia e da ética no contexto profissional. *Organicom*, ano 5, n. 8, p. 78-88, 1º sem. 2008. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/departam/crp/cursos/posgrad/gestcorp/organicom/re_vista8/78a88.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2018.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar*: por uma docência de melhor qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Questões da Nossa Época, 16).

ROBREDO, Jaime. *Da Ciência da Informação revisitada aos sistemas humanos de informação*. Brasília, DF: Thesaurus, 2003.

ROMANELLI, Egídio José; ROMANELLI, Berenice Marie B.; ROMANELLI, Guilherme Gabriel B. *A escola criativa*: um diálogo entre neurociências, artes visuais e música. Curitiba: Ed. Mello, 2010.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). *Saberes e competências*. Campinas: Papirus, 1997.

ROSA, Maria Nilza Barbosa. Cotidiano de Biblioteconomia: um estudo de práticas informacionais. *Informação & Sociedade*, v. 11, n. 1, p. 1-8, 2001. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/000000 1570/7feb2e2ac240b3685a290210b54fac08>. Acesso em: 13 out. 2016.

ROSENFIELD, Denis L. *Filosofia política & natureza humana*. Porto Alegre: L&PM, 1990. (Filosofia Política).

ROVIGHI, Sofia Vanni. *História da Filosofia moderna*: da revolução científica a Hegel. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

SANTOS, Angela Sikorski; TOLFO, Suzana da Rosa. Competências demandadas dos Bibliotecários frente às novas tecnologias de informação em Bibliotecas Universitárias. *Encontros Bibli* – Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Florianópolis, v. 11, n. 21, jan./jun. 2006. Disponível em: <https:// periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2006v11n21p69/332>. Acesso em: 13 out. 2016.

SANTOS, Plácida L. V. A. C. As novas tecnologias na formação do profissional da informação. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Org.). *Formação do profissional da informação*. São Paulo: Polis, 2002. p. 103-116. (Palavra-chave, 13).

SARACEVIC, Tefko. Ciência da Informação: origem, evolução e relações. *Perspec. Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 1996.

SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). Departamento Nacional – DN. *Ética & trabalho*. 2. ed. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2007.

SILVA, Helena et al. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 34, n. 1, p. 28-36, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v34n1/a04v34n1.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

SINGH, Jagtar. Sense-making: information literacy for lifelong learning and information management. *Journal of Library and Information Technology*, v. 28, n. 2, Mar. 2008, p. 13-17. Disponível em: <http://publications.drdo.gov.in/ojs/index.php/djlit/article/view/161/74>. Acesso em: 18 out. 2016.

SNAVELY, Loanne; COOPER, Natasha. The information literacy debate. *The Journal of Academic Librarianship*, v. 23, n. 1, p. 9-14, jan. 1997. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133397900665>. Acesso em: 20 abr. 2012.

SOUZA, Francisco das Chagas de. *Ética e Deontologia*: textos para profissionais atuantes em bibliotecas. Florianópolis: Editora da UFSC; Itajaí: Editora Univali, 2002.

SOUZA, Francisco das Chagas de. *O ensino da Biblioteconomia no contexto brasileiro*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1990.

SOUZA, Ricardo Timm de. *Sujeito, ética e história*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. (Filosofia, 92).

STAREC, Claudio. Informação e Universidade: os pecados informacionais e barreiras na comunicação da informação para a tomada de decisão na universidade. *DataGramaZero* – Revista de Ciência da Informação, v. 3, n. 4, ago. 2002. Disponível em: <http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/index.php/article/view/0000001264/1525119f56c9aba5d109e1cb34d72cc5>. Acesso em: 18 out. 2016.

STEIN, Ernildo. *Mundo vivido*: das vicissitudes e dos usos de um conceito da fenomenologia. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. (Filosofia, 180).

STORI, Norberto (Org.). *O despertar da sensibilidade na Educação*. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie, Cultura Acadêmica Editora, 2003.

