

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

MARCOS AURÉLIO GOMES

**DA EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS À CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIA EM
INFORMAÇÃO NO CONTEXTO DAS BIBLIOTECAS DAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS: UM ESTUDO A PARTIR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS E UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Belo Horizonte

2016

MARCOS AURÉLIO GOMES

**DA EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS À CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIA EM
INFORMAÇÃO NO CONTEXTO DAS BIBLIOTECAS DAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS: UM ESTUDO A PARTIR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS E UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do grau de Doutor em Ciência da Informação.

Área de Concentração: Produção, Organização e Utilização da Informação.

Linha de Pesquisa: Informação, Cultura e Sociedade – ICS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lígia Maria Moreira Dumont.

BELO HORIZONTE

2016

Gomes, Marcos Aurélio.

G633d Da educação de usuários à construção de competência em informação no contexto das bibliotecas das universidades federais [manuscrito] : um estudo a partir da Universidade Federal de Alagoas e Universidade Federal de Minas Gerais. – 2016.
324 f. : enc., il.

Orientadora: Lígia Maria Moreira Dumont.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação.
Referências: f. 278-310.
Apêndices: f. 311-324.

1. Ciência da Informação – Teses. 2. Competência em informação – Teses. 3. Bibliotecas universitárias – Teses. 4. Orientação no uso da biblioteca – Teses. 5. Serviços de informação – Educação de usuário – Teses. I. Título. II. Dumont, Lígia Maria Moreira. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação.

CDU: 027.7:024.1



UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Ciência da Informação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

FOLHA DE APROVAÇÃO

"DA EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS À CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO CONTEXTO DAS BIBLIOTECAS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: UM ESTUDO A PARTIR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS E UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS"

Marcos Aurélio Gomes

Tese submetida à Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos à obtenção do título de "**doutor em Ciência da Informação**", linha de pesquisa "**Informação, Cultura e Sociedade**".

Tese aprovada em: 06 de maio de 2016.


Por:



Profa. Dra. Lígia Maria Moreira Dumont - ECI/UFMG (Orientadora)



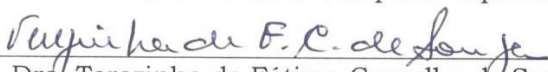
Profa. Dra. Maria Inês Tomaél - UEL



Prof. Dr. Joubert Roberto Ferreira Fidelis - Unileste




Profa. Dra. Bernadete Santos Campello - Aposentada/UFMG



Profa. Dra. Terezinha de Fátima Carvalho de Souza - ECI/UFMG

Aprovada pelo Colegiado do PPGCI



Profa. Beatriz Valadares Cendón
Coordenadora

Versão final Aprovada por



Profa. Lígia Maria Moreira Dumont
Orientadora



UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Ciência da Informação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

ATA DA DEFESA DE TESE DE **MARCOS AURÉLIO GOMES**, matrícula: 2012732431

Às 14:00 horas do dia 06 de maio de 2016, reuniu-se na Escola de Ciência da Informação da UFMG a Comissão Examinadora aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação em 23/03/2016, para julgar, em exame final, o trabalho intitulado ***Da educação de usuários à construção de competência em informação no contexto das bibliotecas das Universidades Federais: um estudo a partir da Universidade Federal de Alagoas e Universidade Federal de Minas Gerais***, requisito final para obtenção do Grau de DOUTOR em CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, área de concentração: Produção, Organização e Utilização da Informação, Linha de Pesquisa: Informação, Cultura e Sociedade. Abrindo a sessão, a Presidente da Comissão, Profa. Dra. Lígia Maria Moreira Dumont, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra ao candidato para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:


Profa. Dra. Lígia Maria Moreira Dumont - Orientadora	APROVADO
Profa. Dra. Maria Inês Tomaél	APROVADO
Prof. Dr. Joubert Roberto Ferreira Fidelis	APROVADO
Profa. Dra. Bernadete Santos Campello	APROVADO
Profa. Dra. Terezinha de Fátima Carvalho de Souza	APROVADO


Pelas indicações, o candidato foi considerado APROVADO.

O resultado final foi comunicado publicamente ao candidato pela Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 06 de maio de 2016


Profa. Dra. Lígia Maria Moreira Dumont
ECI/UFMG


Profa. Dra. Maria Inês Tomaél
UEL


Prof. Dr. Joubert Roberto Ferreira Fidelis
Ufpeleste


Profa. Dra. Bernadete Santos Campello
Aposentada/UFMG


Profa. Dra. Terezinha de Fátima Carvalho de Souza
ECI/UFMG


Profa. Beatriz Valadares Condén
Coordenadora do Programa Pós-Graduação
em Ciência da Informação - ECI/UFMG

Obs: Este documento não terá validade sem a assinatura e carimbo da Coordenadora.

AGRADECIMENTOS

O caminho para realizar qualquer trabalho que se submeta a uma avaliação é árduo. Envolve vários sentimentos, muitas vezes, conflitantes e antagônicos. Nessa trilha é caminhar sozinho, mesmo estando acompanhado. Acredito que “*Combati o bom combate, completei a corrida, guardei a fé*” (TIMÓTEO), assim, sou grato a DEUS por ter colocado no meu caminho muitos que somente me ajudaram... Então agradeço:

À Prof.^a Dr.^a Lígia Maria Moreira Dumont, que aceitou em ser minha *Orientadora* nesta difícil empreitada. Obrigado pela experiência, apontamentos, apoio e atenção.

À Prof.^a Dr.^a Vera Regina Casari Boccato (*in memoriam*), pela amizade, carinho, respeito e atenção desde o início da minha trajetória profissional no Sistema de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (SIBI/USP).

À Prof.^a Dr.^a Dalgiza Andrade Oliveira, pelo acolhimento e acompanhamento desde o início do processo de doutorado.

Ao Prof. Dr. Edivanio Duarte pelo diálogo sobre a pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Francisca Rosaline Leite Mota, obrigado pelo incentivo e ajuda. O presente recebido (caderno e canetas) foram significativos nesta jornada. Obrigado!

Às Prof.^a Dr.^a Marlene Oliveira e a Prof.^a Nelma Araújo pelo encorajamento dado ao processo de doutoramento.

Aos docentes do PPGCI/ECI/UFMG pelo privilégio de tê-los como professores.

Aos docentes do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Alagoas que, ao assumirem várias disciplinas, possibilitaram meu afastamento para realizar o doutoramento.

À equipe de bibliotecários e funcionários da Biblioteca Etelvina Lima pelo trabalho desenvolvido e pela ajuda constante, e aos demais funcionários do PPGCI/ECI/UFMG.

À pesquisadora Maria Helena de Lima Hatschbach pela atenção, profissionalismo e gentileza.

Às bibliotecárias Claudina Queiroz (UFPE), Maianna G. de Paula (UFMG), Maria da Graça G. Almeida (UFBA), Monalisa A. Barros (UNCISAL), Patrícia Barroso (UFBA), e ao bibliotecário Jefferson Luiz (UFPE), por suas contribuições ao pré-teste.

À Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas, que viabilizou por meio da bolsa de estudo o processo de qualificação e a execução orçamentária da pesquisa.

À Assessoria de Comunicação da Universidade Federal de Alagoas, pela disponibilização do *link* da pesquisa aos estudantes de graduação desta instituição.

Ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico da Universidade Federal de Minas Gerais, por intermediar a disponibilização do *link* da pesquisa aos estudantes de graduação desta instituição.

À Prof.^a Adriana Lourenço, ao possibilitar que os alunos de diversas áreas do conhecimento que integram o Projeto de Extensão Biblioencanta, do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Alagoas, participassem do pré-teste do instrumento de coleta de dados. Agradeço pela ajuda na divulgação da pesquisa.

A Sonia Argollo pelos *insights* tão necessários e importantes na construção do texto.

Ao bibliotecário Jorge Raimundo da BC/UFAL pelo profissionalismo e coleguismo nas discussões sobre normalização.

À Empresa Júnior de Estatística (EstatMG) e à Empresa Júnior de Informática (IJunior) da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo profissionalismo e cooperação, principalmente aos discentes Aline Soier e Marcelo Rodrigues, respectivamente.

Aos amigos Albano e Júnior por estarem ao meu lado nesta trajetória.

À família agradeço o apoio e compreensão! Aos meus pais (*in memoriam*) agradecimentos eternos. Meu reconhecimento a tia Luzia, pelo acolhimento no início de minha formação acadêmica.

Aos ex-alunos do Curso de Biblioteconomia e àqueles que estão por vir, porque foi e será para eles que esta etapa foi vivenciada.

*“[...] os encontros humanos são destinados: algo
secreto maneja os laços que se atam e desatam
até nos mais breves encontros.”*

Lia Luft (2011, p. 174)

RESUMO

Na busca de maior compreensão sobre o desenvolvimento de competências em informação no contexto das bibliotecas universitárias no Brasil é que se insere a pesquisa. O objetivo principal foi analisar a contribuição das ações e/ou atividades de educação de usuários — presenciais e/ou *online* — promovidas pelas bibliotecas universitárias brasileiras vinculadas às instituições federais de ensino superior, para o processo de formação de competências em informação de seus estudantes/usuários, visando à construção de sujeitos autônomos e conscientes na condução do processo de busca e uso da informação. A pesquisa se justificou por sua inserção nas abordagens conceituais da Biblioteconomia e Ciência da Informação, pois pesquisar a temática educação de usuários em bibliotecas universitárias na perspectiva da construção para a competência em informação é investigar as inter-relações de acesso, uso e necessidades de informação associadas ao estudante/usuário na sociedade. Pesquisa classificada como exploratória, estabeleceu em seu desenho o *survey* como método; instituiu como recorte duas universidades: Universidade Federal de Alagoas e a Universidade Federal de Minas Gerais. A análise dos dados empíricos foi realizada com enfoque quantitativo e qualitativo. Adotou-se como instrumentos o questionário e a análise de conteúdo (*Web*). O questionário foi aplicado a 2.133 estudantes de graduação de todas as áreas do conhecimento e com 31 bibliotecários/gestores das bibliotecas estudadas. Com os estudantes verificaram-se as percepções quanto aos conhecimentos ou habilidades em informação adquiridos por meio das ações/atividades de educação de usuários direcionadas aos mesmos. Com os bibliotecários/gestores o questionário apreendeu aspectos relacionados ao entendimento acerca dos serviços de educação de usuários disponíveis e dos mecanismos de estudo de usuários adotados para a proposição de tais serviços. A análise de conteúdo (*Web*) possibilitou a elaboração de um quadro sinóptico que embasou a categorização dos dados dos serviços disponíveis *online* e *offline* nos *websites* das bibliotecas universitárias investigadas, bem como permitiu a identificação de potenciais serviços no processo de educação de usuários e, assim, a obtenção de informações quanto à existência ou não de tutoriais, procedimentos de busca de informação e treinamentos. Conclui-se que a educação de usuários, desenvolvida no âmbito das bibliotecas universitárias, necessita de uma nova (re)significação para contribuir com a competência em informação dos estudantes dos cursos de graduação presenciais.

Palavras-chave: Biblioteca universitária. Competência em informação. Educação de usuários.

ABSTRACT

With this study, we intend to have a better comprehension of information literacy development in the context of libraries in Brazilian universities. The main goal was to analyze the contributions of actions and/or activities for users' education – inside libraries and/or online – promoted by libraries of Brazilian universities associated to federal institutions of higher education. We studied the process of information literacy formation in students/users, aiming the construction of autonomous and aware individuals when conducting the process of search for and use of information in society. We validate this research by its insertion in the conceptual approaches of Library Science and Information Science, as researching users' education in university libraries in the perspective of building information literacy is to investigate the inter-relations of access, use, and information needs associated to students/users in society. It is an exploratory study, using survey as method. We researched two universities: Universidade Federal de Alagoas, and Universidade Federal de Minas Gerais. We performed data analysis with quantitative and qualitative approaches. The tools used were a questionnaire and (Web) content analysis. The questionnaire was applied in 2,133 undergraduate students of all different subjects and in 31 librarians/library managers. With students, we verified perceptions regarding knowledge or abilities in information acquired through the actions/activities for users' education. With librarians/library managers, the questionnaire apprehended aspects related to the understanding of available users' education services and to the users' study mechanisms adopted to propose such services. The (Web) content analysis allowed us to build a synoptic table, that served as a base for data classification of online and offline available services in the websites of the researched university libraries. It also allowed the identification of potential services in the process of information literacy, and, therefore, the acquisition of information regarding the existence of tutorials, search for information procedures, and trainings. We conclude that users' education, developed in university libraries, needs a new (re)signification to contribute with information literacy of classroom courses of undergraduate students.

Keywords: Academic library. Information literacy. Users' education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS ITENS LIKERT PARA OS ESTUDANTES QUE FREQUENTARAM E QUE <u>NÃO</u> FREQUENTARAM AS AÇÕES/ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS PROMOVIDAS PELAS BIBLIOTECAS – UFAL E UFMG	175
FIGURA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS ITENS LIKERT PARA OS ESTUDANTES QUE FREQUENTARAM E QUE <u>NÃO</u> FREQUENTARAM AS AÇÕES/ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS PROMOVIDOS PELAS BIBLIOTECAS – UFAL E UFMG....	175
FIGURA 3 - DISTRIBUIÇÃO DOS ITENS LIKERT PARA AS AÇÕES DOS BIBLIOTECÁRIOS/GESTORES DAS BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS DIRECIONADAS À EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS – UFAL E UFMG	181
GRÁFICO 1 - EVOLUÇÃO DOS ESTUDOS/PESQUISAS: INSTRUÇÃO BIBLIOGRÁFICA E COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO - 1970-2014	82
GRÁFICO 2 - PRINCIPAIS MEIOS/AÇÕES UTILIZADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS PELAS BIBLIOTECAS – UFAL E UFMG	239

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - QUANTITATIVO DE UNIVERSIDADES FEDERAIS, CURSOS DE GRADUAÇÃO E MATRÍCULAS PRESENCIAIS POR REGIÕES GEOGRÁFICAS – BRASIL - 2012	154
TABELA 2 - QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS NA GRADUAÇÃO PRESENCIAL E BIBLIOTECAS NOS <i>CAMPI</i> DA UFAL E UFMG - 2013.....	159
TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO TOTAL DOS ESTUDANTES MATRICULADOS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS POR GRANDES ÁREAS DO CONHECIMENTO – UFAL - 2013	168
TABELA 4 - DISTRIBUIÇÃO TOTAL DOS ESTUDANTES MATRICULADOS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS POR GRANDES ÁREAS DO CONHECIMENTO – UFMG - 2013	168
TABELA 5 - TAMANHO DA AMOSTRA TOTAL POR NÍVEIS DE SIGNIFICÂNCIA: UFAL E UFMG	170
TABELA 6 - DISTRIBUIÇÃO AMOSTRAL DOS ESTUDANTES MATRICULADOS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS POR ÁREAS DO CONHECIMENTO: UFAL	171
TABELA 7 - DISTRIBUIÇÃO AMOSTRAL DOS ESTUDANTES MATRICULADOS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS POR ÁREAS DO CONHECIMENTO: UFMG	171
TABELA 8 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS – UFAL E UFMG	191
TABELA 9 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO POR ÁREA DO CONHECIMENTO – UFAL E UFMG.....	194
TABELA 10 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO POR PERÍODO/SEMESTRE DE MATRÍCULA – UFAL E UFMG.....	194
TABELA 11 - PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES DE CURSOS GRADUAÇÃO PRESENCIAIS EM AÇÕES/ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS – UFAL E UFMG.....	195
TABELA 12 - FONTES UTILIZADAS PELOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO PARA AMPLIAR O ENTENDIMENTO DAS NECESSIDADES DE INFORMAÇÃO – UFAL E UFMG.....	198
TABELA 13 – UTILIZAR MATERIAIS INFORMACIONAIS – LIVROS, ARTIGOS, DICIONÁRIOS, JORNAIS, ENTRE OUTROS – IMPRESSOS OU ELETRÔNICOS PARA AMPLIAR O CONHECIMENTO DAS NECESSIDADES DE INFORMAÇÃO PELOS ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS – UFAL E UFMG.....	201
TABELA 14 - DIFERENCIAR FONTES DE INFORMAÇÃO PELOS ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS – UFAL E UFMG	202

TABELA 15 - USAR CATÁLOGO <i>ONLINE</i> DAS BIBLIOTECAS PARA ACESSAR FONTES DE INFORMAÇÃO PELOS ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS – UFAL E UFMG.....	203
TABELA 16 – UTILIZAR CONECTORES E CARACTERES PARA LOCALIZAR DOCUMENTOS/INFORMAÇÕES PELOS ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS – UFAL E UFMG	205
TABELA 17 - ESTABELECEER PLANO E ESTRATÉGIAS PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISAS ACADÊMICAS PELOS ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS – UFAL e UFMG	206
TABELA 18 - SABER ELABORAR RESUMOS DAS INFORMAÇÕES RECUPERADAS PELOS ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS – UFAL E UFMG	207
TABELA 19 - ANALISAR INFORMAÇÕES RECUPERADAS PARA USO A PARTIR DA INTERNET OU EM OUTRAS FONTES PELOS ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS – UFAL E UFMG	208
TABELA 20 - AVALIAR A INFORMAÇÃO EM CRITÉRIOS QUANTITATIVOS PARA USO EM ATIVIDADES ACADÊMICAS PELOS ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS – UFAL E UFMG	209
TABELA 21 - CONHECER POLÍTICAS, NORMAS E REGULAMENTOS ESTABELECIDOS PELA BIBLIOTECA/UNIVERSIDADE PARA ACESSO E USO DO MATERIAL INFORMACIONAL PELOS ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS – UFAL E UFMG.....	211
TABELA 22 - UTILIZAR NORMAS DE DOCUMENTAÇÃO EM TRABALHOS E PESQUISAS ACADÊMICAS PELOS ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS – UFAL E UFMG.....	213
TABELA 23 - UTILIZAR NORMAS DE DOCUMENTAÇÃO PARA CITAR AUTORES E MATERIAIS INFORMACIONAIS IMPRESSOS OU ELETRÔNICOS/DIGITAIS USADOS EM TRABALHOS E PESQUISAS ACADÊMICAS PELOS ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS – UFAL E UFMG	214
TABELA 24 - MANTER A INFORMAÇÃO RECUPERADA ORGANIZADA EM ARQUIVOS ELETRÔNICOS/DIGITAIS OU IMPRESSOS PARA POSTERIOR USO PELOS ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS – UFAL E UFMG.....	215
TABELA 25 – SABER UTILIZAR <i>SOFTWARE</i> GESTOR DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS PELOS ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS – UFAL E UFMG	217
TABELA 26 – SABER UTILIZAR DADOS/INFORMAÇÕES – TEXTOS DIGITAIS, IMAGENS, GRÁFICOS, TABELAS, ENTRE OUTROS – DO MATERIAL INFORMACIONAL CONSULTADO EM TRABALHOS E PESQUISAS ACADÊMICAS PELOS ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS – UFAL E UFMG	218

TABELA 27 – CONHECIMENTOS BÁSICOS PARA REALIZAR APRESENTAÇÃO ORAL E/OU ESCRITA DE TRABALHOS E PESQUISAS ACADÊMICAS PELOS ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS – UFAL E UFMG	219
TABELA 28 – RECONHECER A IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO DE HABILIDADES NO PROCESSO DE BUSCA E USO DA INFORMAÇÃO NAS ATIVIDADES ACADÊMICAS PELOS ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS – UFAL E UFMG	221
TABELA 29 - INSERÇÃO NO CURRÍCULO DE DISCIPLINA PARA O APRENDIZADO DE HABILIDADES PARA O PROCESSO DE BUSCA E USO DA INFORMAÇÃO PELOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS – UFAL E UFMG	221
TABELA 30 - PARTICIPAR DE DISCIPLINA DE FORMA PRESENCIAL OU A DISTÂNCIA PARA O APRENDIZADO DE HABILIDADES NO PROCESSO DE BUSCA E USO DA INFORMAÇÃO PELOS ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS – UFAL E UFMG.....	223
TABELA 31 - LOTAÇÃO DOS BIBLIOTECÁRIOS/GESTORES – UFAL E UFMG.....	225
TABELA 32 - DISTRIBUIÇÃO DAS BIBLIOTECAS POR ÁREA DO CONHECIMENTO – UFAL E UFMG.....	226
TABELA 33 - FORMAÇÃO ACADÊMICA ATUAL DOS BIBLIOTECÁRIOS/GESTORES – UFAL E UFMG.....	227
TABELA 34 - TEMPO DE EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOS BIBLIOTECÁRIOS/GESTORES NAS BIBLIOTECAS PESQUISADAS – UFAL E UFMG	228
TABELA 35 - CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA DOS BIBLIOTECÁRIOS/GESTORES RELACIONADO AO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDOS DE USUÁRIOS PELAS BIBLIOTECAS – UFAL E UFMG.....	229
TABELA 36 - CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA DOS BIBLIOTECÁRIOS/GESTORES RELACIONADO AO USO DOS RESULTADOS DOS ESTUDOS DE USUÁRIOS PARA O PLANEJAMENTO DAS AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS PELAS BIBLIOTECAS – UFAL E UFMG.....	230
TABELA 37 - MOTIVOS QUE LIMITAM O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDOS DE USUÁRIOS NAS BIBLIOTECAS – UFAL E UFMG.....	231
TABELA 38 - CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA DOS BIBLIOTECÁRIOS/GESTORES RELACIONADO AO DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES DE EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS PELAS BIBLIOTECAS – UFAL E UFMG	234
TABELA 39 - MOTIVOS QUE LIMITAM O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDOS DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS NAS BIBLIOTECAS – UFAL E UFMG.....	235
TABELA 40 - ESTABELECIMENTO DA PERIODICIDADE DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS NAS BIBLIOTECAS – UFAL E UFMG.....	236
TABELA 41 - USO DAS REDES SOCIAIS (WEB SOCIAL) NA PROMOÇÃO DOS RECURSOS DE INFORMAÇÃO NAS BIBLIOTECAS – UFAL E UFMG.....	242

TABELA 42 - DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS PELAS BIBLIOTECAS CONSIDERANDO – DIAGNÓSTICO DAS NECESSIDADES DE INFORMAÇÃO E FORMAÇÃO DOS USUÁRIOS, OBJETIVOS, CONTEÚDO E RECURSOS – UFAL E UFMG.....	243
TABELA 43 - USO DE INSTRUMENTO AVALIATIVO DOS PARTICIPANTES DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS PELAS BIBLIOTECAS – UFAL E UFMG	244
TABELA 44 - DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS PELAS BIBLIOTECAS CONSIDERANDO A COLABORAÇÃO ENTRE BIBLIOTECÁRIO, PROFESSOR E OUTROS PROFISSIONAIS – UFAL E UFMG.....	245
TABELA 45 - DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS PROMOVIDAS PELAS BIBLIOTECAS TENDO A PARTICIPAÇÃO DAS UNIDADES ACADÊMICAS/ADMINISTRATIVAS – UFAL E UFMG	246
TABELA 46 - DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS PROMOVIDAS PELAS BIBLIOTECAS CONSIDERANDO A INTEGRAÇÃO COM CURRÍCULO DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO – UFAL E UFMG.....	247
TABELA 47 - DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS PROMOVIDAS PELAS BIBLIOTECAS CONSIDERANDO A INTEGRAÇÃO EM DISCIPLINAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO – UFAL E UFMG	248
TABELA 48 - CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA DOS BIBLIOTECÁRIOS/GESTORES RELACIONADO À COLABORAÇÃO DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS DESENVOLVIDAS PELAS BIBLIOTECAS PARA A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO DOS ESTUDANTES/USUÁRIOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO – UFAL E UFMG.....	249
TABELA 49 - CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA DOS BIBLIOTECÁRIOS/GESTORES RELACIONADO AO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO POR MEIO DE AÇÕES DE EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS PROMOVIDAS PELAS BIBLIOTECAS – UFAL E UFMG.....	250
TABELA 50 - TERMOS DE IDENTIFICAÇÃO PELOS BIBLIOTECÁRIOS/GESTORES PARA AS AÇÕES DE EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS QUE PROMOVAM MAIOR INTERAÇÃO ENTRE A BIBLIOTECA/ESTUDANTES/RECURSOS INFORMACIONAIS – UFAL E UFMG.....	252

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - INICIATIVAS DE VALORIZAÇÃO DAS BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS NOS ANOS DE 1970.....	46
QUADRO 2 - CRITÉRIOS DE ANÁLISE PARA AVALIAÇÃO DAS BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS.....	49
QUADRO 3 - AÇÕES IMPLEMENTADAS PELO GOVERNO PARA AS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR – 2007-2014.....	59
QUADRO 4 - EVOLUÇÃO COMPARATIVA DA INSTRUÇÃO BIBLIOGRÁFICA PARA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO EM BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS	86
QUADRO 5 - DIRETRIZES BÁSICAS PARA A FORMULAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS PARA BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS NO BRASIL	94
QUADRO 6 - INICIATIVAS PARA PROMOVER A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO BRASIL – 2003 -2013.....	122
QUADRO 7 - INDICADORES DE AÇÕES BASEADOS EM TUTORIAIS DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO	128
QUADRO 8 - COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: PRINCIPAIS DIMENSÕES INCLUÍDAS NO <i>RESEARCH READINESS SELF-ASSESSMENT</i>	131
QUADRO 9 - DADOS COMPARATIVOS ENTRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS E A UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	158
QUADRO 10 - CLASSIFICAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS POR GRANDES ÁREAS DO CONHECIMENTO – UFAL E UFMG	166
QUADRO 11 - REPRESENTAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA OS ESTUDANTES - UFAL E UFMG.....	173
QUADRO 12 - REPRESENTAÇÃO DO INSTRUMENTO DE TRATAMENTO E ANÁLISE DE INFORMAÇÕES PARA OS <i>WEBSITES</i> - UFAL E UFMG	187

LISTA DE ABREVIATURAS

AASL - *American Association of School Librarians*
ABBU - Associação Brasileira de Bibliotecas Universitárias
ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACRL - *Association of College and Research Libraries*
ALA - *American Library Association*
ANCIB - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação
BC/UFAL - Biblioteca Central da UFAL
BC/UFMG - Biblioteca Central da UFMG
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BU - Biblioteca Universitária
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBBB - Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação
CBBU - Comissão Brasileira de Bibliotecas Universitárias
CFE - Conselho Federal de Educação
CIMES - Competência em Informação e Mídia no Ensino Superior
CNBU - Comissão Nacional de Diretores de Bibliotecas Centrais Universitárias
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEP - Comitê de Ética em Pesquisa
DASP - Administrativo do Serviço Público
EAD - Ensino a Distância
ENANCIB - Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação
ESTATMG - Empresa Júnior de Estatística - Universidade Federal de Minas Gerais
FEBAB - Federação de Associação de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições
FGV - Fundação Getulio Vargas
FMI - Fundo Monetário Internacional
HTML - *Hypertext Markup Language*
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICB - Instituto de Ciências Biológicas
ICEN - Instituto de Ciências Exatas e Naturais
ICJ - Instituto de Ciências Jurídicas
ICS - Instituto de Ciências da Saúde
IES - Instituição de Ensino Superior
IFCH - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

IFLA - *International Federation Library Association*
ISP - *Information Search Process*
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LIRT - *Library Instruction Round Table*
LISA - *Library and Information Science Abstract*
LTi - Laboratório de Tecnologias Intelectuais
LOEX - *Library Orientation and Instruction Exchange*
MEC - Ministério da Educação e Cultura
NAT - Núcleo de Assistência Técnica
NCADR - Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural
PAAP - Programa de Apoio à Aquisição de Periódicos
PBL - *Problem Based Learning*
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
P&D - Pesquisa e Desenvolvimento
PHP - *Hypertext Preprocessor*
PIB - Produto Interno Bruto
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Pnaes - Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNBU - Plano Nacional de Bibliotecas Universitárias
PNE - Plano Nacional de Educação
PROBIB - Programa Nacional de Bibliotecas de Instituições de Ensino Superior
PUC - Pontifícia Universidade Católica
PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Q - Questão
RICS - Recursos Informacionais em Ciências da Saúde
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RRSA - *Research Readiness Self-Assessment*
SCONUL - *Society of College, National and University Libraries*
SDbib - Serviço de Desenvolvimento de Bibliotecas das Instituições Federais de Ensino Superior
SIB - Sistema Integrado de Bibliotecas
SIBI - Sistema Integrado de Bibliotecas
SIC - Sistema de Informação ao Cidadão
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNBU - Seminário Nacional de Biblioteca Universitária
SPSS - *Statistical Package for the Social Science*

SQL - *Structured Query Language*

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCSAL - Universidade Católica de Salvador

UNEB - União Educacional de Brasília

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNISIST - Sistema Internacional de Informações Científicas e Técnicas

URL - *Uniform Resource Locator*

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USAID - *United States Agency for International Development*

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	23
1.1 Problema	29
1.2 Objetivos	33
1.2.1 Objetivo geral	33
1.2.2 Objetivos específicos.....	33
1.3 Justificativa	34
CAPÍTULO 2: BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL	39
2.1 Bibliotecas universitárias brasileiras: contexto histórico	39
2.2 Bibliotecas universitárias brasileiras: desafios contemporâneos	47
2.2.1 Dimensão tecnológica	53
2.2.2 Dimensão social	59
CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS NAS BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS	63
3.1 Percurso da educação de usuários	63
3.2 Educação de usuários no contexto brasileiro: breve incursão	89
CAPÍTULO 4: ESTUDOS DE USUÁRIOS	104
4.1 Correntes teóricas e metodológicas: evolução dos estudos de usuários	104
CAPÍTULO 5: COMPETÊNCIA	113
5.1 Competência: gênese e entendimentos	113
5.2 Competência: o movimento da competência em informação no contexto nacional	118
5.3 Competência em informação e educação de usuários: pesquisas realizadas no âmbito do ensino superior – teses e dissertações: 2000 - 2012	125
5.3.1 Competência em informação – graduação	127

5.3.2 Competência em informação – graduação: Biblioteconomia	136
5.3.3 Competência em informação – pós-graduação.....	139
5.3.4 Competência em informação – bibliotecas universitárias, bibliotecários e estudantes.....	141
CAPÍTULO 6: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	150
6.1 Desenho da pesquisa.....	150
6.1.1 Seleção das universidades.....	155
6.1.1.1 Universidade Federal de Alagoas	156
6.1.1.2 Universidade Federal de Minas Gerais	157
6.2 Primeira etapa – percepção das competências em informação: estudantes	161
6.2.1 Cálculo da amostra	163
6.2.2 Instrumento de coleta de dados	171
6.2.3 Pré-Teste do instrumento de coleta de dados.....	176
6.2.4 Procedimentos para coleta de dados	178
6.3 Segunda etapa – elaboração das ações de educação de usuários: bibliotecários/gestores das bibliotecas universitárias	179
6.3.1 Instrumento de coleta de dados	180
6.3.2 Pré-teste do instrumento de coleta de dados	182
6.3.3 Procedimentos para coleta de dados	184
6.3.4 Formatação dos questionários em linguagem <i>Hypertext Preprocessor</i> (PHP).	184
6.4 Terceira etapa – serviços direcionados aos usuários – educação de usuários: <i>websites</i>.....	185
6.4.1 Instrumento de tratamento e análise de informações.....	186
6.5 Percalços no desenvolvimento da pesquisa	188
CAPÍTULO 7: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	190
7.1 Análise da percepção das competências em informação: estudantes – primeira etapa.....	190
7.1.1 Primeira dimensão – perfil dos participantes.....	190
7.1.2 Segunda dimensão – necessidades de informação	196

7.1.3 Terceira dimensão – acesso a informação.....	203
7.1.4 Quarta dimensão – avaliação da informação	207
7.1.5 Quinta dimensão – ética e pontos legais.....	211
7.1.6 Sexta dimensão – uso da informação	215
7.1.7 Sétima dimensão – opinião dos participantes	220
7.2 Análise das ações de educação de usuários – bibliotecários/gestores das bibliotecas universitárias – segunda etapa	224
7.2.1 Primeiro bloco – identificação dos participantes.....	225
7.2.2 Segundo bloco – estudos de usuários	229
7.2.3 Terceiro bloco – educação de usuários.....	234
7.3 Análise dos serviços direcionados aos usuários – educação de usuários: <i>websites</i> – terceira etapa.....	260
7.3.1 Primeira categoria – extensão do processo de busca	261
7.3.2 Segunda categoria – orientação/instrução	262
7.3.3 Terceira categoria – rede ou mídia social.....	264
7.3.4 Quarta categoria – treinamento.....	265
7.3.5 Quinta categoria – tutorial	266
CAPÍTULO 8: CONCLUSÃO	269
REFERÊNCIAS.....	278
APÊNDICES	311

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

As constantes mudanças provocadas nos últimos anos pelo processo de globalização da economia, pela reestruturação produtiva, novas formas de gestão e pelas tecnologias de informação e comunicação parecem ter alterado de forma significativa a sociedade.

Padrões de comportamento foram modificados nos mais diversos ambientes, dessa forma, (re)configurando uma sociedade que utiliza a informação para subsidiar ações e decisões. Nesse cenário, a informação adquiriu materialidade física e simbólica, e transformou-se em capital, aparentemente tão necessária a geração de conhecimento, resultando tanto na valorização do trabalho intelectual como das habilidades dos indivíduos. Como recurso, a informação tornou-se essencial nos plexos das relações humanas para subsidiar o desenvolvimento dos indivíduos, organizações e países.

Assim, as questões que envolvem a informação se inserem em contextos amplos de gestão e de poder. Quem produz informação científica, tecnológica, literária e cultural? Quem comercializa essa informação? Quem a adquire? Quem acessa? Quem a usa? Com essa percepção mercadológica para a informação, verificam-se indicadores hegemônicos separatistas entre países ricos e pobres.

Nesses termos, cabe salientar que, na transposição da sociedade agrária para a chamada sociedade da informação, a História inscreve que a informação sempre esteve presente nos aspectos estruturais dos indivíduos, por mais que não percebessem o valor desse fenômeno. Na contemporaneidade, a informação transmudou-se em insumo necessário e modificador da consciência para balizar a resolução de problemas em situações diversas.

O termo *informação* tornou-se palavra comum para grande parte dos indivíduos, que a utilizam de forma genérica. Entretanto, muitas vezes, esses indivíduos não se inserem na sociedade da informação, por não possuírem habilidades necessárias relacionadas às práticas informacionais, ou por não terem acesso aos inúmeros aparatos tecnológicos e/ou tradicionais.

Em diversos países¹, observa-se que estratégias estão sendo articuladas para educar e instrumentalizar os indivíduos no processo de identificar, localizar, selecionar, analisar e, por conseguinte, usar as informações que podem estar disponíveis em múltiplos sistemas de informação e nos mais variados suportes. Tais medidas são necessárias para que indivíduos adquiram competências em informação e que oportunizem como aprendizado ao longo da vida.

O neoliberalismo trouxe consequências reais na contemporaneidade, entre estas, o delineamento de arenas competitivas entre os diversos segmentos sociais. Isso posto, considera-se necessário empreender políticas que viabilizem programas e projetos para a promoção de uma *cultura informacional*, principalmente nos países emergentes e terceiomundistas. Para tanto, a participação de vários atores sociais associados à competência em informação torna-se essencial, pois desencadeiam possíveis ações para instrumentalizar a sociedade sob a concepção dessa nova realidade.

Considera-se essa possibilidade, particularizando o espaço de atuação das bibliotecas universitárias (BUs) e a incorporação das tecnologias da informação e comunicação. Tendo em vista serem espaços que permitem, ou pelo menos deveriam, a socialização da informação por meio de práticas educacionais, ou seja, de programas de aprendizagem, as mesmas podem tornar possível aos seus usuários desenvolver maior competência em informação.

Logo, a partir do momento em que novas mídias são introduzidas nas bibliotecas, parece se modificar a relação existente até então entre a biblioteca, a informação e o usuário.

Nesse sentido, é importante considerar que grande parte dos usuários que chegam a frequentar as BUs nunca fez uso de outros tipos de bibliotecas, como

¹ Diversificadas fontes de informação foram desenvolvidas ao redor do mundo na contemporaneidade, demonstrando as iniciativas e o interesse pela competência em informação, promovendo dessa forma, as práticas sobre a temática. Tal fato pode ser constatado por meio da publicação *Overview Information Literacy Resource Worldwide*, que dissemina a competência em informação em 42 idiomas e 60 países. Destacam-se, entre outros, os idiomas: albanês, árabe, chinês, búlgaro, bósnio, croata, tcheco, holandês, inglês (Estados Unidos, Inglaterra), finlandês, francês, alemão, grego, hindí, húngaro, islandês, italiano, japonês, coreano, norueguês, polonês, português (Brasil, Portugal), russo, eslovaco, espanhol, sueco, turco, vietnamita (Cf. HORTON JUNIOR, 2013).

escolares² e públicas³. Dessa forma, esses indivíduos podem apresentar lacunas no comportamento que envolvem os processos de busca e uso da informação. Assim, fazem-se necessários às bibliotecas um novo fazer e um novo olhar quanto à formação de seus usuários. Nessa direção, existem habilidades que os indivíduos necessitam desenvolver para que a informação possa ser localizada, acessada e utilizada.

A sociedade hodierna, de certa forma, divinizou a informação antes mesmo de conseguir dominá-la, dificultando, ou até mesmo impossibilitando a democratização de acesso por meio dos mais variados artefatos tecnológicos para a grande parte da população mundial (DUMONT, 2007). De certa maneira, é o que pode ser constatado pela baixa penetrabilidade do acesso à Internet nos domicílios brasileiros (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2014; BANCO MUNDIAL, 2016)⁴.

No contexto educacional, há inúmeras fragilidades. Presenciam-se diversas reivindicações por parte do setor educacional ainda não resolvidas e que impactam no desenvolvimento social e econômico. Como uma dessas fragilidades, cita-se como exemplo a habilidade de leitura, pois está presente em diversos discursos e muitas vezes ausente em múltiplas práticas educacionais no país. Na divulgação do resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁵ realizado em 2012, o Brasil ocupa a 55ª posição no *ranking* de leitura, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2014). A leitura torna-se essencial aos

² De acordo com o estudo *Uma escala para medir a infraestrutura escolar* realizado com dados de 194.932 escolas, entre públicas e privadas, rurais e urbanas, aponta-se que apenas 0,6% das escolas apresentam uma infraestrutura considerada avançada, com sala de professores, biblioteca, laboratório de informática entre outros. Para os pesquisadores que elaboraram esse estudo há ausência “[...] de políticas públicas que visem diminuir as discrepâncias e promover condições escolares mínimas para que a aprendizagem possa ocorrer [...]” (Cf. SOARES NETO, J. *et al.*, 2013).

³ A cartografia apresentada pelo *Censo nacional das bibliotecas públicas municipais* realizado em 5.565 municípios brasileiros constatou que 21% destes não apresentavam bibliotecas públicas (Cf. FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2010.).

⁴ O *Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS)* é uma pesquisa desenvolvida pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), realizada em 3.809 domicílios em 212 municípios e objetiva coletar a percepção das famílias brasileiras a respeito das políticas públicas implementadas pelo Estado (IPEA, 2014). Nessa pesquisa, realizada no primeiro trimestre de 2014, verificou-se que 57,1% dos municípios brasileiros não possuíam acesso à *Internet*. Já o estudo desenvolvido pelo Banco Mundial informa que a *Internet* encontra-se indisponível e inacessível para 98 milhões de brasileiros. Com essa dimensão o Brasil ocupa a sétima posição com mais pessoas *offline* no mundo (Cf. BANCO MUNDIAL, 2016).

⁵ O *Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes (PISA)* tem como objetivo analisar e medir os conhecimentos e habilidades dos alunos que se encontram perto do final da escolaridade para a efetiva participação na sociedade contemporânea. (Cf. ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2014).

agentes cognitivos, pois representa a reflexão, a elaboração de sentidos e significados nas mais diversas relações sociais (DUMONT, 2006).

Se por um lado vislumbra-se a possibilidade de uso dos *royalties* do petróleo para subsidiar a educação⁶, por outro lado verificam-se manobras políticas para a implantação da Lei 12.224/2010⁷, excluindo a rede privada de ensino da referida lei e não privilegiando a participação do bibliotecário no âmbito das futuras bibliotecas escolares. Nesse aspecto, exclui e fragiliza o envolvimento desses profissionais na colaboração com os professores para a construção de uma nova prática educacional.

A partir desse panorama, como garantir e desenvolver a competência em informação nos alunos que se inserem no ensino superior? A quem cabe tal tarefa? A educação de usuário pode cumprir esse papel? Questões como essas permeiam o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que se busca encontrar uma possibilidade de participação da BU e da Biblioteconomia como agentes na formação de sujeitos sociais com habilidades para lidar com a informação.

Há grande possibilidade de que todas as coisas no entorno das pessoas sejam passíveis de mudanças no decorrer da história da humanidade. Assim, por meio da própria historicidade, mudam-se regimes políticos, sistemas econômicos, moedas, fronteiras, paradigmas, conceitos, religiões, técnicas e tecnologias; altera-se a forma de perceber e agir no mundo (RAMOS, 2011). São as transformações na sociedade contemporânea que afetam, de acordo com Dumont e Gattoni (2003), o comportamento e as ações sociais.

A partir desses momentos nos quais a sociedade defronta-se com as mudanças, há a necessidade de alterações e adaptações para participar ou, ao menos, sobreviver nesse cenário de pluralidades subvertidas (GIDDENS, 1991).

Tais mudanças operam, conforme Frigotto (2001), quando afetam a materialidade das relações sociais, principalmente, nos contextos econômico, cultural e político; e suscitam no plano discursivo contradições teóricas e ideológicas. Como consequência, podem provocar na sociedade tanto avanços como recuos nos processos de formação humana e educacional. Nesse trajeto, pesquisar a educação

⁶ A previsão de elevação em investimentos com ensino para 10% do Produto Interno Bruto (PIB), está previsto no projeto Plano Nacional de Educação (PNE) no prazo escalonado de 10 anos. (Cf. BRASIL. 2010a.).

⁷ A Lei 12244/2010 – “Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país.” consta no art.1 “As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do país contarão com bibliotecas [...]” (Cf. BRASIL. 2010b).

de usuário — entendida, nesta pesquisa, como ação planejada com a finalidade de habilitar adequadamente os indivíduos no uso dos recursos existentes nos complexos sistemas de informação — como matriz e, ainda, nutriz para a competência em informação, por meio das BUs, reflete uma construção social associada à dimensão cognitivo-social. Dimensão intensificada no estabelecimento de uma interconexão sistemática e complexa entre: atores sociais – estudantes/usuários, bibliotecários, docentes, gestores e outros profissionais; percepções – das necessidades e uso da informação em contextos diversos; e atitudinais – valores e ética no uso, construção e comunicação da informação/conhecimento. Percebe-se que a competência em informação manifesta dupla utopia às bibliotecas, utilizando-se da concepção de Perrenoud (1999)⁸; a pedagógica — primeira utopia, localiza-se na transposição do paradigma físico (biblioteca - bibliotecário - acervo) para o início de alterações de novos ciclos centrados no desenvolvimento e disseminação das tecnologias digitais de informação e comunicação, e assim modificar suas práticas de ensino-aprendizagem dos materiais informacionais existentes em diversos suportes. Possivelmente não somente de forma presencial, como também virtual. A sociológica — segunda utopia, que relativiza com a primeira, é provavelmente a mais complexa, pois decorre de uma mudança cultural. Implica, pois, agregar diversos coletivos sociais para colaborar na tentativa de (re)significar a condição dos sujeitos em relação a necessidade, busca e uso da informação.

Mediante a discussão apresentada, a pesquisa foi desenvolvida pela ótica que perpassa a *educação de usuários* — ainda presente nas bibliotecas, e a emergência da *competência em informação*, desse modo, a mesma encontra-se estruturada em oito capítulos articulados.

O primeiro capítulo, a *introdução* ora apresentada, constitui o panorama projetado pela competência em informação como fenômeno a ser enfrentado pelas BUs no Brasil, ao mesmo tempo em que se apresentam os *objetivos* e a *justificativa* que confere significado à pesquisa.

Assim, no segundo capítulo, a *biblioteca universitária* no contexto nacional torna-se o eixo socioempírico, possibilitando traçar um percurso histórico e

⁸ Perrenoud (1999) discute a dupla utopia da competência no âmbito da área da Educação.

socioeducativo presente nas bibliotecas que se reflete sobre os desafios contemporâneos.

Em função do segundo capítulo, o terceiro contempla um resgate conceitual da evolução da *educação de usuários*, principalmente no contexto das BUs, tanto no âmbito internacional como nacional, e o deslocamento para a competência em informação que emerge na contemporaneidade.

O quarto capítulo expõe os *estudos de usuários* como vetor necessário às bibliotecas para o empreendimento de ações e atividades para a educação de usuários e competência em informação, também como um instrumento de planejamento para as bibliotecas.

Por meio de um referencial teórico-analítico, apresenta-se o quinto capítulo, tendo a compreensão de que a *competência em informação* foi sendo instituída na perspectiva de um alinhamento de base tecnológica e econômica. Assim, identificou-se por meio da análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação no país no período de 2000-2012 o *status*, como também a projeção e até mesmo a apropriação que a competência em informação vem assumindo mediante o esvaziamento das pesquisas relacionadas às práticas de educação de usuários nas bibliotecas no ensino superior brasileiro.

Já o sexto capítulo foi dedicado ao *percurso metodológico*, delineado em três etapas para permitir uma sequência lógica da pesquisa empírica, envolvendo a natureza da pesquisa, a amostragem, o campo empírico, os instrumentos de coleta de dados e os pré-testes realizados para a pesquisa. Ainda como parte integrante desse capítulo, apresentaram-se as diversas dificuldades para a aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

Coube ao sétimo capítulo *apresentar e discutir os dados* obtidos na pesquisa, ordenados, quando necessário, em gráficos e tabelas para assegurar a racionalização dos dados numéricos. No enfoque qualitativo, os registros foram dispostos para apreender as razões, motivos e percepções dos atores sociais inseridos no contexto da ocorrência do fenômeno.

Finalmente, o capítulo conclusivo, oitavo capítulo, apresenta os comentários sobre os resultados advindos da parte empírica da pesquisa, fundamentados nos recortes teóricos.