SUGAHARA, Cibele Roberta; FUENTES, Lígia Ferrari; OLIVEIRA, Silas Marques de. Marketing: uma ferramenta fundamental para o profissional da informação. *Transinformação*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 83-88, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-37862003000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 16 out. 2016.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). *Sociedade da Informação no Brasil*: Livro Verde. Brasília, DF: Ministério da Ciência e Tecnologia, set. 2000. Disponível em: <http://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/livroverde.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

TARAPANOFF, Kira; SUAIDEN, Emir; OLIVEIRA, Cecília Leite. Funções sociais e oportunidades para profissionais da informação. *DataGramaZero* – Revista de Ciência da Informação, v. 3, n. 5, out. 2002. Disponível em: <http://repositorio.ibict.br/bitstream/123456789/256/1/CECILIADTZ2002.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TORRE, Saturnino de la. *Dialogando com a criatividade*: da identificação à criatividade paradoxal. São Paulo: Madras, 2005.

TRANSFORMAÇÕES sociais. In: INFOPÉDIA. Porto: Porto Editora, 2003. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/$transformacoes-sociais>. Acesso em: 18 out. 2016.

VALENTIM, Marta Lígia P. Formação: competências e habilidades do profissional da informação. In: _____ (Org.). *Formação do profissional da informação*. São Paulo: Polis, 2002. p. 103-116. (Palavra-chave, 13).

VALENTIM, Marta Lígia P. O moderno profissional da informação: formação e perspectiva profissional. *Encontros Bibli* – Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Florianópolis, n. 9, jun. 2000. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/12/5058>. Acesso em: 23 jul. 2010.

VALENTIM, Marta Lígia P.; MISCHIATI, Ana Cristina. Reflexões sobre a ética e a atuação profissional do Bibliotecário. *Transinformação [on-line]*, Campinas, v. 17, n. 3, p. 209-220, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-37862005000300001&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 out. 2016.

VARELA, Aida Varela. A explosão informacional e a mediação na construção do conhecimento. In: MIRANDA, Antônio; SIMEÃO, Elmira (Org.). *Alfabetização digital e acesso ao conhecimento*. Brasília, DF: Universidade de Brasília (UnB). Departamento de Ciência da Informação e Documentação, 2006. (Comunicação da Informação Digital, 4).

VASCONCELOS, Maria Celeste Reis Lobo de. Cooperação universidade/empresa na pós-graduação: contribuição para a aprendizagem, a gestão do conhecimento e a inovação na indústria mineira. *Perspectiva em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, 2001.

VITORINO, Elizete Vieira. Análise dimensional da competência em informação: bases teóricas e conceituais para reflexão. *Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 9, n. 2, p. 421-440, jul./dez. 2016a. Disponível em: <periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/download/16051/13702>. Acesso em: 19 dez. 2016.

VITORINO, Elizete Vieira. Competência em informação: relatório de pesquisa realizada com os dirigentes de Bibliotecas de Instituições de Educação Superior do Sul do Brasil. In: ALVES, Fernanda Maria Melo; CORRÊA, Elisa Cristina Delfini; LUCAS, Elaine Rosangela de Oliveira (Org.). *Competência em informação*: políticas públicas, teoria e prática. Salvador: EDUFBA, 2016b, p. 387-407.

VITORINO, Elizete Vieira. *Relatório de Pesquisa – Competência Informacional*: construção social da realidade sob o olhar do profissional da Informação Bibliotecário, 2012. (Relatório final de pesquisa apresentado ao Departamento de Ciência da Informação – CIN, UFSC).