1.1 Problema

As bibliotecas são estabelecidas, pelo Ministério da Educação (MEC), no âmbito da educação superior, para subsidiar as ações pedagógicas das instituições de ensino superior (IES), desse modo, são estruturas físicas, devendo ser dotadas de múltiplos recursos. Tangencialmente a esse entendimento, ocorrem eventos no ambiente (interno e externo) que impactam diretamente as ações das bibliotecas inseridas no contexto do ensino superior, ocasionando desafios, os quais se tornaram objeto de discussão no domínio desta seção.

A universidade, por meio das dimensões do ensino, pesquisa e extensão, possui a responsabilidade de atuar proativamente, modificando a realidade social, econômica e cultural no ambiente no qual se encontra. Aspecto relevante é a sua participação como geradora de conhecimento nas mais diversas áreas e na formação de indivíduos competentes para atuar na sociedade. Nesse sentido, as BUs são co-responsáveis nesse processo, pois tornam-se parte significativa do ensino e da pesquisa desenvolvidos na universidade.

As bibliotecas vinculadas às instituições federais de ensino superior (IFES), interesse desta pesquisa, são responsáveis pela socialização do conhecimento, possibilitando o seu acesso por meio de diversas fontes de informação, nos mais variados suportes.

Entretanto, para essa efetiva socialização, torna-se necessário que as bibliotecas enfrentem sérios desafios que se encontram articulados entre si, dentre os quais destacam-se dois.

O primeiro se configura com a explosão demográfica de alunos na universidade. O MEC registrou no ano de 2012, a presença de 304 instituições públicas de ensino superior (federais, estaduais e municipais). Nesse mesmo período as instituições federais atingiram o número de 985.202 matrículas nos cursos de graduação presenciais⁹, enquanto as estaduais registraram 560.505 e as municipais 170.045. Já a iniciativa privada alcançou o total de 4.208.086 matrículas em 2.112 estabelecimentos (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012).

⁹ Referente a soma total dos alunos matriculados nas universidades, faculdades, institutos federais de educação, ciência e tecnologia e centros federais de educação tecnológica.

Provavelmente, esse quantitativo de matrículas represente possíveis usuários com os quais a biblioteca poderá atuar como disseminadora de seus produtos, serviços e, especificamente, exercer sua prática pedagógica em relação à informação. No entanto, as BUs desenvolvem e possuem dados sobre o perfil desses usuários? Estão as bibliotecas planejando instrumentos para educar os usuários nos e para além dos espaços e acervo da biblioteca, tornando-os competentes em informação no dinâmico contexto social? As ações de educação de usuários podem integrar mecanismos para a competência em informação? Há novas demandas inseridas nas ações de educação de usuários?

O segundo desafio, gira em torno da herança recebida pela ausência de bibliotecas escolares. Constatou-se que no caso brasileiro, somente no ano de 2010, foi aprovada a lei 12.224/2010 que prevê a “universalização das bibliotecas [escolares] nas instituições de ensino do país” (BRASIL, 2010a), sendo que as instituições de ensino público (estadual e municipal) e a iniciativa privada dispõem, a partir da promulgação da lei, de um prazo de 10 anos para realizar sua efetivação.

Para Lubisco (2001), há uma miopia por parte do governo, impedindo o estabelecimento de políticas públicas para as bibliotecas escolares e públicas, desta forma, sobrecarregando as BUs.

Para Pasquarelli (1996, p. 36), “O uso de instrumentos existentes na biblioteca, que seria um procedimento absolutamente normal, caso o aluno tivesse interiorizado comportamentos em relação ao seu uso, passa a ser um problema na sua vida acadêmica.” Campello (2008, p. 11) corrobora essa situação, ao observar que “A biblioteca escolar é, sem dúvida, o espaço por excelência para promover experiências criativas de uso de informação.” Contudo, a sua ausência intensifica o despreparo dos sujeitos quanto ao entendimento de acesso e uso da informação (espaços, fontes, normas e pesquisa). Esse fato chega à universidade e se reflete nas bibliotecas. Nesses termos, considera-se que na atual sociedade, na qual a informação é percebida como insumo para inúmeras atividades profissionais, saber lidar com a informação é possuir vantagem sobre os demais.

Nesse sentido, pode-se caracterizar, entretanto não generalizar, o comportamento em informação da maioria dos usuários de bibliotecas, conforme apontado na pesquisa realizada no Canadá pelas universidades do Quebec. Tais resultados demonstraram, entre outros, que os estudantes possuem dificuldades no

reconhecimento de um artigo científico, na identificação de uma questão de pesquisa para realizar estratégias de investigação e como citar fontes de informação utilizadas (UNIVERSITÉ DE MONTREAL, 2004).

Hernández Hernández (2010, p. 54) em pesquisa realizada na Espanha identificou que os estudantes

- 1- Possuem poucas habilidades para localizar, selecionar e usar informação para realizar pesquisas;
- 2- Não sabem buscar informações adequadas para suprir suas necessidades de informação;
- 3- Buscam informação na Internet sem analisá-las, utilizam apenas um buscador (*Google*);
- 4- Desconhecem os recursos informacionais disponibilizados pelas bibliotecas [universitárias]; e
- 5- Estão habituados a cortar e colar informações sem analisá-las.

No Brasil não é diferente, Gasque (2012) relatou em sua investigação que os indivíduos que entram na universidade não conseguem distinguir diferenças entre as tipologias de informação (científica, literária e atualidades), desconhecem os recursos informacionais e não sabem usar a biblioteca, têm dificuldades em elaborar e decodificar um texto. A autora ainda adverte que o plágio, nessas circunstâncias, torna-se um ato corriqueiro.

Para Cavalcante (2006), entre o ingresso e a conclusão de um curso superior, é caracterizada por uma lacuna sobre o uso da informação pelos estudantes. Desse modo, construir habilidades no uso da informação torna-se um desafio na educação superior.

Logo, observa-se limitações existentes nos sujeitos inseridos no contexto universitário para se tornarem autônomos na busca, na ética e no uso da informação.

No cenário mundial, no qual se discutem, tanto nos contextos acadêmico como no organizacional, sobre a formação de competências e, em especial no bojo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação, competências em informação, a participação das bibliotecas pode ser fundamental. Compreende-se que são essas que medeiam a informação para usos efetivos, independentemente se na trajetória individual os sujeitos serão usuários dessas, mas poderão ser usuários de diversos outros sistemas complexos de informação.

De forma evidente, o artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece que a educação superior possua, entre outras, as finalidades de “[...] colaborar na sua formação contínua [do discente];” e “suscitar [no discente] o desejo permanente de aperfeiçoamento [...]” (BRASIL, 1996). Isso implica promover o processo de aprendizagem ao longo da vida, e perceber a informação como ativo para o desenvolvimento do sujeito em contextos variados. Dessa forma, as BUs, com o propósito de atender às políticas institucionais previstas pelas organizações mantenedoras, poderiam estabelecer um ambiente de aprendizagem associado à informação e na formação acadêmica e profissional de seus usuários.

Mediante tais colocações, tem-se o questionamento: *a biblioteca universitária brasileira, por meio das ações de educação de usuários, pode exercer papel significativo na construção de competências em informação em seus estudantes/usuários?*

As novas inserções tecnológicas têm alterado o suporte tradicional existente nas bibliotecas, ao incluir também o formato digital. Presencia-se, com isso, uma hibridez entre o impresso e o digital e entre as estantes e as redes. Tempo e espaço não se configuram como entraves para o acesso à informação. Não se compreende apenas uma alteração das mídias, mas um desencadeamento que transforma o comportamento de uma sociedade em relação à informação.

Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, parte-se dos seguintes pressupostos:

- ✓ as ações de educação de usuários, quando disponibilizadas pelas BUs, são desenvolvidas sem considerar a aplicação de estudos de usuários, dessa forma, as necessidades informacionais dos estudantes/usuários, geralmente, são negligenciadas;
- ✓ as BUs formalizam as ações de educação de usuários sem uma organização didática/pedagógica¹⁰;

¹⁰ Organização didática e pedagógica é compreendida e definida como um conjunto de ações/decisões planejadas coletivamente (biblioteca, unidade acadêmica, universidade, entre outras) necessárias à realização de atividades para aprendizagem relacionadas a informação.

- ✓ as ações de educação de usuários desenvolvidas pelas BUs, não direcionam-se na perspectiva da dimensão do movimento para construção das competências em informação nos estudantes/usuários.

1.2 Objetivos

Os objetivos apresentados espelham as motivações necessárias que subsidiaram a investigação proposta, como também as possíveis contribuições que advieram. Definiu-se como:

1.2.1 Objetivo geral

Analisar a contribuição das ações e/ou atividades de educação de usuários — presenciais e/ou *online* — promovidas por bibliotecas universitárias brasileiras vinculadas às instituições federais de ensino superior, para o processo de formação de competências em informação de seus estudantes/usuários, visando à construção de sujeitos autônomos e conscientes na condução do processo de busca e uso da informação.

1.2.2 Objetivos específicos

- ✓ identificar a possível aquisição de competências em informação entre os estudantes/usuários que participaram e aqueles que *não* participaram das ações ou atividades de educação de usuários;
- ✓ verificar se as bibliotecas universitárias desenvolvem estudos/pesquisas para identificar o comportamento em informação dos seus estudantes/usuários e se as mesmas utilizam de tais estudos/pesquisas para estabelecer as ações direcionadas à educação de usuários;

- ✓ verificar nos estudantes/usuários o interesse em participar de ações direcionadas a conteúdos de aprendizagem relacionados à informação;
- ✓ investigar o papel dos bibliotecários envolvidos no planejamento das ações de educação de usuários, bem como se tais ações encontram-se inseridas nas práticas pedagógicas das unidades acadêmicas/administrativas nas quais as bibliotecas investigadas encontram-se vinculadas.

1.3 Justificativa

O Brasil ocupava em 2012 a sétima posição no contexto macroeconômico mundial (INTERNATIONAL MONETARY FUND, 2012). Concorre com outros países em relação ao crescimento econômico, todavia, enfrenta internamente sérios problemas provocados pelas assimetrias educacionais, políticas, econômicas, culturais e sociais. Nesse sentido, vários agentes podem participar envidando esforços para o estabelecimento de ações que fortifiquem o desenvolvimento do país e minimizem as desigualdades existentes.

Como se sabe, a universidade pública federal vem passando, ao longo dos últimos anos, por relevante expansão no seu quadro de docentes, discentes, abertura de novos *campi*, com a inclusão de cursos de graduação, pós-graduação e ensino a distância (EAD) em diversas áreas do conhecimento. Tal mobilização foi em decorrência, dentre outros, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2007). Essa mudança torna-se, por conseguinte, significativa no que se refere à educação dos indivíduos para o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil.

As políticas para o crescimento e fortalecimento da universidade, por sua vez, provocam novas demandas internas na estrutura técnica e administrativa das universidades. As BUs nem sempre acompanham esse crescimento em termos dos mais variados recursos (CUNHA, 2010; DIÓGENES, 2012). Em paralelo a essa realidade, vive-se outra significativa: as exigências da sociedade da informação. Ela é capitaneada pela percepção da informação como recurso à geração do conhecimento, e deste como essencial ao desenvolvimento social (consciência

crítica e cidadania), e econômico (novas relações de trabalho, conhecimento como mercadoria, inovações), também pelo avanço das tecnologias da comunicação e informação e pelo número de registros do conhecimento disponíveis à sociedade. Dessa forma, altera, significativamente, a relação e a participação dos cidadãos nos sistemas político, cultural e econômico do país.

No Brasil, o *Plano Nacional de Educação 2011-2020* (PNE) estabelece estratégias à formação de competências aos estudantes de nível superior, a saber:

12.3 [...] inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior.

13.4 [...] permitir aos graduandos [pedagogia e licenciaturas] a aquisição das competências necessárias a conduzir o processo de aprendizagem de seus futuros alunos [...] (BRASIL, 2010a).

Tal plano estabelece uma concepção orientada às competências como meio para instrumentalizar os futuros profissionais brasileiros e, por conseguinte, promover maior crescimento econômico.

A competência, nesse sentido, é instituída em várias instâncias, que podem ocorrer no nível do sujeito (competências do indivíduo), das organizações (competências essenciais) e dos países (sistemas educacionais na formação de competências) (FLEURY; FLEURY, 2001).

No contexto educacional, as BUs fazem parte e se integram em um sistema maior que é a própria universidade (CARVALHO, 2004; FUJITA, 2005; TARAPANOF, 1981). Tal cenário traz reflexos às bibliotecas, pois se tornam partícipes desse processo, educadoras dos seus usuários em relação à informação. É por meio da educação do usuário, que se desenvolve a atuação educativa das bibliotecas (CAMPELLO, 2009a), podendo contribuir, assim, para as competências em informação.

Tais competências são necessárias para que os indivíduos possam desenvolver maior percepção em relação à informação no mundo atual, no qual tudo circula em torno da mesma. Perceber e entender as necessidades de informação, saber localizar, analisar, organizar e comunicar novas informações, é preparar os indivíduos para o contexto do aprender a aprender, pois são práticas sociais mediadas pela informação e o conhecimento.

Pesquisas anteriores podem indicar o diagnóstico assertivo das percepções da atuação das BUs como espaço de ensino e aprendizagem por meio da

informação. A Biblioteconomia no Brasil tem uma trajetória de pesquisas e estudos envolvendo temas recorrentes, entretanto, esses não se esgotam com o tempo; pelo contrário, novas exigências são colocadas aos pesquisadores para tentarem descrever, explicar e explorar o fenômeno e propor possíveis soluções diante de contextos diferentes dos anteriores. Assim, permite-se inferir a relevância e a necessidade de maior aprofundamento que tem sido dado à temática e seus desdobramentos como objeto de pesquisa na pós-graduação no país, sobretudo na Ciência da Informação.

A Ciência da Informação é entendida por Saracevic (1996, p. 47) na contemporaneidade, como um

[...] campo dedicado às questões científicas e à prática profissional voltadas para os problemas da efetiva comunicação do conhecimento e de seus registros entre os seres humanos, no contexto social, institucional ou individual do uso e das necessidades de informação. No tratamento destas questões são consideradas de particular interesse as vantagens das modernas tecnologias informacionais.

Soma-se a essa definição o lado humano do indivíduo, que não deve ser desprezado (CABRAL, 2007). Considera-se, por conseguinte, a inserção da temática educação e/ou as ações de educação de usuários e competências em informação a ponta do *iceberg* para se resgatar e discutir questões interdisciplinares complexas que envolvem a educação, acesso e uso da informação, cognição, sociedade, tecnologia e cidadania, tendo o usuário das BUs (e demais unidades de informação) como núcleo central. Todas essas questões examinadas à luz da Biblioteconomia e da Ciência da Informação podem ser alteradas e (re)significadas para a sociedade.

Dias (2002) expõe que o *acesso à informação* se aproxima como tema central da Ciência da Informação, pois o *acesso* se inicia com a *necessidade de informação*, o que desencadeia várias ações, envolvendo meios, indivíduos, instrumentos, instituições e recursos, a fim de viabilizar o acesso à informação em quaisquer circunstâncias. Consequentemente, o acesso demandaria pesquisas que investigassem os fenômenos associados a essas ações.

Assim, estudar a educação de usuários nessa perspectiva é olhar para além dos limites de uma capacitação funcional. É propor uma reflexão no processo de

mudança social do usuário, pois as ações de educação destinados aos usuários poderiam ser estímulos para o desenvolvimento de competências em informação.

Cabe esclarecer que, para o recorte espacial desta pesquisa, parte-se do entendimento de que administrativamente as universidades são instituições de ensino superior, podendo ser de caráter público (federal, estadual e municipal) e privado. O problema explicitado nesta pesquisa encontra-se inserido na formação de competências em informação do discente universitário e possíveis futuros pesquisadores, por meio das ações de educação de usuários nas BUs pertencentes a essas universidades.

Considerando o número de 59 universidades federais brasileiras (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013) e a possível amplitude destas, por meio dos 321 *campi* que atenderão, aproximadamente, 275 municípios brasileiros, conforme o documento *Expansão da Educação Superior e Profissional e Tecnológica* (BRASIL, [20--]), verifica-se a atuação social dessas universidades. Em função dessa amplitude, do total de alunos matriculados (presencialmente e a distância) nas instituições públicas do ensino superior (1.637.489) em 2012, as universidades federais detinham o índice de 68% (974.227) em relação às universidades estaduais (553.997) e municipais (109.265) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013). Com esse panorama, as universidades federais buscam, por meio da democratização e da expansão do acesso ao ensino público superior no território nacional, formar profissionais qualificados, promover o desenvolvimento regional, minimizar as desigualdades sociais e territoriais existentes, como, também, a inserção dos portadores de necessidades especiais por intermédio de cursos presenciais e/ou a distância (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, [20--]).

O art. 52 da LDB estabelece que “[...] as universidades são instituições pluridisciplinares de **formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa e extensão** [...]” (BRASIL, 1996, destaque nosso).

Nessa compreensão, a universidade configura-se como espaço que contempla a formação profissional, o ensino e a prática da pesquisa (transmissão, criação e descoberta do conhecimento) e, também, como espaço de extensão (socialização) do ensino e da pesquisa (MORAES, 1998). A partir dessa

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que o estabelecimento e o cumprimento dessas possíveis três dimensões se realizam em maior fecundidade nas instituições de educação superior associadas à esfera pública, em particular as IFES.

Para confirmar a opção, desta pesquisa, pelas instituições federais de ensino superior, verificou-se que em 2010 o maior quantitativo dos docentes em atividades de pesquisa e extensão encontrava-se vinculados às instituições públicas em comparação com as privadas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012)¹¹. Assim, constatou-se que 23% (30.054) dos docentes que estavam atuando em extensão, vinculavam-se às instituições públicas, contra 13,9% (29.907) nas privadas. Já em relação à pesquisa, nota-se a mesma distinção, 39,9% (52.204) nas públicas em detrimento de 11,7% (25.101) das privadas.

Quanto ao ensino de pós-graduação¹², tem-se que no mesmo período 22% (28.812) dos docentes eram de instituições públicas, enquanto nas instituições privadas o percentual atingiu o índice de 3,4% (7.221) docentes.

No ano ulterior, a pós-graduação atingiu o montante de 187.760 matrículas, sendo destas 104.800 nas federais, 52.202 nas estaduais e 893 nas municipais; nas privadas registra-se o número de 29.865 matrículas na pós-graduação (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013).

Tendo esses dados estatísticos, as universidades vinculadas às IFES¹³ são aquelas que, nesse momento, representam no cenário nacional maior perspectiva na construção de novos conhecimentos.

¹¹ Verificou-se que não há dados recentes que abordam o quantitativo de docentes em atividades de pesquisa e extensão nas instituições de ensino superior.

¹² A exigência da atividade de pesquisa dependerá da organização acadêmica de cada instituição de ensino superior (Cf. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: 2012, 2013).

¹³ De acordo com o ranking universitário publicado pelo Jornal Folha de S.Paulo em 2015, que classificou as 10 melhores universidades brasileiras, considerando critérios de pesquisa, inovação, internacionalização, ensino e mercado, constatou-se que sete são universidades federais e três estaduais. Observa-se que as três universidades estaduais se encontram localizadas em um único estado da federação: São Paulo. Registra-se que até a 40ª posição não consta menção a quaisquer universidades no âmbito municipal. Para Martins (2000, p. 45), as condições econômicas do Estado de São Paulo propuseram “[...] um sistema universitário mais estruturado e mais bem apoiado financeiramente que as demais instituições mantidas pelos estados da federação.”. Com relação às instituições privadas, destaca-se a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) que aparece em 19º lugar.

CAPÍTULO 2: BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

A biblioteca universitária foi retrada no contexto brasileiro, por meio de uma perspectiva histórica, como uma organização partícipe do processo social, mesmo que, em determinados períodos histórico-sociais, não tenha sido percebida como possível ambiente de socialização da informação e do conhecimento. Nessa incursão, procurou-se evidenciar, quando possível, as articulações, os desafios e as oportunidades com a função educativa que a biblioteca exerce na sociedade.

2.1 Bibliotecas universitárias brasileiras: contexto histórico

Para justificar a criação e manutenção das BUs no contexto universitário, os pesquisadores da Biblioteconomia e da Ciência da Informação apresentam-na: ora como equipamentos essenciais ao desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão; ora como instrumentos que influenciarão na capacitação de indivíduos que estarão nos domínios das organizações; ora como responsáveis pelo armazenamento e disseminação da informação; e ainda como promotoras para a criação de novos conhecimentos para implementar inovações nos produtos e serviços nos mais diversos setores da economia; além de colaborarem com o ambiente social, cultural e econômico no qual encontram-se inseridas.

Sem dúvida as bibliotecas são partícipes nesse movimento de desenvolvimento socioeconômico, científico e tecnológico local, regional e nacional. Entretanto, historicamente, nem sempre se constata a importância das BUs no macrocontexto das políticas educacionais.

Quando citadas as bibliotecas são retratadas ou designadas como um apêndice¹⁴ (MIRANDA, 1980).

Todavia, para a apreensão sobre a ótica da dimensão social e política da BU, torna-se necessário um retrospecto para o entendimento da historicidade da própria universidade no Brasil. Desse modo, busca-se conhecer e traçar um marco coerente

¹⁴ Tarapanoff (1982), apresenta o conceito de *organização apêndice* para aquelas que não possuem autonomia própria e encontram-se sujeitas à organização que lhes deu origem, nesse caso as BUs. A autora ainda alerta para a situação em que a organização apêndice não acompanhe as possíveis mudanças ocorridas na organização que a criou; dessa forma, pode tornar-se obsoleta e passível de ser substituída.

sobre os aspectos que possivelmente influenciaram e ainda influenciam a instalação das bibliotecas.

Nesse sentido, Fávero (2006) e Teixeira (2009) deixam claro que no Brasil Colonial não havia interesse da Coroa Portuguesa em criar universidades, pois fazia parte de sua estratégia manter uma política de submissão. Dessa forma, as elites que desejassem completar os estudos iniciados nos colégios jesuítas, deveriam fazê-lo nas universidades portuguesas ou em outras universidades da Europa existentes à época.

Moraes (2006) faz referência as excelentes bibliotecas existentes nos colégios jesuítas, tanto que o autor compara o acervo dessas bibliotecas ao nível universitário, provavelmente, como em outras ordens religiosas (beneditinos, franciscanos, e carmelitas). Entretanto, o autor alerta que grande parte do acervo dessas bibliotecas foi destruído em função da expulsão da Companhia de Jesus, comandada pelo Marquês de Pombal. Sem dúvida que tal medida tinha um caráter político, econômico e educacional, dessa forma, representava maior controle e dominação da Colônia.

O autor observou a existência da censura, confisco e apreensão de livros, como também a repressão em relação à presença da tipografia no Brasil (MORAES, 2006). Buscava-se, dessa maneira, evitar a circulação de ideias que fossem nocivas ao poderio português.

Com a vinda da Família Real, são estabelecidas escolas superiores profissionalizantes nas áreas de Medicina, Engenharia e Direito (FÁVERO, 2006; TEIXEIRA, 2009). Já, no Império, também foram infrutíferas as tentativas de criação de universidades. A expansão do ensino superior no país, nesse período, ocorre paulatinamente, por meio de cursos isolados e restritos a poucos. Esses cursos exerceriam influência tanto na formação da elite, como no pensamento hegemônico político-econômico vigente, além de proporcionar a alguns os mais diversos cargos políticos (FÁVERO, 2006). Em contrapartida, nesse mesmo período registrou-se a presença das primeiras universidades nas colônias espanholas (GOMES, 2007), o que no Brasil aconteceria somente em 1920 (GOMES, 1983; FÁVERO, 2006; TEIXEIRA, 2009).

Com a Proclamação da República verifica-se um quadro caótico para o país em todos os setores, permeado com modificações relacionadas aos aspectos

econômicos, políticos e sociais — crescimento da economia cafeeira, ações abolicionistas, imigração europeia, entre outros — que já vinham sendo delineados e culminaram com a extinção da monarquia.

Moraes (1943) considera que as bibliotecas, na Primeira República, eram algo sem importância e utilidade para a população; assim, elas eram quase inexistentes nos anos iniciais do século XX (SOUZA, 2009). Para Gomes (1983, p. 59) “A formação sócio-cultural brasileira, vista como um todo, não compelia a sociedade a criar bibliotecas nem gerava informações em quantidade representativa, que necessitassem de ser organizadas em forma de biblioteca.”¹⁵

Depreende-se que o cenário econômico nesse período do país, com predominância agroexportador, não se configurava com a necessidade de formação de recursos humanos, privilegiavam-se os modelos culturais que eram advindos da Europa e aqueles que faziam uso da escolarização baseavam-se apenas em alçar socialmente e sem uma relação direta com o trabalho e com as questões socioeconômicas do país (GOMES, 1983).

Não havia durante os primeiros anos da República institutos de pesquisa e, conforme constatou Gomes (1983), os poucos que existiram foram criados a partir de necessidades imediatas; a autora cita como exemplo o combate à peste bubônica que foi determinado ao Instituto de Manguinhos. Outro fator que perdurou até 1914 foi a impressão de livros que era realizada na Europa.

Por outro lado, em 1901 foi aprovado o *Código dos Institutos Oficiais do Ensino Superior e Secundário Dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores*, que previa a instalação de uma biblioteca em cada estabelecimento de ensino e era destinada ao corpo docente e discente, como também era “[...] franqueada a todas as pessoas decentes que ali se apresentarem.” (BRASIL, 1959 apud LEMOS; MACEDO, 1975, p. 41). Entretanto, nem todas as escolas seguiram a determinação para disporem as bibliotecas (RAMALHO, 1992).

Em 1920 foi criada legalmente a primeira universidade pelo governo federal — a Universidade do Rio de Janeiro — pela reunião das Escolas Politécnica e Medicina e pela Faculdade de Direito (FAVERO, 2006). Entretanto, para Teixeira

¹⁵ Como forma de demonstrar a política de documentação/informação adotada no país, utiliza-se da passagem sobre a queima de arquivos em 1890 por Rui Barbosa, que naquele período ocupava-se do cargo de Ministro da Fazenda. Tal medida foi realizada em função de que com a libertação dos escravos, os proprietários dos mesmos poderiam solicitar indenizações, uma vez que existiam documentos que registravam a matrícula geral dos escravos e o Estado não possuía recursos para possível indenização. (Cf. CASTRO, 2000).

(2009) esse fato ocorreu sem a presença de um projeto universitário e acadêmico necessário, que refletisse o verdadeiro sentido de uma universidade. Para o autor, ocorreu somente uma justaposição de escolas isoladas de ensino superior.

Tendo as universidades se estruturado dessa forma, por meio de escolas isoladas, refletiu-se também na composição de suas bibliotecas. Tais bibliotecas eram consideradas como instrumentos irrelevantes (CARVALHO, 1981).

Após a Revolução de 1930, aconteceu a Reforma do Ensino Superior em 1931, por meio do Decreto 19.851/31 (BRASIL, 1931a), que promulgou a organização do Estatuto das Universidades no Brasil. No mesmo ano é criado o Conselho Nacional de Educação (Decreto-Lei nº 19.850/31) (BRASIL, 1931b) e a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-Lei nº 19.852/31) (BRASIL, 1931c).

Em relação à Reforma, em seu artigo quinto são apresentadas as exigências que uma universidade brasileira deveria possuir, e encontra-se: “dispôr de capacidade didactica, ahi comprehendidos professores, laboratorios e demais condições necessarias ao ensino efficiente” (BRASIL, 1931a). Compreende-se, dessa forma, que, para atender às demandas do ensino, as universidades, além de laboratórios, poderiam necessitar de uma biblioteca.

Tal assertiva é constatada junto ao decreto (19.852/31), que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Observa-se que a biblioteca, nesse decreto, foi referenciada como espaço destinado à disseminação de atividades científicas e culturais, além do que deveria manter suas funções vigentes à época. É mencionada, também, nesse decreto, a previsão de construção de uma discoteca a ser anexada à biblioteca (BRASIL, 1931c). Pode-se dizer, de certa forma, que a biblioteca era percebida como parte necessária ao processo de ensino.

Na pesquisa realizada por Gomes (1983) sobre as bibliotecas na Primeira República, considerando a relação entre biblioteca e a sociedade, a autora constatou no período compreendido de 1890 a 1930 a existência de 35 BUs, destas a maior parte localizava-se nos estados mais desenvolvidos do país. Porém, nessa pesquisa evidenciam-se verdadeiras lacunas quanto à previsão de recursos para a infraestrutura e manutenção das bibliotecas.

Em 1937, a Lei 452/37 é considerada por Teixeira (2009) como uma outra reforma para o ensino superior. Tal reforma daria até então à Universidade do Rio de

Janeiro outra denominação — Universidade do Brasil. Nessa lei, previa-se a instalação para a biblioteca como também um cargo de diretor para a mesma.

Oddone (2013), ao apresentar uma discussão sobre o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) e sua influência sobre as bibliotecas e a Biblioteconomia no Brasil, recuperou dados que mostram a intenção sobre a organização da BU na Universidade do Brasil pelo então Ministro da Educação e Saúde Pública — Gustavo Capanema.

Em 1961, é promulgada a LDB (4.024/61), que estabeleceu as bases para o sistema de ensino no país, configurando-se em: ensino pré-primário, ensino primário, ensino médio e ensino superior. No entanto, a presença da biblioteca não é mencionada na mesma.

Dois anos após a promulgação dessa lei, a Portaria 04/63 do Conselho Federal de Educação (CFE) (BRASIL, 1963) estabeleceu o vínculo entre as escolas superiores e uma biblioteca como condição para autorizar os cursos das mesmas. Contudo, a biblioteca nesse documento não se configura como uma dependência administrativa pertencente a tais escolas, e sim inserida na localidade na qual essas desenvolveriam suas funções.

A Reforma Universitária de 1968¹⁶, por meio da Lei 5.540/68 (BRASIL, 1968), que aconteceu no período de ditadura militar, trouxe mudanças estruturais para as universidades, das quais se podem destacar: extinção da cátedra; unificou o vestibular estabelecendo sistema classificatório; reuniu as faculdades em universidade, objetivando maior produtividade e a concentração de recursos; promoveu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; criou o sistema de créditos e a carreira de docente com dedicação exclusiva, entre outros.

Na literatura consultada sobre o impacto dessa Reforma sobre as BUs, há concordância de que a mesma não abordou formalmente a questão das bibliotecas (FERREIRA, 1980; GICO, 1990; LEMOS; MACEDO, 1975; LIMA 1977; MIRANDA, 1980; RAMALHO, 1992; TARAPANOFF, 1981a).

Lemos e Macedo (1975) justificam afirmando que era subentendido quanto à necessidade das bibliotecas, dessa forma, encontrava-se implícito o papel dessa organização no âmbito da universidade.

¹⁶ A Reforma foi baseada em ações conjuntas entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (USAID), na qual o país receberia assistência técnica e financeira para a implementação da Reforma Universitária (Cf. CUNHA, 1978, 1985; DEUS, 2011; FÁVERO, 2006; GICO, 1990).

Na interpretação de Lima (1977) a universidade, como um sistema que necessitava atingir seus objetivos, deveria se apoiar em outros subsistemas, dentre os quais a biblioteca. No entendimento da autora, a biblioteca se configurava como suporte por meio de fontes de informação para o ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão. Para Lima (1977), os serviços bibliotecários mudam na medida em que sejam alteradas as finalidades do ensino superior.

Diante da criação do sistema de pós-graduação, pesquisa e extensão promovido pela Reforma de 1968, Lima (1977) argumenta que mudanças deveriam ser realizadas nas bibliotecas. A autora ressalta que tais mudanças se dariam em relação à política e à organização dos acervos para uma recuperação eficiente; planejamento flexível referente à gestão; prédios e instalações deveriam ser projetados e construídos para melhor acondicionamento do acervo e utilização pelos usuários; os bibliotecários não deveriam trabalhar isolados, e sim em conjunto com profissionais de outras áreas para melhor desenvolvimento dos produtos e serviços aos pesquisadores e a *educação de usuários* ser efetivada por meio de cursos programados e emprego de tecnologias para permitir busca da informação e construção de conhecimentos nos usuários.

Ferreira (1980) segue a mesma linha de entendimento dada por Lima (1977), pois para a autora qualquer mudança que ocorresse na universidade a BU seguiria o mesmo caminho, pois a autora considera a biblioteca como parte integrante da mesma.

Para Gico (1990), apesar das bibliotecas não terem sido citadas explicitamente pela Reforma, contudo, foram alvo de diagnóstico pela *United States Agency for International Development* (USAID), que constatou a precariedade de tais bibliotecas e elaborou algumas recomendações ao governo brasileiro, entre as quais destacam-se: a centralidade das BUs (racionalidade organizacional, padronização dos serviços e acervo cêntrico) e a existência da mesma para autorizar e reconhecer o funcionamento de cursos universitários.

Nessa perspectiva, Miranda (1980) percebe a Reforma como condutora de um debate para as questões administrativas e de recursos das bibliotecas, tendo como núcleo da discussão a centralidade ou não das BUs.

O texto que constituiu a Reforma em 1968 evidenciava essa dupla possibilidade (BRASIL, 1968). Mas Miranda (1980) alerta que uma biblioteca central

ou a existência de bibliotecas setoriais vincula-se a questões amplas que envolvem variáveis históricas, físicas, políticas, acadêmicas, financeiras e socioculturais de cada universidade envolvida.

Todavia, entende-se que tal Reforma revelou a situação em que se encontravam as BUs¹⁷. Nesse aspecto, Ramalho (1992) pondera que foi positivo, pois houve uma disposição para investimentos — equipamentos, acervo, pessoal, serviços — nas BUs do país para atender às diversas demandas que poderiam surgir a partir dessa Reforma.

Para Tarapanoff (1981a), o fato de a Reforma não evidenciar as diretrizes para a biblioteca, cabendo aos bibliotecários tanto a interpretação como a execução prática das mudanças, ocasionou o retardamento no processo de ajustamento da biblioteca para essa nova realidade. A autora enfatiza que os problemas trazidos pela Reforma impossibilitaram uma ação mais eficiente por parte das BUs em função: de a biblioteca encontrar-se ligada a uma faculdade isolada, desse modo, impossibilitando uma visão sistêmica; o sistema tradicional de ensino brasileiro não considerava a atuação da biblioteca na consecução dos objetivos da universidade, restando para a mesma uma função fragmentada e para a preservação do acervo; os bibliotecários desconheciam os objetivos da universidade e o panorama no qual se encontravam as bibliotecas no país, como, também, daquelas inseridas numa mesma instituição; exiguidade de conhecimento e formação inadequada dos bibliotecários para ações de planejamento; inexistência de motivação para mudanças; ausência de percepção da relevância da biblioteca no contexto da universidade, tanto por parte dos docentes como dos bibliotecários (TARAPANOFF, 1981a), com reflexos nos dirigentes e discentes.

Diante tal cenário, Carvalho (2004), em sua pesquisa, apresentou várias iniciativas, conforme o Quadro 1, que existiram nos anos de 1970 e que ajudaram no debate sobre a BU no contexto nacional, estudando problemas e propondo possíveis soluções.

Entende-se que tais iniciativas representaram um esforço coletivo dos profissionais para o fortalecimento da BU na sociedade.

¹⁷ A literatura aponta que a primeira tentativa de se realizar um diagnóstico das bibliotecas, tanto da iniciativa privada como pública, foi realizado em 1972 pelo então Grupo de Implantação da Comissão Nacional de Diretores de Bibliotecas Centrais (Cf. FERREIRA, 1980).

Quadro 1 - Iniciativas de valorização das bibliotecas universitárias nos anos de 1970

Iniciativas	Objetivos
1972 - 1º Encontro Nacional de Diretores de Bibliotecas Centrais (1972)	Resultou na criação de um grupo para realizar estudos sobre os problemas das BUs brasileiras. Dando origem à Comissão Nacional de Diretores de Bibliotecas Centrais Universitárias (CNBU).
1972 - Comissão Nacional de Diretores de Bibliotecas Centrais Universitárias (CNBU)	Estudar problemas relativos ao desenvolvimento das bibliotecas universitárias brasileiras; desenvolver estudos, projetos e programas de coordenação de bibliotecas, aquisição centralizada, centralização de processos técnicos, racionalização de normas e processos; desenvolver programas de intercâmbio de informações e de material bibliográfico entre as bibliotecas universitárias do país; desenvolver programas de treinamento e aperfeiçoamento de pessoal para a coordenação de bibliotecas universitárias.
1974 - Associação Brasileira de Bibliotecas Universitárias (ABBU)	Apoiar as bibliotecas centrais universitárias e demais bibliotecas universitárias brasileiras, federais, estaduais ou particulares.
1974 - Seminário para Estudos dos Problemas de Administração e Funcionamento das Bibliotecas Universitárias	Discutir questões organizacionais e a possível integração em redes ou sistemas nacionais de informação a serem formulados e sistemas internacionais (ex.: Sistema Internacional de Informações Científicas e Técnicas – UNISIST).
1975 - Núcleo de Assistência Técnica (NAT 08)	Oferecer estágio a bibliotecários e prestar consultoria as Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente, as Federais.
1977 - Assessoria de Planejamento Bibliotecário junto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	Elaborar e julgar projetos, fornecer consultorias às bibliotecas e promover programas, cursos, encontros e subsistemas que garantam uma evolução mais racional, interdependente e interdisciplinar das bibliotecas universitárias, em colaboração com outros organismos especializados.
1978 - Comissão de Bibliotecas Universitárias (atualmente, Comissão Brasileira de Bibliotecas Universitárias – CBBU)	Elaborar de diagnósticos da situação das BUs brasileiras, com a finalidade de mapear suas características e disponibilidades visando à intensificação de intercâmbio e de programas cooperativos entre elas.
1978 - 1º Seminário Nacional de Bibliotecas Universitária (SNBU)	Discutir temas que promovam o melhor desempenho das BUs.

Fonte: Carvalho (2004); Ferreira (1980); Russo (2003). Elaborado pelo autor (2014).

Ainda como tentativa de fortalecer e resolver os problemas das bibliotecas, foi criado em 1986 o Plano Nacional de Bibliotecas Universitárias (PNBU) pelo MEC, que buscava melhorias estruturais (BUSQUET, 2012; DEUS, 2011; RUSSO, 2003). Posteriormente, foi substituído pelo Serviço de Desenvolvimento de Bibliotecas das

Instituições Federais de Ensino Superior (SDBib) (DEUS, 2011); e o Programa Nacional de Bibliotecas de Instituições de Ensino Superior (PROBIB)¹⁸, que fazia parte de uma das linhas de ação com o objetivo de melhorar a qualidade no ensino de graduação (MARTINS, 2000). Entretanto, todos foram extintos na década de 90.

Para Deus (2011), a extinção desses incentivos resultaram em sérios problemas às BUs, entre os quais a autora destacou: escasso quantitativo de bibliotecários e ausência de investimentos em infraestrutura bibliográfica, informacional e nas demais atividades. Possivelmente, prejudicando o desenvolvimento de diversos serviços, inclusive, em relação à educação de usuários.

2.2 Bibliotecas universitárias brasileiras: desafios contemporâneos

É lugar comum identificar, independentemente de questões etimológicas, que a concepção de *biblioteca* encontra-se circunscrita a uma estrutura física.

Depreende-se daí que a biblioteca localiza-se inserida numa composição orgânica. Logo, as bibliotecas não são independentes e autônomas, as mesmas encontram-se subordinadas a uma instituição ou organização mais ampla, quer seja do setor público ou privado, para serem constituídas e manterem sua permanência (TARAPANOFF, 1981b, 1982, 1984). Torna-se evidente que tais instituições ou organizações encontram-se em ambientes dinâmicos, as quais recebem as influências internas e externas originadas desses próprios ambientes.

Com esse entendimento, a BU é percebida como uma organização sem autonomia, possuindo uma relação de interdependência e interação com a organização maior na qual se encontra inserida: a universidade (CUNHA, 2000, 2010; DEUS, 2011; FERREIRA, 1980; FUJITA, 2005; TARAPANOFF, 1982, 1984).

Para Tarapanoff (1982), as particularidades de cada universidade — funções, estrutura, objetivos, formas de acesso, grau de autonomia, financiamento, influências do ambiente — refletirão nas diversas ações que poderão caracterizar as políticas a serem adotadas pelas bibliotecas.

¹⁸ Com a extinção do PROBIB, a CAPES estabeleceu o Programa de Apoio à Aquisição de Periódicos (PAAP) que originou em 2000, o portal de periódicos eletrônicos vinculado a essa instituição (Cf. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, c2014a).

Nesse sentido, Ferreira (1980) percebe a necessidade de uma relação de troca entre a universidade e a biblioteca, pois, na medida em que a primeira atua no desenvolvimento educacional, cultural, científico e tecnológico, a segunda deveria alinhar-se aos mesmos objetivos, pois para a autora as bibliotecas

[...] devem participar ativamente do sistema educacional desenvolvido pela universidade. Do mesmo modo que não há sentido em universidades desvinculadas da realidade sócio-econômica, as bibliotecas universitárias só poderão ter sentido se estiverem em consonância com os programas de ensino e pesquisa [e extensão] das universidades a que pertencem. (FERREIRA, 1980, p. 7).

A partir daí compreende-se que a autonomia das BUs é parcial, na medida em que seguem o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) constituído em cada universidade. Apesar de possuírem características peculiares em relação a serviços e estrutura, conforme apontam Dib e Lima (2013), que as diferenciam dos demais espaços físicos existentes nas universidades, encontram-se sujeitas às diretrizes e políticas das organizações das quais fazem parte (TARAPANOFF, 1984).

Considera-se, então, que a missão da biblioteca inseridas na universidade é possibilitar o acesso ao conhecimento, e é esse acesso que permitirá à comunidade acadêmica a geração e transmissão de novos conhecimentos como também a aprendizagem durante a vida (CARVALHO, 2004; CUNHA, 2010).

Para Fujita (2005), a BU possui três funções básicas, a saber: a armazenagem, a organização e o acesso ao conhecimento. A partir dessas funções, a biblioteca contribuiria com a universidade para a socialização do conhecimento.

Lubisco (2011) entende que as BUs deveriam ir além de tais funções. Não que a autora desconsidere a relevância delas, no entanto, o objeto de pesquisa da autora está voltado aos instrumentos oficiais de avaliação.

No contexto da Lei 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a biblioteca aparece como instalação física a ser avaliada *in loco* (BRASIL, 2004). Desse modo, Lubisco (2011) entende a necessidade de empreender mudanças para alterar a concepção de mera instalação física, como é entendida pelo MEC, para elevá-la ao *status* de recurso pedagógico.

Para tanto, com base em suas pesquisas realizadas em 2002 e 2007, a autora propôs mudanças¹⁹ para aperfeiçoar a metodologia de avaliação utilizada pelo MEC, pois o mesmo não possuía “[...] critérios e instrumentos suficientes e adequados para avaliar a biblioteca universitária, de modo a refletir seu papel como recurso pedagógico da universidade.” (LUBISCO, 2011, p. 19).

Com base no modelo desenvolvido por Lubisco (2011), evidencia-se um movimento favorável que possibilitaria a participação das BUs no processo qualitativo de formação dos discentes, com possibilidades de as bibliotecas atuarem como partícipes não somente na transferência de informação, como também na construção de conhecimentos.

Ainda com base na proposta da autora, elaborou-se o Quadro 2, que demonstra um possível redesenho da participação da biblioteca. Cabe esclarecer que tal quadro foi reelaborado na perspectiva desta pesquisa, no entanto, manteve-se a essencialidade do original.

Quadro 2 - Critérios de análise para avaliação das bibliotecas universitárias

Grupo de indicadores	Indicador	Critérios de análise
Serviços de atenção ao usuário	Prestação de Serviços	Oferecer e ter controle, se for o caso, de todos os itens indicados: Pesquisas orientadas; Capacitação de usuários; Visitas guiadas; Orientação (normalização de trabalhos acadêmicos); <i>websites</i> com oferta de serviços. Divulgar os serviços e as normas através de diferentes canais. Realizar estudos sobre a qualidade dos serviços das bibliotecas.

Fonte: Lubisco (2011). Elaborado pelo autor (2014).

Observa-se que os critérios de análise ora apontados perpassam a valoração dos serviços direcionados à educação de usuários e maior intensificação desses serviços por parte das bibliotecas à comunidade acadêmica.

¹⁹ O modelo desenvolvido por Lubisco (2007) foi apresentado e discutido no *Seminário Avaliação da Biblioteca Universitária Brasileira*. Realizado em Salvador em outubro de 2008, originando o documento final: *Biblioteca Universitária Brasileira: instrumento para seu planejamento e gestão, visando à avaliação do seu desempenho* (Cf. LUBISCO; VIEIRA, 2008).

É evidente que tais critérios poderão sofrer alterações advindas das tecnologias e das novas exigências que são demandadas pela sociedade, no entanto, é um caminho necessário para que as bibliotecas possuam certas orientações e sinergia com a universidade. Tal empreendimento, conforme propôs Lubisco, possui uma abrangência que contempla as dimensões das necessidades de informação e dos serviços destinados aos discentes para o processo de ensino-aprendizagem essencial para a formação dos mesmos (OLIVEIRA, 2010).

Em 2014, o MEC emitiu um documento que serve como dispositivo para subsidiar as ações de credenciamento e/ou reconhecimentos presenciais das IES, como, também, as alterações das organizações acadêmicas (faculdade – centro universitário – universidade) (BRASIL, 2014). Em tal documento, não há explicitamente uma relação da biblioteca com as políticas/práticas de ensino e aprendizagem. Entende-se um desafio e oportunidade para tais bibliotecas, que, na ausência de um instrumento indutor, possíveis serviços relacionados à aprendizagem informacional para os usuários dependerão da articulação e de iniciativas que as bibliotecas estabelecem com as políticas de ensino e acadêmico-administrativas de cada instituição às quais se encontram vinculadas.

Com essa perspectiva, pode-se considerar as pesquisas realizadas na Universidade de La Laguna, Espanha e na Universidade de Manitoba, Canadá que demonstraram, respectivamente, inovação na prestação de serviços à comunidade acadêmica e intensificação de atuação nos segmentos identificados.

Na Universidade de La Laguna, Hernández Hernández (2010) delineou os desafios e oportunidades enfrentados pela biblioteca/bibliotecários ao planejar e implantar um programa virtual de formação em competências e não apenas manter a tradicional formação de usuários da biblioteca.

Para a autora, era propiciar aos estudantes/usuários uma nova perspectiva em sua formação acadêmica, profissional e pessoal. A partir desse entendimento, os bibliotecários deveriam aperfeiçoar seus conhecimentos em relação aos recursos de informação, participar no desenvolvimento dos programas e materiais de formação, preparar atividades para avaliar a aprendizagem, desenvolver ações de *marketing*, compreender e utilizar métodos pedagógicos e adquirir conhecimentos tecnológicos. Verifica-se que a base para essas mudanças estavam ancoradas na constatação das deficiências dos estudantes em relação aos recursos informacionais ao

ingressarem no ensino superior, como também, na perspectiva daquilo que um curso virtual significaria para os alunos que não frequentavam os cursos de formação tradicional disponibilizados pela biblioteca.

Desse modo, conforme Hernández Hernández (2010), planejou-se e desenvolveu-se um programa de formação de competências com níveis diferenciados de aprendizagem (inicial, médio e avançado), pois a formação deveria ocorrer durante a vida acadêmica do estudante. Outros fatores essenciais foram a disponibilidade de aparatos tecnológicos pela instituição (plataforma *Moodle*) e, por fim, o apoio institucional e a colaboração de vários professores que ensinavam disciplinas tronco/nucleares. Posteriormente, essa formação desdobrou-se considerando o perfil e a necessidade dos alunos da pós-graduação, docentes, pessoal administrativo e coletivos sociais externos (profissionais graduados nas mais diversas áreas, pais dos filhos em idades escolar, pessoal da biblioteca pública local, entre outros) interessados em adquirir e reciclar a aprendizagem em informação.

Hernández Hernández (2010) faz ponderações para que um programa de formação em competências tenha êxito no ambiente universitário, entre as quais destacam-se: a competência tanto em informação quanto em informática deveria iniciar-se na escola; a competência deve fazer parte das estratégias da universidade e abranger todas as graduações; a biblioteca deve receber apoio institucional e possuir tempo necessário para desenvolver tal ação; bibliotecários, professores e outros profissionais da universidade devem mobilizar-se para desenvolver as competências em informação nos alunos.

O empreendimento da biblioteca da Universidade de La Laguna parece coadunar com a proposta do Programa de Alfabetização Informacional do Espaço Europeu de Ensino Superior (ALFIN-EEES), pois, para Pinto Molina (c2014), o ALFIN-EEES possui, entre outros objetivos, proporcionar um espaço virtual para apoiar a aprendizagem; capacitar os alunos no desenvolvimento das habilidades de análise e síntese; formação para a pesquisa, recuperação e avaliação de informações; e ensinar a organizar e apresentar informações.

A pesquisa realizada em 2000 na Universidade de Manitoba, realizada por Ducas e Michaud-Oystryk (2003), teve como objetivo identificar possíveis iniciativas futuras para a biblioteca no espaço universitário a partir da parceria entre os docentes e os bibliotecários. Evidenciam-se alguns resultados relacionados a:

Ensino/instrução – grande parte dos docentes reconheceram como positivas as atividades de formação desenvolvidas pelos bibliotecários para o desempenho dos alunos. Para esse grupo de docentes, a instrução fornecida pelos bibliotecários resulta nos alunos a diminuição de questionamentos sobre como encontrar determinada informação, utilizam um contingente mais amplo de fontes de informação na execução dos trabalhos acadêmicos e realizam análises mais completas sobre o conteúdo. O ponto negativo foi detectar que para alguns docentes os bibliotecários não possuíam credenciais suficientes para atuarem no campo do ensino e da pesquisa. Por outro lado, os docentes gostariam que os bibliotecários ensinassem os alunos a usarem e avaliarem os recursos da Internet mais eficazmente e auxiliassem no desenvolvimento de uma base de dados referencial. As pesquisadoras pontuam para que os bibliotecários adotem uma postura proativa no desenvolvimento de ações para a competência em informação dos estudantes, mesmo que apenas uma pequena parte dos docentes tenha declarado que os bibliotecários poderiam ministrar um curso completo sobre tal temática.

Serviços de informação – a maioria dos docentes utilizava os serviços dos bibliotecários para localizar informações no catálogo eletrônico e/ou bases de dados da universidade. Constatou-se demanda para novos serviços de informação, como localizar e avaliar *sites* maximizando o tempo dos docentes, fornecimento de pacotes de informação, como, também, localizar e recuperar informação não disponibilizada por outras unidades de informação, além de serviços direcionados ao uso de bancos de dados e alertas sobre novos recursos disponíveis.

Com relação às tecnologias da informação – relacionaram-se principalmente as estratégias de busca e recuperação da informação em formato eletrônico. O desenvolvimento de *sites* institucionais foi considerado como uma área de atuação para os bibliotecários, pois possuem habilidades necessárias para identificar, coletar, selecionar, organizar e disseminar conteúdos nas páginas *Web*. Outro ponto relevante destacado pelas pesquisadoras foi que, com a introdução das inovações tecnológicas nas bibliotecas a partir dos anos de 1970 pelos bibliotecários, esses profissionais possuem na sua trajetória experiências que podem auxiliar os docentes a integrar novos recursos tecnológicos no ensino e na pesquisa.

Pesquisa – Ducas e Michaud-Oystryk (2003) demonstraram que há tímida colaboração dos bibliotecários em projetos de pesquisas com os docentes. Nesta área, ficam ao encargo dos bibliotecários funções tradicionais como levantamento bibliográfico. Para as autoras os “Bibliotecários devem identificar essas atividades como áreas de oportunidade para melhorar a colaboração com o corpo docente.” (p. 72) e, desse modo, fomentar as capacidades dos bibliotecários. A pesquisa apontou que os bibliotecários que atuaram mais efetivamente em projetos de pesquisa contribuíram com conhecimentos adicionais, ajudaram a concluir o projeto e forneceram diferentes perspectivas à pesquisa.

Para Ducas e Michaud-Oystryk (2003) há desafios para os bibliotecários enfrentarem, pois os resultados mostraram que, quando os docentes e os bibliotecários interagem, ocorre um possível impacto benéfico tanto para os professores quanto para os alunos. Por outro lado, há necessidade de os bibliotecários realizarem maior divulgação de suas habilidades, pois ainda prevalece o desconhecimento da atuação do bibliotecário.

2.2.1 Dimensão tecnológica

Quanto às funções das BUs mencionadas anteriormente — armazenagem, organização e acesso a informação — estão ou poderão ser transmutadas em virtude das tecnologias.

O que se depreende da literatura é que, quanto mais inovações tecnológicas estão disponíveis aos indivíduos para acesso e recuperação da informação, maior distanciamento por parte destes dos espaços físicos (CUNHA, 2010; DIB; LIMA, 2013; DIÓGENES, 2012). O virtual assume uma posição de destaque perante o presencial em várias ações e situações sociais. Então, as tecnologias podem se constituir em ameaças às bibliotecas na medida em que há a crença de que em “[...] um *clíc*, tudo pode ser encontrado na Internet, falando-se até da desmaterialização da biblioteca e da obsolescência da ideia de biblioteca como espaço.” (AMANTE, 2007, p. 2). Nessa perspectiva, se desconsidera a BU também como *locus* de aprendizagem, pesquisa e socialização.

Para Amante (2007, p. 3), esse fato é tão importante que, para a construção de futuras bibliotecas, consideram-se mais “[...] os utilizadores e as atividades por si desenvolvidas.” em detrimento do espaço destinado ao acervo. McDonald (2000) tem a mesma percepção, pois para ele o espaço da biblioteca tornou-se local para estudo, reflexão, trocar ideias, usar computadores/Internet e convivência. Tal percepção é ampliada por Johnson *et al.* (2014, p. 12) ao relatarem, no *Horizon Report*, que as universidades e, especificamente as bibliotecas, estão construindo “[...] espaços físicos onde os alunos possam aprender e criar juntos, integrando conteúdos e atividades centradas no produto como parte de sua instrução.”. Assim, há uma tendência na prática pedagógica das universidades que os estudantes realizem a criação de conteúdos para as múltiplas disciplinas cursadas utilizando esses novos espaços²⁰ e os recursos disponibilizados. Breeding (2012a, 2012b) argumenta que as emergentes plataformas digitais proporcionarão impacto nas bibliotecas, tanto como suporte para a gestão, acesso aos materiais existentes (impresso, eletrônico e digital), como também na forma de comunicação com os usuários e no desenvolvimento e implementação de serviços e produtos informacionais.

A Association of College and Research Libraries (ACRL) apresentou dez tendências para as BUs para os próximos anos, dentre as quais destaca-se a tecnologia de informação, que continuará a exercer influência nas bibliotecas. As tendências que envolvem a tecnologia educacional giram em torno de: aquisição de informação por meio de redes sociais; adoção de tecnologias computacionais baseadas em nuvens; aprendizagem híbrida e em linha; ênfase em uma nova aprendizagem ativa e baseada em desafios e colaboração. As redes sociais e os novos modelos de publicação, como arquivo aberto, desafiarão as bibliotecas no seu papel de curadoras. Desse modo, podem incluir apoio aos estudantes no desenvolvimento de habilidades de competência no meio digital e criar métricas apropriadas para avaliar novas formas de autoria, publicação e pesquisa (ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, 2012).

²⁰ Esses espaços são conhecidos como *makerspaces* ou *hackerspaces* acadêmicos. São locais de criação colaborativa, disponibilizam, além de instrumentos tradicionais, os modernos equipamentos digitais para que os estudantes possam aprender e criar conteúdos para os mais diversos projetos acadêmicos. No caso das bibliotecas, agregam-se empréstimos de equipamentos de vídeo, instalações de digitalização e serviços de publicação (Cf. JOHNSON *et al.*, 2014).

Significa que as pessoas estão buscando novos meios para localizar, acessar e recuperar informações (*tablets, ultrabooks, notebooks* e celulares), não se limitando somente ao presencial. Logo, com o deslocamento do documento impresso para outros formatos e, também, com o crescimento de recursos eletrônicos/digitais e de comunicação com a biblioteca por meio do *site* e das redes sociais (*blogs, Facebook, chats, e Twitter*), configuram-se possíveis mudanças comportamentais por parte dos usuários em ambientes informacionais. São indícios da presença de novos perfis de usuários e que demandam diferenciados produtos e serviços que os atendam. Nesse sentido, Prensky (2001) utiliza o termo *nativo digital* para determinar os jovens que estão habituados a obterem informações de forma rápida e usam primeiramente as fontes digitais e a *Web* em detrimento dos recursos disponibilizados na mídia impressa. Contudo, a universidade não é constituída somente por sujeitos com tais características. Há aqueles que por razões diversas ainda não tiveram acesso ao computador e aos recursos da Internet, desse modo, não apresentam familiaridade como a multimídia — texto, som e imagens — proporcionada pelas tecnologias.

A partir desse entendimento, verifica-se que a pesquisa de Diógenes (2012) revelou maior ênfase das BUs sobre os usuários quanto à necessidade de capacitação dos mesmos em ambientes digitais. À mesma constatação chegou Caregnato (2000) sobre a relevância das habilidades informacionais dos usuários diante das dimensões da disponibilização da informação nesse formato. Ainda nesse sentido, destaca-se que no estudo desenvolvido por Baruchson-Arbib e Bronstein (2002), sobre o futuro das bibliotecas, foi constatado que, devido ao avanço das informações eletrônicas/digitais, havia a transferência de recursos da área técnica para priorizar os serviços de treinamento. Dias e Pires (2004) enfatizam que diante dos recursos eletrônicos há a necessidade de os usuários serem capacitados para aprimorar o uso dos recursos disponíveis pelas tecnologias. Para as autoras os usuários precisam desenvolver habilidades para realizar pesquisas, estratégias de busca e identificar o recurso informacional mais adequado diante suas demandas de informação. Souto (2004) intensifica que por meio de projetos de educação de usuários se possa maximizar o conhecimento quanto às características, aplicabilidades, acesso e, conseqüentemente, o uso dos recursos digitais como

também os impressos, uma vez que o usuário de bibliotecas acadêmicas podem desconhecer fontes de informação digitais e de outras tipologias impressas.

Há de se concordar com Vergueiro, Castro Filho e Silva (2011) que as bibliotecas nos ambientes universitários tornaram-se organizações híbridas, desse modo, não somente armazenam como oferecem serviços, tanto por meio físico, como eletrônico/digital. Nesse sentido, é um desafio para as bibliotecas estabelecerem procedimentos entre o convencional e as inovações tecnológicas que estão surgindo. Conseqüentemente, educar os usuários quanto aos processos de recuperação, acesso e uso de informação em contextos digitais torna-se um segmento de atuação das bibliotecas.

Para Merlo Vega (2007) as bibliotecas podem ser classificadas em três níveis, conforme sua relação com a tecnologia: passiva, ativa e interativa. As bibliotecas passivas são compreendidas como aquelas que utilizam a tecnologia internamente no desenvolvimento de suas atividades, entretanto, sem oferecer serviços/produtos de informação aos seus usuários por meio da *Web*. São entendidas como ativas as que utilizam os recursos digitais e sistemas eletrônicos, não somente para suas atividades internas, como também no desenvolvimento de serviços e produtos em rede para seus usuários. Neste caso incluem-se os serviços e produtos de comunicação, informação e referência; bibliotecas digitais e repositórios; e competência em informação (tutoriais). As bibliotecas interativas são para Merlo Vega aquelas que fazem uso participativo com relação às tecnologias, recebem e oferecem informações por meio de serviços digitais e eletrônicos. Tais bibliotecas concebem espaços digitais (interativos) para troca de informações e conhecimento com os usuários. O autor destaca que, por meio da *Web* social, a biblioteca pode ser utilizada como um instrumento tanto para oferecer novos serviços como inovar aqueles já existentes. Inclui-se, como exemplo, a formação dos usuários, isto é, formas de educar os usuários por meio de sistemas *online* (*blogs*, *wiki*) ou plataformas eletrônicas que podem propiciar a competência em informação e, desse modo, o aprendizado ao longo da vida.

Bax (1998) alerta que a *Web* como ferramenta na interlocução da biblioteca com os usuários é essencial, pois se não houver essa integração, mesmo que ocorra de forma gradual, corre-se o risco de a biblioteca desaparecer em função da falta de usuários. Nesse sentido, Tomaél *et al.* (2014) sustentam que, por meio das inúmeras

possibilidades que emergem da Web (mídias sociais, computação em nuvem, emprego de dispositivos móveis) proporcionam as bibliotecas/bibliotecários perspectivas de potencializarem os produtos e serviços aos usuários. Assim, as BUs podem utilizar-se dos recursos tecnológicos de forma ampla, desde a gestão de recursos internos, perpassando pelo desenvolvimento de produtos/serviços de informação, comunicação e interação e colaboração com os usuários. Desse modo, Cunha (2000, p. 75) considera que “[...] nos últimos 150 anos, as bibliotecas sempre acompanharam e venceram os novos paradigmas tecnológicos.”, mesmo porque as BUs sempre fizeram, conforme o autor, uso dos mais variados recursos advindos das tecnologias da informação.

Amaral e Guimarães (2002, 2008) apresentam seis funções que podem ser executadas pelos *websites* das unidades de informação e denotam possíveis *capacidades* de manterem uma interação entre as unidades e os usuários como instrumentos de prestação de serviços e disseminadores de informações. Cada função é detentora de itens que permitem o seu desempenho. As autoras apresentam uma classificação para as funções dos *websites*, como se segue.

Informacional – capacidade de apresentar ao usuário uma visão ampla da estrutura da unidade de informação e da instituição à qual a unidade encontra-se vinculada. Encontram-se, entre outros, os seguintes itens: nome da unidade de informação/instituição, endereço, telefone, *emails*, horário de funcionamento, normas/regras, equipe de trabalho, espaços, histórico, objetivo/missão, estatísticas, relação dos produtos/serviços disponíveis.

Promocional – capacidade para a promoção da unidade de informação e os recursos informacionais. Nesta função figuram-se: as janelas *pop ups* para fornecer informações extras da unidade de informação, animações, *hotsites* para divulgar produtos/serviços (eventos, novas aquisições).

Instrucional – capacidade do *website* de transmitir aos usuários formas de uso dos recursos de informação disponibilizados tanto no ambiente tradicional quanto aqueles oferecidos pelo próprio *website*. Os itens correspondentes podem ser exemplificados como: tutoriais, perguntas mais frequentes e instruções quanto ao uso do *site*.

Referencial – capacidade do *website* de servir como um sistema de referência ou ponto de acesso para outros recursos de informação excedendo ao

ambiente tradicional. Amaral (2008) expõe que tal função possibilita que o usuário não se restrinja apenas ao acesso dos materiais informacionais disponíveis na unidade de informação. Nesta função os *links* representam a possibilidade de conexão com diversas outras fontes de informação.

Pesquisa – capacidade de disponibilizar uma variedade e quantidade de produtos e serviços *online*.

Por fim, a função comunicacional – capacidade de interação do *website* na disponibilização de instrumentos para permitir relacionamentos entre o usuário e a unidade de informação. A autora cita como itens: formulários para cadastro de usuários, coleta de sugestões/críticas, *links* para contato com a unidade de informação (fale conosco/fale com a gente), entre outros.

Amaral (2008) observa que um ou mais item podem ser classificados em mais de uma categoria dos *websites* para possibilitar maior divulgação e disseminação na prestação de serviços de informação.

Diante das inovações tecnológicas que provocam, ao mesmo tempo, mudanças, estímulos e necessidades de alteração nos padrões instituídos nos espaços das bibliotecas, impactam os profissionais que atuam nesses espaços, pois necessitam de qualificação relativa à dimensão das tecnologias da informação e comunicação (*hardware, software, gestão, redes e demais aparatos tecnológicos*) para intensificar os recursos informacionais (SILVA, 2004).

Se, por um lado, o cenário tecnológico exerce efeito sobre as estruturas administrativas, acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) e o corpo técnico da universidade, por outro, se constata que existe uma dependência para a implementação das tecnologias (CUNHA, 2000). Isso posto, merecem destaque as observações de Mangué (2007), que realizou um estudo comparativo sobre o processo de informatização de bibliotecas em ambientes acadêmicos em países em desenvolvimento (África do Sul, Brasil e Moçambique). Esse pesquisador evidenciou em dois níveis as restrições que interferem na informatização. O primeiro nível seria o macro, isto é, estaria relacionado aos condicionantes políticos, econômicos e educacionais de cada país; o micro seria o segundo nível, pois estaria no âmbito das instituições universitárias, envolvendo os recursos financeiros, humanos e materiais. Diante desses níveis se estabelecem, entre os países, as dependências econômica

(comercial), técnica, social, e também cultural, entre a oferta e a demanda por tecnologias (MANGUE, 2007).

2.2.2 Dimensão social

A partir da LDB de 1996, a demanda reprimida por vagas no ensino superior foi atendida, uma vez que se legitimou no território nacional o aumento de IES pelo setor privado, permitindo, assim, uma forte ampliação da formação de indivíduos com curso superior no país.

Já no âmbito das IFES, vários programas foram estruturados para permitir o acesso e/ou permanência no ensino superior, conforme demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3 - Ações implementadas pelo governo para as instituições federais de ensino superior - 2007-2014

Ações	Objetivos
Lei 12.711/2012	Reservar vagas nas IFES para alunos oriundos de escolas públicas, considerando renda e raça.
Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)	Viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presenciais das IFES e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. Tal plano, além de oferecer uma série de assistências – moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, esporte, creche – inclui outras como a inclusão digital, cultura, e apoio pedagógico.
Programa Bolsa Permanência	Auxiliar financeiramente estudantes matriculados nas IFES e que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica e a estudantes indígenas e quilombolas.
Programa Ciências Sem Fronteiras	Promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade. Tal ação é realizada por meio de bolsas de estudo para alunos de graduação e pós-graduação se capacitarem no exterior.
REUNI	Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, considerando o melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

Fonte: Brasil (2014); Speller (2014). Elaborado pelo autor (2014).

Essas políticas, entre outras emanadas pelo governo, delineiam um novo perfil de estudantes para as IFES e, conseqüentemente, para a sociedade. Tais políticas podem ser consideradas estruturantes, na medida em que permitem que a

educação de ensino superior se torne um direito universal da cidadania e fomento à democracia.

Países da América do Norte e Escandinávia atingiram percentual acima de 65% dos jovens na faixa entre 18 e 24 anos que se encontram na universidade; em Cuba, país com sérias restrições econômicas e políticas internacionais, 50% dos jovens na mesma faixa etária cursam as universidades (TEIXEIRA, 2009). No Brasil, o percentual é de 17,8% dos jovens entre 18 e 24 anos, e a meta para 2022 é atingir o índice de 30%, conforme afirma o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)²¹. A partir do momento em que o acesso à educação superior torna-se um direito universal “[...] não há a possibilidade de ela [a universidade] funcionar como um filtro para selecionar as elites dirigentes das várias sociedades.” (TEIXEIRA, 2009, p. 102) .

Nessa perspectiva, as ações governamentais (Quadro 3) são uma trilha para a inclusão e mobilidade social, ao assegurarem equidade, acesso igualitário e permanência, particularmente no que se refere a estudantes de baixa renda, indígenas, mulheres e negros.

Observa-se que tais ações governamentais, apresentadas nesse quadro, são verdadeiras mudanças no ambiente externo e afetam diretamente a universidade e a biblioteca e, indiscutivelmente, os serviços destinados aos usuários. A partir desse entendimento as bibliotecas, ao considerarem tais alterações, enfrentam desafios e estímulos para alinharem suas ações aos objetivos da universidade.

Para Belluzzo (2010), frente às transformações que ocorrem em determinado momento histórico-social, transformações institucionais e culturais parecem promover continuidades e rupturas nas bibliotecas.

As continuidades, dizem respeito às funções tradicionais. Enquanto que as rupturas se associam na perspectiva da tecnologia, como forma de alterar aquelas e incitar novas funções, como: desenvolvimento de competências em informação, ambientes virtuais de aprendizagem, construção de portais/tutoriais, e também bibliotecas digitais e implantação de repositórios institucionais, além do debate em torno das questões dos direitos autorais e acessibilidade. Desse modo, exercendo

²¹ Informação concedida pelo presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) Luiz Cláudio Costa ao Guia do Estudante (Cf. GUIA DO ESTUDANTE, 2014).

impacto sobre os serviços/produtos da biblioteca e a própria perspectiva do usuário em relação à mesma.

Nesse cenário, a biblioteca inserida no espaço universitário torna-se “[...] repositório das informações científicas e acadêmicas [e] deve partilhar a responsabilidade pela capacitação do usuário no desenvolvimento de competências informacionais e tecnológicas.” (VARELA; BARBOSA; FARIAS, 2013, p. 193).

Esse posicionamento dado pelas autoras parece permitir que as bibliotecas conscientes da heterogeneidade de alunos e das demandas sociais recebam estímulos para exercer ações na formação pedagógica dos estudantes em relação à informação, atuar na aprendizagem em colaboração com outros profissionais e unidades de ensino e ainda promover na comunidade acadêmica os instrumentos necessários para a pesquisa e extensão.

Nesse sentido, as estruturas existentes (departamentos, grupos de pesquisa e demais segmentos) na universidade podem ter nas BUs “[...] um ator privilegiado, enquanto aberto a parcerias e a re-significações de práticas, instrumentos, [e] mediações.” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2011, p. 239).

Por outro lado, a conjuntura acadêmica apresenta certos entraves, conforme constatado por Almeida (2014), com referência ao desenvolvimento da aprendizagem em relação à informação. A autora destaca: ausência tanto de pessoal como de apoio institucional, entendimento insuficiente sobre a aprendizagem informacional no contexto acadêmico, escassa compreensão da responsabilidade dessa aprendizagem e, ainda, a falta de colaboração entre bibliotecários e docentes.

Esse não é o único conjunto de empecilhos; a literatura da área destaca que a BU ainda carece de (re)conhecimento por parte da sociedade, e o mais grave, muitas vezes por parte dos dirigentes das próprias instituições.

Nesse sentido, possivelmente a biblioteca é percebida pelas autoridades como instrumento secundário e não como essencial ao ensino, pesquisa e à extensão no contexto universitário (MIRANDA, 1980). Dessa forma, fica muitas vezes a critério de cada biblioteca a incumbência do desenvolvimento de ações para cumprir sua missão perante a instituição a que se encontra vinculada, extensível, a sociedade.

A Lei 10.172/2001, que aprovou o PNE, define a universidade como “[...] simultaneamente, depositária e criadora de conhecimentos.” (BRASIL, 2001). Nessa mesma lei, a pesquisa no contexto educacional superior é entendida como uma prática essencial para o processo de ensino e aprendizagem.

A BU é representada nessa lei como recurso e exigência. Como recurso, configura-se como algo que existe e deve estar disponível aos estudantes, numa perspectiva que proporcionaria qualidade ao ensino, se funcionar tanto no período diurno quanto noturno. Já como exigência, a biblioteca é uma infraestrutura que deve existir e que necessita ser melhorada a partir de padrões para garantir o funcionamento de cursos das IES.

Ao analisar a posição da biblioteca nessa mesma lei, percebe-se que a imagem da biblioteca é nebulosa quanto à sua possível contribuição para o desenvolvimento da pesquisa científica. No plano otimista, entende-se que tal lei possibilita permitir ampliação de investimentos nos mais diversos recursos para as BUs.

Observa-se que a incursão realizada neste capítulo possibilitou constatar que as BUs estão delimitadas em um eixo espaço-temporal, no qual os condicionantes são sociais, econômicos e políticos, como advertiram Johnson e Harris (1976). Tais eventos possibilitam que as bibliotecas se caracterizem como a representação da sociedade que a instituiu e, de certo modo, estabelecer nexos para sua permanência (SHERA, 1972; TARAPANOFF, 1984). Isso implica que a criação e manutenção das bibliotecas refletirão o complexo e diversificado contexto social, cultural, econômico, político e tecnológico de cada localidade e região do país nas quais se encontram inseridas.

CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO DE USUÁRIOS NAS BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS

Como parte da abordagem epistemológica, este capítulo dedica-se a trajetória histórico-discursiva e conceitual da *educação do usuário* existente nos domínios da biblioteca, verificando-se uma mudança de ênfase para a noção de *competência em informação*.

3.1 Percurso da educação de usuários

Grande parte da literatura da área disponível sobre a evolução da educação de usuários encontra-se associada às pesquisas desenvolvidas na Inglaterra e nos Estados Unidos, o que de certa forma lhes garante a predominância e a influência nessa e noutras temáticas, sobre os demais países. Entretanto, Salony (1995) destaca na sua revisão de literatura, que algum tipo de instrução já era realizada no século XVII em algumas universidades alemãs.

Termos como *library orientation* e *library instruction* eram em geral utilizadas na Biblioteconomia anglo-americana para designar a atividade de ensino no uso da biblioteca, principalmente, nos anos de 1930, conforme a revisão desenvolvida pela *Manchester Metropolitan University* (INFORMATION..., 2012). Constata-se que a empresa H. W. Wilson²², a partir de 1921, publicava materiais indexados relacionados ao ensino do uso da biblioteca e, do período de 1930-1988, sob o cabeçalho *instruction in library use* e, em seguida, *library instruction*. Posteriormente, o termo foi alterado para *bibliographic instruction* — instrução bibliográfica — e continua a ser aceito e utilizado para a atividade de ensino da biblioteca ou uso da informação.

Para Arp (1990), não há por parte dos teóricos uma definição clara do que seja instrução bibliográfica. Downard (1992) considera a orientação e instrução como formas de educação de usuários. A autora adverte que para a educação de usuários há estágios; o primeiro seria a orientação e o próximo estágio comportaria a

²² H. W. Wilson – empresa estadunidense responsável por produzir e comercializar banco de dados de referência para bibliotecas, escolas, empresas, entre outras.

instrução bibliográfica. A orientação equivaleria a uma forma de acolhimento, pois objetiva proporcionar aos indivíduos que ingressam na universidade o conhecimento dos serviços disponibilizados pela biblioteca; posteriormente, seriam ofertadas aos estudantes atividades de formação básicas ou mais especializadas, que incluiriam busca da informação e utilização dos recursos informacionais tanto impressos como eletrônicos (BERNHARD, 2002). Já, para Grogan (1995) e Tiefel (1995), a educação de usuários e a instrução bibliográfica seriam sinônimos.

Assim, expressões como educação de usuários, instrução e orientação se associam, em termos gerais, ao movimento de educar o usuário da biblioteca quanto aos recursos informacionais existentes.

Os estudos de Salony (1995), Tiefel (1995) e Tucker (1979, 1980) expressam que a educação de usuários não é uma preocupação recente. Desse modo, busca-se, principalmente por meio desses autores, um resgate das principais experiências que influenciaram o movimento da educação de usuários.

O foco desses autores foram as instituições estadunidenses, e suas ideias configuram, na historicidade da temática, que elas exerceram e ainda exercem papel significativo na compreensão da trajetória da educação de usuários no contexto das bibliotecas.

Para Sewa (1992), obter uma única definição sobre educação de usuários, considerando a vasta literatura existente sobre a temática, é um exercício difícil ou talvez impossível. Todavia, constatou-se que há uma predominância para o termo *instrução*. Desse modo, independentemente do termo utilizado, pretende-se apropriar de uma visão ampla proporcionada em torno de tal assunto.

No entanto, nesta pesquisa de forma generalizada, concebe-se que a educação de usuários representa o esforço planejado para ensinar aos usuários no uso das bibliotecas e como localizar e utilizar os produtos e serviços informacionais disponíveis (CAMPELLO, 2009a, 2009b; BELLUZZO, 1989; BERNHARD, 2002; FJÄLLBRANT; STEVENSON, 1978; FLEMING, 1990; KUHLTHAU, 2004; MEWS, 1972; TIEFEL, 1995).

Na trilha histórica sobre a educação de usuários, no período que compreende de 1800 a 1900, observa-se que já havia uma preocupação dos bibliotecários quanto ao uso dos livros pelos usuários. Dessa forma, já eram

realizadas ações como palestras, visitas e diálogos com esse propósito (SALONY, 1995; TUCKER, 1980).

Nota-se que questões abordadas naquela época ainda fazem parte de discussões na contemporaneidade, tais como: o bibliotecário como educador, cooperação entre o bibliotecário e o professor, a biblioteca como espaço de ensino e aprendizagem e a importância da leitura.

Mesmo considerando o momento político-histórico do período, Melvil Dewey, em 1876, advogava que “[...] a biblioteca é uma escola, o bibliotecário no sentido mais elevado um professor [...]” (DEWEY, 1876, p. 5-6). Nesse mesmo período, mais precisamente, em outubro de 1876, foi criada a American Library Association (ALA), que se tornaria ao redor do mundo uma liderança e referência, por meio de estudos, pesquisas e eventos, para assuntos que envolvem o desenvolvimento das bibliotecas, da Biblioteconomia e das questões relacionadas à aprendizagem e acesso à informação.

Em 1879, Davis, considerado como um influente entusiasta do movimento de instrução nas bibliotecas, como bibliotecário na *Michigan University*, realizou palestras sobre uso da biblioteca, do catálogo e dos materiais de referência; além de incentivar que o curso de Biblioteconomia abordasse temas como a história, impressão, classificação, conteúdos e cuidados em relação aos livros, como também o uso da biblioteca (SALONY, 1995; SCHNEIDER, 1912; TUCKER, 1979).

Na Conferência da ALA realizada em 1880, Robinson, bibliotecário da *University of Rochester*, foi convidado a expor os objetivos instrucionais aos usuários. Desse modo, pretendia uma instrução intencional e, acredita-se sistemática, pois para ele:

- 1- Os alunos precisam desenvolver a arte do discernimento para poder avaliar o valor de livros [informação] para desenvolver juízo crítico [análise];
- 2- Os alunos precisam tornar-se aprendizes independentes para ensinar-se [autonomia];
- 3- Os alunos precisam continuar a ler e estudar para se tornarem aprendizes ao longo da vida [aprender a aprender]. (TUCKER, 1979, p. 271).

Pode-se depreender, daí, o embrião do que mais tarde seria chamado pela ALA de *information literacy* (TIEFEL, 1995), ou, como se adotou nesta pesquisa, *competência em informação*. Mediante essas perspectivas, observa-se um possível

desenvolvimento na percepção das bibliotecas, entendidas não apenas como espaços destinados à guarda de registros gráficos e inacessíveis para maior parte da sociedade, mas como detentoras da função educativa relacionada ao ambiente informacional e, conseqüentemente, tendo como ponto de convergência o usuário.

No entendimento de Tiefel (1995), há uma expansão do termo *educação de usuários* para a inclusão de um novo conceito, competência em informação. Nessa concepção, entender os aspectos dessa competência é estabelecer novas diretrizes para os programas de educação de usuários.

Nos anos de 1920, várias ideias e constatações surgiram veiculadas à educação dos usuários. Ressalta-se que a instrução não era uma atividade unânime pelas faculdades e pelas universidades americanas nesse período (SALONY, 1995; TIEFEL, 1995). Para Schneider (1912), a instrução era necessária para auxiliar os estudantes em suas pesquisas. Bishop (1912) foi além, para ele essa instrução deveria ser iniciada no ensino fundamental e se estender até à universidade. Salmon (1913) corrobora o pensamento de Bishop (1912), pois os estudantes que ingressavam na universidade não possuíam nenhuma familiaridade com as bibliotecas. Para ele, professores e bibliotecários deveriam trabalhar juntos, cabendo aos bibliotecários incentivar o uso dos livros.

Tucker (1979) considera Bishop (1912) como um dos precursores da ideia de aprendizes autônomos, uma vez que as bibliotecas naquela década tiveram aumento em seus acervos e os bibliotecários buscaram torná-los mais acessíveis.

Salony (1995) constatou tendências nesse período que refletiriam na década seguinte, pois buscava-se um método eficiente para a instrução, como, por exemplo, oferecê-la por meio de cursos e a cooperação entre bibliotecários e professores.

No início dos anos de 1930 observa-se um *continuum* de ações em relação à educação de usuários, caracterizado por um período de pós-guerra e recessão econômica. Hurt (1934, p. 436, destaque nosso) é taxativo ao se referir que os bibliotecários nesse período tinham a consciência que “[...] o público em geral sabe muito pouco sobre o uso de uma biblioteca como uma **fonte de informação**.” Sendo assim, nesse mesmo estudo o autor constatou que havia necessidade de instrução no uso da biblioteca, tanto para os estudantes de graduação, como para os de pós-graduação. Posteriormente, em 1936, o mesmo autor indicou maneiras para instruir os usuários tais como: visitas, manuais e cursos.

Shores (1935) apresentou várias propostas inovadoras para os padrões da época. O autor pretendia uma integração de conhecimentos entre bibliotecários e professores, a idéia de apenas um corpo docente: professores-bibliotecários; para Shores (1935), todas as instalações da faculdade deveriam se resumir em apenas uma — a biblioteca. Desta forma, possibilitaria a promoção de aprendizagens na mesma.

Os anos de 1940 assinala o impacto que a Segunda Guerra Mundial exerceu sobre as bibliotecas estadunidenses, que enfrentaram escassez de recursos materiais e, inclusive, humanos, pois muitos bibliotecários se alistaram nas forças armadas. Mesmo assim, as bibliotecas acadêmicas continuaram a exercer suas atividades, entre elas, o papel de educar as comunidades (SODT, 2014).

Nessa década percebe-se também o início da inclusão de novas tecnologias nas bibliotecas acadêmicas, como, por exemplo, equipamentos audiovisuais (GIVENS, 1974; SODT, 2014). Registra-se que um quantitativo maior de publicações começava a ser convertido em microfilme, não somente com o objetivo de preservar o material impresso, mas principalmente para proporcionar melhor acesso; a instrução continuava a ser exercida como uma ação para que os alunos pudessem saber como usar os recursos da biblioteca (SODT, 2014). Tucker (1980) constata que durante o período compreendido de 1940 a 1964 a instrução direcionada ao uso das bibliotecas sofreu uma evolução tanto em termos práticos como técnicos.

A década de 50 é descrita por Salony (1995) como problemática, provavelmente porque o mundo encontrava-se em processo de reconstrução política, social e econômica decorrente da Segunda Guerra Mundial. Em função disso, Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) foi a estratégia necessária para acelerar o avanço científico e tecnológico, além de promover o domínio capitalista sobre os demais países. A autora descreve outros eventos que sustentam sua afirmativa, como: início da corrida armamentista e espacial (Estados Unidos da América *versus* União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) e mais particularmente, no contexto estadunidense, a democratização do ensino superior apoiada na reforma social e em financiamentos, pois o ensino superior era visto como instrumento impulsionador ao desenvolvimento econômico.

Nessa mesma década, Foskett (1969)²³, ao investigar os serviços de informação disponibilizados pelas bibliotecas e a possibilidade da ação educativa destas, concluiu que o serviço educativo na biblioteca objetivava maximizar as ações do operário na organização e, conseqüentemente, na sociedade. Em outras palavras, era instrumentalizar o indivíduo para o trabalho.

Apesar de Foskett (1969) não se referir às BUs e sim às bibliotecas inseridas no contexto do setor industrial, mesmo assim, para esse autor, as bibliotecas só poderiam exercer uma função educativa ao estabelecer um trabalho conjunto entre o bibliotecário e algum profissional da área da educação.

Os estudos de Kirk (1977), citados por Salony (1995) realizados após duas décadas sobre esse período, destacaram três pontos como críticos em relação à instrução: i-) a ausência de diferenciação e definição entre orientação e instrução; ii-) a instrução não considerava as reais necessidades dos alunos referente à biblioteca; e iii-) os bibliotecários não percebiam as alterações no cenário educacional, principalmente em relação ao ensino superior.

Para Tiefel (1995), outro ponto que contribuiu para o declínio da instrução nesse período foi a prioridade dada pelos bibliotecários ao desenvolvimento dos serviços técnicos.

Um *survey* que merece destaque, foi realizado em 1958 por Griffin e Clarke (1958) em 24 bibliotecas nas universidades estadunidenses. Nesse levantamento, os autores constataram a falta de recursos humanos e financeiros e a exiguidade de tempo que impediam ações para orientação, instrução e metodologia da pesquisa no âmbito das bibliotecas. Ainda nesse *survey*, foi apontado que a cooperação com o corpo docente seria a melhor forma de desenvolver a instrução e orientação para os alunos da pós-graduação.

Em 1960, Knapp (1966) idealizou um projeto de instrução que inseria no currículo o uso da biblioteca. Desse modo, implicava uma abordagem de atividades baseada em questionamentos e resolução de problemas. O objetivo de Knapp era tornar, a longo prazo, os estudantes competentes no uso da biblioteca.

As experiências de Knapp inovaram a instrução, despertando interesses nos bibliotecários das instituições de ensino superior (CAMPELLO, 2003; TIEFEL, 1995; THOMAS; CROW; FRANKLIN, 2011).

²³ A primeira edição da obra de Foskett (1918-2004) *Information Services in Libraries* data de 1958 e a segunda de 1966. Utilizou-se a edição brasileira de 1969.

Thomas; Crow e Franklin (2011, p. 12), ao analisarem as principais contribuições de Knapp destacaram a

utilização da biblioteca como uma atividade multidimensional, envolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes; o valor do ensino de habilidades no contexto de uso da biblioteca; valor da integração de competências de uso da biblioteca dentro e entre domínios dos sujeitos; a importância do planejamento sistemático para a instrução; a relevância da cooperação e da coordenação entre os bibliotecários e professores; a importância da prática de habilidades de uso da biblioteca dentro de tarefas; e a importância da avaliação do uso dos recursos de informação.

Para Knapp (1956), a responsabilidade pelo uso dos livros não poderia ser somente dos bibliotecários, mas também do corpo docente. Dessa forma, propunha preparar os instrutores no uso, recursos e no valor educativo da biblioteca, e percebe-se, nesse sentido, uma possível influência de Shores (1935).

A autora, em sua pesquisa, empenhou-se na perspectiva de estabelecer “[...] uma estrutura social em que os bibliotecários poderiam trabalhar com o corpo docente no desenvolvimento de um currículo em que o uso da biblioteca pelos estudantes fosse um elemento integral.” (KNAPP, 1986, p. 85). Para a autora, o aluno só aprende a utilizar a biblioteca usando-a e não falando para ele usá-la, o que é feito muitas vezes durante a semana de recepção dos calouros (KNAPP, 1956), como é presenciado ainda neste século em diversas instituições.

Experiências foram desenvolvidas na década de 60 e exemplos são a aprendizagem planejada a ser implantada para cada período do curso, dos iniciantes (calouros) aos mais avançados (*juniores* e *seniores*) relatada por Alston (1960), publicação de guias para auxiliar na elaboração de pesquisas como, por exemplo, a de Gates (1962), que estabelece procedimentos desde a escolha do assunto até a elaboração do documento final. Vale ressaltar a experiência de Knapp (1966) apresentada anteriormente, como também, conforme constatou Wendt (1967), o uso de recursos tecnológicos (transparências, gravações, diapositivos, filmes, aprendizagem programada com circuito fechado e instrução assistida por computador) utilizados nos programas de educação de usuários.

O cenário educacional desse período era propício para que se instruissem as habilidades junto aos alunos para uso efetivo da biblioteca, pois havia um

incremento no ensino superior como também um aumento do acervo das bibliotecas, com a chamada explosão da informação (SALONY, 1995).

Para Gilton (2012) e Tiefel (1995), a partir dos períodos compreendidos de 1960 e 1970 a instrução se concentraria nas habilidades de acesso.

Conforme Gilton (2012), a instrução bibliográfica tornou-se mais complexa em função dos acontecimentos sociais advindos da década de 60²⁴ e do decorrer dos anos de 1970, que proveram efeitos nas bibliotecas: os direitos civis, movimentos étnicos e feministas, luta contra a pobreza nos Estados Unidos da América, a Guerra do Vietnã, entre outros. Estava na pauta a ideia de um movimento para a educação e o uso da informação nas bibliotecas, principalmente as universitárias.

Destaca-se que ainda na década de 60 foi elaborado pelos Estados Unidos o documento *Science, government, and information: the responsibilities of the technical community and the government in the transfer of information* (UNITED STATES, 1963), conhecido como Relatório Weinberg²⁵. Nesse documento é atribuído que todos os envolvidos com P&D deveriam assumir responsabilidades com a transferência da informação científica e técnica. O acesso a *informação* começa a tornar-se essencial. Desse modo, a produção, a transferência e o acesso a informação assume posição no desenvolvimento econômico, como também, a partir desse relatório, a preocupação no estabelecimento das políticas nacionais de informação em ciência e tecnologia em diversos países.

Dessa maneira, acredita-se que as complexidades conjunturais (social, econômica, política e tecnológica) foram significativas para emergir posteriormente o movimento de competência em informação.

Nos anos de 1970, observa-se que as bibliotecas começaram a empregar recursos tecnológicos para organizar volumes de informação e bases de dados, maior foco na utilização do acervo e novas e variadas formas de instrução estavam sendo desenvolvidas.

Em 1971, foi criado pela Association of College and Research Libraries, divisão da ALA, o *Committee on Bibliographic Instruction*. No ano seguinte, após a *First Annual Conference on Library Orientation* realizada na *Eastern Michigan*

²⁴ Em linhas gerais, esse período marca, além das possíveis mudanças nas relações sociais, alteração geracional na ALA, como também em outros espaços profissionais, o que de certa forma promoveu modificações de comportamento, valores e foco nos bibliotecários (Cf. GILTON, 2012).

²⁵ Alvin M. Weinberg, físico estadunidense relator do documento *Science, government, and information: the responsibilities of the technical community and the government in the transfer of information* em 1963.

University foi instituído o *Library Orientation and Instruction Exchange* (LOEX)²⁶, um centro de referência sobre instrução bibliográfica. Em 1973 foi aprovado o *Bibliographic Instruction Task Force*, que estabeleceu em 1977 o *Guidelines for Bibliographic Instruction in Academic Libraries* (ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, c2014) e, no mesmo ano, a ALA criou o *Library Instruction Round Table* (LIRT)²⁷ (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, c2014).

Reconhece-se que essas iniciativas se articularam para legitimar a educação no espaço das bibliotecas e se configuraram na contemporaneidade como uma rede de cooperação para apoiar a instrução bibliográfica e, posteriormente, a competência em informação. Torna-se evidente também que tais iniciativas são baseadas em experiências, padrões e normas de nações com realidades sociais distintas dos países em desenvolvimento.

Ainda na década de 70, Fjällbrant e Stevenson se fundamentaram em pontos a princípio apresentados em discussões anteriores, indicando a biblioteca como parte significativa da educação, a cooperação entre o bibliotecário e o corpo docente, entre outros, para representarem e discutirem, na obra *User Education in Libraries* (FJÄLLBRANT; STEVENSON, 1978), um aprofundamento na temática. Os autores realizaram uma diferenciação entre a orientação e a instrução, sendo a primeira “[...] introdução do usuário às técnicas gerais de uso e serviços disponíveis nas bibliotecas [...]” e a instrução como “[...] a apresentação dos recursos informacionais disponíveis em determinadas áreas e as técnicas de utilização desses recursos pelos usuários.” (p. 13-14). Para os autores, todo o contato realizado entre o usuário e a biblioteca possui relevância educacional e, dessa forma, a educação do usuário não comporta ações periféricas, mas sim contínuas durante todo o processo de formação. Compreende-se que a aprendizagem relacionada ao uso da biblioteca assume dupla perspectiva: extensiva e intensiva. A extensividade ao se integrar nos programas educativos em cada universidade e, desse modo, tal aprendizagem não se limita à apresentação apenas dos recursos e serviços disponibilizados pela biblioteca. A intensividade relativiza com a anterior,

²⁶ Em 2014, aproximadamente, mais de 675 bibliotecas localizadas nos Estados Unidos, Canadá, Caribe, Europa, Austrália e Nova Zelândia fazem parte do LOEX, entretanto, não há registro de bibliotecas brasileiras como participantes nesse centro de referência (Cf. LIBRARY ORIENTATION EXCHANGE, c2014).

²⁷ O LIRT tem como objetivo apoiar a instrução e a competência em informação como movimento da aprendizagem ao longo da vida.

pois possibilita desenvolver nos estudantes universitários as habilidades de pensar, de aprender a aprender (ao longo da vida) e também como comunicar o conhecimento (DAVIES, 1974).

Para Fjällbrant e Stevenson (1978), há quatro fatores que interferem nos programas direcionados à educação de usuários

motivação – a instrução deve ser fornecida no momento de “alta motivação”, quando o estudante encontra-se em um projeto (pesquisa e/ou estudo) e necessita de informação; atividade – trabalhar ativamente em um problema; aprender fazendo é provavelmente mais efetivo do que simplesmente ser informado sobre como agir em uma situação determinada; compreensão – a educação do usuário será mais eficaz se o estudante entende o que está realizando, porque novos fatos podem ser relacionados com conhecimentos já existentes; realimentação (feedback) – é a informação sobre o progresso alcançado que deve ser fornecida ao estudante, como forma de retorno/realimentação (FJÄLLBRANT; STEVENSON, 1978, p. 33).