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. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/17723/1/Vitorino-Art-v38n3-2009.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Competência informacional: o discurso dos profissionais da informação dirigentes de bibliotecas vinculadas às Instituições de Educação Superior (IES) – saberes em transformação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 11, Rio de Janeiro, 2010. *Anais...* Rio de Janeiro: IBICT, 2010. 1 CD-ROM.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Dimensões da competência informacional. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 40, n. 1, p. 99-110, jan./abr. 2011a. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1328>. Acesso em: 16 out. 2016.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. O desenvolvimento da Competência Informacional: "achados e perdidos" no discurso dos Profissionais da Informação dirigentes de bibliotecas vinculadas às Instituições de Educação Superior (IES). In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 12, 23 a 26 de out. 2011, Brasília, DF. *Anais...* Brasília, DF: ANCIB, 2011b. 1 CD-ROM.

WARD, Dane. Revisioning Information Literacy for Lifelong Meaning. *The Journal of Academic Librarianship*, v. 32, n. 4, p. 396-402, July 2006. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133306000619>. Acesso em: 22 out. 2010.

WERTHEIN, Jorge. Apresentação. In: DANIEL, John. *Educação e tecnologia num mundo globalizado*. Brasília, DF: UNESCO, 2003.

WILDER, Gabriela. O museu como visão de mundo e exercício de diversidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARQUIVOS, BIBLIOTECAS, CENTROS DE DOCUMENTAÇÃO E MUSEUS, 2, jun. 2006, São Paulo. *Anais...* (Painel, 26 jun. 2006 – Organização de conteúdos e identidade cultural – anotações pessoais).

WOOD JÚNIOR, Thomaz; PICARELLI FILHO, Vicente. *Remuneração por habilidades e por competências*: preparando a organização para a era das empresas de conhecimento intensivo. 2. ed. rev. São Paulo: Atlas, 1999.

ZARIFIAN, Philippe. *O modelo da competência*: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Senac, 2003.

ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo competência*: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

ZURKOWSKI, Paul G. *The Information Service Environment Relationships and Priorities*. Related Paper n. 5. Washington, D.C.: National Commission on Libraries and Information Science, Nov. 1974. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2015.

A prática diária de trabalho de profissionais da informação em bibliotecas universitárias: vários "ditos", um único discurso[103]

Eu chego na biblioteca e aí sempre junto com a secretária a gente tem algumas coisas a resolver do dia anterior, converso com as bibliotecárias, com a equipe, depois também com a equipe de aquisição, procuro verificar os pedidos de aquisição, se chegaram, não chegaram, como está com o setor de compras, com o setor de RH, para providenciar questões de contratação, resolvendo as questões internas da biblioteca e depois externas à biblioteca: RH, Reitoria, Pró-Reitoria de Ensino, sempre estou ligada com os departamentos, verificar respostas quanto ao acervo, procuro fazer o contato com o pessoal. Responder alguns e-mails*, e encaminhar* e-mails*, correspondências, documentos. Dou uma volta dentro da biblioteca, quando dá tempo, conversar com a equipe, com os funcionários.*

Assim, basicamente essa é a minha rotina. À noite eu dou aula. Eu chego antes de ir para a sala de aula. Eu passo na biblioteca para resolver as questões internas, dou encaminhamento. Aí resolvo as questões junto com a equipe.

A minha prática é basicamente de liderança. Agora eu também me ocupo muito com a parte de responsabilidade em relação à Reitoria, porque a biblioteca é subordinada à Reitoria. Eu participo dos Conselhos da Universidade,

[103] Os discursos aqui apresentados referem-se aos "ditos" de dirigentes de bibliotecas vinculadas às Instituições de Educação Superior (IES) de Santa Catarina, sobre as suas práticas diárias de trabalho, coletadas entre os anos de 2009-2012. O uso de colchetes "[...]" indica a supressão de elementos que caracterizam os dirigentes e que de alguma forma prejudicam o anonimato garantido aos sujeitos da pesquisa.

eu participo do Colegiado da Reitoria. Então é todo esse envolvimento no planejamento estratégico e na administração da Universidade. Nós estamos trabalhando para criar uma estratégia de aproximação entre os professores e a biblioteca, apesar de que a gente já tem um trabalho que a gente realiza com alguns professores quando faz treinamento para trabalhos acadêmicos, para acesso a bases de dados... Pra toda essa parte acadêmica, mas ele é restrito a dois ou três profissionais e a gente está trabalhando numa ideia de se aproximar mais, participando de eventos promovidos por centros, por departamentos. Já para o ano que vem a gente já tem algumas coisas estabelecidas como fazer contato com os coordenadores de mestrado, participar das reuniões de Colegiado, principalmente dos mestrados e doutorados, então a gente já tem um planejamento nesse sentido.

Eu sou gestora. Tenho muitas dificuldades na questão política, na questão de valorização da nossa área, tenho muitas dificuldades na questão da formação dos nossos bibliotecários... Na motivação dos nossos bibliotecários, não só por ser funcionário público, mas... Que perspectivas que eles têm... É um trabalho meio que solitário... A gente encontra alguns pares para trabalharmos juntos. Porque eu acredito que nós trabalhamos num sistema de bibliotecas... E eu não trabalho sozinha... Eu tenho que trabalhar em equipe... Eu tenho que trabalhar em nome do sistema de bibliotecas e essa sempre foi a minha prática. Inclusive eu estou aqui por uma demanda do grupo... O grupo me elegeu para representá-los aqui como... Na direção da biblioteca universitária... Então a minha estada aqui já foi uma decisão do grupo e eu devolvo para eles essa responsabilidade: que o grupo participe das nossas decisões – que as decisões sejam colegiados participativos. Mas essa cultura é muito difícil. As meninas... O grupo... A equipe... Elas são tímidas... Reduzem o seu trabalho à questão técnica, não fazem análise ou reflexão do seu fazer [...] *Enfim, é muito angustiante, é muito frustrante, porque a gente tem um monte de planos, tem um monte de coisas para fazer e quer a equipe motivada, unida, trabalhando junto e isso não acontece. Eu estou há oito anos na gestão e é muito desgastante* [...] *A gente também sabe que o trabalho é lento... É de formiguinha... É uma questão de trabalhar não só a questão estrutural do sistema, mas também as pessoas, as relações, as formas de ver... Então é um trabalho muito lento... Todas as mudanças são históricas, são lentas. Então, com a entrada desses novos, a gente teve uma boa expectativa, mas... É difícil porque quem entra...*

Quem faz concurso para instituição pública geralmente quer ser funcionário público: geralmente quer um salário, quer cuidar da sua família... Por isso eu estava ainda há pouco responsabilizando os cursos de graduação. "Pô" não é!? Cadê a coisa arrojada, a coisa futurística, a coisa profissional? Sabe? Eu sou alguém, eu preciso me estabelecer, eu preciso mostrar que eu sou capaz de fazer alguma coisa... Não existe isso... Raras as pessoas... Eu posso dizer... São no máximo duas pessoas no nosso grupo. Às vezes tem pessoas que têm vontade, mas não têm condições, não tem motivação... Nós temos limites, porque a gente coordena o sistema, mas administrativamente nós não temos poder de ação sobre essas pessoas, porque elas estão subordinadas aos diretores dos seus Centros... Até para capacitação nós não temos poder de pagar ou de liberar... Ou de dizer ao diretor...: Olha eu gostaria que ela fosse... Então esse é o grande limite nosso, porque não temos uma receita própria, um orçamento... Mas já estamos lutando... Então nesse nosso fazer do dia a dia tem essas limitações, as limitações em relação aos profissionais, em relação à estrutura pública e acadêmica, mas nós somos persistentes... Estamos aí... Avançando...