Os fatores apresentados são relevantes na medida em que se planejam programas de educação de usuários, ou quando integrados em disciplinas que promovam o desenvolvimento de pesquisas, pois há intencionalidade visando provocar uma mudança no comportamento do estudante/usuário.

Outro acontecimento que merece destaque e que sortiu efeito no campo da Biblioteconomia e na Ciência da Informação nas décadas seguintes foi deflagrado por Zurkowski em 1974. Há consenso, tanto na literatura local como na internacional, que tenha sido possivelmente o precursor do termo *information literacy*.

Zurkowski (1974), então presidente da Information Industries Association, em documento à National Commission on Libraries and Information Science, demonstrou sua preocupação na qual os Estados Unidos da América deveriam desenvolver a competência em informação nos indivíduos, sendo essa uma responsabilidade do governo, para garantir aos indivíduos o uso dos produtos informacionais existentes na busca de soluções e resolução dos mais diversos problemas. Defendia o uso eficaz da informação em uma abordagem mais ampla e não apenas vinculadas as bibliotecas, mas em todos os setores da economia e ao mesmo tempo para o fortalecimento desta. Mesmo porque esse autor apresentaria posteriormente o conceito de *infostructure*, uma alusão ao termo infraestrutura. Infostructure é, para Zurkowski (1984), tendo como base a rentável indústria da

informação, a complexa capacidade de tratamento da informação estadunidense, o que de certa forma impactaria e fortaleceria as atividades econômicas, sociais e culturais daquele país.

Desde esse momento em diante, um cenário mais abrangente começa a ser delineado. As pesquisas e as práticas profissionais são direcionadas para auxiliar as pessoas no acesso e uso da informação em variados formatos disponibilizados em complexos ambientes informacionais, inclusive bibliotecas. A educação de usuários (instrução e orientação) vai perdendo a centralidade para a competência em informação, entretanto, sem deixar de ser evocada.

Para o desenvolvimento de competências em informação, é necessário desenvolver habilidades nos indivíduos para o uso de instrumentos de acesso à informação na solução de problemas (BEHRENS, 1994; CAMPELLO, 2003; DUDZIAK, 2003; SIQUEIRA, 2011), por conseguinte, perpassa os contextos social, educacional e organizacional.

No fim da década de 70, Wilson (1979) elaborou um documento para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), talvez seguindo a mesma perspectiva de Zurkowski. Nesse documento configurava a educação do usuário como parte essencial de uma política nacional de informação para o desenvolvimento de um país. O autor estabeleceu a educação de usuários como

[...] processo pelo qual o usuário potencial da informação, ou aqueles preocupados com a criação de **políticas nacionais de informação** estão cientes do **valor da informação em domínios especializados da atividade e na vida cotidiana**, são instigados com **atitudes** positivas em relação à necessidade de buscar informações, e são **motivados** a utilizar ou desenvolver recursos de informação. (WILSON, 1979, p. 4, destaque nosso).

Para o autor, a educação de usuário teria papel importante no sistema educacional, pois suscita valor, atitude e motivação e por meio do treinamento dos indivíduos possibilitaria as habilidades relacionadas aos recursos, fontes, organização e uso associados à informação beneficiando, dessa forma, vários segmentos sociais (WILSON, 1979).

Nessas perspectivas, a educação de usuário não deve ser entendida como uma ação desarticulada das dimensões políticas, sociais e econômicas em diversos

países ou setores, pois os programas de educação de usuários seriam relevantes na medida em que lhes permitiriam tomarem conhecimento do valor dos recursos informacionais (WILSON, 1979).

Salony (1995) apresenta um quadro mais estruturado para a educação de usuários na década de 80. Para ela, as pesquisas que foram realizadas nesse período apontam para um cenário no qual a educação de usuário se tornou um serviço padrão nas BUs. A autora destaca o uso crescente das tecnologias para a instrução e maior profissionalização dos bibliotecários nessa temática. Na compreensão de Salony é a partir desse período que há maior envolvimento dos bibliotecários, não somente com a instrução, mas também com o movimento da competência em informação.

Para Hopkins (1982), a instrução na década de 80 se diferencia das décadas anteriores, pois não se vincula mais a ensinar aos alunos a acessar os materiais disponíveis na biblioteca, e sim começou a focar em conceitos e como a informação pode ser utilizada nas disciplinas. A instrução bibliográfica instituiu-se nesse período como campo de estudo, com sua literatura, teorias e problematizações próprias (MELLON, 1987). Envolvendo a educação tanto de ferramentas, fontes e conceitos de informação, como também as estratégias para localizar e usar tais ferramentas e fontes (KUHLTHAU, 1991).

De fato, em 1989 a Association of College and Research Libraries, por meio do documento *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*, difunde o que seria uma pessoa com competência em informação e manifesta que tal competência poderia, simultaneamente, minimizar possíveis desigualdades sociais e econômicas internas dos Estados Unidos da América e maximizar a competição do país no contexto internacional. A competência se refere, conforme definição da Association of College and Research Libraries (1989, p. 1), aos indivíduos capazes de

[...] reconhecer quando a informação é necessária e tem a capacidade de localizar, avaliar e utilizar eficazmente a informação necessária [...] trata-se de uma reestruturação do processo de aprendizagem [...] baseada em fontes de informação disponíveis para a resolução de problemas ao longo da vida.

Para que isso possa se efetivar, a ALA sugere que as escolas e as faculdades avaliem e integrem tais conceitos em seus programas. Assim, a ALA

assume uma posição baseada em uma dimensão educativa e aprendizado permanente.

Nesse mesmo ano, Breivik e Gee (1989) expuseram como as BUs poderiam ser um recurso potencial no desenvolvimento para a competência em informação. Para os autores, deve-se estabelecer entre os gestores da instituição de ensino e da biblioteca e, paralelamente, entre os bibliotecários e os professores em sala de aula, maior parceria para desenvolverem a integração no currículo das práticas relacionadas à competência em informação, como também pesquisas. Sugerem ainda a inclusão de bibliotecários em equipes de pesquisa e dão ênfase ao compromisso institucional que deve ser encarado como liderança por todos os gestores nos diversos níveis da instituição para o desenvolvimento das competências.

Os autores fazem distinção entre a competência em informática e competência em informação. Para Breivik e Gee (1989), a primeira é um subconjunto da segunda, pois ambas possuem elementos diferenciados como foco, e habilidades e conhecimentos, entretanto, relacionados. Os autores concebem a competência em informação como uma extensão de habilidades na resolução de problemas, pois a busca e uso de fontes poderiam auxiliar no processo de construção do conhecimento. Assim, as bibliotecas, para esses autores, conformariam espaços de aprendizagem, que possibilitariam aos estudantes vivenciar experiências com um mundo intensivo em informações (BREIVIK; GEE, 1989).

Posteriormente, em artigo publicado na seção *ALA and You* da revista *American Libraries*, Breivik e Ford (1993) relataram os esforços envidados por bibliotecários e professores que estavam trabalhando juntos para incorporar no currículo a competência em informação, inclusive nas universidades. Para as autoras, o crescimento do movimento da competência em informação se deu a partir do momento em que as estratégias da reforma educacional pela qual passavam os Estados Unidos da América ignoravam o papel da biblioteca.

A partir daí houve uma coalizão com diferentes organizações, a maior parte com vínculos na área educacional, para promover o conceito de competência em informação e, ao mesmo tempo, o papel que as bibliotecas poderiam exercer no fortalecimento do processo educativo. Dessa forma, foi corroborado o que tinha sido

exposto no Relatório Final emitido pelo *Presidential Committee on Information Literacy*, uma vez que as bibliotecas públicas também foram referenciadas nesse relatório como potenciais recursos para a aprendizagem ao longo da vida para a comunidade (BEHRENS, 1994).

Na década de 80²⁸ desenvolveram-se modelos para auxiliar estudantes no processo de pesquisa e construção de competências, essencialmente na pesquisa escolar, como o *The Big6* (WHAT..., 2004). Esse modelo foi desenvolvido por Eisenberg e Berkowitz e, atualmente, é utilizado em diversos segmentos sociais na elaboração de estratégias para identificar, avaliar, organizar e sistematizar a informação, quando se percebe que na resolução de problemas a informação é necessária, quer no ensino (escolas, faculdades e universidades), como em organizações (ambientes corporativos). Para Murray (2008), tal modelo foi projetado para ajudar os alunos a aprender estratégias eficazes na resolução de problemas de informação. Assim, o *The Big6* foi estruturado como uma prática disciplinada, formada por seis etapas, compreendendo questões relacionadas à informação: definição de tarefas, estratégias de busca, localização e acesso, uso, síntese, e avaliação.

Campello (2003, 2006, 2009a, 2009b) cita o esquema desenvolvido por Michael Marland para a busca de informação. Em 1981, Marland (1981) apresentou um relatório, preparado por um grupo de trabalho organizado pela Biblioteca Britânica e pelo Conselho de Escolas, para auxiliar na política de currículo a ser construída ao redor de habilidades de informação. Por meio de uma tarefa aparentemente simples, identificou-se uma série de fases, resultando em nove perguntas/passos: O que preciso fazer? Aonde posso ir?, Onde consigo a informação?, Quais recursos devo usar? Como utilizar tais recursos? O que devo registrar? Tenho a informação de que necessito? Como realizar a apresentação/comunicação? O que obtive de resposta? Os estudantes precisariam seguir esses passos, com apoio dos professores, resolvê-los e, desse modo, poderiam desenvolver habilidades em informação. Para Campello, esse esquema

²⁸ A partir deste período, vários modelos foram desenvolvidos e discutidos na literatura, destacam-se: *Exit Model* (Reino Unido, 1977), *Information Search Process* (Estados Unidos, 1981), *The Alberta Model* (Canadá, 1990), *PLUS Model* (Reino Unido, 1996), *The 8Ws* (1998), *The Research Cycle* (Estados Unidos, 1995), *The Seven Pillars Model* (Reino Unido, 1999), *The Big Blue* (Reino Unido, 2002), *Gavilán* (Colômbia, 2007), *Digital Information Fluency Model* (2009), entre outros (Cf. PINHEIRO, 2010).

exerceu influência nas práticas de educação de usuários dos bibliotecários norte-americanos.

Já, na década de 90, intensificaram-se no ambiente das BUs as tecnologias de informação e comunicação, incorporando-as nas rotinas de trabalho, produtos e serviços, além da conexão em redes e atuação em consórcios. Ocorreram, como não poderia deixar de ser, alterações nas atividades da educação de usuários, baseadas nos acervos impressos para incorporar acervos digitais mais complexos.

Salony (1995) exemplifica que com a presença dos catálogos e das bases de dados *online* e da Internet, houve modificações no conteúdo e no formato da educação de usuários. Passou-se a inserir estratégias de busca, como também seleção, avaliação e organização das informações recuperadas nas bases de dados (SALONY, 1995; TIEFEL, 1995). Nesse mesmo período foi instituído, por meio das recomendações do *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report* (1989), o *National Forum on Information Literacy* como suporte à promoção e estímulo da competência em informação nos Estados Unidos da América (ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, 1989; BEHRENS, 1994; DUDZIAK, 2001; HATSCHBACH, 2002).

Parece que esses acontecimentos refletiram nas perspectivas dos bibliotecários, pois Murdock (1995) representou o que pensava a nova geração em relação à instrução bibliográfica quando publicou suas ideias na coluna *Opinion* no *Bulletin of the American Society for Information Science*. Enfatiza que, “A oportunidade está agora conosco para construir e criar sobre as bases estabelecidas na segunda geração de instrução bibliográfica, um admirável mundo novo relativo a instrução bibliográfica no mundo da informação dos anos 1990.” (MURDOCK, 1995, p. 26).

Murdock (1995) confirma a posição de Gilton (2012), quando constatou que uma mudança geracional tinha ocorrido no campo da Biblioteconomia, ensejando novos olhares e fazeres para questões, acredita-se, tradicionais. Esse fato reforça a ideia de que a instrução bibliográfica também vem se alterando conforme se modificam as demandas sociais, pois novas e emergentes questões estão sendo criadas pelas tecnologias de informática e multimídia, intensificadas pela indústria da informação.

Esse admirável mundo novo a que se refere Murdock (1995), ou como a mesma sugere uma “fusão entre o passado e o novo” (p. 27), refletem as evoluções da educação de usuários. É o mesmo mundo novo que ansiava Dewey em 1876, ao idealizar que os bibliotecários ensinassem sobre livros aos alunos, ou Bishop em 1912, em que a instrução se iniciasse nos primeiros anos de estudo, ou ainda com Knapp em 1966, objetivando tornar os estudantes competentes no uso da biblioteca, sem mencionar as ideias de Shores (1935).

Evidentemente que todas essas experiências eram, inicialmente, baseadas no livro e associadas à biblioteca, mas os novos movimentos podem representar a evolução da instrução bibliográfica para a competência em informação (RADER, 1991). Entretanto, essa mesma evolução implica as especificidades dos momentos histórico-sociais em que surgiram e se desenvolveram.

Para Snavely e Cooper (1997), parece não haver um consenso sobre o termo a ser utilizado para determinar as atividades educativas que as bibliotecas estavam realizando.

As fontes de informação são múltiplas e em variados meios e não se limitam mais aos espaços das bibliotecas (RADER, 1991). Dessa forma, a competência em informação seria para a autora um conceito mais amplo do que instrução bibliográfica, entretanto, não excludente. Ainda na concepção da autora ter competência em informação é tornar-se um aprendiz permanente, pois o indivíduo com competência em informação saberia

[...] sobreviver e ser bem sucedido em um ambiente de informação e tecnológico, levar uma vida produtiva, saudável e satisfatória [...] em uma sociedade democrática, lidar efetivamente com ambientes em rápida mudança, garantir um futuro melhor para a próxima geração, encontrar informações apropriadas para a resolução de problemas pessoais e profissionais e ter capacidade de escrever e utilizar computadores. (RADER, 1991, p. 25-26).

O que parece indicar que os indivíduos devam permanecer em constante mobilização e vigilância, que sejam produtivos e autônomos para conduzir suas vidas — profissionais e pessoais — na aplicação de saberes concretos e abstratos em determinadas situações em espaços e/ou contextos também determinados.

Para Rader (1991, p. 26), são as bibliotecas das escolas, das faculdades/universidades responsáveis por preparar os alunos para essas novas demandas

sociais, reforçando mais uma vez a necessidade de participação de bibliotecários e professores para desenvolverem possíveis programas direcionados para a competência em informação. Assim, tais programas devem inserir o “[...] ensino do pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação oral e escrita.” A integração entre bibliotecários e docentes é um movimento progressivo, principalmente no ambiente universitário.

Snavely e Cooper (1997) corroboram o entendimento de Rader (1991) e acrescentam que os bibliotecários, ao implementarem programas direcionados à competência em informação, promovem e ao mesmo tempo contribuem com o processo de aprendizagem que é desenvolvido nas diversas partes da instituição de ensino. Além disso, um contínuo diálogo sobre tais atividades entre bibliotecários, gestores, professores, estudantes e funcionários é um instrumento de incentivo para um aprendizado constante, o aprender a aprender.

A competência em informação, ao contrário da orientação e instrução, ultrapassa os muros da biblioteca para se estender para toda a instituição de ensino. Com isso, revigora-se a possibilidade de inclusão da competência em informação no ensino por meio do currículo (BREIVIK; GEE, 1989; RADER, 1991, 1995). Nesse aspecto, Kuhlthau (2004) observa que a competência em informação assume posição de destaque nos programas de educação desde a pré-escola até a pós-graduação.

Em 1997, Bruce (2003) apresentou uma contribuição até então diferente daquelas disponíveis na literatura. A autora pesquisou profissionais com nível superior na Austrália, demonstrando que a competência em informação pode ser experimentada de diversas maneiras pelos indivíduos que possuem envolvimento com a informação em atividades profissionais. Desta forma, verificaram-se não os atributos individuais, mas sim as relações ou experiências que podem ser estabelecidas entre o indivíduo e a informação.

A autora identificou maneiras diferentes de perceber a competência em informação e estabeleceu sete concepções ou experiências: i-) concepção baseada nas tecnologias da informação – as tecnologias são utilizadas para recuperação e comunicação da informação, é uma experiência social e não individualizada; ii-) concepção baseada em fontes de informação – consiste no conhecimento de fontes de informação e na capacidade de recuperar e no uso das informações contidas nas

fontes; iii-) concepção baseada na informação como processo – a competência é experimentada como processo de busca, reconhecimento da necessidade e uso da informação perante uma situação nova, na qual percebe-se a falta de conhecimento ou informação para a resolução de problemas ou tomar uma decisão; iv-) concepção baseada no controle da informação – é experimentada nas ações de organização da informação, utilizando-se de diversos aparatos de forma que proporcione o armazenamento e recuperação da informação necessária; v-) concepção baseada na construção do conhecimento – é experimentada no uso da informação, envolve, pois, raciocínio, análise e interpretação da informação na construção de uma base de conhecimento pessoal em um novo campo de interesse; vi-) concepção baseada na extensão do conhecimento – a experiência está em trabalhar, a partir do conhecimento pessoal e na visão e concepção de mundo dos indivíduos, no desenvolvimento de ideias e soluções, sendo que o mais importante que se reconheça um novo conhecimento ou uma nova informação; vii-) concepção baseada no saber – a competência em informação é percebida no envolvimento de valores, atitudes e crenças pessoais em relação ao uso da informação para o benefício da coletividade (BRUCE, 2003).

A partir dos anos 2000, percebe-se um crescimento acelerado de estudos sobre a competência em informação ao redor do mundo. Para Rader (2002), os estudos sobre instrução de usuários estavam concentrados durante a década de 70 nos países desenvolvidos. Entretanto, a autora destaca que com o movimento da competência em informação houve uma preocupação de países de vários continentes, não permanecendo dessa maneira uma temática de interesse somente dos países desenvolvidos. É relevante ressaltar que a ALA, desde a década de 70, vem promovendo o movimento da competência por meio de diversos estudos, eventos e documentos.

Com relação aos estudos realizados nesse período, Behrens (1994) chama a atenção ao esclarecer que os conceitos foram desenvolvidos em resposta à quantidade crescente e às dificuldades de lidar com a sobrecarga de informações disponíveis.

Para Bruce (2004) e Tiefel (1995), o surgimento do movimento de competência em informação está relacionado à adoção das emergentes tecnologias

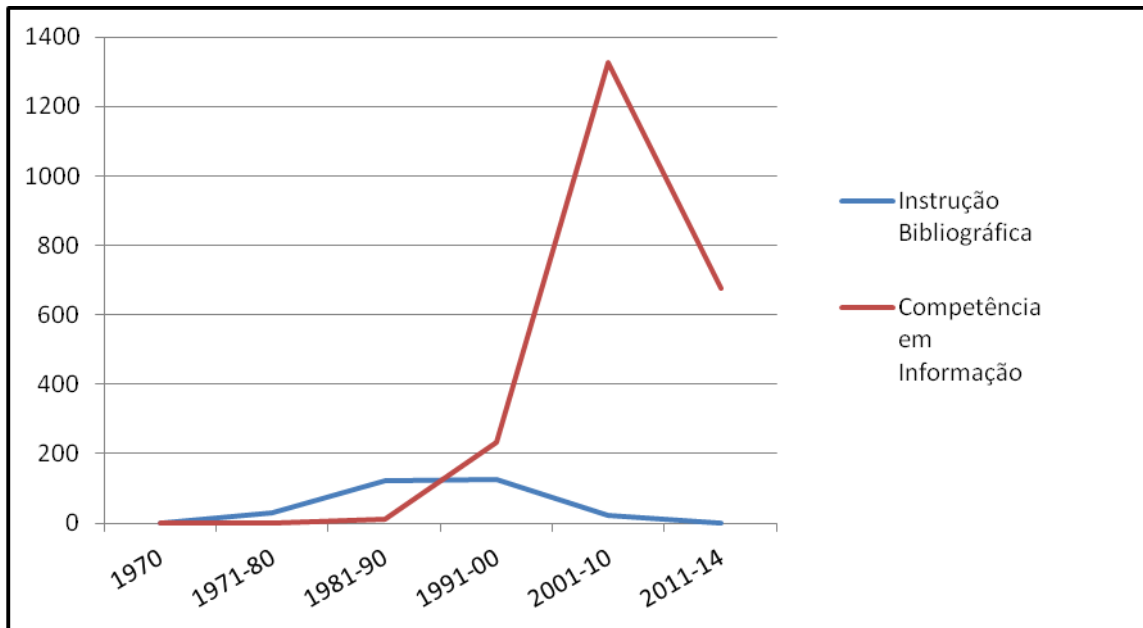
da informação e comunicação e, desse modo, encontra-se associado ao aprendizado em ambientes de constantes mudanças tecnológicas.

Na busca para verificar o estado de desenvolvimento quantitativo dos estudos sobre instrução bibliográfica e competência em informação no período de 1970 a 2014, realizou-se pesquisa na base de dados *Library and Information Science Abstract* (LISA), por ser esta uma base representativa da área, e o resultado comparativo encontra-se apresentado no Gráfico 1.

No gráfico, percebe-se que a *instrução bibliográfica* atinge seu auge a partir do ano de 1991 com 126 registros na referida base, para sofrer queda significativa entre 2000 e 2010 e terminar o quadriênio 2011-2014 com apenas dois registros. Observa-se no mesmo gráfico, que o termo *competência em informação* já apresenta um quantitativo superior à instrução se comparado ao mesmo período, entre os anos de 1991 e 2000 e, posteriormente, expressa crescimento exponencial de, aproximadamente, 570% no período subsequente — 2001 a 2010, totalizando 1.328 registros. Os estudos sobre competência em informação também sofrem redução no quadriênio 2011-2014, totalizando 678 registros. No entanto, infere-se que os estudos em tal temática obtenham dados superiores ao término da década se comparado à instrução bibliográfica.

Ainda, a partir desses dados, pode-se observar que várias mudanças estão em curso e que o foco das pesquisas em relação à educação de usuários vem se deslocando da instrução para a competência em informação, o que, de certa forma, reflete e refletirá nas práticas e posturas profissionais e no ensino da Biblioteconomia e da Ciência da Informação.

Gráfico 1 - Evolução dos estudos/pesquisas: instrução bibliográfica e competência em informação - 1970-2014²⁹



Fonte: *Library and Information Science Abstract* (LISA – ProQuest). Elaborado pelo autor (2014).

No entanto, entende-se que tanto a instrução bibliográfica como a competência em informação coexistem, principalmente em países em desenvolvimento, para contribuir na sistematização de uma prática educativa. No sentido que os sujeitos percebam a dimensão das necessidades, fontes, espaços, usos e comunicação de informação, independentemente dos ambientes nos quais os próprios indivíduos se inserem.

Com relação à educação superior, a Association of College and Research Libraries (2000, p. 1), por meio do *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, define *information literacy* como “conjunto de habilidades requeridas aos indivíduos para reconhecer quando a informação é necessária e terem a capacidade de localizar, avaliar, e utilizar eficazmente a informação”. Nesse mesmo documento, estabelece cinco *padrões* e seus respectivos *indicadores de*

²⁹ Utilizou-se como estratégia de pesquisa os termos *bibliographic instruction* e *information literacy* no campo título do documento e incluíram-se todos os tipos de fontes e documentos disponíveis na base, sem restrição para o campo idioma e com recorte para os anos de 1970 a 2014. A partir dos dados obtidos, os mesmos foram reagrupados para melhor apresentação e discussão.

*desempenho e resultados*³⁰ esperados para os estudantes do ensino superior. Compreende-se, então:

√ Padrão 1: Estudante competente em informação determina a natureza e extensão das informações necessárias. Foco: necessidades de informação. O conceito de necessidades de informação encontra-se amplamente discutido na literatura, o que pode ser constatado principalmente nas revisões editadas pelo *Annual Review of Information Science and Technology* (Arist). Em termos gerais, *necessidades de informação* é entendido como uma situação conflitante em determinado espaço-tempo, pois predominam situações marcadas por ambiguidades, incertezas e problemas, independentemente do contexto, mas fortemente afetadas por este (CHOO, 2003). Mediante essa condição em que o estudante se depara com questões associadas à percepção do que se sabe *versus* o que não se sabe sobre determinado assunto; como mobilizar recursos informacionais — espaços, fontes de informação e possíveis custos para obtenção da informação; o formato e a quantidade da informação disponível e como acessar a informação necessária. As necessidades de informação podem então ser representadas como “[...] percepção do vazio cognitivo e pelas estratégias para preenchê-lo.” (MIRANDA, 2006, p. 110). Concorda-se com Le Coadic (2004) que é a partir das necessidades de informação que os sujeitos se envolvem no processo de busca. Também não se pode desconsiderar que os aspectos cognitivos (Dervin, 1983, 1992), afetivos (Kuhlthau, 1988) e situacionais (TAYLOR, 1986) são intervenientes para determinar as necessidades de informação, mesmo que estas possam ser modificadas posteriormente, e os processos de busca e uso da informação.

√ Padrão 2: Estudante competente em informação acessa as informações necessárias de forma eficaz e eficiente. Foco: busca e acesso à informação. Para Krikelas (1983) a busca por informação se inicia quando o sujeito identifica que o conhecimento que possui é escasso para resolver determinada situação. Para Choo (2003) a busca refere-se ao engajamento do sujeito para obter informações que alterem o seu estado de conhecimento. Assim, tanto a busca como o acesso à informação estão inter-relacionados com as necessidades de informação. Para esse padrão e com base em Ellis (1989), que investigou o comportamento de busca de

³⁰ Os “Padrões, indicadores de desempenho e resultados” para a competência em informação instituídos pela Association of College and Research Libraries encontram-se válidos, entretanto, foi instituída no ano de 2013/2014 uma força tarefa para revê-los e até o presente momento não foi divulgada nenhuma alteração.

informação, pode-se dizer que encontra-se relacionada a uma ação ou procedimento para se acessar informações ou documentos contidos em acervos físico ou digital/eletrônico e, ainda, em outros coletivos sociais detentores de informação/conhecimento específicos, objetivando uma necessidade de informação. Nesse sentido, demanda por parte dos sujeitos métodos e estratégias para recuperar informações em diversos suportes, como, também, utilizar outros serviços disponíveis que possam fornecer informações relacionadas às necessidades.

√ Padrão 3: Estudante competente em informação avalia as informações e suas fontes de maneira crítica e incorpora informações selecionadas em sua base de conhecimentos e sistema de valores. Foco: avaliação da informação. A avaliação da informação, independentemente do suporte, se refere à possibilidade do sujeito para criar e desenvolver processos cognitivos em relação a verificar a exatidão da informação a ser utilizada na resolução de problemas, quer nos níveis acadêmico, pessoal, profissional e da responsabilidade social (SILVA, 2011). Do ponto de vista acadêmico-profissional, habilidades no que se refere à avaliação da informação são um fator de competitividade para os indivíduos (BERHNARD, 2002; HATSCHBACH, 2009). Neste sentido, Tomaél; Alcará e Silva (2008) alertam que tanto no contexto acadêmico como no profissional os indivíduos devem possuir critérios para avaliar a informação recuperada pela rede. Então, saber selecionar e avaliar as fontes de informação disponíveis na Web (quantidade X qualidade) encontra-se relacionado à competência dos indivíduos para usar e, conseqüentemente, incorporar a nova informação ao conhecimento existente.

√ Padrão 4: Estudante competente em informação, individualmente ou como membro de um grupo, utiliza informações de forma eficaz para realizar um propósito específico. Foco: uso da informação. Nesse padrão o uso da informação encontra-se relacionado à criação de significado, é o resultado de interpretações cognitivas e emocionais, desse modo, é a alteração no estado de conhecimento do sujeito na sua ação social (CHOO, 2003).

√ Padrão 5: Estudante competente em informação entende muito das questões econômicas, legais e sociais em torno do uso das informações e acessa e utiliza informações de forma ética e legal. Foco: ética. Esse padrão estabelece uma relação que perpassa por um conjunto de aspectos legais (direitos, morais e patrimoniais) no uso e na geração da informação/conhecimento. Se as competências

em informação buscam uma autonomia do sujeito em relação à informação, então questões como autoria, propriedade intelectual, domínio público, plágio e, ainda, *copyright* devem ser de entendimento desse próprio sujeito. Uma conduta que o estudante deve assumir perante a autoria das fontes recuperadas e utilizadas na elaboração de novos conteúdos. Nesse sentido, Garcia e Targino (2008, p. 41), ao discutirem a responsabilidade ética e social, ressaltam que na (re)criação de textos os atores sociais devem ter “[...] respeito à autoria das fontes; [...] autenticidade dos dados relatados; texto bem cuidado e fidedignidade ao pensamento dos demais especialistas.”; Garcia (2010) ainda acrescenta fidelidade tanto para com as informações recebidas como para com aquelas que serão divulgadas. A partir desse entendimento, constrói-se um processo cíclico que endossa comportamentos que envolvam as questões legais, morais e econômicas na construção, comunicação e uso da informação/conhecimento nos mais amplos espaços sociais.

Os padrões ora discutidos são possíveis referenciais nas dimensões cognitiva e comportamental dos sujeitos em relação à informação. A participação das BUs nesse movimento é fundamental, pois, por meio de suas ações relacionadas à educação de usuários, fomentam-se atitudes direcionadas à compreensão da necessidade e acesso à informação (recursos, fontes, espaços, usos e tecnologias nos mais diversos ambientes) ao longo da vida acadêmica, com reflexos na vida profissional e, conseqüentemente, social. Logo, acredita-se que tais bibliotecas tornam-se nessa dimensão um instrumento mediador do ensino-aprendizagem através da resignificação de suas práticas e na participação da produção científica (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2011).

Rader (2002) identificou programas direcionados à competência em informação em universidades de países como África do Sul, Austrália, Canadá, China, Alemanha e Reino Unido. Já o estudo realizado pela *Manchester Metropolitan University* (INFORMATION..., 2012), entre os anos de 2005 e 2006, identificou iniciativas que também têm sido implementadas por universidades em diferentes países, como Noruega, Alemanha, Holanda, Espanha, França, Bélgica e Itália, para o desenvolvimento da competência em informação, em ambientes tradicionais como digitais. Tanto na América do Norte como na Europa a competência em informação demandou alterações nas políticas das instituições de

ensino superior, que começaram a incluir na formação, para os estudantes que ingressavam na universidade, o uso da informação (BERNHARD, 2002).

A *Savannah State University* (TRANSFORMING..., [20--]) apresenta, conforme o Quadro 4, um deslocamento da instrução bibliográfica para a competência em informação no âmbito da BU. Observam-se ações complexas de aprendizagem na dimensão da competência em informação.

Quadro 4 - Evolução comparativa da instrução bibliográfica para competência em informação em bibliotecas universitárias

Instrução bibliográfica	Competência em informação
A essência consiste na utilização de ferramentas de pesquisa muitas das quais existem ou são acessadas por meio da biblioteca.	A essência se concentra em conceitos gerais, processo de pensamento crítico/reflexivo e outras habilidades que possam melhorar a aprendizagem ao longo da vida.
Centrado na biblioteca e tendo o bibliotecário como controlador da ação.	Projeto colaborativo, a instrução e a avaliação são realizadas em parceria com bibliotecário, professor e entre outros profissionais.
Sem integração com o currículo, contato superficial, na maioria das vezes individual.	Integração com o currículo e interação coletiva.
O método envolve palestras e demonstrações. Ênfase centra-se no apresentador.	O método envolve a criação de ambientes de aprendizagem. O bibliotecário e o docente são interlocutores ativos.

Fonte: *Asa H. Gordon Library – Savannah State University – Information Literacy Program*, [20--]. Elaborado pelo autor (2014).

De forma complementar, a pesquisa de Sproles; Detmering e Johnson (2013) examinou a literatura sobre instrução bibliográfica e competência em informação de 2001 a 2010, e destacam-se as seguintes conclusões: i-) mudança de foco da instrução bibliográfica para a competência em informação; ii-) a competência em informação não se concentra apenas no campo da Biblioteconomia e começa a ser disseminada em periódicos de outras áreas do

conhecimento³¹, inclusive a Ciência da Informação; iii-) predominância da língua inglesa, entretanto, há um aumento da literatura advinda da Ásia e África — para os autores a competência em informação nessas regiões é vista como uma possibilidade na constituição de serviços relevantes para as bibliotecas³²; iv-) colaboração e parcerias será cada vez mais um tema-chave em todos os tipos de bibliotecas, e maior ênfase nos padrões/normas e resultados, envolvendo o ensino superior; v-) possíveis revisões ou atualizações nos padrões e normas desenvolvidos pela ALA/ACRL; vi-) bibliotecários comprometidos na instrução de competências em informação perseverarão em suas tentativas para avaliar de forma significativa os resultados de seu trabalho e seu impacto na aprendizagem dos alunos.

Mais recentemente, o documento *Overview Information Literacy Resource Worldwide*, editado pela UNESCO (HORTON JUNIOR, 2013), revela a presença da competência em informação em, aproximadamente, 42 idiomas, em 60 países. Tudo indica que diversos países têm manifestado preocupações quanto à intensificação dessa temática, inclusive o Brasil. Por conseguinte, discutir-se-á mais adiante sobre as pesquisas desenvolvidas no âmbito da educação superior no país relacionadas à competência em informação.

Verificam-se as proporções da temática competência em informação na sociedade para o aprendizado nos processos de busca, localização, análise e uso da informação e dos diversos aparatos tecnológicos que podem ser associados a tais processos.

Lastres e Ferraz (1999) acreditam ser fundamentais essas competências, pois há riscos eminentes em uma sociedade hiperinflacionada por informação. Dessa forma, afiançam que a existência de fontes de informação e o uso eficaz das mesmas são essenciais para o desenvolvimento dos países. À vista disso, há uma reconfiguração global entre as economias, e a distinção entre países ricos e pobres não é instituída somente pelo nível de industrialização, mas sim estabelecida pela

³¹ Periódicos não relacionados à Biblioteconomia e que veicularam artigos sobre competência em informação: *Academic Exchange Quarterly*, *Journal of the American Society for Information, Science & Technology*, *Information Research Learning & Media*, *New Directions for Teaching & Learning*, *Journal of Information Science*, *Computers & Education*, *Education for Information*, *Journal of Chemical Education*, *Journal of Consumer Health on the Internet*, *Language Arts*, entre outros (Cf. SPROLES; DETMERING; JOHNSON, 2013).

³² Na pesquisa de Sproles; Detmering e Johnson (2013), o Brasil aparece como o único representante da América do Sul, com quatro artigos.

produção de informação e a capacidade de aprendizado e uso dessa informação para a geração de conhecimentos.

Por outro lado, a globalização da economia, principalmente com as privatizações, fusões e aquisições dos meios de comunicação de massa, ocasionou, conforme Dumont (2007, p. 123), um verdadeiro “[...] monopólio da informação, da produção e circulação de bens simbólicos.”

A Internet, por exemplo, ao associar diferentes produtores de conteúdo, tornou-se um meio de comunicação de massa. Todavia, a pesquisa desenvolvida pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) demonstrou que o acesso à rede a partir dos domicílios investigados é de 40,8%, enquanto que a TV por assinatura é uma realidade para 26,6% (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2014). A partir daí, Dumont adverte que o acesso à informação para grande parcela da população é fragilizado e desigual, pois há por parte das corporações um controle exclusivo do conteúdo a ser disseminado e do valor a ser pago para acesso através dos mais diversos meios (celular, Internet, TV a cabo). Ainda com base na pesquisa realizada pelo IPEA³³, um dos motivos apresentados que dificulta o acesso é a falta de conhecimento no uso da Internet. Isso se configura como aprendizado no uso eficaz da tecnologia (computador – Internet) para a recuperação da informação e dos recursos daí provenientes (filtros, motores de busca, operadores *booleanos*), assim, também é uma competência e, provavelmente, tal aprendizado a ser disponibilizado pelas bibliotecas, pois saber utilizar a tecnologia possibilita, conforme Almeida (2008, p. 1), a “[...] criação de uma rede de conhecimentos, favorece a democratização do acesso à informação, a troca de informações e experiências, a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento humano, social, cultural e educacional.”

Depreende-se do exposto que fatores conjunturais exercem influência na condução das ações das bibliotecas e, por conseguinte, na educação dos usuários. Os pesquisadores apontam a necessidade de integrar a biblioteca nas ações das instituições. Desse modo, a participação entre bibliotecários e o corpo docente e a estruturação de um currículo integrado são exemplos que registram a evolução da

³³ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada adverte que o cenário apresentado pela “[...] utilização da TV por assinatura ainda reflete o marco regulatório anterior que era muito restritivo. O novo marco ainda não produziu todos os seus efeitos. Possivelmente, nos próximos anos a densidade da TV por assinatura apresentará valores superiores em todas as regiões.” (Cf. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2014, p. 13-14).

educação do usuário para uso dos recursos informacionais disponíveis em cada momento e estabelecem as bibliotecas como possíveis espaços de ensino e aprendizagem.

A tecnologia impôs rupturas, ou, pelo menos, mudanças em práticas tradicionais que vinham sendo implantadas em relação à educação de usuários; tais alterações são perceptíveis. Observa-se que a presença de uma liderança, como a exercida pela ALA, que impulsionou o movimento da competência no âmbito das unidades de informação, é necessária para a promoção de pesquisas, eventos e, possivelmente, para influenciar adaptações curriculares nas escolas de Biblioteconomia, evitando o isolamento circunstancial entre a teoria e a prática e, ao mesmo tempo, fortalecendo a categoria profissional.

O movimento da competência em informação não é um movimento isolado no sentido de promover ações no âmbito da biblioteca, pelo contrário, pressupõe um movimento político integrando várias instâncias no âmbito do governo e da sociedade, cujo foco parece ser o desenvolvimento econômico e social. É o indivíduo autônomo na busca de sua aprendizagem constante, sabendo utilizar os mais diversos recursos informacionais para alavancar essa aprendizagem.

Destaca-se que, em 2009, o presidente dos Estados Unidos Barack Obama declarou o mês de outubro como referência para a conscientização sobre competência em informação — *National Information Literacy Awareness Month* (UNITED STATES, 2009).

A competência em informação parece tornar-se um amálgama em torno das práticas de aprendizagem que envolvem a informação.

3.2 Educação de usuários no contexto brasileiro: breve incursão

No Brasil, registra-se somente em 1955 o primeiro curso destinado aos usuários de bibliotecas universitárias, promovido pela Universidade de São Paulo (USP) (BELLUZZO, 1989; NOCETTI; SCHLEYER, 1981; PASQUARELLI, 1996). Na literatura nacional, há por parte dos pesquisadores da área a constatação da utilização de denominações e usos diversos no que se refere à educação de usuários e nem sempre utilizados de maneira conveniente, muito em virtude da

terminologia advinda da língua inglesa. De certa forma, essa preocupação é compartilhada por Belluzzo (1989), Caregnato (2000), Cunha (1986), Ota (1990) e Pasquarelli (1996).

No campo teórico, quanto à conceituação da educação de usuários, pode-se destacar a pesquisa de Belluzzo (1989), que é extensiva sobre a temática e será discutida mais adiante. Cunha (1986), com base em Fjällbrant e Stevenson (1978), compreende que a noção de educação de usuário, no ensino superior, envolve desde o reconhecimento de fontes de informação em função das necessidades, as habilidades para utilizar os recursos disponíveis por uma unidade de informação, até a elaboração de uma comunicação científica com base nas informações recuperadas.

Posteriormente, Cunha e Cavalcanti (2008, p. 142) apresentam o seguinte verbete para educação de usuários: “atividades concebidas com o objetivo de ensinar os usuários a utilizar os recursos informativos oferecidos pela biblioteca.”

Campello (2009b), ao realizar a conexão histórica entre educação de usuários e competência/letramento em informação, elucida a questão ao revelar que, inicialmente, era o papel educativo exercido pela biblioteca e/ou bibliotecário e correspondia à mediação entre o indivíduo e os registros gráficos. A autora alerta que, com o desenvolvimento social, principalmente, no campo educacional, o bibliotecário passa atuar na educação do usuário e/ou no auxílio à pesquisa. Tais mudanças são da ordem de que os indivíduos desenvolvam, conforme aponta Campello, habilidades em relação à informação (localizar, avaliar e utilizar). Para a autora, a educação de usuário é compreendida como um “[...] serviço por meio do qual a biblioteca atinge número maior de usuários, ao mesmo tempo em que procura satisfazer mais especificamente a suas necessidades de informação.” (2009b, p. 32). Termos como *library instruction* ou *bibliographic instruction* denotam claramente para Campello a função de instruir o usuário no uso da biblioteca e do acervo (fontes de informação).

No campo prático, na pesquisa de Nocetti e Schleyer (1981) desenvolvida nas BUs brasileiras, os autores observaram que houve maior interesse sobre os estudos que envolvem a educação de usuários de bibliotecas na década de 70, seguindo, conforme esses autores, uma tendência internacional. Todavia, eles criticam a maior parte dos trabalhos que foram publicados, pois para Nocetti e

Schleyer (1981) não podem ser considerados como pesquisas e sim relatos de experiência e casos. Entendem que a socialização dos modos operacionais colocados em prática é relevante, mas observam a necessidade de maior aprofundamento em pesquisas para que não haja uma tendência unilateral na literatura, o que de certa forma poderia prejudicar na solução de problemas que envolvem a temática.

Os autores levantaram pontos críticos em sua pesquisa que afetaram o desenvolvimento da educação de usuários no âmbito das bibliotecas, entre esses destacam-se: desinteresse por parte dos bibliotecários no desenvolvimento de cursos sobre o uso da informação nesses espaços; acreditar que a biblioteca é o centro ou coração da universidade, o que nem sempre configura-se como uma realidade para a comunidade acadêmica; falta de capacitação e falha na formação do bibliotecário para planejar e assumir cursos destinados à educação de usuários; ausência de estudos de usuários no âmbito das bibliotecas que possibilitem cursos com conteúdos diferenciados para as necessidades dos graduandos, pós-graduandos, pesquisadores e professores; maior cooperação entre bibliotecários e docentes para fomentar práticas de recuperação e pesquisa; e postura passiva do profissional deixando muitas vezes de promover seus produtos e serviços (NOCETTI; SCHLEYER, 1981).

Os estudos de Lima (1974), Macedo (1980), Melo e Machado (1980) e Miranda (1980), perpassam as questões dos usuários, evidenciando a necessidade de programas de educação para os usuários das BUs. Ainda como parte dessa evidência, Oliveira; Cunha e Marmet (1986) discutem a necessidade de entrosamento entre bibliotecários e professores no desenvolvimento de treinamento para os usuários da biblioteca no espaço acadêmico.

Belluzzo (1989) e Silva (1995), por sua vez, constataram a mesma ausência de profundidade nas pesquisas sobre a temática no contexto nacional, conforme apontado anteriormente por Nocetti e Schleyer (1981). Belluzzo (1989) buscou sistematizar conceitualmente a educação de usuários no âmbito das bibliotecas. A autora realizou uma incursão em áreas do conhecimento como Educação, Psicologia e Administração, de forma a elucidar questões conceituais e fronteiriças como educação, treinamento, instrução e orientação, entre outras, existentes naquelas áreas e no campo da Biblioteconomia. Desse modo, possibilitando o entendimento

quanto às ações educativas realizadas no âmbito das BUs. A autora conclui que a educação de usuários no contexto do ensino superior equivale a um dos segmentos do processo educacional.

Assim, a autora conceitua a educação de usuário como o “processo pelo qual o usuário interioriza comportamentos adequados com relação ao uso da Biblioteca e desenvolve habilidades de interação permanente com os sistemas de informação.” A orientação é definida como “ação de esclarecer o usuário sobre a organização da biblioteca, layout e serviços oferecidos [...]”. A instrução seria uma “descrição rigorosa de procedimentos acompanhada de pormenores, para o usuário manejar eficientemente os recursos informacionais da biblioteca.” Por fim, o treinamento é considerado como “ações e/ou estratégias para desenvolver determinadas habilidades no usuário [...]” (BELLUZZO, 1989, p. 37). Entende-se a partir daí que a educação do usuário comporta os demais elementos. Na compreensão de Belluzzo a educação de usuários é um processo de interação dos sujeitos com a biblioteca e, principalmente, com os recursos informacionais.

Para Macedo (1999), a educação de usuário assume a dimensão do uso extensivo e autônomo, por parte do usuário, do sistema bibliotecário.

Possivelmente, a proposta de Belluzzo (1989) e Macedo (1999) permite inferir que a educação de usuário possa, na atual sociedade permeada por inovações, contemplar a amplitude de recursos tecnológicos utilizados para armazenamento e recuperação da informação, os fluxos das informações nos espaços virtual e físico e as habilidades requeridas para o acesso e uso dessas informações. Assim, são abordagens que devem ser levadas em consideração, pois tudo está em constante transformação e é fato que a educação de usuário não é imutável. Nesse sentido, o que se espera com a educação de usuários, por meio dos programas para a educação, é uma mudança no comportamento dos indivíduos. Em outras palavras, que o usuário desenvolva uma relação com a informação e que não se restrinja aos limites da biblioteca.

Tal mudança pode ocorrer a partir das tipologias de conteúdos de aprendizagens: factual, conceitual, procedimental e atitudinal, que podem tornar os usuários em indivíduos com capacidades para aprender a aprender, aprender a pensar e se tornarem eficientes e eficazes em relação à informação e, dessa forma, possibilitando aos mesmos construir novos conhecimentos (DUDZIAK; GABRIEL;

VILLELA, 2000). Assim, essa mudança associa-se à assimilação cognitiva (conhecimentos), afetiva (valores, atitudes e comportamentos) e psicomotora (habilidades) por parte desses indivíduos (BELLUZZO, 1989; DUDZIAK; GABRIEL; VILLELA, 2000; TESSIER, 1977).

Os programas de educação de usuários seriam então entendidos como intermediadores dessas mudanças nas BUs, por meio de um eixo unificador que pode envolver orientação, instrução e treinamento. Conforme define Belluzzo (1989, p. 77) os programas seriam “[...] ações educativas contínuas e abrangentes [...]”, e para o desenvolvimento dessas ações é necessário considerar não somente as particularidades, como também as necessidades e perfis do usuário. Dessa maneira, são os estudos de usuários que detectam tais particularidades, necessidades e perfis (BELLUZZO, 1989; FIGUEIREDO, 1991, 1994; MACEDO, 1980).