Eu... Apesar de hoje não ser mais gestora da biblioteca, eu continuo na área de administração... Hoje estamos repensando a estrutura da biblioteca [...] *para o ano que vem, qual é orçamento enxuto da biblioteca* [...] *então a gente está fazendo levantamento de tudo o que foi gasto ao longo dos anos, quanto a gente pode diminuir, fazendo mais ou menos uma previsão de gastos para o ano que vem. Então hoje eu estou atuando mais na área de administração, de gestão, apesar de também essa área de processamento técnico ainda ser a minha responsabilidade. Há um outro bibliotecário que trabalha com periódicos* [...]. *Apesar de que agora eu acho que eu não estou muito focada nisto. A gente está no final do ano, a gente tem prazo para entregar essa previsão de gastos, o projeto* [...] *Essa questão de pensar a biblioteca para o ano que vem, de gerir, de administrar essa questão ainda é minha. A gente antes fazia um planejamento, mas não o planejamento financeiro, a gente fazia proposta de ação, um planejamento para o ano.*

Tem várias coisas que eu acho que são importantes na competência em informação, na questão do bibliotecário, por exemplo, o apoio aqui na instituição, a gente tem pessoas que ajudam, que são sensíveis à nossa causa,

mas a grande maioria não é: o professor é o professor, o bibliotecário é o próprio bibliotecário. Muitas vezes tem que partir do bibliotecário essa ponte do professor, do acadêmico, do pró-reitor, pra todo mundo se sensibilizar nessa questão da biblioteca... A biblioteca não é um equipamento como o MEC coloca... A biblioteca é muito mais do que isso... Se ela for bem usada, se todo o seu potencial for usado, ela é um grande instrumento pedagógico e na verdade o professor não sabe disso, a gente é que tem que desenvolver essa visão no professor [...].

A princípio a gente bate o ponto, vai para o computador, primeiro verifica e-mail*, geralmente já tem colegas chamando no Skype® para alguma discussão de classificação, catalogação. Depois tem a minha rotina de trabalho: o meu pessoal que trabalha comigo, Fulano faz tal coisa hoje, pois cada um já sabe o que tem que fazer. Eu fico na parte da classificação, eu entro no programa e preencho a minha parte de classificação e indexação. A catalogação é toda* on-line*, não se escreve nada. E assim... Durante a tarde, como eu tenho a administração geral da biblioteca, tenho muitas reuniões, tem que verificar se falta algum material, ir no almoxarifado, verificar a questão de segurança do acervo, contatar o setor de compras. A gente faz duas compras grandes: aquisição de material para o acervo, verifica-se se as sugestões dos professores já existem no acervo. À noite eu fico circulando, atendo alunos.*

Quando eu comecei a trabalhar aqui o meu horário era bem variado, então como a biblioteca abria manhã, tarde e noite, tinha dias que eu fazia manhã e tarde e outros dias tarde e noite, para poder ter a convivência com funcionários de todos os turnos. Depois, agora neste ano, eu estou fazendo mais manhã e tarde, porque eu estou estudando de noite aqui, pois eu estou fazendo um curso de gastronomia aqui na Universidade [...] *Mas como eu estou sempre na Universidade, no intervalo eu dou um pulinho aqui. Desde que eu chego de manhã... Eu entro aqui, a Fulana já vem com um papel para eu assinar, com coisas de renovação, eu fico mais aqui* [na minha sala]. *De tarde é que eu consigo fazer outras coisas. Como eu falei, não sobra muito tempo pra fazer catalogação... Até começo a fazer... Pego um livro... Quando eu estou na metade do livro acontece alguma coisa e eu tenho que parar, alguma reunião, algum funcionário* [...], *aqui a porta não para, porque é o tempo todo... Às vezes é um pouco cansativo porque eu estou sempre sendo interrompida a*

todo o momento [...]. *Uma outra coisa que eu tive dificuldade aqui quando eu cheguei foi fazer reunião: porque a biblioteca não fecha, a gente abre de manhã 7:30 até 22:30* [...] *então é muito difícil juntar todo mundo para fazer reunião. E aí é muito empenho... Então eu comecei a fazer poucas reuniões... Então eu fiz um trabalho com uma psicóloga que me orientou como conduzir outras possibilidades... Eu passo para uma pessoa e essa pessoa dissemina aos demais... Aí ficou mais fácil* [...]. *Eu procuro delegar para as pessoas* [...] *Os funcionários têm um "esquema" de rodízio e funciona... Eles mesmos controlam... Desde que funcione, está bom para mim... Eu tento dar essa abertura para eles também... Eu acho que é mais fácil.*