Entende-se que, para quaisquer estabelecimentos de políticas informação-usuário, é fundamental conhecer o comportamento do usuário em relação à biblioteca e seus recursos. Silva (1995) esclarece que os programas de educação destinados aos usuários das BUs incluem desde visitas orientadas à orientação assistida por computador. Nesse sentido, Dudziak, Gabriel e Villela (2000) apontam que a educação do usuário compreende as iniciativas que promovam a articulação informação — biblioteca/bibliotecário — usuário. Podem-se então considerar, conforme apontado por essas autoras, orientações, instruções, treinamentos, os sistemas amigáveis (tutoriais), *marketing*, divulgação (artigos e reportagens), manuais, palestras, visitas, guias e cursos.

A educação de usuários pode permitir aos indivíduos a possibilidade de acesso, a comunicação e a produção de novas informações em suas atividades acadêmicas, conforme indicam Belluzzo (1989) e Belluzzo e Macedo (1990), e que possibilita àqueles indivíduos incorporem essas práticas em atividades profissionais e sociais.

Dias e Pires (2004), com base nos estudos de Belluzzo (1989), creditam ao processo de educação de usuário a habilidade para que o usuário possa determinar necessidades relacionadas à informação, reconhecer e usar fontes de informação e, ao mesmo tempo, saber comunicar o novo conhecimento gerado. Identificam-se, a partir da pesquisa de Belluzzo (1989), três dimensões interdependentes à efetividade dos programas de educação de usuários nas BUs.

A primeira seria diagnóstica, o conhecimento, por parte da biblioteca para subsidiar as ações a serem programadas, da necessidade de informação e dificuldades dos usuários, reforçando, desse modo, a realização de estudos de usuários. A segunda dimensão relaciona-se à existência de uma fonte de informação com procedimentos diretivos que proporcionem às BUs uma base para o delineamento, que por sua vez possibilita a elaboração, adaptação e a execução do(s) programa(s), como também a avaliação dos mesmos. Nesse caso, um instrumento protocolar para subsidiar as bibliotecas.

Já a terceira dimensão é, de acordo com Belluzzo (1989), administrativa, pois parte-se de um processo de ensino-aprendizagem que envolve possíveis ações educacionais conjuntas entre a biblioteca e a instituição no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, estabelecendo relações que envolvem recursos, políticas e interesses para realizar os objetivos e a missão da instituição.

No final da década de 80, e com a presença da influência estadunidense exercida sobre a Biblioteconomia no Brasil, iniciada desde a década de 40, Belluzzo (1989), a partir dos documentos emanados pela ALA/ACRL e que ainda vigoravam naquele período, formulou diretrizes (Quadro 5) que poderiam servir como um guia básico contendo indicações e esclarecimentos para auxiliar as BUs na elaboração de programas de educação de usuários.

Quadro 5 - Diretrizes básicas para a formulação de programas de educação de usuários para bibliotecas universitárias no Brasil

(Continua)

Etapas	Ações
Diagnóstico	<p>Ambiente - macroanálise institucional (natureza jurídica da instituição, objetivos, missão/visão, recursos, programas e projetos de pesquisas existentes, o quantitativo de docentes e discentes e os níveis de ensino) e a microanálise, que se refere à BU para compreender seus pontos fortes/fracos relacionados aos recursos (humanos, materiais, físicos e tecnológicos).</p> <p>Comunidade - identificar as necessidades de cada segmento da comunidade acadêmica, para subsidiar o(s) programa(s).</p> <p>Executor(es) - aqueles incumbidos da realização do(s) programa(s). Não se restringe aos bibliotecários. A parceria entre bibliotecário e docente se configura como uma estratégia vantajosa, pois o primeiro domina a prática relacionada à informação (espaços, fontes e recursos) e o segundo a especificidade de uma área.</p>

Quadro 5 - Diretrizes básicas para a formulação de programas de educação de usuários para bibliotecas universitárias no Brasil

(Conclusão)

Etapas	Ações
Objetivos	A partir da etapa anterior, os objetivos buscam refletir mudanças de comportamento desejadas, formas de ensino-aprendizagem e avaliação. Os objetivos são relevantes, pois a condução do programa será desenvolvida para tentar atingir o que se deseja por meio da explicitação dos objetivos. Quando amplos, os objetivos estão relacionados a proporcionar ao usuário maior compreensão com a unidade de informação e as formas de acesso aos recursos informacionais, dessa maneira, proporcionando possíveis mudanças nas estruturas para o estabelecimento de um novo comportamento: estrutura cognitiva - aquisição de conhecimento e a percepção; estrutura socioemocional - envolve aspectos afetivos, atitudinais e valores; e estrutura psicomotora - relacionada ao conjunto de habilidades motoras e manuais. Os objetivos específicos focariam as diversas situações “[...] de ensino-aprendizagem da realidade diagnosticada, dos diferentes níveis da comunidade em foco.” (BELUZZO; MACEDO, 1990, p. 90)
Conteúdo e Atividades	Os conteúdos deverão ser direcionados ao complexo ambiente da biblioteca e seus recursos. Deve-se considerar mais uma vez a comunidade que se pretende atingir, pois a distinção entre calouros X veteranos X docentes é necessária para determinar o conteúdo e a forma (palestra, visita orientada, cursos curriculares ou não).
Procedimentos e Recursos	Deve-se planejar o programa considerando os objetivos a serem alcançados, recursos disponíveis, perfil dos usuários, período - carga horária, atividades em grupo X individuais e, ainda, por meio de quais métodos os programas serão desenvolvidos (aulas, palestras, seminários, entre outros).
Avaliação	Por meio de instrumentos (observação, entrevistas, questionários, entre outros) pode-se verificar se os objetivos foram alcançados. Devem-se considerar as mudanças desejadas no comportamento dos usuários, levando-se em conta as estruturas cognitiva, socioemocional e psicomotora.

Fonte: Belluzzo (1989); Belluzzo; Macedo (1990). Elaborado pelo autor (2014).

Verifica-se por meio desse quadro a possibilidade de a BU legitimar sua participação no contexto educacional, ao proporcionar à comunidade acadêmica programas de ensino-aprendizagem que permitam o desenvolvimento de potencialidades relacionadas à informação.

Entretanto, Silva (1995), ao findar sua pesquisa sobre os programas de educação de usuários em BUs, diagnosticou o seguinte cenário à época, assim podendo-se destacar: a principal finalidade dos programas de educação era a divulgação dos serviços e produtos; a visita orientada foi o método mais utilizado; os bibliotecários configuravam-se como os principais responsáveis pelos treinamentos; apesar de os programas serem planejados, os mesmos não eram avaliados e a literatura exígua sobre a temática. Dessa forma, verifica-se um distanciamento perante as diretrizes propostas por Belluzzo (1989) e o cenário apresentado por Silva (1995). Por conseguinte, o resultado dessa pesquisa conduz à necessidade de

se redefinir e reestruturar os programas para os usuários das bibliotecas para que esses possam atuar no processo de ensino-aprendizagem de acordo com as necessidades dos usuários.

Para Belluzzo (1989) um programa de educação de usuários é um conjunto de ações, ou seja, um instrumento de organização que requer planejamento, continuidade, e deve ser constituído sobre a base das necessidades dos usuários das unidades de informação.

Figueiredo (1991) estabelece a cooperação entre os bibliotecários e os docentes inseridos na universidade como elo significativo para que se possa planejar e executar os programas que visem à capacidade dos estudantes no uso da biblioteca e das fontes de informação.

Guinchat e Menou (1994) consideram que toda a ação de formação destinada ao usuário deve estar atrelada a um plano que perpassa por aspectos relacionados à população-alvo, aos métodos, tempo de duração e à própria infraestrutura — espaço e recursos.

Para Hernández Salazar (2007), a elaboração de um programa de formação deveria ser um produto coletivo, no qual fariam parte da equipe os bibliotecários, como também pedagogos, especialistas em comunicação e demais profissionais. Para tanto, conforme a autora, um programa é um processo que envolve desde a definição do problema relacionado à necessidade de formação, passando pelos objetivos, elaboração de conteúdos, definição dos recursos, até a implementação e avaliação do programa.

Campello (2009b, p. 82) sustenta que a efetivação dos programas que envolvem o letramento informacional implica “[...] práticas planejadas, fundamentadas em evidências e teorias, constando de atividades sistemáticas e sequenciais [...]”. A autora compartilha o mesmo entendimento dado por Figueiredo (1991) e Hernández Salazar (2007), no qual um programa não se configura como uma responsabilidade unicamente do bibliotecário e sim extensiva a toda uma equipe.

Carvalho, F. (2008), Santiago (2010) e Souto (2004) utilizam o termo *atividade* para expressar a atuação da biblioteca em relação à educação de usuários. Vale ressaltar que Santiago (2010) concebe os programas destinados à educação de usuários como uma *atividade* dotada de metodologia.

Almeida (2005) argumenta que, se os treinamentos direcionados aos usuários não forem oferecidos de forma regular, sistematizados e amplamente divulgados, tornam-se pontos fracos que impactam na elaboração e desenvolvimento no plano de ações das unidades de informação.

Considera-se, então, que ações ou atividades isoladas sem levar em conta requisitos como planejamento, continuidade, avaliação, aspectos teóricos e estudo das necessidades não podem ser compreendidas como um *programa*. Todavia, infere-se que essas possíveis ações ou atividades, mesmo que não caracterizadas como um programa formal conforme propõe a literatura, ainda assim, tornam-se muitas vezes, no cotidiano das BUs, o serviço que permite uma possível mudança de comportamento do usuário em relação aos recursos de informação.

Na décima sétima edição do SNBU, realizada em 2012, foi estabelecido dentro de sua estrutura temática o subtema *Educação de usuários e competências informacionais*; tal proposta reflete os nexos com as competências que os usuários podem construir em relação à informação advindas da educação de usuários promovida pelas BUs. Também representa a preocupação de profissionais e pesquisadores com a temática em questão, uma vez que, como o próprio evento registra, a BU funciona como um laboratório, no qual se espelham as práticas desenvolvidas potencializando as competências na sociedade da informação.

Ao analisar os trabalhos que se encontram disponíveis naquele subtema, no total de 29, entre resumos expandidos e trabalhos completos, constatou-se que a maioria refere-se a relatos de experiência, logo não se constituíam, naquele momento, como um programa formal; o treinamento/capacitação é explicitado como uma prática exercida para aproximar os usuários dos recursos e serviços informacionais; a exígua articulação entre a biblioteca e os demais agentes sociais (docentes e a gestão da instituição); que a biblioteca oferece serviços sem estudos das necessidades. Por outro lado, os trabalhos indicam iniciativas das BUs em propiciar aos seus usuários habilidades em informação.

Para Belluzzo (1989), Dias e Pires (2004) os programas de educação direcionados aos usuários da biblioteca podem ser caracterizados como: programas formais e informais, e tais características também são confirmadas por Lancaster (2004). Os formais referem-se àqueles que se integram ao processo de ensino-aprendizagem da universidade de forma sistemática. Já, para Belluzzo (1989) tais

programas podem ou não estar incluídos no currículo. Os informais seriam pontuais e ocorrem em momentos de dificuldades dos usuários. A autora ainda acrescenta mais duas características aos programas de educação de usuários: diretos e indiretos. Os diretos seriam aqueles que acontecem presencialmente, no ato, na interação pessoa-pessoa. Os indiretos, por sua vez, utilizam-se de outros meios, não sendo necessário o contato presencial. Na contemporaneidade, os indiretos poderiam ser entendidos como aqueles efetuados mediante o uso da tecnologia (redes sociais, EAD, *emails* e Internet), desse modo, com interação pessoa-computador.

Cunha (2000), ao projetar o impacto das tecnologias nas BUs para o ano de 2010, entendia que as formas de instrução dos usuários nessas bibliotecas seriam alteradas pelas tecnologias da informação e, assim, poderiam “[...] possibilitar maior eficácia nas atividades relacionadas ao treinamento de usuário no ambiente universitário.” (CUNHA, 2000, p. 83). Todavia, a pesquisa que Carvalho (2004) realizou sobre as BUs como espaços de socialização do conhecimento chegou à constatação de que

Quanto ao compromisso de “orientar seus usuários sobre as tecnologias da informação e comunicação implantadas”, as bibliotecas universitárias federais brasileiras concentram seus investimentos nas modalidades: **palestra, visitas orientadas e distribuição de folders, todas oferecidas duas a quatro vezes por ano**, preferencialmente. (CARVALHO, 2004, p. 153, destaque nosso).

Se por um lado o panorama da educação de usuários ainda parece possuir um caráter tradicional e frágil, conforme apresentado por Carvalho (2004) corroborando Nocetti e Schleyer (1981) e Silva (1995), por outro lado Cunha (2000) instiga novos desafios a serem enfrentados pelas BUs. Contudo, esses desafios não se encontram atrelados somente às diversas peculiaridades das bibliotecas vinculadas às IFES, perpassa por questões mais amplas e articuladas que correspondem a diversos contextos sociais aos quais se encontram sujeitas, inclusive, o tecnológico e o biblioteconômico.

No contexto tecnológico, entende-se que, na relação entre a tecnologia e a sociedade, encontra-se a participação do Estado como fundamental na condução de políticas, independentemente, se irá promover, interromper ou liderar a inovação

tecnológica (CASTELLS, 2000). Na compreensão de Castells (2000, p. 26) “[...] a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao potencial tecnológico.” Para o autor (p. 31) “[...] a tecnologia expressa a habilidade de uma sociedade para impulsionar seu domínio tecnológico por meio das instituições sociais [...]”. Assim, perante as inúmeras habilidades necessárias à vida contemporânea e a pluralidade de informações disponibilizadas pelas tecnologias no meio social, que se traduzem em fatores de pressão exercidos pela sociedade, impactam as práticas pedagógicas da universidade e, provavelmente, da biblioteca (LÜCK *et al.*, 2000).

No contexto biblioteconômico, no que se refere à educação dos usuários, uma nova abordagem e perspectiva surgiram com a introdução da noção de competência, a partir do ano 2000, no cenário nacional. Assim, novo desafio é posto para que as BUs possam inovar e possibilitar o acesso e uso da informação, promovendo, dessa maneira, a socialização do conhecimento, possivelmente tendo a tecnologia como aliada nos programas destinados a educar o usuário para uso da informação. Para Amante (2007), a BU deve participar de comunidades de aprendizagem, além de novas condutas de gestão e disseminação do conhecimento, como também na oferta de produtos e serviços para públicos heterogêneos e com interesses diversificados. Nesse sentido, Belluzzo (2010) considera que as bibliotecas devem assumir uma posição de prestadoras de serviço à sociedade, nesse caso, a comunidade universitária. Como visto, os desafios são de várias ordens, a começar pela própria conscientização dessa nova perspectiva e na qual a biblioteca deve expandir suas ações para além dos seus domínios. Em outras palavras, atuar na perspectiva de instrumentalizar os alunos do ensino superior para que consigam, de forma autônoma, identificar, avaliar, organizar e sistematizar a informação a partir de suas necessidades (BERNHARD, 2002).

Para Dudziak, Gabriel e Villela (2000), à medida que a sociedade vivencia os avanços tecnológicos e esses são incorporados aos serviços de informação, torna-se cada vez mais necessária a educação de usuários. Também Caregnato (2000) alerta que a adoção do termo competência traga possíveis oportunidades e desafios que as BUs deverão enfrentar com a educação de usuários via Web. Para Diógenes (2012) e Morigi *et al.* (2012), a noção de educação de usuário é ampliada na medida

em que se compreende a competência em informação como aprendizado relacionado à informação, independentemente das áreas de conhecimento. Já Bawden (2002), Campello (2006), Dudziak (2001), Gasque (2008) e Hatschbach e Olinto (2008), ao discutirem questões associadas à competência em informação, perpassam pela importância que a educação de usuários ou instrução bibliográfica teve como ação tangencial ao papel educativo exercido pelas bibliotecas.

Assim, quer seja em espaços ditos tradicionais ou digitais, os programas de educação de usuários poderiam estabelecer relações com necessidade e uso da informação e na busca de soluções de problemas reais vivenciados a partir de situações significativas de seus usuários. Dessa forma, não deveriam ser ações ou simulações voltadas apenas para a biblioteca e sim para uma dimensão extramuros. Provavelmente, por meio desse entendimento, se busca a inclusão dos conteúdos no currículo, maior colaboração entre bibliotecários e professores e, ainda, na perspectiva de uma disciplina.

De forma a acompanhar as tendências tecnológicas, as novas estruturas informacionais e os modelos de gestão, em 1993 a Association of College and Research Libraries realizou atualizações no *Guidelines for bibliographic instruction in academic libraries*, pois se encontrava obsoleto como instrumento para fornecer diretrizes e orientações para planejar programas de instrução, tais atualizações impulsionaram modificações e avanços nos programas destinados à educação de usuários no contexto do ensino superior. Essas novas diretrizes foram aprovadas em 1996, considerando que: os programas de instrução são serviços educacionais e essenciais e cabe às BUs promovê-los; as tecnologias devem ser aliadas nesses programas; a comunidade acadêmica é diversificada, portanto, essa diversidade deve ser considerada na formatação, conteúdo, avaliação desses programas e todas as decisões devem ser realizadas em âmbito institucional, desse modo, originou o *Guidelines for instruction programs in academic libraries* (ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, 1996).

Apesar de essas diretrizes e suas atualizações, que irão posteriormente incluir as competências, terem sido elaboradas em contexto diferente do brasileiro, demonstram a preocupação dos países desenvolvidos em relação à BU no sentido de assumir um papel educacional frente à comunidade acadêmica. De certa forma, também é uma preocupação nos mais diversos países em desenvolvimento, pois,

ante todo o desenvolvimento tecnológico, conforme Dodebei *et al.* (1998), as BUs possuem dupla função, são unidades administrativas e acadêmicas e podem possuir relevante contribuição na missão das instituições às quais encontram-se vinculadas. Assim, a biblioteca passa a desempenhar a função educativa, não somente porque se vincula ao armazenamento e disseminação do conhecimento científico e tecnológico, mas por meio de ações para educar o usuário no uso da informação para a construção de novos conhecimentos.

É a partir dessa compreensão que Córdoba González (1998) acredita que a educação de usuários pode ser um instrumento que contribua para o desenvolvimento dos países, principalmente os países latino-americanos, se houver uma estratégia para que esses programas de educação sejam desenvolvidos ao longo da vida dos indivíduos (crianças, jovens e adultos) no percurso que vai da escola até à universidade.

Campello (2003) observa que há uma preocupação da maioria dos pesquisadores em discutir a participação da função pedagógica da biblioteca, função essa intrinsecamente caracterizada por envolver os recursos informacionais. Nessa perspectiva, seria possibilitar aos indivíduos ações formativas para a competência, visando equidade, participação social e a inclusão dos mesmos na chamada sociedade da informação.

Para minimizar diferenças sociais e econômicas existentes entre os países, Le Coadic (2004) advoga pela formulação de uma educação para a informação por meio de uma disciplina. Para esse autor, somente com uma disciplina ministrada por docentes especializados poder-se-ia minimizar as lacunas informacionais (analfabetismo e o iletramento) existentes e, desse modo, diminuir a situação entre o que ele denomina de *inforricos* e *infopobres*.

No Brasil, alguns pesquisadores já trabalhavam na perspectiva de fomentar o ensino-aprendizagem no âmbito do ensino superior, assim pode-se destacar a pesquisa de Brunetti (1983), que objetivou a integração da BU junto ao processo educativo para os alunos ingressantes (calouros) da universidade. A autora propôs uma metodologia que perpassa: treinamento; identificação do perfil dos interesses do educando; integração bibliotecário-professor; identificação das necessidades de uso da biblioteca pelo aluno *versus* demandas dos programas de ensino; e determinação de estratégias motivacionais e recursos de aprendizagem.

Ressalta-se a experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que na década de 80, com a criação do Grupo de Trabalho em Treinamento de Usuários, promoveu a publicação do manual *Padrões para os serviços bibliotecários na UFRGS: treinamento de usuários*, e a elaboração de dois audiovisuais e dois vídeos direcionados à utilização dos recursos e das bibliotecas daquela instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 1984).

Os estudos de Pasquarelli (1989, 1996) se estruturaram na perspectiva de capacitar estudantes universitários na busca e uso da informação, por meio da formulação de uma disciplina. A autora propôs, também, um curso direcionado aos bibliotecários, tendo como objetivo torná-los aptos para ministrarem procedimentos sobre busca e uso da informação aos usuários. Constatou, ainda, que nos anos compreendidos de 1991 e 1992, em seis unidades de ensino da USP, era ministrada a disciplina Orientação Bibliográfica. Verifica-se que outras universidades — Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) — posteriormente implantaram em seus currículos disciplinas relacionadas à instrução dos recursos informacionais (SILVA, 1995).

A partir desse entendimento, compreende-se que políticas devem ser estabelecidas para imprimir o aprendizado em relação à informação em diversos níveis. Cabe esclarecer que, na biblioteca escolar, o serviço de educação de usuários nos países considerados desenvolvidos encontra-se consolidado, conforme Campello (2009b). A autora identificou no Brasil algumas iniciativas nesse sentido, entretanto, as mesmas não se transformaram em ações efetivas e destaca, possivelmente, como causa a inexistência de *programas de educação de usuários* nas bibliotecas escolares. Deste modo, afeta as práticas de pesquisa e o uso da biblioteca e fontes de informação, em suma, no desenvolvimento de habilidades informacionais (CAMPELLO, 2006).

Nessa direção, é inegável a contribuição de Kuhlthau (2002), por meio de uma metodologia possível de ser desenvolvida para o uso da informação em bibliotecas escolares³⁴, até mesmo em países nos quais a presença delas não se encontra estabelecida, como é o caso do Brasil. Tal metodologia, ao ser adaptada

³⁴ Em 2010 foram disponibilizados os parâmetros para as bibliotecas escolares no Brasil. Constitui-se um instrumento diretivo para a implantação e avaliação de bibliotecas escolares, tanto no âmbito público como privado (Cf. CAMPELLO, 2010).

para a realidade brasileira, possibilita identificar e propor atividades que visem à aprendizagem de habilidades informacionais em cada faixa etária. Desse modo, possui a finalidade de preparar os alunos para trabalhar e usar a informação como instrumento de aprendizagem (CAMPELLO, 2006, 2009a, 2009b).

CAPÍTULO 4: ESTUDOS DE USUÁRIO

Os estudos de usuários foram abordados de forma ampla, uma vez que se compreende que para maioria das ações e decisões da biblioteca deve-se delinear o comportamento informacional daqueles que utilizam os serviços e produtos desenvolvidos pelas bibliotecas. Este capítulo foi dedicado as principais correntes teóricas e metodológicas que se dedicaram a investigar o comportamento em informação dos indivíduos e que se relacionam ao objeto desta pesquisa.

4.1 Correntes teóricas e metodológicas: evolução dos estudos de usuários

Ao se pretender desenvolver quaisquer ações relacionadas à educação de usuários, é necessário saber quem é esse usuário, isto é, realizar *Estudos de Usuário*, pois os sujeitos que entram nas universidades possuem características múltiplas, perfis social, econômico e cultural distintos e, ainda, percepções e atitudes diversas em relação a biblioteca; nesse sentido, Brunetti (1983) alerta que a biblioteca universitária deveria não somente estudar, como também identificar as condições reais do aluno que ingressa na universidade.

Em função disso, Figueiredo (1994) considera os estudos de usuários como veículo de comunicação entre a biblioteca e o usuário, possibilitando diagnosticar necessidades, demandas, habilidades, dificuldades e a utilização dos usuários reais e dos potenciais em relação às unidades de informação. Assim, esse estudo é um instrumento valioso para as BUs, pois se trata de uma “[...] investigação que objetiva identificar e caracterizar os interesses, as necessidades e os hábitos de uso de informação de usuários reais e/ou potenciais de um sistema de informação” (DIAS; PIRES, 2004, p. 11).

Para Macedo (1999), os estudos de usuários estabelecem não somente uma relação com a identificação de hábitos e necessidades de informação, como também a base para planejar treinamentos e educação continuada aos usuários. De acordo com Araújo (1974); Berçott (2000); Brunetti (1983); González Teruel (2005) e Pinheiro (1982), tais estudos, além de identificar os interesses, necessidades e

expectativas dos usuários, subsidiariam aspectos relacionados à gestão. Logo, envolvem questões como o desenvolvimento de atividades, avaliação, elaboração de prioridades e metas, bem como um referencial das ações do bibliotecário concernente aos serviços da biblioteca.

A amplitude dos estudos de usuários se desdobra em outros estudos como os de necessidades e usos, os de satisfação e de impacto (GONZÁLEZ TERUEL, 2005). Acredita-se que os estudos das necessidades e uso da informação pelos usuários são aqueles que fornecem, conforme a González Teruel (2005), o comportamento em relação às necessidades e usos relacionados à informação.

Em 1986, Dervin e Nilan (1986) realizaram uma revisão da literatura sobre necessidades e usos e identificaram duas abordagens. A primeira, considerada tradicional (centrada nos sistemas) – tem o usuário como receptor passivo da informação, desconsidera os fatores que exercem influência no comportamento do usuário no ato da busca por informação e, desse modo, planejavam-se sistemas de informação objetivando os aspectos técnicos dos sistemas em detrimento das necessidades dos usuários — estudos direcionados mais para o uso do sistema do que para o uso da informação. A segunda abordagem é considerada cognitiva (centrada no usuário) – o usuário passa a ser concebido como sujeito ativo no processo de busca da informação e, desta forma, assume importância a perspectiva do indivíduo, consideram-se os aspectos cognitivo, emocional, psicológico e sociodemográfico do indivíduo no processo de busca por informação (GONZÁLEZ TERUEL, 2005).

A partir dessa nova abordagem, vários pesquisadores buscaram desenvolver teorias, modelos e metodologias para dar suporte às investigações que consideravam que as necessidades de informação ocorrem tanto na dimensão cognitiva como também social. Assim, destacam-se as contribuições de Wilson (1981), Dervin (1983), Kuhlthau (1988) e Ellis (1989) entre outros. Ressalta-se que os estudos desses pesquisadores encontram-se consolidados na área da Biblioteconomia e da Ciência da Informação e tornam relevantes serem apresentados, pois configuram como essenciais ao possibilitarem o entendimento e a evolução dos estudos de usuários na contemporaneidade. São também referenciados em outras áreas do conhecimento e constituem como conteúdo nas disciplinas que abordam a temática e seus possíveis desdobramentos.

Para Rolim e Cendón (2013), esses pesquisadores formularam modelos teóricos que contribuem para guiar as ações que envolvem tanto a coleta como a análise de dados no contexto dos estudos de usuários da informação. Assim, Wilson (1981) construiu um modelo de comportamento informacional, considerando as necessidades psicológicas, cognitivas e afetivas dos indivíduos. Desse modo, verificou-se que o contexto dessas necessidades seria configurado pelas demandas dos próprios indivíduos na sociedade quer nos ambientes individuais ou profissionais. As possíveis barreiras que interferem na busca de informação surgiriam desse mesmo contexto.

Dervin (1983), por sua vez, desenvolveu a teoria do *sense-making*, com o olhar voltado para as necessidades cognitivas na busca e no uso da informação. Para a pesquisadora, os indivíduos têm uma imagem do mundo e estão em movimento e a partir de determinada ausência de informação, são obrigados a realizar uma parada nesse movimento. A imagem do mundo é alterada a partir da medida que mais informações se tornam disponíveis e possibilita a construção de significados. A teoria é constituída pelos seguintes elementos: situação em determinado tempo e espaço, que definiria o contexto no qual surge o problema de informação; a lacuna ou vazio cognitivo, que identifica a situação/contexto e a nova situação/contexto desejado; o resultado, que representaria o processo criado pelo indivíduo para dar sentido a sua realidade.

As necessidades de informação seriam estudadas por Dervin (1983) por meio do emprego da metáfora do modelo do *sense-making*, no qual os elementos situação — lacuna — resultado são elucidados como uma *ponte*, pois de um lado a situação e de outro lado o resultado, o meio representaria o caminho para preencher a lacuna existente entre a situação e o resultado desejado (MARTÍNEZ-SILVEIRA; ODDONE, 2007).

Kuhlthau (1988) conduziu um estudo por meio da análise da aplicação de habilidades no processo de pesquisa no uso da biblioteca por estudantes. Tal estudo revelou a existência de uma sequência de estágios que dava suporte à pesquisa por meio da informação e, a partir daí, a autora propôs um modelo considerando os pensamentos, ações e sentimentos incorporando a noção de processo de pesquisa.

Já a pesquisa de Ellis (1989) procurou estabelecer um modelo de comportamento de busca de informação de pesquisadores (cientistas sociais e

engenheiros). O modelo desenvolvido pelo autor apresenta os aspectos cognitivos da busca por informação, por meio do estabelecimento de categorias comportamentais compostas por: Início – compreende as atividades que definem o começo da busca por informação e permitem uma visão geral do assunto a ser estudado. Por meio dessa atividade o sujeito pode descobrir novas informações que sirvam de base para uma ampliação posterior da busca. Encadeamento – o sujeito efetua uma conexão entre as citações, que podem levar a localizar outros materiais relevantes e, assim, realizando formas de conexão entre o que foi pesquisado e a prospecção de novas informações. Navegação – é uma forma de pesquisa não muito precisa/objetiva, é uma busca semidirecionada a uma área de interesse mais geral. Diferenciação – é uma atividade que funciona como um filtro, na qual o sujeito avalia a diferença entre as fontes identificadas. Envolve aspectos como tipo de conteúdo e relevância do material, a fim de obter uma comparação. Monitoração – abrange o acompanhamento do desenvolvimento de uma área específica, através do monitoramento de fontes de informação dessa área, conforme interesse e necessidades. Extração – abrange atividades sistemáticas pelo sujeito em uma fonte específica para obter o conteúdo para suas necessidades.

Posteriormente, foram acrescentadas: verificação e finalização (ELLIS; COX; HALL, 1993): verificação – atividade relacionada para averiguar a exatidão da informação e a finalização – relaciona-se às atividades da busca da informação ao final do desenvolvimento de uma pesquisa/projeto, pois muitos pesquisadores ao final da pesquisa retornam à literatura.

Para Campello (2006), os estudos de usuários baseados no entendimento do comportamento de busca e uso da informação exerceram influência direta na base teórica dos programas direcionados a competência em informação, pois possibilitaram compreender a aprendizagem realizada por meio da informação. Cita-se, como exemplo, o modelo *Information Search Process* (ISP), que foi concebido por Carol Kuhlthau (1991). Tal modelo foi resultante de diversos estudos desenvolvidos pela pesquisadora, na perspectiva do processo de aprendizagem realizado por meio da busca e uso da informação pelos estudantes durante suas atividades de pesquisas.

A autora estabeleceu para o ISP os seguintes estágios: início – envolve reconhecer a necessidade de informação, compreender a tarefa e problema

proposto. Relacionar o problema ao conhecimento e experiências já existentes. (sentimento: incerteza); seleção – está relacionada à identificação e escolha do tema ou assunto da pesquisa (sentimentos: ansiedade e otimismo); exploração – compreende recuperar informações para se obter uma visão ampla sobre o tema escolhido. Nesse estágio pode ocorrer o abandono da pesquisa, pois o indivíduo encontra barreiras relacionadas a: localizar informação sobre a temática, excesso de informação disponível, compreensão dessa informação e relacionar as novas informações com os conhecimentos prévios (sentimentos: incerteza, confusão e dúvida); formulação – visa direcionar a atenção para maior especificidade (foco) a ser dada para as informações localizadas (sentimentos: confiança e clareza); coleta – consiste em reunir e selecionar informações relevantes relacionadas ao foco que serão utilizados na pesquisa/trabalho (sentimento: confiança); e apresentação – representa a conclusão da pesquisa/trabalho, envolve o uso e apresentação dos resultados (sentimentos: alívio, satisfação ou, ainda, decepção) (KUHLETHAU, 1991).

É relevante ressaltar que Kuhlthau (1991, p. 370, destaque nosso) em sua conclusão afirmou que o “[...] ISP pode ser incorporado aos **programas de educação de usuários**, para permitir que as pessoas tomem consciência de seu próprio processo de evolução e compreendam os sentimentos que afetam o uso da informação.”. A partir daí, infere-se que os estágios que compõem o ISP podem ser adaptados a cada realidade e podem contribuir na perspectiva do desenvolvimento de significados para o aprendizado relacionado à informação durante a vida, independentemente dos espaços nos quais a informação encontra-se inserida. Provavelmente, os programas de educação de usuários possam auxiliar nesse processo, entretanto, tal atitude não pode ser restrita à biblioteca/bibliotecário e sim devem acontecer como uma ação conjunta entre este e demais profissionais.

No deslocamento para a aplicação prática dos diferentes estágios do ISP e os respectivos sentimentos associados, Kuhlthau (1994) introduziu uma relação de intervenção da biblioteca/bibliotecário. Como intervenção a autora compreende quando a biblioteca/bibliotecário “[...] interagem diretamente com os estudantes que estão no processo de busca de informação ou estarão nessa situação em um futuro próximo.” (KUHLETHAU, 1994, p. 57). Nesse sentido, a educação de usuários é descrita em cinco níveis.

Primeiro nível, organizador – o nível mais elementar. Refere-se à disponibilização do acervo de forma organizada, pois sem uma organização estruturada das fontes de informação o processo de busca torna-se impossível. Nesse nível, ocorre a disponibilização de orientações por meio de impressos, possibilitando que o estudante torne-se autoconfiante quanto ao funcionamento e uso da biblioteca. Não ocorre intervenção, pois não possibilita o entendimento por parte do usuário da complexidade que envolve o processo de busca e uso da informação (KUHLTHAU, 1996).

Por outro lado, há de se considerar que usuários autoconfiantes sabem quando avançar por conta própria e quando solicitar uma mediação além desse nível, principalmente em função das tecnologias da informação que têm proporcionado programas de competência em informação, possibilitando o acesso independente e a utilização de diversas fontes de informação (KUHLTHAU, 2004, p. 122).

O segundo nível, palestrante – por meio de uma orientação planejada, geralmente palestras, possivelmente acompanhado de visitas, o profissional fornece para uma audiência maior uma orientação geral sobre o funcionamento e os recursos da biblioteca, como também as normas e regulamentos. Não se vincula a uma situação real, um problema de pesquisa ou informação, nesse sentido, não contribui para a aprendizagem do estudante (KUHLTHAU, 1996).

Como terceiro tem-se o nível instrutor – o profissional amplia aos poucos sua atuação instruindo sobre o uso de determinada fonte de informação para uma pesquisa ou tarefa, geralmente, que se encontra em desenvolvimento. Assim, a instrução é provida no momento em que a fonte de informação é necessária para solucionar um problema.

A comunicação entre a biblioteca/bibliotecário e o professor torna-se necessária para o planejamento desta ação (KUHLTHAU, 1996). Ainda nesse nível, a orientação pode ser constituída em uma variedade de sessões independentes, concentrando-se em um tipo de fonte ou tecnologia (KUHLTHAU, 2004, p. 123).

O quarto nível, tutor – possibilita ao estudante compreender a relação entre diversas fontes de informação. Instruções podem ser fornecidas em várias sessões, através de estratégias de pesquisa, para que se possa buscar e usar fontes de informação, inclusive externas ao ambiente da biblioteca, para solucionar um problema específico, entretanto, não há envolvimento com o processo de

interpretação ou raciocínio. Verifica-se maior colaboração com o(s) professor(es), pois há maior comprometimento com a atividade ou projeto, o bibliotecário torna-se ciente do objetivo e há definição de responsabilidades entre ambos, ao mesmo tempo em que o tutor compromete-se com o desenvolvimento de habilidades de informação nos estudantes. Os tutoriais como instrumentos para instruir os estudantes nas fontes de informação se incluem neste nível (KUHLTHAU, 2004, p. 124).

No quinto nível, encontra-se a função de conselheiro. É o nível de maior potencialidade para a biblioteca/bibliotecário, pois torna-se um parceiro atuante na implementação do plano de ensino. Nesse nível o profissional é um participante ativo com professores, administradores, e planejadores curriculares. Encontra-se envolvido em todas as fases do planejamento da instrução, desde a definição de metas e objetivos, até elaborar métodos e atividades para estabelecer os meios de avaliação (KUHLTHAU, 2004, p. 124).

Nesse nível a educação de usuários possibilita ao estudante envolver-se na identificação, utilização e interpretação da informação através de uma perspectiva para resolução de problema. Para Kuhlthau (2004) o aumento significativo de informações exige uma intervenção no processo de busca de informação que leve ao significado, desse modo, o desafio do conselheiro é o de proporcionar um novo tipo de intervenção que está surgindo com a era da informação tecnológica. Estratégias para trabalhar o processo de pesquisa integram-se a estratégias para busca e uso da informação, desse modo, permitindo ao aluno incorporar o processo em práticas futuras, isto é, como o usuário deverá aplicar a informação que obteve (KUHLTHAU, 1996, p. 151).

Concorda-se com Campello (2009b, p. 45) que a partir desses níveis a biblioteca

[...] se compromete com a aprendizagem em toda a sua complexidade, mesclando-se as funções do bibliotecário com as do professor, o que traz, como consequência, a exigência de prática interdisciplinar e, ao mesmo tempo, a busca de identidade que preserve a peculiaridade da ação bibliotecária.

A idéia de processo apresentada por Kuhlthau (1991) por meio do ISP, evidencia uma possível construção de competência em informação e,

conseqüentemente, de novo conhecimento, pois o indivíduo a cada estágio experimenta novas situações e dimensões (cognitiva, afetiva e física), resolvendo problemas e buscando solucionar suas necessidades de informação (DUDZIAK, 2001).

Wilson (1999, 2000), ao pesquisar as questões dos estudos dos usuários, propôs outra dimensão, a saber, *comportamento informacional* do indivíduo para designar as ações de busca, uso e transferência de informação, tendo como ponto de partida o conhecimento das necessidades de informação. Por comportamento informacional o autor compreende a totalidade do comportamento humano perante o uso de fontes e canais de informação. Para Wilson (2000) há uma subdivisão do comportamento informacional que comporta o *comportamento de busca de informação (information seeking behavior)*; o *comportamento de busca específica em um sistema de informação (information searching behavior)* e o *comportamento no uso da informação (information using behavior)*. Os estudos que envolvem os comportamentos informacionais dos sujeitos se referem a contextos múltiplos, logo mais abrangentes, pois envolvem novos itens a serem investigados – sentimentos/emoções, cognição, hábitos. Desse modo, os estudos do comportamento em informação deveriam ser entendidos como estudos de usuários.

Mais uma vez é a percepção das necessidades, da busca e do uso da informação que podem direcionar as diversas ações dos sujeitos. Assim, o seu entendimento é indispensável para a possível elaboração de programas de educação de usuários. A necessidade de informação é compreendida como a ausência de alguma coisa (SANZ CASADO, 1994), no contexto organizacional Choo (2003, p. 99) apresenta-a como “falhas ou deficiências de conhecimento ou compreensão que podem ser expressas em perguntas ou tópicos colocados perante um sistema ou fonte de informação.” Dervin (1992), por sua vez, entende como lacunas que ao serem percebidas pelos sujeitos causam, a necessidade de informação. Nesse sentido, o entendimento das necessidades de informação dos sujeitos é essencial para estabelecer diretrizes para que os usuários consigam acessar informações que satisfaçam suas necessidades, independente do suporte, tempo ou espaço.

Depreende-se que a educação dos usuários possibilita novos comportamentos. Por meio do alinhamento de ações diversas que as BUs poderão

realizar, ao elaborar as diretrizes para os programas de educação de usuários, sem esquecer o macrocontexto no qual estão inseridas, considerando que o usuário é o agente central de todas essas ações, pois o objetivo de quaisquer unidades de informação deve ser orientado para o usuário e para o conjunto de suas possíveis ações sociais.

CAPÍTULO 5: COMPETÊNCIA

Apresentam-se neste capítulo a dimensão social e científica que a noção geral de competência assume na contemporaneidade, ao traçar a inter-relação com a noção de qualificação, e as implicações estabelecidas entre educação, trabalho e reestruturação produtiva. Desse modo, possibilita compreender os usos social e científico sobre o termo *competência* e o seu relacionamento com a noção de competência em informação.

5.1 Competência: gênese e entendimentos

O significado do termo *competência* tornou-se objeto de estudo de várias áreas do conhecimento na contemporaneidade. Para Araújo (1999) esse termo perpassa diversas disciplinas, dentre as quais destaca a Pedagogia, a Sociologia, a Psicologia, a Economia e a Administração, desse modo, encontra-se presente em vários espaços e discursos (científicos, sociais, empresariais, políticos e pedagógicos) (PEREZ, 2005). O que, de certa forma, dificulta a apreensão deste, inclusive, observando-se o uso do termo como sinônimo de qualificação.

Constata-se, portanto, um diálogo multidisciplinar, com forte embate político e econômico que se reflete em uma disputa conceitual entre as noções de qualificação e competência (ARAÚJO, 1999; BASTOS, 2006; HIRATA, 1996; MANGUE, 2007; ZARIFIAN, 2003) e o uso desta ou daquela mediante a posição da organização.

Entende-se que a origem do conceito geral de competência vincula-se ao processo de complexificação da sociedade que é, por si só, conflituoso, e no qual se inserem o declínio dos modelos taylorista e fordista, a globalização da economia, a forte competição existente entre mercados e organizações, a excessiva quantidade de produtos disponíveis e exigências por melhor qualidade nesses, aumento do consumo, inovação tecnológica, alterações na concepção da indústria verticalizada para indústria horizontalizada, flexibilização da produção e do trabalho,

desempregos estrutural e conjuntural (DELUIZ, 1996), e a informação como insumo produtivo.

Assim, ao se discutir a noção de competência, defronta-se inevitavelmente com o duplo fenômeno histórico-social: educação e trabalho. Essa consideração se faz necessária para a apreensão da raiz ideológica que tal noção assume na sociedade e, conseqüentemente, as relações manifestas com a economia, cultura e política.

A existência e a evolução do gênero *Homo* na Terra sempre esteve condicionada à luta para sobreviver às mais adversas situações. O surgimento do trabalho se constitui como domínio da natureza pelo homem, que revela a necessidade da força física para garantir, pelo processo do trabalho, sua própria existência e a constituição de relações econômicas e sociais (RAMOS, 2011; SAVIANI, 1996). Saviani (1996), ao construir um referencial no qual apresenta a inter-relação dialógica entre educação e trabalho, compreende que, no contexto do processo histórico, essa relação é pautada por uma divisão social.

Na origem, tanto o trabalho quanto a educação eram de forma comunal. Na Antiguidade predominou uma educação apenas para a elite, direcionada para instruir os ofícios do poder. Os que não pertenciam à elite, o treinamento era direcionado para a execução do trabalho (BITTAR, 2009). Na Idade Média, com a predominância do cristianismo, observou-se um processo unilateral para a formação cristã e não para o cidadão, deste modo, carregado de ideologia sob a forma de dominação. Com as reformas religiosas, destacando-se a luterana, surge uma concepção de escola sem separação de sexos e distinção social (BITTAR, 2009; SAVIANI, 1996).

Já, na contemporaneidade, presencia-se fortemente uma sociedade de classes na qual há diferenciação “[...] entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que [...] ficam restritas a determinadas habilitações profissionais” (SAVIANI, 1996, p. 159).

Nesse sentido, a educação é alinhada à forma de produção capitalista, correspondendo, desta mesma maneira, às relações sociais. A educação torna-se um negócio para formação profissional, contribuindo, assim, para instrumentalizar (certificar e/ou diplomar) os sujeitos para o trabalho.

Por meio desse viés, encontra-se o discurso da qualificação e da competência advindos da iniciativa privada e do governo, este último legitimado

pelas políticas públicas para a educação voltada ao trabalho. Os sistemas educacionais são possivelmente direcionados para o mundo do trabalho (executar) e para a elite (pensar, planejar). Sufoca-se então a ideia da educação na perspectiva de ser uma referência às possíveis transformações sociais. A educação não deveria ser considerada como um instrumento apenas para a (re)produção econômica, pelo contrário, deveria estar relacionada, conforme aponta Torres Santomé (2003), a tornar homens e mulheres mais humanos e, desse modo, permitir que se possa construir uma sociedade habitável, solidária, justa e igualitária.

Nas últimas décadas mudanças foram percebidas, tanto do ponto de vista teórico como, também, do empírico, no mundo em relação à reestruturação produtiva. Nesse enfoque, tanto a globalização como a tecnologia tiveram papéis de destaque. A primeira, na tentativa de integração de um mercado consumidor único e, nesse sentido, demandando novos produtos e serviços. O processo de globalização tem sido gestado de forma a provocar não somente mudanças econômicas, como também políticas, sociais, culturais e educacionais, o que se reflete na competitividade entre países, organizações e indivíduos, possibilitando, assim, a reconfiguração das estruturas no plano da produção e do trabalho (DELUIZ, 1996).

A tecnologia, por sua vez, interfere no próprio processo de produção. Antunes (1995) acrescenta que os avanços advindos da ciência e da tecnologia (robótica, informática, biotecnologia e microeletrônica), junto à racionalização de processos produtivos, foram fundamentais para as mudanças no mundo do trabalho. Torna-se evidente, com isso, que os países desenvolvidos são os agentes majoritários desse processo histórico. O fordismo e os possíveis desdobramentos a partir desse modelo (neo-fordismo (ou neo-taylorismo) e pós-fordismo) são peças-chave para o entendimento das mudanças estrutural e conjuntural que influenciam a sociedade na perspectiva econômica, tecnológica e política. Com efeito, esse cenário desenhado sinteticamente traz consigo implicitamente as relações com qualificação, desqualificação e flexibilização.

A produção flexível é uma resposta às novas demandas, caracterizadas por: grupos heterogêneos buscando produtos diferenciados, novos estilos de vida, novas modas, expansão das empresas por novas oportunidades (KUMAR, 1997). Na base dessa produção está o uso intensivo da tecnologia, que permite tanto produzir mercadorias em grandes como pequenos lotes, garantido, por conseguinte, a

manutenção da produtividade e, conseqüentemente, a lucratividade (ANTUNES, 1995; BASTOS, 2006; KUMAR, 1997). A produção em série passa a ser substituída, em parte, pela flexibilização da produção, assim como pela especialização flexível. Para Kumar (1997, p. 56), “A tecnologia flexível [reprogramação dos computadores] dá origem à especialização flexível. Novas idéias podem ser de imediato transformadas em novos produtos [...]”.

Nessa conjuntura, considera-se que estão envolvidas as organizações que implantam novos padrões de produtividade e competitividade (*just in time*, células de manufatura, programas de qualidade, sistemas de normatização), ajustamento nos processos de trabalho (trabalho em equipe, círculos de controle de qualidade, equipes temporárias, terceirização, trabalhos de tempo parcial/temporários e subcontratação), os governos que buscam legitimar as ações das organizações e, por fim, os indivíduos que procuram se adaptar a essas novas exigências em busca de uma possível oportunidade de emprego por meio de diversas formas de qualificação. Tal flexibilização opera, também, no domínio da capacitação dos trabalhadores, às multitarefas e multiqualificação (SALERNO, 1993).

Deluiz (2001) observa que no âmbito do capitalismo flexível opera-se um deslocamento da qualificação para a noção de competências. Para a autora, a qualificação possui uma relação com a educação (educação formal e certificação/diplomação) e com o trabalho (grade salarial, descrição das rotinas e postos de trabalho, plano de classificação de cargos).

Enquanto à competência, Deluiz (2001, p. 16) considera “[...] não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho.”.

Para Zarifian (2003), tal noção vai tomando forma à medida que as organizações necessitam reconhecer as competências dos indivíduos independentemente dos postos de trabalho para ações práticas. O autor apresenta a competência por meio do seguinte entendimento “[...] uma inteligência prática das situações, que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que a diversidade das situações aumenta.” (ZARIFIAN, 2003, p. 137). Assim, não são somente os recursos obtidos pelos indivíduos, mas, principalmente, os colocados em ação. O autor entende que não se deve travar embates entre as noções de

qualificação e competências. Para o autor, a competência se traduz em uma nova maneira de qualificação. A noção de competência se amplia para além de uma qualificação circunscrita à qualificação do trabalhador (saber fazer) *versus* a qualificação do trabalho (requerida pela organização). Acrescenta, ainda, que as competências dos indivíduos são construídas considerando a multiplicidade de fontes de conhecimento, especialidades e experiências. Conseqüentemente, uma integração de saberes na resolução de problemas nesta nova economia.

Tal cenário parece indicar uma polaridade entre qualificação e competência, entendendo-se que a primeira está relacionada a organizações com padrões centrados nos modelos fordista/taylorista; a segunda, em organizações com modelos flexíveis. Entre ambas encontra-se o momento histórico, político e ideológico que engendrou uma e outra. Se, na primeira, encontra-se uma estrutura adstrita a padrões requeridos (organização) e adquiridos (sujeito), na noção de competência há uma instabilidade na disposição de tarefas, há predominância dos verbos colaborar, engajar, mobilizar, gerir (HIRATA, 1996); mais do que qualificações são necessárias, pois, como afirma Araujo (1999), na noção de competência não se “[...] despreza nada na busca de resolver os problemas da produção [...]”. Há nesse modelo uma integração de saberes.

A noção de competência parece indicar a mobilização de saberes concretos e abstratos em situações, espaços e contextos determinados. O posicionamento de Fleury e Fleury (2008) revela, *a priori*, a preocupação que o tema competência suscita na sociedade. Para os autores, os modelos, que são delineados pelas organizações e pelos governos, causam a exclusão, ocasionada por meio da redução dos postos de trabalho e desemprego. Entende-se que essa preocupação é reflexo das transformações que vêm ocorrendo em maior ou menor intensidade nas estruturas produtivas, exigindo-se assim novos padrões de busca por maior capacidade produtiva, o que por sua vez implica outros significados ao trabalho e, conseqüentemente, exigências e adaptações dos indivíduos.

Diante desse cenário complexo, a educação e a aprendizagem se fazem essenciais, na opinião de Fleury e Fleury (2008), para o desenvolvimento de competências. Isso implica em investimentos constantes que devem ser feitos por parte dos sujeitos, para que possam participar no que os autores denominam como *jogo*. Ainda, nesse cenário, o mercado oferece inúmeros cursos para

instrumentalizar os sujeitos, ou melhor, gerar nestes a expectativa de um perfil adequado para um possível ajustamento ao mercado de trabalho. Em outras palavras, a empregabilidade. Evidencia-se, dessa forma, que a participação nesse jogo, ou melhor, para integrar-se nesse contexto produtivo, é supostamente indispensável ao indivíduo aprender a aprender, considerando esta a condição para que possa participar dos avanços pautados na atual sociedade.

5.2 Competência: o movimento da competência em informação no contexto nacional

Observa-se que o movimento da competência possui forte relação nas modificações sociais advindas da reestruturação dos meios de produção, o que implicaria em possíveis mudanças educacionais. Nessa direção, por meio do movimento da competência em informação que começou por volta da década de 1970, infere-se que o objetivo era promover uma indústria e, ao mesmo tempo, criar e/ou intensificar um mercado consumidor para as diversas inovações tecnológicas que começavam a surgir. Ainda nessa década, o avanço da microeletrônica, computação, telecomunicações e optoeletrônica marcariam a presença, no mundo contemporâneo, do termo *tecnologias da informação e comunicação*, que induziria novos processos e produtos em todos os setores da sociedade (CASTELLS, 2000). Não se pode negar que tal década foi marcada por fatores como: crise do petróleo, recessão americana, crescimento da economia japonesa, término da Guerra do Vietnã, escândalo do Watergate e a crise da educação americana. Nesse período, teóricos (Alvin Tofler, Daniel Bell, Peter Drucker, entre outros) começaram a tecer a perspectiva de uma nova sociedade, para a qual a informação, o conhecimento e a tecnologia seriam possíveis recursos para o desenvolvimento econômico. Na perspectiva dessa *nova* sociedade, a “competência informacional foi a bandeira erguida pela classe bibliotecária americana [...] para as mudanças demandadas pela sociedade da informação.” (CAMPELLO, 2003, p. 32). A sociedade da informação se caracteriza como uma arena multidisciplinar, pois mobiliza várias áreas do conhecimento ao mesmo tempo em que possui uma relação indiscutível com os processos de midiatização, comunicação, informação e tecnológico para viabilizar e

estabelecer entre os diversos atores (governo, universidade e empresas) a cooperação e também o compartilhamento de conhecimentos, possibilitando tanto a disseminação como a formação de competências na sociedade (POLIZELLI, 2008).

Para Fróes (2000), as tecnologias de informação e comunicação proporcionam maior autonomia aos sujeitos em relação ao acesso à informação, independentemente de questões que envolvam espaço-tempo. Por outro lado, essas mesmas tecnologias impulsionam os sujeitos a adquirirem competências específicas para lidar com a informação que se encontra em múltiplos ambientes e suportes, entendidas como competência em informação.

A partir daí, potencializaram-se as questões relacionadas à necessidade, localização, acesso/recuperação, uso e comunicação da informação em diversos *loci* sociais, pois a competência em informação tem a pretensão de possibilitar o aprender a aprender, o pensamento reflexivo e a resolução de problemas por meio da informação, seja em ambientes tradicional ou digital.

O aprender a aprender encontra-se na perspectiva de indivíduos preparados para as exigências dessa sociedade, na qual a informação é percebida como possível recurso nos campos econômico, político e social. Se a organização flexível necessita operacionalizar seus produtos e serviços conforme as demandas, então, indivíduos mais habilitados em saber lidar com o fluxo informacional tornam-se essenciais para a competitividade.

No contexto internacional, Bruce (2000) realizou uma revisão dos estudos que envolvem a temática competência em informação compreendendo os anos de 1980 a 2000, propondo quatro fases. Primeira Fase (1980) – as pesquisas nessa fase estavam mais relacionadas à instrução bibliográfica e as noções de competência em informação. Carol Kuhlthau pode ser considerada a representante mais influente dessa fase, ao construir um modelo de aprendizagem por meio do processo de busca e pelo uso da informação. No final da década de 1980 o conceito de competência em informação foi estabelecido e a ALA indicava novos espaços para o desenvolvimento dessas competências. Segunda Fase (1990-1995) – período considerado experimental por Bruce pelos estudos associados à identificação e à compreensão das pessoas com competências em informação em atividades relacionadas aos programas de ensino e atividades profissionais. Terceira Fase (1995-2000) – exploratória, identificada por aumento no número de programas de

pesquisas em diversos países e o uso de diversas teorias (cognitivista, crítica, construtivista, entre outras), fase marcada pela penetração das pesquisas no espaço profissional. Quarta Fase (2000-) – fase que a autora denominou de expansão, previu que as pesquisas não ficariam restritas ao setor educacional, mas que abarcariam outros espaços e atores sociais e que haveria maior participação coletiva entre os pesquisadores em relação à temática.

No Brasil, Vitorino e Piantola (2009), a partir das fases propostas por Bruce (2000) e considerando as pesquisas realizadas por Vitorino (2007, 2009), identificaram que o país se localizaria na primeira fase. Entretanto, na opinião daquelas pesquisadoras, os estudos não se encontram estagnados, pelo contrário, vêm avançando de forma a alcançarem de forma efetiva as outras fases.

Também em 2009, Hatschbach apresentou quatro eixos principais que caracterizam, até então, a evolução dos estudos no país relacionados a competência em informação: inclusão digital e cidadania – estabelecem a relação entre o exercício da cidadania com as ações de inclusão digital e pela aprendizagem e prática do uso consciente da informação (impressa, eletrônica e digital); contexto das bibliotecas universitárias e bibliotecário – enfoca a biblioteca como espaço de capacitação dos discentes, logo, um espaço de aprendizagem e os aspectos que envolvem a formação, como também a qualificação dos bibliotecários e as atitudes desses no novo contexto educacional; estudante e do profissional – estudos que investigam a competência em informação como essencial para o desenvolvimento dos indivíduos e as exigências nos ambientes educacional e profissional; como último eixo, indicadores - envolvem a formulação, adequação e implementação de indicadores como instrumento para avaliar as práticas relacionadas às competências em informação (HATSCHBACH, 2009).

Ainda no contexto nacional, ao se tentar uma tradução para *information literacy*, esbarrou-se em outros problemas conceituais e não excludentes, como: alfabetização e letramento. É consensual que Caregnato (2000) introduziu essa discussão em nível nacional. Pesquisadores têm contribuído sobre o entendimento desses conceitos nos campos da Biblioteconomia e da Ciência da Informação, como Belluzzo (2001, 2007, 2010, 2011), Belluzzo; Kobayashi e Feres (2004), Campello (2003, 2008, 2009b), Dudziak (2001, 2003), Gasque (2008, 2010), Hatschbach (2002, 2008, 2009) e Miranda (2004, 2006) notadamente.

Na pesquisa de Hatschbach (2002), encontra-se intensa análise sobre a mais adequada tradução para o termo *information literacy*. A autora infere que *competência em informação* seria o mais apropriado, pois envolve a capacidade e a habilidade na solução de problemas relacionados ao componente informacional. Também Décia (2005), afirma que a tradução mais adequada no Brasil para *information literacy* é *competência em informação*, pois a autora associa esta tradução à aquisição da aprendizagem em ambiente informacional. Farias e Belluzzo (2012) relacionam a tradução com a habilidade e a capacidade no uso da informação. Para Belluzzo (2011) o uso do termo *competência em informação* é o mais apropriado, pois não constitui uma adjetivação, e sim, indica um significado abrangente, como também, identifica uma relação imediata com o campo da informação.

No XIII SNBU de 2004, durante a mesa-redonda que abordou a temática *Habilidades e Competências em Informação*, o termo proposto à época foi *Competência em Informação*. Constituiu-se como marco, e a partir dessa data o mesmo tem sido aceito e empregado em diversas pesquisas e estudos pela comunidade científica e profissional no país (HATSCHBACH, 2008, 2009).

Tudo parece indicar que o termo *competência em informação* tornar-se-á consolidado nas áreas da Biblioteconomia e Ciência da Informação no país. Principalmente a partir do estabelecimento de tal termo por Pinheiro e Ferrez (2014) no *Tesouro Brasileiro de Ciência da Informação*, durante o XV ENANCIB realizado na UFMG. Nesse sentido, o mesmo representa para a comunidade científica e profissional um único conceito³⁵ para que se possa organizar, armazenar, recuperar, acessar a informação e, essencialmente, possibilitar a construção de novos conhecimentos a partir de um arcabouço existente (PINHEIRO; FERREZ, 2014).

Como campo de estudo interdisciplinar a competência relacionada a informação, conforme Belluzzo (2013, p. 68), “[...] se fundamenta, em especial, em teorias da ciência da informação (com foco centrado no [acesso e] uso da informação), da educação, dos estudos de comunicação e na sociologia.”. Com essa condição a competência em informação estabelece na sociedade os requisitos para a cidadania, empregabilidade e desenvolvimento econômico (BELLUZZO, 2013).

³⁵ Competência em informação para Pinheiro e Ferrez (2014) gira em torno de atores sociais que identificam e localizam a informação necessária, manipulam e avaliam fontes de informação, elaboram adequadamente estratégias de busca e utilizam a informação tanto para criar novos conhecimentos como para transformá-los em ação.

Como iniciativa para fomentar e fortalecer a temática no Brasil, a Federação de Associação de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições (FEBAB)³⁶, desde o ano de 2003, possui em sua estrutura orgânica uma assessoria destinada à competência em informação. Desse modo, elaborou-se o Quadro 6, que representa a linha temporal de algumas ações, entre outras, depreendidas pela FEBAB:

Quadro 6 - Iniciativas para promover a competência em informação no Brasil - 2003-2015

(Continua)

Ano	Iniciativas
2003	Participação da FEBAB no 1º. Workshop realizado em Congresso IFLA, Berlim (Alemanha).
2004	Promoção do IV Ciclo de Palestras, em parceria com o SENAC – São Paulo, com o tema central a <i>Competência em Informação (Information Literacy)</i> ; Palestra realizada no Congresso IFLA (Buenos Aires, Argentina), intitulada <i>Em busca de parâmetros de avaliação do desenvolvimento de programas oficiais de formação contínua de professores sob o enfoque da information literacy: da sistematização de princípios ao oferecimento de diretrizes voltadas ao contexto brasileiro</i> , pela Profa. Regina Célia Baptista Belluzzo; Realização durante a Bienal Internacional do Livro em São Paulo do 1º. Seminário sobre o tema <i>Competência em Informação (Information Literacy)</i> .
2004/2005	Realização, em parceria com a Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, de Oficinas de Trabalho sobre <i>Competência em Informação: um diferencial das pessoas no século XXI</i> , com bibliotecários da rede bibliotecas públicas paulistas das regiões metropolitana de São Paulo, Bauru, São Carlos, Sorocaba, Vale do Paraíba.
2005	XXI CBBD - Promoção do <i>Workshop Competência em Informação</i> .
2006	Número Especial da Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação (RBBB) sobre competência em informação.

³⁶ A Federação de Associação de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições - FEBAB, órgão que representa as associações da área de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação no Brasil, organiza desde de 1954, continuamente, o Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (Cf. FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS, CIENTISTAS DA INFORMAÇÃO E INSTITUIÇÕES. São Paulo: FEBAB, c2012.). Outros eventos de projeção nacional são promovidos por outras entidades, como: o Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB), caracterizado como “fórum de debates e reflexões que reúne pesquisadores interessados em temas especializados da Ciência da Informação [...]”, realizado pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação (Cf. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. João Pessoa: ANCIB, [201-].) e o Seminário Nacional de Biblioteca Universitária (SNBU), dedicado às questões relacionadas com as bibliotecas universitárias.

Quadro 6 - Iniciativas para promover a competência em informação no Brasil - 2003-2015

(Conclusão)

Ano	Iniciativas
2008	Palestra <i>Competência em informação subsídios para a construção do saber contemporâneo</i> , no Congresso Internacional Biblioteca y Sociedad (Argentina), por Marcia Rosetto.
2009	XXIII CBBB – realizado o <i>Atelier de Competência em Informação</i> .
2011	XXIV CBBB – realizado o <i>Seminário sobre Competência em Informação</i> , dando origem à Declaração de Maceió sobre a Competência em Informação: cenários e tendências.
2012	XVII SNBU – realizado em Gramado, estabeleceu dentro de sua estrutura temática o subtema <i>Educação de usuários e competências informacionais</i> .
2013	XXV CBBB – realizado o <i>II Seminário Competência em informação: cenários e tendências</i> . Tal evento deu origem ao Manifesto de Florianópolis sobre a competência em informação e as populações vulneráveis e minorias; Lançamento do e-book: <i>Competência em informação: de reflexões às lições aprendidas</i> .
2015	XXVI CBBB – Conferência <i>Competência em informação: uma reflexão desde as origens, desenvolvimento às implicações futuras</i> , pela Profa. Regina Célia Baptista Belluzzo. Apresentação de, aproximadamente, cinco trabalhos entre orais e pôsteres.

Fonte: Federação de Associação de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições, Seminário Nacional de Biblioteca Universitária. Elaborado pelo autor (2014).

Outro movimento nesse sentido no país é o *Programa de Aprendizagem Informacional*³⁷, sendo desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), tendo como um dos principais objetivos o processo de construção de competências informacionais e também digitais.

Siqueira (2011), a partir de pressupostos apresentados por meio da LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que avocam, de certa forma, a competência em informação, propõe um Programa Nacional de Competências Informacionais para a educação básica no país. O autor argumenta que, apesar de todas as adversidades — geográficas, culturais, étnicas, de gênero, educacionais,

³⁷ O *Programa de Aprendizagem Informacional* em desenvolvimento pelo IBICT possui os seguintes objetivos: desenvolver ações e projetos de apoio à formação de competências informacionais e digitais para a inclusão do cidadão na sociedade da informação; estimular a produção de conteúdos digitais, proporcionando ao aprendiz a oportunidade de se utilizar das tecnologias de informação e comunicação como ferramentas de escrita; aprimorar, no aprendiz, a habilidade de saber pensar, produzir e expressar ideias (Cf. INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2007).

técnicas e tecnológicas — existentes no Brasil, há necessidade de uma política nacional para a competência em informação, pois sem a mesma o país dificilmente poderá gerar conhecimento (científico, tecnológico e artístico/cultural) e, desse modo, participar dos rumos da economia internacionalmente (SIQUEIRA, 2011).

Nesse sentido, ressalta-se o projeto AlfinBrasil em desenvolvimento com usuários da Biblioteca Nacional de Brasília. Tal projeto objetiva promover competências em informação, digital e leitora, desse modo, estimular o aprendizado contínuo durante a vida, como também, a troca de experiências entre o Brasil e a Espanha, tendo como coordenadoras as professoras Aurora Cuevas Cerveró (*Universidad Complutense de Madrid*) e Elmira Simeão (Universidade de Brasília - UnB) (SIMEÃO *et al.* 2011).

A universidade, provavelmente, vem contribuindo para fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas. Para tanto, constata-se, aproximadamente, a existência de sete grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que atuam, por meio de suas linhas de pesquisa, com a temática competência em informação. Ainda no âmbito universitário, o projeto Competência em Informação e Mídia no Ensino Superior (CIMES), que se encontra em sua fase inicial, conforme aponta Dudziak (2010, p. 2) tem como objetivo “[...] desenvolver programas educacionais no Brasil que tenham a competência em informação e a competência midiática como uma aplicação transversal no ensino superior [...]”, tendo a USP como unidade piloto de estudo (DUDZIAK, 2010).

Na UFPB, por meio do Laboratório de Tecnologias Intelectuais (LTi) do Departamento de Ciência da Informação, encontra-se em desenvolvimento o projeto de promoção de competência em informação para usuários da Web. Tal projeto objetiva por meio do desenvolvimento de tutoriais, capacitar a comunidade para o uso de tecnologias intelectuais e digitais (FREIRE; ARAUJO; SILVA, 2012).

A Universidade Estadual Paulista (UNESP) em seu *campus* localizado em Marília, sediou o Seminário de Competência em Informação, evento que se encontrava em sua terceira edição em 2014, dando origem a *Carta de Marília*. Para os organizadores, o evento se fez necessário em função do tema ainda ser emergente em nosso país e necessita da formação de base teórica.

Já Perrotti e Pieruccinni (2008), pesquisadores da Escola de Comunicações e Artes/USP, propõem a infoeducação como uma área de estudo. Conforme Perrotti (2010, p. 25) a infoeducação não se limita a aprendizagem de dispositivos, habilidades e competências em informação, busca ir além, pois “[...] sugere construir atitudes afirmativas e críticas face a informação.”

Mediante essas exposições, observa-se a urgência com que tal temática vem sendo colocada aos pesquisadores e profissionais nos últimos anos, não somente como um campo de investigação e constituição epistemológica, mas também como prática profissional e a necessidade de traduzir a competência em informação para uma política pública, desse modo, impactando diversos segmentos e atores sociais, além de ser um desafio para as unidades de informação. Compreendem-se as unidades de informação e, especificamente, as BUs como espaços legítimos para reflexões e questionamentos, face ao caráter contemporâneo que envolve as complexas relações *usuário — competência — informação*.

5.3 Competência em informação e educação de usuários: pesquisas realizadas no âmbito do ensino superior — teses e dissertações: 2000-2012

Teses e dissertações representam um esforço de coletivos acadêmicos, tornam-se fontes constituídas com rigor científico na resolução de problemas teóricos e/ou práticos apresentados, muitas vezes, pela própria sociedade.

Bufrém (2000, p. 49) classifica as teses e dissertações como “[...] fontes privilegiadas de produção do conhecimento [...]”, logo, fazem parte da constituição de um repositório científico e estão sujeitas a leitura, análises e críticas (BUFRÉM, 2000). Desse modo, tornam-se instrumentos potenciais que contribuem com o avanço da ciência e para o desenvolvimento social.

Para a construção de um panorama a partir da identificação de pesquisas desenvolvidas na pós-graduação no país — *stricto sensu*³⁸ — estabeleceu-se um recorte temporal, espacial e temático que coadunasse, dessa forma, com os objetivos desta investigação. Para a recuperação³⁹ das teses e dissertações, para o período compreendido de 2000⁴⁰ a 2012, no ensino superior, determinaram-se os seguintes termos: educação de usuário e tutorial; e alfabetização, aprendizagem, competência, habilidade, letramento, literacia relacionados a informação/informacional e, por último, *information literacy*. As buscas foram realizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), catálogos *online* das BUs, repositórios institucionais relacionados a cada instituição à qual o programa de pós-graduação encontra-se vinculado e nas listagens de Dissertações/Teses disponíveis nos *sites* dos programas de pós-graduação.

Por meio da estratégia de busca estabelecida, conseguiu-se recuperar um total de 55 pesquisas, compreendendo oito teses e 47 dissertações. Destas, foram selecionadas três teses e 17 dissertações, pois veiculam aspectos epistemológicos, empíricos e resultados de investigações que se aproximam do problema de pesquisa e do objeto de estudo desta tese, anteriormente expostos, e que, em última análise, correspondem à possibilidade da ressignificação da educação de usuários na biblioteca para o desenvolvimento da construção de competências.

Utilizou-se da *descrição* destas pesquisas como fonte para a apreensão das ações realizadas e das questões nucleares que abarquem a competência em informação no contexto do ensino superior. A descrição é apresentada por Domingues (2004), além da explicação e da interpretação, como um do delineamento teórico-metodológico necessário e que direciona para a possibilidade de maior rigor para a apreensão dos objetos ou fenômenos sociais postos à luz da

³⁸ Para o levantamento das dissertações e teses apresentadas nos programas de pós-graduação no país nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação, mapearam-se as instituições que possuem cursos de pós-graduação (*stricto sensu*) nas áreas mencionadas na *Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos*, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Cf. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portal Periódicos: histórico. Brasília: Capes, c2014). A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi exceção, pois a sua pós-graduação encontra-se inserta na área de Comunicação e Informação, conforme o desenho das áreas estabelecido pela CAPES, e não na área de Ciência da Informação.

³⁹ Observaram-se várias barreiras para o acesso e recuperação das pesquisas, destaca-se: o não funcionamento da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações em várias instituições; o não funcionamento por meio dos operadores *booleanos*; a falta de sistematização das palavras-chave e a incompatibilidade dos dados nos catálogos e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, entre outros.

⁴⁰ A partir desta data se introduzem no Brasil as pesquisas sobre habilidades relacionadas a informação dos sujeitos.

análise científica e, conseqüentemente, a construção do conhecimento científico. A partir dessas considerações, adotou-se a descrição como suporte para a delimitação do objeto e as interlocuções com possíveis elementos coletivos que margeiem o mesmo.

Partindo do pressuposto de que o objeto ou fenômeno descrito não tenha a *priori* unicidade, pois a descrição daquele não é dada, ela é construída por um indivíduo cognoscente e idiossincrático, por conseguinte, sujeita à subjetividade, contradição, vivência, intenção, oposição e demais circunstâncias (DOMINGUES, 2004). O autor alerta que nesse nível é possível, se necessário, definir recortes e uso de determinadas fontes de informação. Para Souza (2011) a descrição é um recurso que possibilita adotar, além de recortes, outras atitudes como seleção e abstração do fenômeno estudado. Já para Frota (2007) a descrição poderá possuir caráter extensivo, intensivo, ou ambos, dependendo do objeto a ser investigado.

Em consonância com o exposto nos parágrafos anteriores, buscou-se proceder à descrição das teses e dissertações. Em função disso, esta seção encontra-se estruturada em quatro subseções para possibilitar, a partir das pesquisas selecionadas, possíveis incursões por intermédio de inferências da literatura e estabelecer as relações possíveis com o seu objeto temático.

5.3.1 Competências em informação – graduação

Neste tema foram identificadas/classificadas cinco dissertações — Costa (2011), Décia (2005), Hatschbach (2002), Jacob (2012) e Pereira (2011) e duas teses — Hatschbach (2009) e Píccolo (2006).

A parte empírica da pesquisa de Hatschbach (2002) foi analisar cinco tutoriais⁴¹, visando nestas iniciativas o desenvolvimento de habilidades na busca e uso da informação, direcionadas a estudantes de graduação em instituições americanas de ensino. Assim, a autora acredita que possa incentivar e apoiar possíveis ações no contexto universitário brasileiro (HATSCHBACH, 2002). Identificou seis áreas temáticas abordadas pelos tutoriais e, posteriormente, em sua

⁴¹ Tutorial é entendido como “[...] conteúdo organizado [com imagens ou não] e estruturado em formato hipertextual para servir à aprendizagem, baseado em um modelo auto-instrucional e na interação com este conteúdo.” (Cf. AZEVEDO, 2005, p. 30).

tese de doutoramento, propôs, com base nessas mesmas áreas, conforme o Quadro 7, os seguintes indicadores para avaliar as competências em informação:

Quadro 7 - Indicadores de ações baseados em tutoriais de competência em informação

Dimensão	Indicador
A importância da informação no mundo atual	Compreender o atual contexto socioeconômico e saber lidar com as constantes mudanças que ocorrem na <i>Era da Informação</i> .
Internet	Buscar informação na Internet. Comunicar-se pela Internet.
A Informação para o trabalho acadêmico	Planejar o trabalho acadêmico. Identificar fontes de informação.
Localização de fontes de informação	Utilizar técnicas de pesquisas na Internet e em bases de dados.
Utilização de fontes de informação	Utilizar corretamente os critérios de avaliação de fontes de informação, as normas de citação de fontes e os direitos de Propriedade Intelectual.
Uso de biblioteca	Conhecer e saber consultar as fontes de referência de uma biblioteca. Consultar catálogos e bases de dados eletrônicos e <i>online</i> .

Fonte: Hatschbach (2002, 2009).

Ainda no estudo de Hatschbach (2002), destaca-se que os tutoriais tiveram a participação direta de profissionais ligados às bibliotecas daquelas instituições e, conseqüentemente, demonstrando que os profissionais da informação (bibliotecários, documentalistas, cientistas da informação) podem contribuir significativamente com a arquitetura dos tutoriais.

Hatschbach (2002) destaca que os tutoriais *online* são considerados ferramentas pedagógicas desenvolvidas institucionalmente para treinamento virtual. Conforme aponta a autora, possibilitam que os estudantes tornem-se autônomos, responsáveis e aprendizes de tecnologias que poderão ser úteis na formação educacional e profissional. A biblioteca e o bibliotecário tornam-se, nesse cenário, partícipes no processo de aprendizagem, envolvendo a informação. A autora formulou, entre outras, as seguintes recomendações sobre a competência em

informação para o contexto brasileiro: i-) estimular o uso da biblioteca como espaço para integrar, gerar e difundir ações de competência em informação; e ii-) incluir a competência em informação como disciplina nos currículos.

As bibliotecas se compreendidas como centro de recursos informacionais tornam-se integrantes do processo de ensino-aprendizagem no âmbito das universidades. Quanto à recomendação de compor uma disciplina no currículo, verifica-se que poderia ser um avanço para a educação. Possibilitaria maior estímulo à colaboração entre bibliotecários, professores, alunos e demais profissionais, tão necessária para o aprendizado ao longo da vida (aprender a aprender) dos educandos, assim, integrando as dimensões cognitiva e técnica (HATSCHBACH, 2002). Por outro lado, conferindo maior visibilidade tanto para os espaços (bibliotecas) como para os profissionais (bibliotecários). Essa proposta seria para um currículo integrado (MONTIEL-OVERALL, 2005), pois envolveria maior participação da biblioteca nos projetos pedagógicos (CAMPELLO, 2009b).

Compreende-se que a discussão das recomendações propostas por Hatschbach (2002), poderiam engendrar a longo prazo a formação de uma cultura informacional para a sociedade, maior fomento para os estudos sobre a temática *competência* e, possivelmente, políticas direcionadas à informação que poderiam resultar em um *novo* comportamento informacional dos sujeitos.

Píccolo (2006) desenvolveu uma proposta para a construção de um tutorial com o objetivo de orientar os calouros no uso da Biblioteca Central da UnB. Para tanto, coletou dados de entrevistas realizadas com os bibliotecários de referência da biblioteca e dos questionários aplicados a 1.094 calouros integrantes de 61 cursos da UnB. Alerta que, para que se possa desenvolver um tutorial é necessário uma equipe multidisciplinar. Assim, observa-se a participação do bibliotecário relevante, como ressaltado anteriormente por Hatschbach (2002) e, ainda, a importância de estudos de usuários para o desenvolvimento de produtos e/ou serviços de acordo com as necessidades dos sujeitos. A partir dos dados coletados, Píccolo acredita que o tutorial a ser desenvolvido deve conter a princípio cinco módulos: i-) mapa com o arranjo físico dos setores e informações sobre os mesmos; ii-) regras e políticas de funcionamento; iii-) explicativo sobre as fontes de informação; iv-) organização do acervo; e v-) uso dos recursos disponibilizados no *site* da biblioteca (PÍCCOLO, 2006). Enfatiza a possibilidade de situar o discente dentro de uma

estrutura informacional quanto a fontes de informação, espaços, serviços e políticas, em outras palavras, uma possível educação para o usuário no contexto da BU por meio do(s) tutorial(is).

Nessa direção, com referência aos tutoriais, destaca-se a pesquisa de Varela *et al.* (2012), uma década após ao trabalho de Hatschbach (2002) e seis anos do trabalho de Píccolo (2006). Varela *et al.* (2012) identificaram a presença de tutoriais em oito BUs pertencentes às universidades federais brasileiras, e isso demonstra que iniciativas vêm sendo potencializadas em relação a competências em informação.

Outra pesquisa relevante sobre a temática foi a tese desenvolvida por Hatschbach em 2009. A autora identificou o campo do Turismo como uma área em expansão envolvendo negócios, pesquisas e ensino. Dessa forma, haveria uma demanda por informações para se planejar, estabelecer e gerir atividades turísticas (programas, projetos, ações empreendedoras) e científicas (pesquisa e/ou docência) (HATSCHBACH, 2009). Ainda na sua pesquisa, Hatschbach traduziu, adaptou, aplicou e avaliou um teste de autoavaliação *online* (*Research Readiness Self-Assessment – RRSA*), elaborado pela *Central Michigan University*. Esse teste continha 48 questões e foi direcionado para estimar as competências em informação de 56 alunos do curso de graduação em Turismo da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Para realizar a análise de sua pesquisa, Hatschbach (2009) considerou as dimensões: habilidade de pesquisa percebida, navegando na Internet, obtendo a informação, avaliando a informação, experiência em pesquisa bibliográfica e uso de bibliotecas e compreendendo o plágio. Essas dimensões foram apontadas no modelo adaptado para a realidade brasileira e denominado pela autora como RRSA-Brasil. Acrescenta que essas dimensões foram estabelecidas a partir dos indicadores da Association of College and Research Libraries (2000) (Quadro 8).

Quadro 8 - Competência em Informação: principais dimensões incluídas no *Research Readiness Self-Assessment*

Dimensão	Descrição
Habilidade de pesquisa percebida	Autopercepção do estudante em relação a suas de habilidades de pesquisa na Internet.
Navegando na Internet	Confiança na utilização de ferramentas de busca gerais, de acesso livre na Internet (em contraposição aos <i>sites</i> de bibliotecas que permitem o acesso a uma literatura mais especializada), para obter informação para pesquisas e projetos acadêmicos.
Obtendo informação	Habilidade para efetuar busca de informação em níveis básico e avançado. Capacidade de diferenciar documentos acadêmicos, autoridade das fontes, tipos de periódicos, bem como outros tipos de documentos e fontes.
Avaliando a informação	Capacidade de comparar e avaliar a qualidade das diversas fontes de informação. Análise dos documentos, com base em critérios de avaliação da informação, para a tomada de decisão.
Experiência em pesquisa bibliográfica e uso de biblioteca	Participação em atividades de pesquisa: escrever documentos; citar fontes; utilizar bibliografias, enciclopédias, periódicos, sumários correntes; resumir ideias, etc. Utilização de bibliotecas e contatos com a equipe de bibliotecários.
Compreendendo o plágio	Capacidade de identificar o plágio e a violação de direitos autorais.

Fonte: Hatschbach (2009).

Hatschbach (2009) integrou na sua pesquisa elementos socioculturais, que de acordo com a mesma, poderiam influenciar no desenvolvimento das competências em informação. Assim, a autora incluiu no instrumento de avaliação o grau de escolaridade da mãe, como também conhecimento de línguas estrangeiras (inglês) por parte dos respondentes da pesquisa. A pesquisadora, em suas análises, constatou que o nível educacional das mães (fundamental ou médio) não exerce uma correspondência direta com a competência em informação dos estudantes, pelo contrário, “[...] os alunos cuja origem social é mais baixa, apresentam tipicamente melhores resultados [...]” (HATSCHBACH, 2009, p. 104).

Para explicar tal fato, Hatschbach (2009) infere que, para fazer parte de uma IFES no país, o estudante tem que enfrentar um processo de seleção e, dessa forma, possivelmente, tenha sido exigido do mesmo maior desempenho, por pertencer a uma condição social menos privilegiada, para superar diversos obstáculos anteriores

ao seu ingresso na universidade e, conseqüentemente, sua própria dedicação teria fornecido a esse estudante as mesmas condições de aprendizagem dos demais. Com referência ao conhecimento da língua inglesa, a autora constatou que há uma relação, pois, ao considerar que a maior parte do conteúdo da Internet encontra-se naquele idioma, os estudantes necessitam da mesma para obter, avaliar e usar a informação e, possivelmente, evitar o plágio.

Ao findar sua pesquisa, Hatschbach (2009) classifica os estudantes do curso de Turismo da UFF que participaram da pesquisa com atitudes satisfatórias. Destacam-se, entre outros, alguns aspectos detectados na pesquisa e que podem necessitar de maior atenção por parte dos indivíduos que se inserem na perspectiva de estudar, pesquisar e desenvolver práticas para a construção de competências em informação no ensino superior: o desconhecimento das tipologias de publicações (científica x atualidades); a Internet como única fonte de informação, dificuldade no uso dos operadores *booleanos*; e outro aspecto que merece destaque, conforme aponta a pesquisa, o uso da biblioteca pelos estudantes, considerado pela autora como baixo, como também a participação na relação usuários-bibliotecários que atuam nas BUs. Assim, os resultados da pesquisa com os alunos de graduação do curso de Turismo da UFF podem indicar um alerta quanto à competência em informação dos estudantes de graduação no Brasil.

Entende-se que um mapeamento com estudantes de outras áreas do conhecimento seria relevante para se obter um cenário amplo do nível das habilidades em informação dos estudantes universitários brasileiros e, a partir desses dados, possíveis ações possam ser desencadeadas junto às instituições para que o desenvolvimento do ensino e aprendizagem sejam aliados às práticas informacionais no ensino superior. Nesse sentido, envolvendo vários atores no contexto das IFES, pois,

[...] as práticas acadêmicas não podem se desenvolver em direção à criatividade [...] apenas por meio da atividade docente, mas muito mais pela capacidade de integrar e ampliar o ambiente acadêmico para além de suas salas de aula, envolvendo os seus diversos ambientes no compromisso dessa formação (GOMES, 2006, p. 15).

A partir dessa compreensão, a biblioteca no contexto da universidade atua como possível espaço dinamizador da competência em informação (DUDZIAK,

2001; HATSCHBACH, 2002). Para Hatschbach (2009, p. 73), ao analisar três trabalhos brasileiros anteriores, Santos (2007), Belluzzo e Kerbauy (2004) e Hatschbach (2002), os indicadores de avaliação de competência são direcionados a quatro aspectos comuns. Esses aspectos envolvem: “habilidades básicas no uso de bibliotecas; atitudes e comportamentos no processo de busca de informação em vários ambientes, virtuais ou não; critérios para análise da informação e uso ético da informação.”. A partir do exposto pela autora, infere-se que os indicadores propõem que possíveis ações sejam capazes de mobilizar espaços, condutas, cognição e valores relacionados à informação. Assim, a biblioteca poderia ocupar lugar de destaque na formação de habilidades relacionadas à informação, mas não somente esse espaço teria essa função.

Tais ações podem possibilitar aos usuários maior compreensão quanto à recuperação, localização, uso e comunicação da informação, para a construção de conhecimentos. Vale ressaltar que essas ações possuem dimensões que transcendem ao ambiente da biblioteca e, por conseguinte, possibilitaria aos indivíduos habilidades em informação em espaços e situações diversas. É o que pode ser observado na pesquisa de Décia (2005), que investigou 25 estudantes em fase de conclusão do curso de Secretariado Executivo da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O desempenho das atividades do futuro profissional dessa área está vinculado ao fluxo de informações existente em organizações públicas e privadas.

Assim, a proposta dessa pesquisadora era verificar se esses estudantes possuíam na sua formação as bases necessárias para se tornarem competentes em informação. Como resultado, destaca-se que não há na formação dos respondentes conteúdos relacionados ao aprendizado em competências em informação. Nesse aspecto, não há por parte dos concluintes, conforme apontado por Décia (2005, p. 163) “[...] o domínio desses conhecimentos e competências relacionadas ao universo informacional”. Isso corresponde, na percepção da autora, a dupla exclusão: social e digital. A autora observa ainda a necessidade de alterações no projeto pedagógico do curso em questão, para a inclusão da aprendizagem de competências em informação, uma possível aproximação com os conteúdos da Ciência da Informação (DÉCIA, 2005).

Costa (2011) investigou discentes (ingressantes e concluintes) e docentes do curso de graduação em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas

da União Educacional de Brasília (UNEB), para analisar se os mesmos possuíam na sua formação acadêmica conhecimentos essenciais para o desenvolvimento de competências em informação. Para tanto, o autor utilizou-se dos padrões da Association of College and Research Libraries (2000). Segundo Costa (2011), os discentes e docentes pertencentes aos cursos de tecnologia da informação da UNEB possuíam consideráveis habilidades relacionadas à competência em informação. Entretanto, em suas análises realizadas por meio dos dados coletados em questionários, entrevistas e análise documental, o autor constatou a ausência, por parte da instituição e inclusive da biblioteca, de ações específicas (projetos, tutoriais, programas de formação) para a competência em informação.

Nos seus estudos, Costa (2011, p. 142) ainda observou que a Internet aparece como principal fonte mediante uma necessidade de informação e a necessidade de aprimoramento para busca de informações por parte dos respondentes. O pesquisador ressaltou por fim que a biblioteca “[...] não se integra ao contexto educacional e pedagógico [...] atuando apenas na orientação de buscas bibliográficas [...]”.

As reflexões da pesquisa de Pereira (2011), realizada com 94 estudantes no decurso da disciplina “Estágio Supervisionado II: Simulação Empresarial Competitiva”, ministrada pelo pesquisador no curso de Administração da Universidade Católica de Salvador (UCSal). Para medir o nível de compreensão dos estudantes no processo de identificar, recuperar e usar informações, o autor da pesquisa aplicou dois questionários no início e no final da disciplina mencionada. Verificou-se que, quando há uma intervenção sistematizada junto aos estudantes para instruí-los nos recursos informacionais, detecta-se um acréscimo no entendimento dos alunos quanto àquele processo. Assim, o autor defende que a participação da BU por meio de treinamento aos usuários seria relevante para que se desenvolvesse nos mesmos o entendimento quanto aos mecanismos e às estratégias necessárias para a busca de informações. Destaca, ainda, que, é necessária uma integração entre os cursos de Administração e a Ciência da Informação, objetivando um programa para a aprendizagem em competência em informação nos níveis de graduação. Essa a mesma posição destacada também, anteriormente, por Décia (2005).

A pesquisa de Jacob (2012) teve como referência o segundo padrão da Association of College and Research Libraries (2000) *acessar as informações de forma eficaz e eficiente*, que serviu de base para analisar a competência em relação à busca, acesso e uso das informações. Para tanto, o universo da pesquisa foi formado por 226 alunos do curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina (UEL) que responderam a um questionário formulado com 53 questões. Em suas análises, Jacob chegou à conclusão que os estudantes de Medicina da UEL possuíam competência em informação em relação ao padrão investigado. Mesmo assim, destaca-se que os respondentes tinham preferência pelo uso da Internet em detrimento à biblioteca, para se obter acesso às informações. Para a autora o uso das tecnologias (sistemas *online* e bases de dados: Bireme, Lilacs, Medline, entre outras) certifica a predominância da disponibilização de conteúdos da área médica em formato digital por meio de bases de dados.

A relação entre usuário e bibliotecário, no que se refere à elaboração de uma atividade acadêmica, é considerada como moderada por Jacob (2012). Constata-se na pesquisa que colegas de turma dos respondentes aparecem como o canal de comunicação mais utilizado para a disseminação de fontes de informação a serem utilizadas, o que também foi apontado por Pereira (2011). Diante desse cenário, observa-se a necessidade de o bibliotecário tomar atitudes ou tornar-se presente por meio de ações que envolvam o desenvolvimento de serviços e produtos, que possam subsidiar a formação de indivíduos aptos para o trato com os domínios informacionais.

Nessa perspectiva, vale destacar como contributo a experiência desenvolvida por Souto (2005). Estudo por meio do projeto Recursos Informacionais em Ciências da Saúde (RICS), na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) em São Paulo. Tal estudo, foi realizado com alunos de diversas áreas, principalmente dos cursos de Ciências Biológicas e Farmacêuticas, Medicina, Nutrição, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Enfermagem e Odontologia. O projeto foi estruturado como prática pedagógica em quatro módulos e teve como finalidade a capacitação dos estudantes em relação à prática de pesquisa, recursos e serviços de informação (*online*). Constata-se como resultado desse projeto que há necessidade de maior orientação sobre práticas de pesquisa, identificação de fontes

de informação confiáveis na Internet e a formalização de uma disciplina que capacite os estudantes nesses conteúdos.

Jacob (2012) observa que a estrutura pedagógica do curso de Medicina/UEL é fundamentada no método *Problem Based Learning* (PBL). Trata-se de um método de aprendizagem centrado no aluno “[...] permitindo que ele busque o conhecimento nos inúmeros meios de difusão do conhecimento hoje disponíveis e que aprenda a utilizar e a pesquisar estes meios.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, [201-]).

Compreende-se que outras pesquisas devem ser realizadas em outros cursos que se utilizam do mesmo método para que se consigam mais dados para constatar se o PBL possibilita maior competência em informação de estudantes no nível superior. O método possui origens conceituais em John Dewey, sendo este responsável pela construção teórica da reflexão como ação educativa. A proposta deweyana foi estudada por Gasque (2008) em sua tese de doutorado com alunos da pós-graduação, que será apresentada em 5.3.3.

5.3.2 Competências em informação – graduação: Biblioteconomia

Entre as pesquisas que evidenciam a graduação, foram recuperadas quatro dissertações — Lins (2007), Mata (2009), Melo (2008) e Santos, T. (2011), que pesquisaram os discentes dos cursos de Biblioteconomia.

A preocupação quanto à necessidade de inclusão nos currículos de Biblioteconomia e Ciência da Informação da temática competência em informação, como também a aproximação da tecnologia da informação, foi a proposta do trabalho de Lins (2007). A partir da participação de 14 especialistas com conhecimento em competência em informação, a autora desenvolveu e aplicou um questionário e, por meio do método Delphi, constatou que a inserção de uma disciplina sobre competência em informação tanto na graduação como na pós-graduação é uma necessidade nos currículos de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Entretanto, o ensino da temática na graduação não deveria ser concentrado em apenas uma disciplina específica, e sim ser parte do conteúdo de várias disciplinas.

Vale ressaltar que no Brasil, em pelo menos três programas de pós-graduação em Ciência da Informação, a disciplina competência em informação já se faz presente (OLIVEIRA, 2011). Contudo, acredita-se que nesse nível é apenas um indicativo de que os pós-graduandos possam no futuro disseminar, na docência e em pesquisas, teorias e/ou práticas relacionadas à temática.

No que diz respeito à pesquisa de Melo (2008), essa foi direcionada aos alunos matriculados na disciplina Informação Aplicada à Biblioteconomia do curso de Biblioteconomia da UFPB, para analisar o desenvolvimento dos estágios de competência em informação, utilizando-se os padrões da American of College and Research Libraries (2000). Participaram sete discentes e a autora empregou a triangulação metodológica (questionário, entrevista e um trabalho acadêmico) para pôr em prática sua pesquisa. Assim, realizou uma incursão na teoria social (teoria dos campos, dos capitais e do *habitus*) de Pierre Bourdieu, para verificar os elementos que podem favorecer ou não na construção de competências em informação dos pesquisados.