Aqui na Instituição, pela manhã... Até chegar os outros funcionários eu fico sozinha... Eu atendo os usuários no início... Depois eu fico mais dando entrada nos periódicos... Depois renovação de assinaturas e a parte mais administrativa de aquisição... Aí checo os e-mails... *Respondo... Às vezes é ouvidoria dos usuários... A gente dá assessoria... Depois eu começo o processamento técnico... Às vezes fico atendendo novamente. O único serviço que eu não faço na biblioteca, agora, é repor material na estante... O restante é tudo... Reuniões de Colegiado... Reuniões de Reitoria... Então essa parte eu sou a responsável... Atendimento, processamento técnico, gerar relatórios estatísticos que alguns professores pedem... Eu não quis mais trabalhar com estagiários porque a rotatividade era muito grande e quando estava aprendendo o trabalho... Como o salário de estagiário é pouco, eles saíam... Então eu prefiro contratar menos funcionários um período, trabalhar das 18 às 22 horas... Que é o maior pique... Porque é onde tem o maior movimento...*

Eu participo de reuniões de Colegiado... Todos os cursos têm uma agenda... Com certeza de três a quatro reuniões por ano eu participo... De todos os cursos [...] *Eu peço para as coordenações de cursos a agenda deles das reuniões e aí eu... Por exemplo, o Curso de Direito fez reunião ontem e eu já tinha um assunto para tratar com eles na reunião... Aí eu ligo para o coordenador pedindo a minha presença na reunião... Aí eles nunca negam... Nunca aconteceu... Pelo menos... Aí eu vou lá... Dou o meu recado... Me retiro... Porque a pauta deles é extensa... E aí foi dado o recado... E aí fica a mesma informação para todos os professores... E isso foi um apoio da Reitoria... Na formação continuada nós damos oficinas... E habilidades em formatação de*

trabalhos... Nós desenvolvemos um manual de orientação de como utilizar as normas técnicas... A gente faz oficinas na formação continuada... O manual fica no site...

A minha prática é assim: eu vejo, por exemplo, a parte de catalogação – eu faço muito – então... E nós indexamos também os periódicos para deixar à disposição dos nossos clientes, dos nossos usuários... Então, como nós não temos espaço muitas vezes aqui eu coloco as revistas junto com os livros, e também nós catalogamos para que tenha acesso às revistas, porque eu já vi em outras bibliotecas uma sala só para revistas. Bom... Então, o que tiver ali para nós fazermos, seja livros, seja revistas, seja CD, DVD eu faço. Eventualmente eu atendo o balcão, atendo também os usuários a procurar livros, arrumo as estantes também, oriento eles também a arrumar... Agora nós estamos fazendo o nosso inventário também... [...] *Na medida do possível... Porque existe um problema muito sério – muito roubo – às vezes tem roubo de livros raros, então, fazer o quê? Teria uma solução... Colocar câmeras, mas minimiza... Não resolve.*