A autora apontou que a família exerce influência no contexto dos discentes ao permitir aquisição de capital escolar e cultural. Os discentes que participaram da pesquisa possuem restritas habilidades em relação à busca, avaliação e uso da informação, inclusive com relação ao uso da biblioteca. A falta de treinamentos sistematizados é considerada pela autora como resultante de prejuízos no desenvolvimento de habilidades informacionais, principalmente os relacionados à necessidade e à avaliação da informação. A pesquisadora ainda destaca que o investimento em tecnologia “[...] não garante [...] acesso, avaliação e/ou uso de informação eficientes, ou mesmo uso eficiente da própria tecnologia de informação e nem do desenvolvimento da competência informacional.” (MELO, 2008, p. 433). Completa que o desenvolvimento em competências em informação é interdependente da mediação humana.

Para realizar seu estudo com graduandos em Biblioteconomia, Mata (2009) partiu dos padrões estabelecidos pela Association of College and Research Libraries (2000), ao formular e aplicar um questionário para um universo de 230 discentes pertencentes a 15 instituições públicas e privadas de ensino superior, localizadas na Região Sudeste do país. Para a autora os respondentes da pesquisa, à época, isto é, os futuros bibliotecários, encontravam-se preparados para atuar como articuladores

nas ações que envolvem a busca e o uso da informação. Entretanto, Mata (2009, p. 141) constata também na sua pesquisa que há dificuldades por parte dos graduandos “[...] em relação aos processos de classificação das fontes de informação, ao uso de fontes especializadas e ao uso ético e legal da informação.”.

O estudo é um alerta aos cursos de Biblioteconomia no país. O desconhecimento de fontes de informação pelos futuros bibliotecários, independentemente do espaço de trabalho que irão ocupar, é preocupante. Nesse sentido, para Mota e Oliveira (2005), uma das habilidades requeridas para a atuação do bibliotecário é saber manipular fontes de informação de diversas naturezas. O entendimento da tipificação das fontes em primárias, secundárias e terciárias (CAMPELLO; CAMPOS, 1993; CAMPELLO; CENDÓN; KREMER, 2007; CUNHA, 2001) torna-se fundamental, pois permite que o bibliotecário possa orientar os usuários quanto à especificidade e abrangência de suas pesquisas, como também satisfazer as possíveis lacunas de informação existente nos usuários.

Para Mata (2009), há necessidade de se estabelecer ações pedagógicas relacionadas à competência para os estudantes dos cursos de Biblioteconomia. Nesse contexto, cabe mencionar a sugestão da inclusão da competência em informação como disciplina ao currículo do curso de Biblioteconomia da UFMG desde 2009 (CAMPELLO, 2013). Acrescenta-se que os projetos pedagógicos deveriam contemplar essa disciplina não somente para os cursos de Biblioteconomia, e sim para outras graduações das demais áreas do conhecimento (HATSCHBACH, 2002).

Em outra pesquisa, Santos, T. (2011) utilizou também os padrões determinados pela Association of College and Research Libraries (2000), para pesquisar 20 concluintes do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás (UFG). A autora empregou um questionário composto por 17 questões. Identificou no estudo dificuldades, por parte dos respondentes, relacionadas à classificação das fontes de informação e outros pontos destacados são quanto à elaboração de estratégias de busca, como também normalização bibliográfica. Um ponto positivo constatado foi os respondentes considerarem a biblioteca como fonte de informação. A autora ainda constatou que “[...] a graduação pode compensar uma defasagem oriunda da escola pública [...] [e é] preciso o envolvimento de todo o

corpo docente para que o desenvolvimento da competência informacional possa se efetivar.” (SANTOS, T., 2011, p. 122).

5.3.3 Competências em informação – pós-graduação

Foram identificadas duas pesquisas que estudam a competência em informação na pós-graduação; uma dissertação — Guerrero (2009) e uma tese — Gasque (2008).

A partir do acréscimo do pensamento reflexivo como contribuição nos fundamentos dos estudos de busca e uso da informação, Gasque (2008) desenvolveu sua pesquisa considerando os argumentos concebidos por Dewey. Para a autora, a reflexão é a consciência do indivíduo sobre si mesmo e do contexto, e para tanto considera a reflexão como ato que envolve questionamentos, análises e sistematizações baseados em conhecimentos. Haveria, então, o entendimento da inter-relação entre a aprendizagem e os diversos fenômenos, isto é, “[...] as relações com as outras coisas [...] compreender como determinado aspecto funciona, que consequências traz, suas causas e possíveis aplicações.” (GASQUE, 2013, p. 7).

Para a pesquisadora, por meio do pensamento reflexivo, é possível desenvolver o letramento informacional, e este, na sua compreensão seria o processo que permitiria ao indivíduo a construção de competências para a busca e uso de informações (GASQUE, 2008, 2012, 2013). A autora, nos seus estudos de 2008 entrevistou, como ela mesma denomina, *pesquisadores em formação*, alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) dos cursos de Antropologia, Educação, Geologia, Matemática, Nefrologia e Sociologia, no total de 13 pesquisadores em formação, de três instituições de nível superior UnB, USP e Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Gasque também utilizou os padrões da Association of College and Research Libraries (2000) como indicadores em sua análise para identificar as competências no processo de busca e uso da informação experimentada pelos pesquisadores em formação, na perspectiva do pensamento reflexivo em contextos concretos.

Por meio dessa pesquisa foi possível constatar, entre outras considerações, que tanto na educação básica como no ensino superior, há ausência de programas

ou ações para a aprendizagem relacionada à busca e ao uso da informação. Os pesquisadores em formação não realizavam planejamento para buscar informações, havia desconhecimento de fontes de informação, baixa frequência de uso da biblioteca, pouco entendimento quanto ao uso dos sistemas de recuperação de informação, como também sobre a formulação de estratégias de busca (GASQUE, 2008).

Ainda com foco na pós-graduação, a pesquisa de Guerrero (2009) foi direcionada com o intuito de verificar a atuação, por parte dos estudantes vinculados às áreas de Ciências Agrônômicas e Ciência Florestal da UNESP — *Campus* Botucatu, na busca por informações científicas. Com base na Association of College and Research Libraries (2000), elaborou um questionário, no qual analisou as respostas de 96 participantes. E, após análise, apontou, entre outras questões, o desconhecimento dos operadores *booleanos*. Esse resultado coaduna com a análise de Hatschbach (2009), conforme descrito anteriormente. Entretanto, o que chama a atenção é que a pesquisa realizada por Hatschbach foi com graduandos, dessa forma, o desconhecimento torna-se generalizado entre os discentes da graduação quanto da pós-graduação, independentemente da área de conhecimento dos mesmos.

Em linhas gerais, a pesquisa de Guerrero concorda com os resultados obtidos no ano anterior com a pesquisa de Gasque (2008), quando aponta uma lacuna dos respondentes quanto à busca — estratégias e uso de ferramentas de busca — de informações científicas. Outro ponto levantado por Guerrero (2009) é quanto à atuação da BU. Para a autora, a biblioteca seria promotora no desenvolvimento da competência em informação dos seus usuários, pois, para a pesquisadora, é eminente a necessidade de aperfeiçoamento, por parte da biblioteca, quanto à instrução para a utilização dos recursos informacionais.

5.3.4 Competências em informação – bibliotecas universitárias, bibliotecários e estudantes

Foram identificadas e classificadas neste tema sete dissertações — Carvalho, F. (2008), Dias (2005), Dudziak (2001), Santiago (2010), Santos (2012), Silva (2009) e Sousa (2009).

O trabalho de Dudziak (2001) é considerado uma referência no país entre os pesquisadores, pois a mesma desenvolve em seu estudo uma trajetória histórica e conceitual sobre a competência em informação. A autora apresenta um panorama dos estudos e práticas sobre *information literacy* para enfatizar a perspectiva educacional que a biblioteca e o bibliotecário deveriam desempenhar sobre essa nova concepção. Assim, tanto as bibliotecas como outros espaços informacionais seriam “[...] enquanto instituições culturais e educacionais [...] mediadores fundamentais nos processos de aprendizado que visam a competência em informação e o aprendizado ao longo da vida.” (DUDZIAK, 2001, p. 155).

Por meio dessa ênfase é que as pesquisas realizadas por Carvalho, F. (2008), Dias (2005) e Silva (2009) se inserem, isto é, por meio da institucionalização das BUs para evidenciar as ações contributivas à formação da competência em informação.

Para Dias (2005), há no universo das bibliotecas uma questão que ainda não foi resolvida, a saber, a *educação de usuário*, como um serviço essencial que pode possibilitar ao usuário o aprendizado na identificação, busca, localização, avaliação e seleção da informação mais adequada. Tais ações permitiriam ainda, no entendimento dessa autora, que o usuário pudesse refletir e decidir, pois “[...] escolhendo a alternativa mais pertinente, extrapolando para outras situações, o usuário constrói o conhecimento; torna-se capaz de intervir no processo de construção do conhecimento próprio e do grupo a que pertence.” (DIAS, 2005, p. 94). A autora entende que uma recuperação eficiente e eficaz da informação está articulada ao conhecimento prévio do perfil do usuário. Dessa forma, destaca a relevância de se conhecer o usuário da biblioteca, por meio da realização de estudos de usuários, pois uma nova geração chega à universidade com demandas múltiplas (DIAS, 2005). E a partir desse estudo a biblioteca poderia planejar e executar ações em direção às necessidades em informação desses usuários.

A pesquisadora investigou a educação de usuário desenvolvida na biblioteca no que tange às tecnologias da informação como instrumento contributivo para o desenvolvimento informacional, e para tanto entrevistou bibliotecárias lotadas na BU da UNESP, localizada no *campus* de Marília no interior paulista. Em sua análise, aponta que há necessidade de maior empenho por parte dos profissionais para melhorar o desenvolvimento de suas atividades, de maior eficiência na divulgação dos serviços e produtos disponibilizados pela biblioteca, e, também, há ausência de recursos tecnológicos. A pesquisa de Dias (2005, p.129) aponta, após analisar as respostas das entrevistadas, que “[...] um programa de educação de usuário bem elaborado é essencial, para que este obtenha facilidades e autonomia na busca da informação.”.

De acordo com Carvalho, F. (2008), há uma correlação entre estudo e educação de usuários para as competências em informação no ensino superior. A pesquisa foi realizada por meio da participação dos gestores de 63 BUs, e, desse total, 31 bibliotecas pertenciam à categoria administrativa federal e 32 bibliotecas faziam parte da estadual. A autora identificou que a maioria das BUs realizavam estudos de usuários, entretanto, a pesquisa demonstrou também que os recursos humanos e as instalações desapropriadas encontravam-se como as maiores dificuldades para a realização desses estudos. Os instrumentos indicados pelos gestores das bibliotecas mais utilizados para esses estudos foram a caixa de sugestões e o questionário, mas o primeiro não é considerado o mais indicado (CARVALHO, F., 2008).

Autores como Baptista e Cunha (2007) e Cunha (1982) alertam que o instrumento para coletar dados nos estudos de usuários vai depender essencialmente do objetivo da pesquisa a ser realizada (qualitativa e/ou quantitativa) e que os meios mais apropriados são, além dos questionários, as entrevistas, as observações e as análises de conteúdo. Os autores acrescentam que esses instrumentos apresentam tanto vantagens como desvantagens. E é nesse sentido que o envolvimento e a participação de pessoas capacitadas para gerir tais estudos tornam-se essenciais. Carvalho, F. (2008) corrobora esse entendimento ao expor que, na sua pesquisa, os estudos de usuários ficam a cargo dos bibliotecários de referência presentes nas BUs.

Quanto ao desenvolvimento de ações para a educação de usuários, Carvalho, F. (2008) constatou como pontos críticos a falta de interesse dos usuários e a falta de recursos humanos. As ações mais destacadas na pesquisa foram as *visitas orientadas* e os *treinamentos para realização de buscas on-line*, sendo essas ações direcionadas aos alunos de graduação, seguidas dos alunos da pós-graduação. Verificou-se que, por meio das respostas dos(as) participantes, os pontos que esses(as) consideravam mais essenciais aos usuários para desenvolverem competência, conforme os indicadores disponibilizados pela Association of College and Research Libraries (2000), estavam relacionados ao acesso à informação, e as atividades mais desenvolvidas pelas BUs também estavam associadas ao acesso, em detrimento do uso e avaliação da informação (CARVALHO, F., 2008).

Outro exemplo que merece destaque apontado por Carvalho, F. (2008), a experiência desenvolvida no contexto da universidade: coube à BU preparar e ministrar aulas com os docentes, com alguns conteúdos que foram desenvolvidos no ambiente da biblioteca e os demais nos cursos e/ou departamentos da universidade. Esse exemplo configura-se como uma ação colaborativa entre a biblioteca e docentes para possível desenvolvimento de competência em informação.

Essa ação seria possivelmente classificada por Montiel-Overall (2005) como instrução integrada, pois o que tudo indica é que há envolvimento e/ou trocas entre o bibliotecário e o professor por meio do compartilhamento de reflexão, planejamento e criação de atividades. Para Campello (2009a, p. 57), a instrução integrada envolveria o “[...] domínio do conteúdo (por parte do professor) e de habilidades informacionais (por parte do bibliotecário) [...]”, tendo como objetivo a aprendizagem dos alunos.

Há de se ressaltar que o entendimento da colaboração no contexto da aprendizagem que envolve a participação da biblioteca configura-se como “[...] um processo em que duas ou mais pessoas trabalham em conjunto para integrar as informações, a fim de melhorar a aprendizagem dos alunos.” (MONTIEL-OVERALL, 2005, p. 1). Outra ressalva a ser apresentada é que as autoras Montiel-Overall (2005) e Campello (2009a, 2009b), trabalham na perspectiva da biblioteca escolar, entretanto, essas abordagens são factíveis ao ensino superior.

Compreende-se, a partir do estudo de Carvalho, F. (2008), que pesquisar a temática educação de usuários em BUs, na perspectiva da construção para a competência em informação é investigar as inter-relações de acesso e necessidades informacionais associadas ao usuário e a (des)continuidade de ações na sociedade voltadas para esse assunto.

O uso efetivo da informação é uma ação por parte dos usuários e que nem sempre é desenvolvida e acompanhada pelos bibliotecários, provavelmente, por ausência de conhecimentos psicopedagógicos e didáticos na formação do bibliotecário no país (GASQUE, 2013; PASQUARELLI, 1989).

Santiago (2010) analisou as atividades voltadas à educação de usuários realizadas pelas bibliotecas que fazem parte do Sistema Integrado de Bibliotecas (SIB) da UFPE. Participaram da sua investigação 12 bibliotecários (em nível de gestão) e 42 usuários (reais e potenciais).

A pesquisa apontou para a necessidade de uma política para a educação de usuários, pois há um distanciamento entre o discurso que evidencia a importância e a prática, com diminutas ações. A falta de infraestrutura é manifestada como barreira para o desenvolvimento de atividades referentes à educação voltada para o usuário. O estudo revelou também a ausência do bibliotecário no atendimento ao usuário.

Na investigação de Silva (2009), a autora averiguou a contribuição da BU no percurso de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o que demanda dos sujeitos habilidades na busca e uso de informações, como também autonomia no uso da biblioteca. Observa-se que o uso da biblioteca também foi uma das reivindicações evidenciadas na pesquisa de Hatschbach (2002) para a competência em informação no país. O universo da pesquisa era de 105 alunos matriculados na disciplina TCC dos cursos de graduação em Geologia, Medicina Veterinária, Ciências Sociais, Letras Vernáculas e Desenho Industrial, todos inseridos na UFBA, como também 13 bibliotecários pertencentes aos quadros das bibliotecas vinculadas às unidades de ensino pertencentes aqueles cursos⁴². A ausência de recursos humanos, materiais e tecnológicos foram os principais motivos destacados pelos

⁴² A autora aponta como exceção o Instituto de Letras, no qual o curso de Letras Vernáculas encontrava-se vinculado, pois, conforme Silva (2009), o acervo desse Instituto foi incorporado à Biblioteca Central da UFBA, sendo, então, essa biblioteca partícipe da pesquisa por meio de quatro bibliotecários, dois lotados na Seção de Referência, e dois, na Seção Circulante da Biblioteca Central. (Cf. SILVA, 2009).

bibliotecários na pesquisa como fator limitador na prestação de serviços aos alunos-usuários das BUs.

A existência de recursos é essencial para que as bibliotecas possam aprimorar e implantar novos serviços aos usuários, principalmente, a partir das mudanças tecnológicas para organização e disponibilização de informações digitais (CAREGNATO, 2000).

Silva (2009) deduziu que se a BU deseja contribuir com o desenvolvimento das competências em informação dos estudantes deve se preocupar em identificar, reconhecer e avaliar as necessidades destes. Tal posicionamento dado pela autora sugere *a priori* a necessidade de se realizar um estudo de usuários, pois o que tudo indica, por meio desse instrumento de investigação, se permite “[...] saber quem são os usuários, saber o que eles pensam, conhecer a percepção dos serviços que recebem e, finalmente, para determinar quais são os seus hábitos informativos [...]” (GONZÁLEZ TERUEL, 2005, p. 23), e a partir daí possibilitar melhorias nos sistemas de informação conforme a autora.

Silva (2009) evidenciou que a maioria dos estudantes não participavam dos treinamentos direcionados à utilização dos serviços e das fontes informacionais da biblioteca. Apesar de os bibliotecários contradizerem tal afirmativa, há de se considerar que a falta de infraestrutura possa restringir o desenvolvimento de atividades como a educação de usuários e manter as atividades ditas como tradicionais (empréstimo e consulta), pois o empréstimo foi um dos serviços que apareceu em primeiro lugar, entre os outros oferecidos pela biblioteca, como o mais reconhecido e utilizado na opinião dos respondentes, conforme constatado pela autora.

Por outro lado, Nocetti e Schleyer (1981, p. 232), em levantamento realizado sobre educação de usuários, contrabalançam essa afirmativa ao criticarem, já na década de 1980, a postura adotada por algumas bibliotecas que creditavam, na ausência de recursos, que “[...] a não realização de programas de educação de usuários oculta, na realidade, a inversão de prioridades no planejamento das atividades de uma biblioteca.”. Nessa linha de raciocínio, muitas bibliotecas priorizam os serviços técnicos em prejuízo de outras atividades como a própria educação de usuários (BRUNETTI, 1983).

Assim, Silva (2009) acrescentou também outro aspecto apontado pelos bibliotecários, que foi o desconhecimento, por parte dos graduandos, no uso das normas técnicas editadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Esse dado merece atenção, pois fornecem prescrições pelas quais se pode citar, referenciar e depositar crédito ao conhecimento científico e técnico para diversas pesquisas e pesquisadores, em outras palavras, é reconhecer o uso das fontes de informação. Para Hatschbach (2009), o graduando colabora com o processo da comunicação científica toda vez que ele referencia devidamente as fontes utilizadas, dessa forma, se trata, conforme aponta a autora, de respeitar e reconhecer os pares. Ainda na pesquisa de Silva (2009), o item informacional mais utilizado pelos alunos em suas atividades acadêmicas é o livro, em detrimento de outras fontes de informação. Ressalta-se que, para a competência em informação, os estudantes no nível superior devem saber determinar e distinguir entre as diversas fontes de informação (ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, 2000).

A investigação de Sousa (2009) foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, com nove estudantes entre os níveis de graduação e pós graduação (mestrado e doutorado) das áreas de Ciências Humanas, Biológicas e Exatas da USP. Analisou e interpretou os dados a partir do modelo ISP de Kuhlthau. A autora constatou nesse processo que a biblioteca não é entendida pelos usuários investigados como espaço de aprendizagem em relação à informação, cabendo aos bibliotecários canalizarem esforços para atenderem as necessidades reais do usuário, pois esses profissionais devem oferecer ao mesmo “[...] orientação para suas atividades de pesquisa estimulando-o a explorar o acervo e não apenas a emprestar itens” (SOUSA, 2009, p. 79). O bibliotecário, não possui uma formação adequada para auxiliar os usuários nas diversas fases de suas pesquisas.

Ainda conforme Sousa (2009), o *Google* é apontado como a principal ferramenta de pesquisa, em prejuízo do uso da biblioteca. Dessa forma, na visão da autora, o usuário não distingue a formulação de estratégias de pesquisa e o uso de buscadores. A autora aponta para a necessidade de uso de ferramentas de comunicação (*chats, blogs, portais*) ao invés de treinamentos, pois na sua opinião o uso da tecnologia está mais condizente com o novo perfil dos usuários em relação a programas de treinamento. Para ela, é necessária a integração com os docentes, e sugere que possa ser realizada por meio da disciplina Metodologia da Pesquisa

Científica, principalmente, nos aspectos cognitivos relacionados ao processo de pesquisa.

A pesquisa de Santos (2012) se concentra no universo de 54 BUs (bibliotecas centrais e/ou sistemas de bibliotecas) no âmbito de instituições de ensino federal e estadual e visa identificar a utilização dos *websites* como instrumentos de comunicação entre os usuários e a biblioteca, promovendo desse modo, possíveis ações que visem à mediação da informação (atividades de educação e informação). Para a autora, a biblioteca, além de mediar a informação, deveria objetivar também que o usuário possa desenvolver competência em informação para que o mesmo adquira autonomia em relação à busca, acesso e uso da informação. Assim, a mediação pode ser entendida de forma indireta — organização e representação das informações, como de forma direta — oficinas, treinamentos e demais ações de formação. Por meio dos dados da pesquisa a autora verificou a subutilização nos dispositivos de comunicação com os usuários no que se refere à mediação para acesso e uso da informação. Mesmo assim, Santos (2012) observa que houve um avanço no processo de comunicação, se comparado com pesquisas anteriores, e que há iniciativas, por parte de algumas bibliotecas investigadas, para manter uma interlocução e uma aproximação com os usuários por meio dos dispositivos de comunicação da *Web* social.

Em se tratando dos estudos apresentados e analisados nestas subseções, os mesmos indicam que a biblioteca é um possível equipamento indutor ao desenvolvimento de competências em relação à informação. Entretanto, não somente a biblioteca pode ser a interlocutora nessa *missão*, mas ser parte integrante e/ou integradora de um conjunto com outros atores sociais para tentar resolver as lacunas apresentadas na formação dos indivíduos em relação à construção das competências em informação.

Outra evidência é a estruturação de uma disciplina a ser inserida nas práticas didático-pedagógicas dos cursos de graduação ou, ainda, programas sistematizados que possibilitem aos discentes aprender em parceria com a biblioteca. Mais uma vez, observa-se, nas pesquisas analisadas, a emergência para que as bibliotecas acadêmicas possam participar dessa frente, verifica-se que há certos entraves estruturais (ausência de recursos) e emocionais/afetivos (motivação e compromisso).

Constatou-se, também, que os estudantes inseridos em instituições de ensino superior apareceram como centralidade tácita ou explícita nos contextos das investigações, quer seja no âmbito da graduação, como da pós-graduação, para os quais serviços e produtos são direcionados. Dessa forma, as pesquisas apontam para que esses indivíduos adquiram outro comportamento em relação ao acesso e uso da informação e, assim, maior competitividade para o mercado de trabalho, consciência crítica em suas ações e participação social.

Inferese que o que se busca, por meio do desenvolvimento de competências em informação em instituições do ensino superior, é o reencaixe dos indivíduos no tempo e no espaço em novas dinâmicas sociais em quaisquer contextos e circunstâncias. A literatura tem apontado que a competência em informação não é exclusiva dos profissionais da informação e sim de todos aqueles que se encontram inseridos e desenvolvam atividades em espaços intensivos em informação (BARBOSA, 2008; BELLUZZO, 2013; BELLUZZO; CAVALCANTE; 2011; DUDZIAK, 2003; FARIAS; BELLUZZO, 2012; HATSCHBACH; OLINTO, 2008; MIRANDA, 2004). O que demonstra que os pesquisadores brasileiros estão desenvolvendo pesquisas sobre competência em informação voltadas para outras dimensões sociais.

Considerando-se as fases dos estudos — inicial, experimental, exploratória e expansão — proposta por Bruce (2000) e apresentadas anteriormente, compreende-se que as pesquisas desenvolvidas sobre competência em informação no contexto do ensino superior no Brasil encontram-se em sua fase experimental, pois buscam em sua maioria identificar tais competências nos indivíduos no ensino. Talvez isso se deva em grande parte pelo uso dos padrões estabelecidos pela ALA/ACRL e pela necessidade de instituir um modelo ou práticas para o desenvolvimento de competências.

Com relação aos padrões vigentes relativos à competência em informação, vale ressaltar que a maioria foi estabelecida por instituições internacionais relacionadas à área da Biblioteconomia como, por exemplo: American Association of School Librarians (AASL), Association of College and Research Libraries, Society of College, National and University Libraries (SCONUL), International Federation Library Association (IFLA) e esses padrões têm servido como referência para diversos estudos e em vários países, inclusive no Brasil conforme constatado nas

pesquisas descritas. Contudo, devem ser envidados esforços para que os mesmos sejam adaptados ou (re)elaborados, e que a possível construção de *novos* padrões considerem as características de cada contexto, levando-se em conta as macro e micro realidades de cada conjuntura (BELLUZZO; KERBAUY, 2004; LAU, 2007; PEREIRA, 2010; SANTOS, C., 2011).

Nessa dimensão, é necessário à interlocução entre o conjunto de estudos e práticas desenvolvidas em âmbito internacional, e a partir de uma perspectiva criteriosa, construir uma noção própria para a competência em informação em nosso país (CAMPELLO, 2009a), visando promover conceitos, práticas, padrões, indicadores, aplicações, procedimentos, métodos e avaliações.

CAPÍTULO 6: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A compreensão e a certificação de uma pesquisa pelos pares se faz adotando, rigorosamente, um procedimento metodológico que demonstre o caminho percorrido e os resultados da investigação, isto é, a realidade obtida. Conforme apontado por Ander-Egg (1978, p. 28), tem-se que a pesquisa, desde o seu início, assume um “[...] procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento.”.

Na perspectiva de Minayo (2011), a metodologia vai além das técnicas, pois engloba ainda a experiência do pesquisador, o método, o planejamento, a realidade e as teorias. Na busca de uma solução eficiente para o problema proposto nesta pesquisa, toma-se por base que o mesmo envolve inicialmente dois aspectos no âmbito das BUs: i-) as ações de educação de usuários; e ii-) a competência em informação. Tais aspectos sinalizaram para a necessidade de estabelecer uma metodologia que envolva a heterogeneidade dos estudantes/usuários presente nas bibliotecas, como eles se autoavaliem em relação à competência em informação e como a biblioteca contribui para tal competência a partir daquelas ações voltadas aos usuários.

6.1 Desenho da pesquisa⁴³

Diante do exposto, buscou-se, com base na literatura consultada, um delineamento para a pesquisa que possibilitasse estabelecer caminhos quanto à construção e análise do objeto, à natureza da pesquisa, identificação dos sujeitos, orientação quanto aos instrumentos de coleta de dados e síntese dos resultados. Para tanto, esta pesquisa foi classificada como *exploratória* e estabeleceu em seu desenho o *survey* como método, e teve os dados empíricos analisados com enfoque *quantitativo* e *qualitativo*.

⁴³ Pesquisa aprovada em maio/2015 pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, Parecer n. 1.057.272/2015. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas aprovou a coparticipação desta instituição em outubro/2015.

Quanto à natureza da pesquisa exploratória, é apontada por Sampieri; Collado e Lucio (2006, p. 99, destaque nosso) a finalidade de suprir a exiguidade de uma temática ou, além disso, quando se pretende investigar “[...] temas e objetos com base em **novas perspectivas e ampliar [ou mapear] estudos já existentes.**”. Para Gil (1999), o levantamento bibliográfico se insere como estudos exploratórios. Nesse sentido, esta pesquisa possui também tais particularidades, pois, por meio do levantamento apresentado em 5.3, verificou-se que no processo de ensino-aprendizagem há uma possível articulação entre a competência em informação, a educação de usuários e as BUs, vindo a constituir em um campo de estudo no qual o fenômeno a ser investigado nesta pesquisa, isto é, a *educação de usuários* por meio das bibliotecas no contexto acadêmico, perpassa muitas vezes por uma nova compreensão e dinâmica, na dimensão da competência em informação.

O *survey* é considerado como um método de pesquisa social (BABBIE, 1999; GIL, 1999) e é utilizado para que se possa obter dados relacionados a comportamentos, ações e opiniões de determinada população a ser investigada (BABBIE, 1999; FREITAS *et al.*, 2000; GIL, 1999).

Babbie (1999) determina a descrição como um dos objetivos necessários para o desenho do *survey*. A descrição permite identificar interesses (atitudes, comportamentos, situações e opiniões) que se encontram declarados na população a ser investigada em dado momento (BABBIE, 1999).

Com base em Babbie, infere-se que a descrição sustentou o desenho do *survey* ora proposto, pois, na perspectiva desta pesquisa, buscou-se conhecer, em determinado tempo, as percepções, as opiniões manifestas pelos estudantes e dos bibliotecários/gestores das bibliotecas investigadas.

Ademais, Freitas *et al.* (2000) expõem que é por meio do *survey* que se busca resposta para entender *o que está acontecendo*. Assim, seria compreender em que medida as ações existentes no âmbito das bibliotecas pertencentes às IFES estão desenvolvendo a educação de seus usuários em relação à informação e se estão contribuindo para a construção da competência em informação.

Outra característica do *survey* está relacionada ao uso em coleta de dados quantitativos e, desse modo, esse tipo de pesquisa permite conhecer diretamente, por meio de uma amostra, a realidade relacionada ao problema investigado e, ainda, estabelecer conclusões advindas da(s) análise(s) quantitativa(s) (BAPTISTA;

CAMPO, 2007; GIL, 1999). Por meio da amostragem, dois aspectos são relevantes no campo das pesquisas empíricas: tempo e custo (BABBIE, 1999; GIL, 1999). Gil (1999) e Günther (2003) acrescentam que, em tal método, o pesquisador, ao utilizar o questionário, possui uma vantagem econômica, tendo baixo custo na sua operacionalização.

Sampieri; Collado e Lucio (2006) agregam as seguintes propriedades quanto ao enfoque quantitativo que estabelecem correspondência com esta investigação: i-) possibilidade de medição numérica; ii-) análise estatística; iii-) estabelecimento de padrões; iv-) conhecimento da realidade (objetiva - subjetiva).

Bufrém (2001) acrescenta, ao realizar estudo sobre os métodos quantitativo e qualitativo nas Ciências Sociais, a partir das análises realizadas por Creswell (1994), quatro aspectos com relação aos quantitativos: i-) natureza da realidade – é entendida como objetiva e singular, possibilitando ao pesquisador um olhar criterioso sobre a realidade; ii-) relação entre pesquisador e pesquisado – corresponde à independência do pesquisador, porque não ocorre interação entre pesquisador e pesquisado, assim, não sucedendo possíveis interferências do segundo sobre o primeiro; iii-) aspectos axiológicos – exime-se de possíveis valores e preconceitos; e finalmente iv-) linguagem da pesquisa – o conteúdo da linguagem é formal com definições fixas e, também, com o uso de descrições mensuráveis.

De acordo com Gomes (2011, p. 79) a pesquisa qualitativa é a “[...] exploração do conjunto de opiniões [ou falas] e representações sociais sobre o tema que pretende investigar.”. Dessa maneira, a pesquisa qualitativa relaciona-se ao ser humano no próprio contexto social em que se insere e aos envolvimento manifestos com outros sujeitos sociais e com o fenômeno que se quer investigar.

Sampieri; Collado e Lucio (2006) corroboram esse pensamento ao afirmarem que uma pesquisa qualitativa quer obter, por parte do pesquisador, o entendimento do objeto de estudo no ambiente no qual ele se insere.

Freitas *et al.* (2000) expressam que, ao se combinar a pesquisa quantitativa e a qualitativa, ambas oportunizam um quadro mais abrangente para o problema em diferentes etapas da pesquisa e permitem aliar diferentes métodos/técnicas.

Em conformidade ao que foi apresentado por todos esses autores, adotou-se um procedimento sistemático e, por conseguinte, racional e que possibilitou operacionalizar diversas ações.

Na trilha para o delineamento da pesquisa consideraram-se as universidades federais brasileiras, conforme discutido na justificativa. Para operacionalizar o levantamento de todas as universidades federais estabelecidas no território brasileiro, utilizou-se a Sinopse Estatística da Educação Superior - 2012 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013), na qual se conseguiu identificar todas as IFES no país.

A partir daí, procedeu-se a um reordenamento de dados, pois em tal publicação é apresentada uma listagem única compreendendo: as Universidades Federais; os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; os Centros Federais de Educação Tecnológica; a Escola Nacional de Ciências Estatísticas; o Instituto Militar de Engenharia; o Instituto Nacional de Educação de Surdos e o Instituto Tecnológico de Aeronáutica. Como o objeto da pesquisa se concentrou nas universidades federais e como essas centralizam em suas estruturas acadêmicas um número expressivo de estudantes matriculados nos cursos de graduação presenciais, conforme discutido em 1.3 desta pesquisa, estabeleceu-se o primeiro recorte com os seguintes critérios, considerados representativos: i-) identificar apenas as universidades federais localizadas nas regiões geográficas do país, excluindo-se as demais instituições; ii-) precisar o número de universidades em cada região; iii-) determinar para cada região o total de cursos de graduação presenciais; e iv-) quantificar o total de matrículas nos cursos de graduação presenciais nessas universidades.

A partir desses critérios, elaborou-se a Tabela 1.

Tabela 1 - Quantitativo de universidades federais, cursos de graduação e matrículas presenciais por regiões geográficas - Brasil - 2012

Regiões	Universidades Federais	Cursos Graduação Presencial	Matrículas Graduação Presencial
Norte	9	682	119.210
Nordeste	15	1.222	271.729
Sudeste	19	1.351	260.515
Sul	11	894	148.368
Centro-Oeste	5	523	85.894
Total	59	4.672	885.716

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior - 2012 (INEP, 2013). Elaborado pelo autor (2014).

O segundo recorte, foi realizado a partir da análise dessa tabela. Selecionaram-se duas regiões nas quais se concentra o maior quantitativo, com 34 universidades, 2.573 cursos com 532.244 matrículas na graduação presencial. Estabeleceram-se, então, as seguintes regiões brasileiras: Nordeste e Sudeste.

Elas são conhecidamente marcadas pelas peculiaridades de suas características e contrastes sociais, geográficos, políticos e econômicos. A primeira figura-se como uma região que comprovadamente, por meios de vários estudos estatísticos, dentre estes, Brasil em Desenvolvimento (BOUERI; COSTA 2013); Radar Social (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2006); Síntese de Indicadores Sociais (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2009), e, apesar de vários avanços na aplicação de políticas públicas e da iniciativa privada, ainda apresenta maiores demandas e necessidades. A segunda trata-se de uma região que historicamente se constitui como polo de desenvolvimento e progresso, concentrando riquezas, distinguindo-se pela existência de parques tecnológicos e industriais avançados.

Com a estruturação da Tabela 1, constatou-se o primeiro problema. O quantitativo de universidades e de estudantes matriculados nas duas regiões tornaria inviável, ao se considerar aspectos relevantes, para operacionalizar a pesquisa. São aspectos como: i-) dispersão geográfica dos *campi* em determinados estados; ii-) exiguidade de recursos disponíveis para a realização da pesquisa; e iii-) prazo para finalização da investigação e apresentação dos resultados.

Perante essa primeira dificuldade, decidiu-se que comporiam a pesquisa duas universidades, uma em cada região do país, conforme determinado no segundo recorte.

6.1.1 Seleção das universidades

Para estabelecer as duas universidades, utilizou-se da *amostragem por acessibilidade*. A amostragem por acessibilidade, ou, ainda, por conveniência, apesar de não possuir rigor estatístico, é considerada nas pesquisas sociais, pois permite, conforme Gil (2006), que se lance mão de elementos mais acessíveis e que ficam unicamente a julgamento/critério do pesquisador. A amostragem não probabilística, como neste caso é classificada a amostragem por acessibilidade, pode ser utilizada quando envolve situações como: tratar de elementos homogêneos — nesta pesquisa representados pelas universidades, conhecimento insuficiente de dados estatísticos por parte do pesquisador e, ainda, por envolver agilidade operacional para execução da pesquisa (AAKER; KUMAR; DAY, 1995).

Como critério de acessibilidade para selecionar as universidades, a orientação se deu a partir da dupla inserção do pesquisador nas duas instituições. A primeira inserção como docente na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e, a segunda, como discente do programa de pós-graduação junto à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Esse critério permitiu maior proximidade com a população investigada, como também se configurou como credencial para obter dados essenciais produzidos e/ou custodiados nestas instituições, que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa, como, por exemplo, o correio eletrônico dos sujeitos que foram pesquisados. Günther (2003, p. 3) argumenta que alguns aspectos do contexto sociocultural podem interferir na relação sujeito-pesquisador, desse modo, “[...] a imagem da organização [ou instituição] à qual o pesquisador é afiliado [...]” pode exercer influência sobre o sujeito partícipe da pesquisa, pois tal filiação institucional parece garantir maior credibilidade à pesquisa e mudanças a partir dos resultados da mesma.

Determinou-se, então, para a Região Nordeste a Universidade Federal de Alagoas e para a Região Sudeste a Universidade Federal de Minas Gerais.

Apresenta-se de forma concisa as duas universidades que compõem a pesquisa. Os dados expostos para as duas IFES foram recuperados das páginas institucionais disponíveis nos endereços eletrônicos na Internet e, quando necessário, contatos foram realizados com as duas universidades para sanar dúvidas. Utilizaram-se ao mesmo tempo informações da publicação Sinopse da Educação Superior - 2012 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013), para possibilitar atualizações e melhor cotejamento dos dados.

6.1.1.1 Universidade Federal de Alagoas

A UFAL foi fundada em 1961, tem apenas 55 anos de existência e possui uma responsabilidade perante as demandas socioeconômicas apresentadas para o Estado de Alagoas por meio do ensino e pesquisa. O estudo de Carvalho, C. (2008, p. 122) aponta que faltam ao Estado de Alagoas “[...] recursos próprios, públicos e privados, que lhe permitam obter a mesma velocidade na superação de seus problemas estruturais (sociais e econômicos) a exemplo de outras regiões e estados brasileiros, inclusive nordestinos”.

Sua estrutura é composta por três *campi* e é considerada a maior instituição de ensino superior no Estado de Alagoas. Além do *campus* Aristides Calazans Simões (A.C. Simões), localizado em Maceió, que se configura como o principal, possui outros dois no interior do estado. Inaugurados ainda nesta década, foram criados por meio do Plano de Expansão das Instituições Públicas de Ensino Superior. O *campus* Arapiraca possui três polos situados nas cidades de Palmeira dos Índios, Penedo e Viçosa. Já o *campus* Sertão, com apenas quatro anos de existência, além de sua sede na cidade de Delmiro Gouveia possui uma unidade de ensino em Santana do Ipanema. A UFAL representa importante potencializador através de sua atuação no desenvolvimento humano, social, econômico e cultural, ao permitir o acesso à educação superior pública por meio de sua presença no interior do estado.

Integram a UFAL os museus Théo Brandão e de História Natural, Usina Ciência, Espaço Cultural e a Pinacoteca Universitária, que são ao mesmo tempo equipamentos de apoio acadêmico/cultural, como também espaços que permitem a fruição da cultura local e regional.

6.1.1.2 Universidade Federal de Minas Gerais

O Estado de Minas Gerais possui um complexo de 11 universidades federais, dentre as quais destaca-se a UFMG. É considerada pelo *Ranking Universitário Folha - 2015 (2015)*, dentre as universidades federais da Região Sudeste, a primeira nos indicadores de inovação e em ensino. A UFMG é uma universidade com aproximadamente 90 anos de tradição no campo da educação e pesquisa. Composta atualmente pelos *campi* Pampulha, Saúde e Montes Claros.

O *campus* da Pampulha foi criado na década de 40 e abriga presentemente grande parte das unidades acadêmicas e os órgãos e setores que administram a universidade. O *campus* Saúde reúne no centro de Belo Horizonte os cursos destinados à área de saúde, além disso, encontram-se localizadas ainda no centro da capital a Faculdade de Direito e a Escola de Arquitetura. Já o *campus* de Montes Claros possui uma relação direta com as necessidades do crescimento e desenvolvimento da região do semiárido do norte do Estado de Minas Gerais.

A UFMG apresenta em sua estrutura equipamentos culturais e fundações que apoiam a função formadora e educadora da instituição, além de serem espaços abertos à sociedade.

No Quadro 9 apresentam-se os principais pontos que tornam as duas instituições essenciais para a sociedade, no contexto em que exercem suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Quadro 9 - Dados comparativos entre a Universidade Federal de Alagoas e a Universidade Federal de Minas Gerais: ensino, pesquisa e extensão

	UFAL	UFMG	
ENSINO	1.546 docentes em exercício	3.021 docentes em exercício	
	896 docentes - doutores	2.607 docentes - doutores	
	33 bibliotecários	135 bibliotecários	
	81 cursos de graduação	143 cursos de graduação	
	26.963 matrículas - cursos graduação presencial	32.089 matrículas - cursos graduação presencial	
	6 cursos educação a distância	5 cursos educação a distância	
	30 cursos de pós-graduação: mestrado	68 cursos de pós-graduação: mestrado	
	9 cursos de pós-graduação: doutorado	58 cursos de pós-graduação: doutorado	
	3 <i>campi</i>	3 <i>campi</i>	
	13 bibliotecas	27 bibliotecas	
	64ª posição no <i>ranking</i> das universidades públicas brasileiras – indicador ensino	1ª posição no <i>ranking</i> das universidades públicas brasileiras – indicador ensino	
	PESQUISA	258 grupos de pesquisa	804 grupos de pesquisa
		23 patentes nacionais	369 patentes nacionais
12 patentes internacionais		108 patentes internacionais	
3 tecnologias licenciadas		46 tecnologias licenciadas	
EXTENSÃO	51 programas	116 programas	
	293 projetos	607 projetos	
	172 cursos	361 cursos	
	439 eventos	367 eventos	

Fonte: Sinopse da Educação Superior (2012); Universidade Federal de Alagoas; Universidade Federal de Minas Gerais; Ranking Universitário Folha 2015 (2015). Elaborado pelo autor (2014).

É evidente que há diferenças significativas entre as duas instituições. A partir dessas diversidades, identificaram-se possíveis simetrias e assimetrias

existentes entre as ações de educação voltadas aos usuários das bibliotecas dessas IFES selecionadas quanto ao desenvolvimento das competências em informação, uma vez que, até o presente momento, não há registros de pesquisas realizadas que tratem dessa temática objetivando os estudantes de ensino superior em tais universidades.

Acredita-se que as BUs, como instituições/organizações sociais, possuem papel preponderante nos caminhos que podem levar a uma mudança de postura individual e, conseqüentemente, social dos sujeitos inseridos em realidades distintas, conforme configuram essas regiões. Nessa perspectiva, também se inserem os bibliotecários/gestores das bibliotecas que foram investigadas, pois o entendimento destes é decisivo no momento da articulação e delineamento de políticas de informação aos usuários.

A partir daí, conseguiu-se delinear o universo dos sujeitos da pesquisa (*survey*), conforme apresentado na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Quantitativo de matrículas na graduação presencial e bibliotecas nos *campi* da UFAL e UFMG - 2013

Universidades Federais/Regiões	Número de Matrículas Graduação	Número de Bibliotecas Universitárias (1)	<i>Campi</i>
UFAL/Nordeste	26.963	13	03 - A.C. Simões, Arapiraca e Sertão
UFMG/Sudeste	32.089	22 (2)	03 - Pampulha, Saúde e Montes Claros

Fonte: Universidade Federal de Alagoas - Núcleo de Tecnologia da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais - Departamento de Registro e Controle Acadêmico.

Nota 1: considerando as Bibliotecas centrais e setoriais.

Nota 2: cinco bibliotecas da UFMG excluídas por não serem categorizadas como universitárias: Biblioteca Universitária (gerencia o Sistema de Bibliotecas), Carro Biblioteca, Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional, Colégio Técnico e Museu de História Natural.

Elaborado pelo autor (2014).

Ao se deparar com os dados apresentados nessa mesma tabela, verificou-se mais uma vez um quantitativo de proporções inviáveis para a realização desta pesquisa de tese, no tocante à coleta, análise e possíveis considerações.

Buscou-se, então, sustentação para justificar recortes viáveis e representativos em Gil (1999) e Marconi e Lakatos (2006). O primeiro autor alerta que as “[...] pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande, que

se torna impossível considerá-los em sua totalidade.” (GIL, 1999, p. 99). O autor indica que, nesses casos, é necessário nas pesquisas sociais obter-se uma amostra. Já Marconi e Lakatos (2006) consideram a amostra como recurso essencial para se escolher uma parte significativa da população a ser estudada e, dessa forma, refletirá o todo da população.

Observa-se que foi possível, por meio dessa tabela, estabelecer como também certificar as unidades de análise. Por meio dessas unidades tornou-se possível obter dados ou informações para as futuras análises.

As unidades de análise nesta pesquisa são formadas por:

i-) Estudantes – consideram-se os indivíduos, independentemente do sexo, geração, etnia, nacionalidade, turno do curso, e matriculados em quaisquer cursos de graduação presenciais inseridos nos *campi*, sendo eles usuários ou não de BUs. (Maior delineamento na primeira etapa em 6.2).

ii-) Bibliotecários/Gestores das bibliotecas – indivíduos com formação em Biblioteconomia e responsáveis por gerir uma determinada biblioteca inserida nos *campi* investigados. Esses gestores podem ser responsáveis pelas articulações de políticas de informação aos usuários e delineamentos das ações de educação de usuários (segunda etapa em 6.3).

iii-) Websites das bibliotecas – referem-se aos dispositivos da Web que podem instituir uma comunicação entre a biblioteca e os usuários, ou seja, comporta o levantamento dos serviços direcionados à promoção da educação de usuários por meio dos *websites* (terceira etapa em 6.4).

Assim, delineou-se esta pesquisa em três etapas, a saber:

Primeira etapa – percepção das competências em informação: estudantes;

Segunda etapa – elaboração das ações de educação de usuários: bibliotecários/gestores das bibliotecas universitárias;

Terceira etapa – serviços direcionados aos usuários – educação de usuários: *websites*.

Tais etapas permitiram um desencadeamento lógico, para atingir os objetivos propostos, e possibilitaram traçar considerações sobre o fenômeno investigado. A inter-relação entre as três etapas, por meio da combinação da abordagem quantitativa e qualitativa, permitiu a possibilidade de os resultados, por meio do questionário (segunda e terceira etapa) e da análise de conteúdo (terceira etapa), se complementarem e convergirem sustentando as análises e, posteriormente, as conclusões desta pesquisa.