Olha, é um relacionamento bom que nós temos com os coordenadores de curso... E buscamos ser amigos deles "entre aspas"... Você sabe... Ah! O professor sempre tem razão em tudo e a biblioteca nunca tem. Mas o que a gente faz: a gente busca fazer uma parceria muito boa... Um relacionamento muito bom... E a gente sente que os departamentos têm um respeito muito grande pela biblioteca, pela minha assessora, por mim, pelos nossos funcionários... Porque nós temos uma qualidade de atendimento muito boa, sabe... Não é bibliotecário de referência que atende... Às vezes, quando eu vou a um encontro, e eles dizem: "Ah! E o bibliotecário de referência?" A gente até tem uma pessoa que trabalha com a pesquisa [...] *porque numa instituição como a nossa que a gente paga tudo, a gente não pode se dar ao luxo de dizer: essa aqui só vai fazer referência... Essa aqui só vai fazer isso... Nós não podemos nos dar ao luxo disso... Tem horas que nós temos que fazer tudo, certo? Então nós treinamos os nossos atendentes... Eu montei um treinamento sobre qualidade de atendimento ao usuário de biblioteca... Só pra atender e mesmo assim pra trabalhar... Desde aquele que fica na recepção, o que fica lá dentro, o que atende o usuário, como atender, a voz, a fala, o gesto... Tudo, tudo... Nós damos esse treinamento duas vezes por ano. Nós*

damos um treinamento de acesso a bases de dados, tanto a base local como ensinar o usuário a usar... A gente faz sempre uma vez em julho e uma vez em fevereiro... O que acontece nesse treinamento: é dado para eles como se acessa uma base de dados, principalmente a base local, como ele vai procurar [...] *Nós vendemos conhecimento, nós temos isso* [...] *Eu alerto a eles a alertar o aluno só ficar com aquilo que o professor dá.*

Minha rotina é dinâmica! Altamente dinâmica. Eu tenho chegado aqui na biblioteca por volta das sete horas da manhã, até as oito, aí eu dou uma circulada na biblioteca, então eu vejo se tem alguma coisa quebrada, se roubaram, se os funcionários estão, como está o andamento de cada atividade, respondo todos os e-mails *e sempre chega alguém, professor, aluno, querendo saber sobre aquisição, como é que é o desenvolvimento de aquisições, como é que faz solicitação. Então é o dia assim... Altamente dinâmico e... Produtivo... Muito produtivo... E eu me sinto muito à vontade fazendo isso, assim eu sinto muita tranquilidade, é muito bom, é cansativo, mas é gratificante. Ah! Eu tô chegando aqui por volta de sete horas e ontem eu saí daqui dez da noite. Mas assim... Tenho uma família e a gente tem que controlar isso, porque se não a gente entra de cabeça e não sai... E não é só a questão da família... E se tu não for pra casa buscar energia, te recompor, como é que tu vai chegar no dia seguinte sabendo que tem que apagar incêndio o dia inteiro.* [...] *Toda segunda-feira a gente senta e faz planejamento! Não tá no planejamento... Não sai... Não se resolve. Então, são quantos exemplares, quantas etiquetas que a gente precisa, você trabalha... Aí você compra, tá aqui... Porque aí acaba a etiqueta, aí os livros ficam parados: isso é falta de planejamento* [...]. *E é tão fácil administrar as coisas... Se você... Então... Vamos comprar "X" exemplares, cada estante comporta "X" exemplares, então quantas estantes tu precisas no final. Então, tu tens que já no início do ano dizer: eu preciso de "tantas" estantes, considerando que eu vou comprar "tantos" livros, porque tudo isso tu planejas... Tantas etiquetas, tantos fitilhos, tantas horas de trabalho* [...] *Eu assisto muito filme, leio muito... Vou para a academia, faço tudo o que posso... E é muito bom e tu se envolve, tu quer resolver e eu tenho um grande defeito, sou muito rápida...*

Este livro foi editorado com as fontes
Minion Pro e DIN. Publicado *on-line* em:
<editora.ufsc.br/estante-aberta>.

A competência em informação – no que se refere a profissionais da informação – consiste em um processo e, como tal, depende de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários à compreensão do universo informacional. É por meio do desenvolvimento das dimensões técnica, estética, ética e política dessa competência – em equilíbrio – e da formação inicial e continuada que esse processo se concretiza.

9 786558 050025