6.2 Primeira etapa – percepção das competências em informação: estudantes

Pretendeu-se nesta etapa mensurar as percepções quanto aos conhecimentos ou habilidades em informação adquiridos pelos estudantes, *por meio das ações ou atividades de educação* direcionadas aos mesmos, sendo essas promovidos pelas bibliotecas investigadas, e, dessa forma, verificar se tais ações/atividades contribuem na formação de competências em informação.

Valeu-se da perspectiva de que a noção de competência em informação por parte das bibliotecas no Brasil ainda carece de maiores pesquisas, conforme apontado no estudo desenvolvido por Varela *et al.* (2012).

Como suporte inicial para elucidar e construir esta etapa, utilizou-se da fundamentação contida na obra de Lancaster (2004) *Avaliação de Serviços de Bibliotecas*. Nesse livro, o autor dedicou um capítulo específico para avaliar os programas destinados à instrução bibliográfica ou educação de usuários. Para o autor, tais programas se encaixam perfeitamente na avaliação de um programa de ensino. É a partir das relações entre os programas de instrução bibliográfica ou educação de usuários e os programas de ensino que Lancaster (2004) atenta para a questão da aprendizagem, ou melhor, de habilidades em informação no contexto da biblioteca. Com base nesse entendimento, o autor expõe que os programas possuem caráter formal ou informal.

O programa de instrução bibliográfica corresponde, na concepção de Campello (2009a), nos dias atuais, a um programa de habilidades informacionais.

Para Lancaster (2004), avaliar um programa de instrução envolve ações complexas. Para o autor, a macro como a microavaliação são dois níveis analíticos que podem ser aplicados a tais programas. Na macroavaliação, que seria o primeiro nível, se obtém, no entendimento de Lancaster, uma visão total ou global do resultado.

É o sentido que se pretendeu com essa etapa da pesquisa, coletar dados para que se possa traçar um panorama quanto às percepções dos estudantes em relação às ações de educação direcionadas aos mesmos. O autor considera, ainda, que “A eficácia de um programa de instrução bibliográfica poderia ser avaliada, em macronível, perguntando-se aos participantes seu grau de satisfação [...]” (LANCASTER, 2004, p. 228). Por outro lado, o autor critica a macroavaliação, pois a mesma seria subjetiva, isto é, levaria em consideração a opinião dos usuários e, com isso, não permitiria identificar elementos que justificassem o resultado ou como aprimorar o programa.

Já a microavaliação seria o segundo nível destacado por Lancaster (2004) e estaria relacionado ao aperfeiçoamento dos programas. Essa seria considerada objetiva, na medida em que avaliasse os conhecimentos ou habilidades em informação dos usuários antes e após o desenvolvimento dos programas. Concorda-se com Lancaster (2004) que para a promoção de melhorias há de se fazer uma avaliação mais intensiva. Entretanto, ressalta-se que nessa etapa não se trata de lançar um olhar determinístico para um programa específico e apresentar aprimoramentos, como parece propor o autor. Contudo, entende-se que a macroavaliação permite obter um cenário amplo, logo possível de traçar generalizações. É por meio das generalizações que novos conhecimentos podem ser construídos, pois expressam conjuntos de fatos brutos (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 90).

A partir dos resultados obtidos, podem-se identificar ou não lacunas existentes e, mesmo que embrionariamente, permitir que as BUs sejam capazes de desenvolver ações que futuramente irão subsidiar iniciativas para a formação, implantação, ampliação e/ou melhorias de programas relacionados às habilidades

em informação em contextos sociais de forma compartilhada, contribuindo, assim, para a construção de conhecimento dos usuários.

Considerou-se que avaliar a reação dos participantes torna-se vantajosa nesta etapa da pesquisa. Lancaster (2004) apresenta as seguintes ponderações com relação a esse tipo de avaliação: i-) forma objetiva para a realização; ii-) anonimato dos respondentes; iii-) sistematização e coerência nos dados coletados; iv-) quantificação dos dados; v-) instrumento formal/estruturado para a coleta de dados, no caso do questionário; vi-) instrumento de coleta de dados aceito nas pesquisas em Ciências Sociais.

Para Santos, C. (2011, p. 51), é por meio da avaliação diagnóstica que se pode “[...] conhecer as habilidades informacionais que os estudantes possuem e possibilitar a estruturação das atividades do programa de competência informacional.”. Diante dessa complexidade é que essa etapa se insere, pois a abrangência da pesquisa envolveu duas universidades federais inseridas geograficamente em diferentes regiões do país e, conseqüentemente, com distinções sociais, políticas, econômicas e culturais próprias de cada localidade. Ademais, os participantes que compõem essa etapa pertencem a áreas de conhecimento distintas.

A partir daí, para conduzir a parte empírica dessa etapa, e tendo como suporte a argumentação de Babbie (1999), Gil (1999) e Marconi e Lakatos (2006), se estabeleceu a necessidade de uma amostra para esta pesquisa, ao considerar abrangência de estudantes matriculados, conforme a Tabela 2.

6.2.1 Cálculo da amostra

Autores como Bolfarine e Bussab (2005), Costa (2005) e Triola (2011) apresentam a amostra como um recurso estatístico o qual consiste em reduzir determinada população a um subconjunto, sem que ocorra perda das características próprias dessa população. A amostra é um procedimento indicado para pesquisas que envolvam levantamentos de dados – *survey*.

Para que se possa executar um plano amostral, é necessário ao pesquisador estabelecer e definir alguns componentes. Com base em Babbie (1999)

e Bolfarine e Bussab (2005), os componentes são: Elemento – caracterizado por um objeto, uma unidade ou ainda uma entidade pertencente a uma população, sobre o qual se intenciona coletar informação para análise. No caso desta pesquisa, o elemento (sujeito) se configurou como estudante universitário. População – pode ser entendida como o agrupamento de todos os sujeitos sobre os quais se pretende realizar as inferências. A população foi compreendida pelos estudantes das universidades federais. População de estudo – é o conjunto de sujeitos dos quais a amostra será selecionada; a população de estudo, neste trabalho, foi representada por todos os alunos matriculados em cursos de graduação presenciais, tanto na UFAL como na UFMG. Unidade amostral – são “[...] as partes disjuntas em que uma população é exaustivamente decomposta, para que do conjunto delas, se façam extrações a fim de constituir uma amostra [...]” (BOLFARINE; BUSSAB, 2005, p. 265). As unidades amostrais foram representadas por uma parte selecionada dos estudantes matriculados em cursos de graduação presenciais na UFAL e na UFMG nas diversas áreas dos conhecimento. E, por fim, o sistema de referência – entendido também como moldura de amostragem ou unidade de listagem e que contém todos os alunos matriculados nos cursos de graduação nas universidades em estudo.

Para o cálculo amostral, vale lembrar que foi necessário estabelecer o número de alunos matriculados nas universidades, independentemente do *campus* (principal), e a modalidade dos cursos, isto é, presencial, conforme apontado anteriormente na Tabela 2. Por se tratar de uma população homogênea (estudantes), a amostragem estratificada foi indicada como a mais apropriada para esta pesquisa de tese. Bolfarine e Bussab (2005) e Ravichandra Rao (1986) enfatizam que se atingirá resultados mais precisos através da amostragem estratificada, quanto mais homogênea for a população.

Com base nestas considerações, foram contatadas as duas instituições para obterem-se os dados que auxiliassem no desenho da amostra: o quantitativo de alunos matriculados nos cursos de graduação presenciais. Tal material representa uma moldura de amostragem ou sistema de referência. Ao receber das duas universidades tal moldura de amostragem, houve a necessidade de reorganização, uma vez que cada instituição apresentou-as de forma diferenciada quanto ao conteúdo: ora quantitativos apresentados por *campi*, ora os dados encontravam-se

em ordem alfabética por curso, ora com separação entre licenciatura e bacharelado, ora por turno. Quanto ao formato, arquivos com configurações distintas. Desse modo, demandando tempo para agregar, organizar e apresentar os dados de maneira uniforme para as duas universidades.

Nesse contexto, Babbie (1999) observa que o método da amostra estratificada permite alcançar elevado nível de representatividade, ao mesmo tempo em que reduz possível erro amostral com uma população homogênea. Para o autor tal método se baseia em: i-) permitir que se organize a população em subpopulações ou em subconjuntos homogêneos (estratos) da população total, possuindo heterogeneidade entre as subpopulações/subconjuntos, e ii-) retirar de cada subpopulação/subconjunto a quantidade apropriada de elementos (sujeitos). Nesta pesquisa adotaram-se tais passos propostos por Babbie, separaram-se os estudantes/usuários pertencentes à graduação presencial e por áreas do conhecimento, para selecionar o número adequado dos sujeitos.

Ainda, para que se possa determinar o tamanho da amostra se faz necessário que o pesquisador decida qual o erro aceitável para o parâmetro que se quer estimar e o nível de significância, pois, de acordo com esses valores, a amostra poderá assumir vários tamanhos (BABBIE, 1999; MINGOTI *et al.*, 2000).

Para definir a amostra dos estudantes que integrariam a pesquisa, deparou-se com outro problema, isto é, como elaborar o cálculo da mesma.

Diante dessa nova situação, recorreu-se à Empresa Júnior de Estatística (EstatMG)⁴⁴ da UFMG, que, por meio de sua experiência, auxiliou nessa etapa da pesquisa. Realizaram-se reuniões, nas quais se apresentaram os objetivos da pesquisa, necessidades para realizar a amostragem e dificuldades de escolher o melhor método para o cálculo da amostra. A EstatMG possibilitou maior entendimento teórico/técnico e segurança nas decisões a serem tomadas.

O tamanho da população em estudo representou o quantitativo de alunos matriculados nas duas universidades. Ressalta-se que a característica de interesse nesta pesquisa corresponde à percepção/sentimento da competência em informação dos discentes, por meio das ações/atividades a eles direcionadas pelas bibliotecas,

⁴⁴ A EstatMG é uma empresa júnior de estatística criada em 2004, formada e gerida por discentes do curso de Estatística da UFMG. Disponibiliza soluções para amostragem, estatística descritiva, testes estatísticos de hipóteses, correlações e associações entre variáveis, análise de regressão, entre outros serviços.

porém foram pesquisados tanto os estudantes que participaram de tais ações/atividades como aqueles que *não* participaram.

Adotou-se, inicialmente, o valor do erro igual a 4%⁴⁵ e o nível de significância será variado para alcançar o melhor tamanho de amostra viável.

Ao se considerar fatores como tempo e custo, não foi realizada uma amostragem piloto desses alunos para conhecer a variabilidade da população. Para Günther (2003), a existência de recursos é fator determinante para o tamanho da amostra e possíveis desdobramentos, como planejar e administrar o instrumento de coleta de dados e na codificação, processamento e análise das respostas e a apresentação dos resultados.

Acredita-se que as áreas do conhecimento nas quais se encontram inseridos esses sujeitos e a participação das bibliotecas possam ter influência na construção de competência em informação. Dessa maneira, os cursos de graduação presenciais foram agrupados em oito grandes áreas do conhecimento (Quadro 10), conforme divisão adotada pela CAPES, a saber: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes; Ciências da Saúde; e Ciências Sociais Aplicadas (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, c2014b).

Quadro 10 - Classificação dos cursos de graduação presenciais por grandes áreas do conhecimento – UFAL e UFMG

(*Continua*)

Grandes áreas do conhecimento	Cursos de graduação presenciais - UFAL	Cursos de graduação presenciais - UFMG
Ciências Agrárias	Agroecologia, Agronomia, Medicina Veterinária, Zootecnia	Agronomia, Aquacultura, Medicina Veterinária, Zootecnia
Ciências Biológicas	Biologia, Ciências Biológicas	Ciências Biológicas
Engenharias	Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Engenharia de Agrimensura, Engenharia de Pesca, Engenharia de Petróleo, Engenharia de Produção, Engenharia Florestal, Engenharia Química	Engenharia Aeroespacial, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Minas, Engenharia de Produção, Engenharia de Sistemas, Engenharia Elétrica, Engenharia Florestal, Engenharia Mecânica, Engenharia Metalúrgica e Engenharia Química

⁴⁵ A margem de erro aceitável nas pesquisas sociais ocorre entre 3% e 5% (GIL, 2006).

Quadro 10 - Classificação dos cursos de graduação presenciais por grandes áreas do conhecimento – UFAL e UFMG

(Conclusão)

Grandes áreas do conhecimento	Cursos de graduação presenciais - UFAL	Cursos de graduação presenciais - UFMG
Ciências Exatas e da Terra	Ciência da Computação, Física, Matemática, Meteorologia, Química, Química Tecnológica e Industrial.	Ciência da Computação, Ciências Atuariais, Estatística, Física, Geologia, Matemática, Matemática Computacional, Química, Química Tecnológica, Sistemas de Informação
Ciências Humanas	Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Pedagogia, Psicologia	Antropologia, Ciências Sociais, Ciências Socioambientais, Filosofia, Geografia, História, Licenciatura em Educação do Campo, Formação Intercultural para Educação Indígena, Pedagogia, Psicologia
Linguística, Letras e Artes	Dança, Letras, Música, Teatro	Artes Visuais, Cinema de Animação e Artes Digitais, Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis, Dança, Design de Moda, Letras, Música, Teatro
Ciências da Saúde	Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Medicina, Nutrição, Odontologia	Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Gestão de Serviços de Saúde, Medicina, Nutrição, Odontologia, Curso Superior de Tecnologia em Radiologia, Terapia Ocupacional
Ciências Sociais Aplicadas	Administração, Administração Pública, Arquitetura e Urbanismo, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Serviço Social, Turismo	Administração, Arquitetura e Urbanismo, Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Ciências do Estado, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Controladoria e Finanças, Design, Direito, Gestão Pública, Museologia, Relações Econômicas Internacionais, Turismo

Elaborado pelo autor (2014).

Destaca-se que haveria, também, a possibilidade de selecionar os sujeitos de acordo com os cursos de graduação nos quais se encontrassem matriculados, todavia, tal abordagem não seria factível, pois seria necessário amostrar todos os cursos presenciais oferecidos pelas duas universidades, que totalizavam, aproximadamente, 224 cursos (considerando as licenciaturas, os bacharelados e outras habilitações). Por conseguinte, isso geraria instabilidade na pesquisa, pois resultaria na dificuldade de conseguir o número mínimo de alunos em cada curso de graduação, desse modo, prejudicando a coleta de dados. Além disso, se correria o risco de não obter o retorno desejado para a pesquisa. Ademais, as grandes áreas do conhecimento, que são constituídas por áreas básicas, são representativas, pois

possuem similitudes e perfis em relação aos seus objetos, métodos e recursos instrumentais (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, c2014b). Assim, definiu-se que o agrupamento por grandes áreas do conhecimento, conforme representado nas Tabelas 3 e 4, seria o método mais adequado, uma vez que o acesso aos estudantes também foi mais exequível.

Tabela 3 - Distribuição total dos estudantes matriculados em cursos de graduação presenciais por grandes áreas do conhecimento - UFAL - 2013

Universidade	Grandes áreas do conhecimento	Matrículas graduação presencial
UFAL	Ciências Agrárias	1.561
	Ciências Biológicas	1.021
	Engenharias	2.547
	Ciências Exatas e da Terra	3.773
	Ciências Humanas	5.423
	Linguística, Letras e Artes	1.782
	Ciências da Saúde	3.275
	Ciências Sociais Aplicadas	7.581
	Total	26.963

Fonte: Universidade Federal de Alagoas - Núcleo de Tecnologia da Informação (2014). Elaborado pelo autor (2014).

Tabela 4 - Distribuição total dos estudantes matriculados em cursos de graduação presenciais por grandes áreas do conhecimento - UFMG - 2013

Universidade	Grandes áreas do conhecimento	Matrículas graduação presencial
UFMG	Ciências Agrárias	1.244
	Ciências Biológicas	1.005
	Engenharias	6.024
	Ciências Exatas e da Terra	2.594
	Ciências Humanas	3.528
	Linguística, Letras e Artes	3.689
	Ciências da Saúde	6.795
	Ciências Sociais Aplicadas	7.210
	Total	32.089

Fonte: Universidade Federal de Minas Gerais - Departamento de Registro e Controle Acadêmico (2014). Elaborado pelo autor (2014).

A fórmula para o cálculo amostral, conforme Mingoti *et al.* (2000, p. 35), utilizando a lógica da amostragem estratificada é:

$$n = \frac{\sum_{h=1}^L W_h \sigma_h \sqrt{c_h} \sum_{h=1}^L \frac{W_h \sigma_h}{\sqrt{c_h}}}{V + \frac{1}{N} \sum_{h=1}^L W_h \sigma^2}$$

Concebendo que L = Número de estratos em que a população foi dividida, nesta pesquisa, em 16 estratos. Tem-se então:

- (1) UFAL - Ciências Agrárias
- (2) UFAL - Ciências Biológicas
- (3) UFAL - Engenharias
- (4) UFAL - Ciências Exatas e da Terra
- (5) UFAL - Ciências Humanas
- (6) UFAL - Linguística, Letras e Artes
- (7) UFAL - Ciências da Saúde
- (8) UFAL - Ciências Sociais Aplicadas
- (9) UFMG - Ciências Agrárias
- (10) UFMG - Ciências Biológicas
- (11) UFMG - Engenharias
- (12) UFMG - Ciências Exatas e da Terra
- (13) UFMG - Ciências Humanas
- (14) UFMG - Linguística, Letras e Artes
- (15) UFMG - Ciências da Saúde
- (16) UFMG - Ciências Sociais Aplicadas

N = Número de alunos da população, sendo $\sum_{h=1}^L N_h = N$

$W_h = \frac{N_h}{N}$ = Peso do estrato h ($h=1,2,\dots,9$)

n_h = Tamanho da amostra no estrato h

$V = \frac{d^2}{z^2}$, Onde:

d^2 = Erro aceitável na estimação do parâmetro

z^2 = Valor da tabela normal padrão, correspondente ao nível de significância escolhido;

c_h = Custo da coleta das observações para cada estrato.

Por meio da fórmula apresentada, pôde-se mensurar o número total de alunos que participaram da pesquisa, independentemente da universidade e da área

de conhecimento a que encontravam-se vinculados. Com o erro d^2 sendo igual a 0,04, o nível de significância seria variado para que fosse escolhido de acordo com o tamanho da amostragem mais factível para o desenvolvimento desta investigação. Levou-se, ainda, em consideração o mesmo custo de coleta para todos os 16 estratos.

A partir desses dados, chegou-se a possíveis valores da amostra, de acordo com o nível de significância escolhido, conforme demonstrado na Tabela 5:

Tabela 5 - Tamanho da amostra total por níveis de significância: UFAL e UFMG

Nível de significância (%)	Tamanho da amostra
1	1.022
2	836
3	726
4	649
5	594

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Ao escolher o nível de significância igual a 5%, tem-se que o *número mínimo* de participantes fosse da ordem de 594 estudantes/usuários para as duas universidades.

Tendo em conta que os estratos possuíam a maior variabilidade possível e que a mesma foi igual para todos os estratos, assim como o custo, que foi alocado proporcionalmente para a seleção dos alunos.

De acordo com a fórmula descrita, foi possível calcular o tamanho ótimo da amostra para as duas universidades, por áreas de conhecimento.

$$n_h = W_h n = \frac{N_h}{N} n$$

A distribuição amostral por universidade pode ser verificada nas Tabelas 6 e 7.

Tabela 6 - Distribuição amostral dos estudantes matriculados em cursos de graduação presenciais por grandes áreas do conhecimento: UFAL

Universidade	Grandes áreas do conhecimento	Matrículas graduação presencial
UFAL	Ciências Agrárias	16
	Ciências Biológicas	10
	Engenharias	26
	Ciências Exatas e da Terra	38
	Ciências Humanas	54
	Linguística, Letras e Artes	18
	Ciências da Saúde	33
	Ciências Sociais Aplicadas	76
	Total	271

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Tabela 7 - Distribuição amostral dos estudantes matriculados em cursos de graduação presenciais por grandes áreas do conhecimento: UFMG

Universidade	Grandes áreas do conhecimento	Matrículas graduação presencial
UFMG	Ciências Agrárias	13
	Ciências Biológicas	10
	Engenharias	61
	Ciências Exatas e da Terra	26
	Ciências Humanas	35
	Linguística, Letras e Artes	37
	Ciências da Saúde	68
	Ciências Sociais Aplicadas	73
	Total	323

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

6.2.2 Instrumento de coleta de dados

Para esta etapa estruturaram-se dois questionários⁴⁶, um para a UFAL (Apêndice A) e outro para a UFMG (Apêndice B) que foram aplicados aos sujeitos

⁴⁶ A diferenciação entre o material destinado às duas instituições encontra-se somente no conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

pesquisados. Aplicaram-se tais instrumentos aos estudantes das duas universidades federais, conforme a amostra proposta e discutida em 6.2.1, com resultados representativos da população em ambas as IFES.

O instrumento elaborado foi constituído considerando os cinco padrões estabelecidos pela Association of College and Research Libraries (2000) e discutidos no Capítulo 3. Esses padrões forneceram alguns indicativos para a confecção das questões, dentre esses, os que se relacionam aos objetivos propostos, e levou-se em consideração o referencial teórico basilar apresentado e discutido no decurso desta pesquisa. Todavia, atentou-se para o alerta de Duarte (2007), quanto ao uso dos padrões internacionais. Para a autora, existe a necessidade de se adaptar os indicadores para serem aplicados, principalmente, quando se pretende utilizar os questionários como instrumentos de pesquisa.

Santos, C. (2011), ao pesquisar instrumentos de avaliação de competência em informação, atenta que para se construir um instrumento devem-se considerar: familiaridade com a população a ser investigada, evitar enunciados ininteligíveis (jargões e palavras técnicas), usar questões que sejam simples e diretas e, ao mesmo tempo, evitar perguntas com duplo sentido. Dessa forma, se permitirá uma melhor visão quanto a abstrações, estruturas/formatos, medidas, entre outros elementos que auxiliam a elaboração do instrumento de coleta, como também a análise dos dados.

Neely e Ferguson (2006) observam, na elaboração de questões que visam à competência em informação, que podem ser utilizados formatos variados de questões, entre elas, as de múltipla escolha, combinadas e relacionadas, de respostas curtas, atitudinais e demográficas. Nesse sentido, construiu-se o instrumento com 23 questões, apresentado no Quadro 11.

Buscou-se por meio do questionário identificar a percepção (autoavaliação) do estudante em relação à sua competência em informação. Como o questionário foi direcionado tanto para os *estudantes que participaram* como para os *que não participaram das ações/atividades de educação de usuários*, foi necessária adequação do enunciado das questões sem que o mesmo sofresse alteração semântica. Nesse sentido, no instrumento para aqueles que participaram de tais ações/atividades foi necessário, conforme apontado por Babbie (1999), *endurecer* na formulação da questão, isto é, cada questão foi construída referindo-se à

atividade desenvolvida pela biblioteca, caso contrário corria-se o risco de o estudante perder a ênfase da pergunta e o pesquisador não conseguir a variância necessária nas respostas.

Quadro 11 - Representação do instrumento de coleta de dados para os estudantes - UFAL e UFMG

Dimensões	Questões (Qs)
<p>Primeira: Perfil</p> <p>Caracterização da amostra.</p>	<p>Identificação: da universidade, graduação/área do conhecimento e período (Qs. 1, 2 e 3) e participação em ações/atividades de educação de usuários (Q. 4).</p>
<p>Segunda: Necessidade</p> <p>Determina a natureza e a extensão da necessidade de informação.</p>	<p>Reconhecer a necessidade de informação e diferenciar fontes (Qs. 5, 6 e 7).</p>
<p>Terceira: Acesso</p> <p>Acessa informação de forma eficaz e eficiente.</p>	<p>Localizar e acessar fontes; Estratégias e planos de pesquisa (Qs. 8, 9 e 10).</p>
<p>Quarta: Avaliação</p> <p>Avalia as informações e suas fontes de informação criticamente e incorpora as informações selecionadas em sua base de conhecimentos e em seu sistema de valores.</p>	<p>Sintetizar e/ou resumir (Q.11). Avaliar a fonte/informação (quantidade e adequação) (Qs. 12 e 13).</p>
<p>Quinta: Ética e pontos legais</p> <p>Compreende questões econômicas, legais e sociais que envolvem o acesso e o uso de informações de forma ética.</p>	<p>Normas e evitar plágio (Qs. 14, 15 e 16).</p>
<p>Sexta: Uso</p> <p>Usa informação, individualmente ou como um membro de um grupo, de forma eficaz para alcançar um objetivo específico.</p>	<p>Organizar, usar e comunicar informação (Qs. 17, 18, 19 e 20).</p>
<p>Sétima: Opinião</p> <p>Quanto à construção de habilidades em informação.</p>	<p>Confiança nas atividades destinadas a habilidades na busca e no uso da informação (Qs. 21 e 22). Formatação de uma disciplina (Q. 23).</p>

Fonte: Association of College and Research Libraries (2000). Elaborado pelo autor (2014).

O instrumento estruturado também foi desenhado baseando-se no formato *Likert*⁴⁷. A escala Likert é a mais empregada nas Ciências Sociais e em pesquisas quantitativas, utilizada geralmente em questionários para medir respostas de percepção, opinião, avaliações e, ainda, atitudes (GÜNTHER, 2003). Por meio do uso dessa escala é possível mensurar o nível de concordância ou discordância para determinada afirmação.

Utilizou-se de uma variação de quatro opções de respostas. Günther (2003) argumenta que a escala Likert, geralmente, consiste em cinco alternativas. Todavia, Preston e Coleman (2000), em sua revisão de literatura, destacam que o quantitativo de opções de respostas ou pontos utilizados em instrumentos que envolvam escala ainda não se encontra totalmente resolvido. Os autores afirmam que não há, entre os pesquisadores, unanimidade sobre tal questão. Escalas que apresentam número menor de categorias não diminuem, conforme Matell e Jacoby (1971), a confiabilidade e a validade das respostas. Para Vieira e Dalmoro (2008, p.13) “[...] não há um argumento teórico único capaz de ser utilizado para defender o uso de “x” pontos [em uma escala]”.

Para a construção dos itens que compõem a escala do instrumento desta pesquisa, observaram-se os estudos de Tourangeau e Rasinski (1988). Os autores consideraram que o processo que envolve a escolha de respostas pelos sujeitos apresenta-se em quatro estágios cognitivos: i-) interpretam o item, ii-) recuperam crenças e sentimentos relevantes, iii-) formulam julgamento baseado a partir das crenças e sentimentos, e iv-) optam por uma resposta. Para Vieira e Dalmoro (2008), tais estágios aos quais se submetem os sujeitos são complexos, podendo direcioná-los à escolha da resposta por meio do uso da heurística, efeito *status quo*, para facilitar tal escolha. Os autores, por meio dos estudos de Swait e Adarnowicz (2001) e Weathers; Sharma e Niedrich (2005), sustentam que a decisão do sujeito é influenciada na medida que se deparam com a complexidade de pontos ou itens na escala, desse modo, estimulando-os a uma predisposição em optar pela mesma categoria de resposta durante todo o processo, independentemente da questão.

⁴⁷ Rensis Likert foi diretor do Instituto de Pesquisas Sociais de Michigan, em seu doutorado desenvolveu uma escala de pesquisa como meio de medir atitudes, conhecida como Escala Likert (Cf. SEASHORE; KATZ, 1982).

A partir daí, elaboraram-se as escalas para o questionário (Figura 1 e 2), considerando:

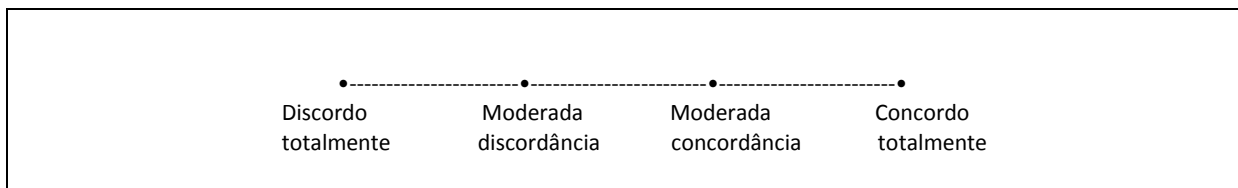
√ Escala com quatro itens, para não provocar possíveis estratégias heurísticas na decisão dos respondentes (VIEIRA; DALMORO, 2008);

√ Inexistência do uso do ponto neutro, a presença do mesmo poderia influenciar a omissão de opinião dos pesquisados (COLLINGS, 2006);

√ Uso de âncoras verbais para explicitar a intensidade da atitude em cada item nas escalas (DEVELLIS, 1991), tornando-se mais identificáveis as opções de escolha dos itens para os sujeitos da pesquisa (VIEIRA; DALMORO, 2008);

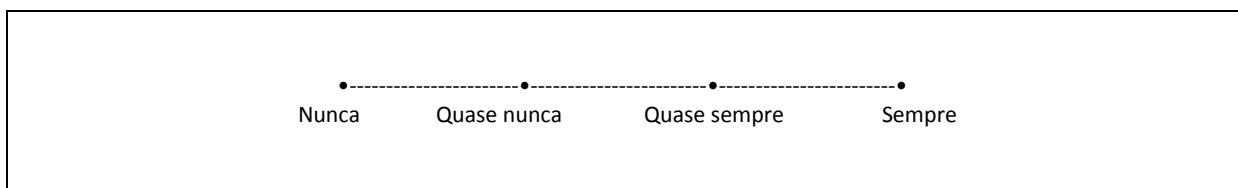
√ Opção pelo uso de duas escalas no mesmo instrumento para harmonizar com o enunciado, uma vez que geralmente, entretanto, não exclusivamente, utiliza-se apenas uma escala (VIEIRA; DALMORO, 2008).

Figura 1 - Distribuição dos itens Likert para os estudantes que frequentaram e que não frequentaram as ações/atividades de educação de usuários promovidas pelas bibliotecas - UFAL e UFMG



Elaborado pelo autor (2014).

Figura 2 – Distribuição dos itens Likert para os estudantes que frequentaram e que não frequentaram as ações/atividades de educação de usuários promovidas pelas bibliotecas - UFAL e UFMG



Elaborado pelo autor (2014).

Considera-se que o questionário é um processo que possibilita pequenas alterações no desenvolvimento de suas questões, caso necessário. Então, acrescentar, extinguir, atualizar e revisar as questões são ações consideradas necessárias (NEELY; FERGUNSON, 2006) para que o instrumento atinja um estado de confiabilidade, clareza e pertinência. Em função disso, realizou-se um pré-teste com os *estudantes*.

6.2.3 Pré-teste do instrumento de coleta de dados

O pré-teste é essencial na medida em que possibilita que o instrumento de coleta de dados seja submetido a uma avaliação precedente à sua aplicação efetiva (BABBIE, 1999; GIL, 2006). Para Babbie (1999, p. 302), significa gerir o delineamento do “[...] questionário a um grupo de sujeitos [...]”.

Gil (2006) argumenta que o pré-teste possibilita constatar imprecisões no questionário, e exemplifica como: complexidade das perguntas, erros na redação, questões desnecessárias e possível exposição do sujeito pesquisado a situações constrangedoras.

Para a aplicação do pré-teste o autor chama a atenção para: i-) que o questionário seja aplicado a em torno de 10 a 20 sujeitos que pertencem à população a ser pesquisada; ii-) que os sujeitos que façam parte do pré-teste também façam parte do universo da pesquisa; iii-) que os sujeitos partícipes do pré-teste se disponibilizem a responder o questionário e, posteriormente, a serem entrevistados. Gil (2006) ainda alerta que o pré-teste possibilita garantir a elaboração eficaz do questionário quanto a: introdução; clareza e precisão dos termos utilizados; forma, ordem e desdobramento das questões.

Levando-se em consideração as orientações fornecidas por esse autor, o pré-teste foi realizado com 15 estudantes universitários que pertenciam a vários cursos/períodos, desse modo, todas as áreas do conhecimento estavam representadas⁴⁸. Esse quantitativo de estudantes foi dividido em dois grupos. O primeiro grupo composto por sete alunos, e o segundo com oito. Todos se dispuseram a responder ao questionário, e também se disponibilizaram a uma sessão de discussão (grupo focal). Não houve distinção entre os alunos que participaram ou *não de ações ou atividades destinadas à educação de usuários*, pois, apesar de as questões terem sido construídas considerando essa diferença, elas tinham o mesmo objetivo. O encontro com esses alunos ocorreu nas dependências da UFAL em dia e horário agendados.

⁴⁸ Os estudantes que participaram do pré-teste do instrumento de coleta de dados foram convidados através do projeto de extensão Biblioencanta, do Curso de Biblioteconomia/UFAL, que integrava, aproximadamente, 35 estudantes de graduação de várias áreas do conhecimento. Desse total se disponibilizaram a participar 15 estudantes.

Além disso, o questionário foi apresentado também a uma bibliotecária de referência da UFMG; juntamente com o pesquisador, ambos avaliaram o questionário em relação ao entendimento das questões — clareza e precisão dos termos utilizados. A participação da bibliotecária foi essencial, uma vez que a mesma atua diretamente com alunos.

Assim, foi possível obter dos alunos participantes do pré-teste e da bibliotecária os seguintes resultados ora sintetizados:

√ Introdução – esse requisito foi avaliado apenas pelos alunos. A introdução encontra-se adequada, pois explicita o objetivo da pesquisa e os sujeitos que participarão da mesma.

√ Clareza e precisão dos termos – avaliado pelos alunos e pela bibliotecária. Para a bibliotecária termos como: *fontes de informação*, *base de dados*, *fontes de informação primária e secundária*, *informações coletadas* e *normas de documentação* não são utilizados comumente pelos usuários. A mesma sugeriu possíveis alterações como, por exemplo: de fontes de informação para *materiais*, retirar o termo *base de dados*, substituir informações coletadas por *informações encontradas*, entre outras. Quanto aos alunos, pôde-se detectar no pré-teste dificuldade de entendimento com relação a: *base de dados*; *fontes de informação primária e secundária*; e *programa* – este último vinculou-se a programa de computador, desse modo, o mesmo foi substituído por *atividades* para designar a interação entre os alunos, a biblioteca e os recursos informacionais que a mesma disponibiliza. Para o termo *catálogo eletrônico da biblioteca* ou *catálogo online*, aconteceram divergências de entendimento entre os alunos. A solução encontrada foi utilizar *catálogo online*, uma vez que aparece no *site* das bibliotecas e, ainda, acrescentar a seguinte explicação: *sistema que disponibiliza os materiais existentes no acervo da biblioteca*; entretanto, a opção de acrescentar *Pergamum*⁴⁹ como exemplo foi refutada, pois os alunos não faziam nenhum tipo de associação com esse sistema. Com referência a *fontes de informação primária e secundária*, a questão foi reformulada. Por outro lado, termos como *fontes de informação* e *normas de documentação* foram compreendidos pelos alunos, acredita-se que muito em função de que, após o uso desses termos no questionário, acrescentaram-se

⁴⁹ O *Pergamum* é um sistema informatizado de gerenciamento de dados e contempla as principais funções de uma biblioteca. Na interface disponibilizada aos usuários permite, entre outras funções, consultar e recuperar fontes de informação disponíveis na biblioteca. É utilizado pelas bibliotecas da UFAL e UFMG.

exemplos. Entretanto, optou-se pelo uso do termo *material informacional* mantendo-se os exemplos (livros, artigos de periódicos, CDs/DVDs, dicionários); preservou-se apenas *normas* com exemplos (ABNT, VANCOUVER, APA) quando se referem a normalização.

√ Desdobramentos das questões – em função do que foi apresentado no requisito *clareza e precisão dos termos*, não houve a necessidade de ampliação no *quantitativo das questões*. Alterações foram realizadas quanto à estrutura semântica.

√ Quantitativo das questões – os alunos afirmaram que o número das questões apresentadas encontrava-se adequado.

√ Ordem das questões – com relação à sequência na qual as questões foram apresentadas, os participantes do pré-teste não fizeram nenhuma observação.

√ Forma das questões e do questionário – verificou-se se os estudantes se sentiam confortáveis em participar de uma pesquisa em que tinham que optar por uma resposta com escalas *Likert* e se as opções e a disposição dos itens verbais da escala, para a escolha da resposta, eram adequadas às suas avaliações.

Ao mesmo tempo, buscou-se confirmar se os alunos se sentiriam motivados a responder um questionário naquele formato por *email*, após a reformulação das questões. Em todos os casos a resposta foi positiva.

Em síntese, como houve a necessidade de adequação textual, foram realizadas alterações no enunciado de algumas questões do questionário, pois alguns termos utilizados são específicos da área da Biblioteconomia, dos quais, possivelmente, parte significativa dos alunos inseridos na universidade, em diversas áreas do conhecimento, não possui domínio.

Após as mudanças terem sido efetuadas, o pré-teste possibilitou, conforme exposto por Gil (2006), legitimidade e exatidão ao instrumento.

6.2.4 Procedimentos para coleta de dados

Intencionou-se que o questionário fosse autoaplicável, desse modo, foi desenvolvido utilizando-se recursos da informática e a coleta de dados foi realizada por meio dos *emails* dos alunos das duas IFES e via Internet. Utilizou-se para a

formatação dos questionários a linguagem *Hypertext Preprocessor* (PHP), conforme se apresenta em 6.3.4.

Günther (2003) faz as seguintes ponderações com relação ao uso do questionário por meio do *email*: maximiza o tempo do pesquisador, rapidez no envio, no recebimento e no retorno do instrumento, evita desperdícios com papel, impressão e minimiza custos. O autor ainda considera que os instrumentos recebidos por *email* possuem maior eficácia em relação a possíveis transcrições e análises das respostas. Principalmente, com os recursos disponíveis das tecnologias.

Para Bartalo *et al.* (2013, p. 8), vivencia-se na contemporaneidade uma cultura tecnológica/virtual, desse modo, o uso de ferramentas tecnológicas para realizar coleta de dados não causa estranhamento aos estudantes inseridos nas universidades. Para os autores tais ferramentas possibilitam aos participantes: privacidade, liberdade para responder no momento mais cômodo e, desse modo, espontaneidade nas suas respostas. Já para o pesquisador: baixo custo, número elevado de participantes e obtenção de “[...] material mais autêntico e conseqüentemente mais próximo da realidade vivenciada pelos participantes [...]”.

6.3 Segunda etapa – elaboração das ações de educação de usuários: bibliotecários/gestores das bibliotecas universitárias

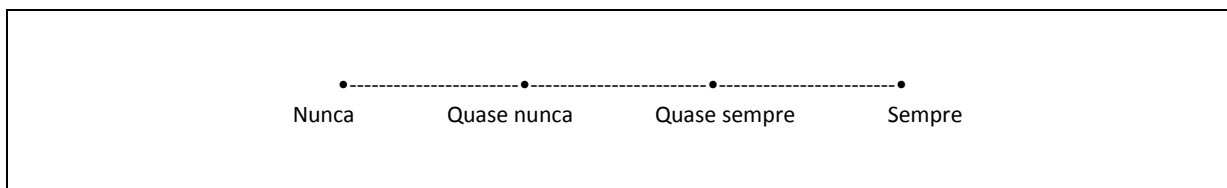
Os bibliotecários/gestores das bibliotecas são compreendidos como aqueles responsáveis pela elaboração de políticas para o desenvolvimento de produtos e serviços dessas bibliotecas, como também pela gestão dos recursos e das atividades. A participação deles é fundamental, pois, por intermédio de suas ações e decisões, estratégias e atividades são delineadas e implantadas nas bibliotecas, bem como instrumentos que possibilitam o acesso às informações para o ensino, a pesquisa e a extensão. Participaram desta etapa tanto os gestores das bibliotecas centrais como das setoriais, pois compreende-se que em ambos casos podem desenvolver ações para viabilizar a busca e o uso efetivo da informação por parte dos estudantes.

6.3.1 Instrumento de coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário (Apêndice C) com 31 bibliotecários/gestores das bibliotecas estudadas na UFAL e na UFMG, visto que este instrumento possui, entre outras vantagens: maior abrangência, liberdade e segurança nas respostas, anonimato em relação às respostas/respondentes e, outro aspecto a destacar, a ausência de possíveis influências do pesquisador/entrevistador no ato da coleta de dados (GIL, 1999; MARCONI; LAKATOS, 2006). Por outro lado, o questionário apresenta desvantagens ou limitações que se movem em torno de: possibilidade de baixa taxa na devolução do instrumento devidamente preenchido; ausência de contato com o pesquisador, o que pode ser considerado também uma desvantagem no caso em que ocorram possíveis dúvidas, logo, o pesquisador deve confeccionar um instrumento em que as questões sejam concisas e objetivas; e outro ponto a destacar é quanto à extensão do instrumento, que de certa forma pode concorrer para a probabilidade de não ser respondido por ser longo, cansativo e tomar muito tempo do respondente (GIL, 1999).

Considerando tais aspectos, o questionário foi elaborado com 23 questões, configurando-se como: dicotômicas – com a finalidade de apresentar apenas duas opções ao pesquisado, pois são mais objetivas; múltipla escolha – as alternativas são apresentadas no questionário, e esse tipo de questão encontra-se relacionada à facilidade de aplicação e, também, rapidez nas respostas (MATTAR, 2005); abertas – permitem a liberdade de emissão de opinião do participante. Por fim, as questões duplas – que para Gil (1999) compreendem uma questão fechada seguida de uma aberta, possibilitando possíveis justificativas ou complementações. Desse modo, são continuidades em que o respondente terá maior liberdade para explicitar suas opiniões e, possivelmente, fornecer dados complementares. Ainda, como parte desse instrumento, utilizou-se também para medir a atitude dos bibliotecários/gestores em relação às ações direcionadas à educação de usuários uma escala Likert. Utilizando-se da discussão apresentada em 6.2.2, elaborou-se a Figura 3, referente à distribuição dos itens na escala Likert.

Figura 3 - Distribuição dos itens Likert para as ações dos *bibliotecários/gestores das bibliotecas universitárias* direcionadas à educação de usuários - UFAL e UFMG



Elaborado pelo autor (2014).

O instrumento foi elaborado em três blocos, considerando uma sequência lógica para permitir a análise e interpretação dos mesmos.

O primeiro bloco – identificação – compreende as questões de 1 a 5 e objetiva apreender os aspectos relacionados ao vínculo da biblioteca/bibliotecário em relação à IFES e à área de conhecimento, como, também, ao *perfil* dos bibliotecários/gestores. O segundo bloco, através das questões de 6 a 8, refere-se a *estudos de usuários* e busca-se verificar a aplicação ou não de mecanismos de estudo de usuários adotados para a proposição das ações voltadas à educação de usuários. O terceiro bloco – questões de 9 a 23 – foi destinado à *educação de usuários* das bibliotecas e nesse agrupamento investigaram-se como os bibliotecários/gestores estabelecem os critérios para o desenvolvimento das ações de educação de usuários; as possíveis limitações existentes quanto aos mais diversos recursos (humanos, financeiros, tecnológicos, materiais, entre outros) para o estabelecimento dessas ações; o entendimento que possuem quanto ao movimento da competência em informação e à interlocução dos bibliotecários/gestores com a direção (instituto, unidade, entre outros) à qual a biblioteca encontra-se vinculada.

Tendo como referência o que foi discutido em 6.2.3, no qual foram apresentadas a relevância do pré-teste e as evidências alcançadas em relação ao instrumento a ser aplicado aos *estudantes*, resolveu-se realizar um pré-teste do desenho do instrumento que seria aplicado aos *bibliotecários/gestores*.

6.3.2 Pré-teste do instrumento de coleta de dados

A partir do entendimento que a seleção dos sujeitos para o pré-teste do instrumento possa ser realizada de forma flexível e variada (BABBIE, 1999), participaram do pré-teste quatro bibliotecas vinculadas às IES por meio dos bibliotecários/gestores: duas bibliotecas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), uma da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e uma da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL). Todas as BUs partícipes do pré-teste encontram-se inseridas em áreas do conhecimento distintas. Os bibliotecários se dispuseram a responder e discutir o instrumento que foi enviado por *email*, e foi agendado um horário para realizar a entrevista. A mesma, em todos os casos, aconteceu por telefone.

Obteve-se dos bibliotecários/gestores participantes do pré-teste as seguintes contribuições ora apresentadas:

√ Clareza e precisão dos termos – Neste item, os bibliotecários afirmaram que as questões apontadas no instrumento encontravam-se inteligíveis. Ao indagar-lhes se *educação de usuários* era um termo utilizado no ambiente da biblioteca, afirmaram positivamente. Uma bibliotecária acrescentou que prefere o termo *formação* ao invés de *educação*. Nesse caso, manteve-se *educação de usuário*, uma vez que tal termo encontra-se consagrado na literatura da área, entretanto, a própria literatura vem apontando mudança terminológica e de ações práticas quanto à educação de usuários para a competência em informação. Quando questionados se o termo *ações ou atividades* era preferível no lugar de *programas de educação de usuários*, afirmaram que sim, pois programas de educação de usuário, conforme um dos participantes, remete a uma formalidade que nem sempre é consensual. Tendo como base fundamentada nas evidências práticas, a partir dessas entrevistas realizadas com bibliotecários/gestores, e teóricas apresentadas na seção 3.2, foram utilizadas na construção das questões do instrumento de coleta de dados *ações ou atividades* para determinar todo o processo de interação entre os sujeitos e os recursos de informação por meio da BU para o desenvolvimento de competências em informação. Entende-se que somente por meio do resultado desta investigação foi possível determinar a formalidade, informalidade e, até mesmo, a inexistência de tais programas.

√ Desdobramentos das questões – Uma das participantes observou que determinada pergunta no pré-teste direcionava os participantes a responderem positivamente e que, possivelmente, deveria ser dada outra redação. Neste caso, verificou-se a questão no conjunto do questionário e com os objetivos da pesquisa e decidiu-se que tal questão poderia ser substituída, pois não contribuiria de forma significativa à pesquisa. Foi constatado por outra bibliotecária que não responderia especificamente a questão que aborda o *tempo de exercício profissional*, pois não localizou na sequência das alternativas de respostas apresentadas uma compatível ao seu perfil. Desse modo, tal questão foi analisada e refeita, acrescentando-se mais uma opção à resposta. Também foi inserida uma questão para verificar qual o termo mais apropriado que demonstra as ações e atividades realizadas na biblioteca para promover a interação entre a biblioteca, o usuário e os recursos de informação.

√ Quantitativo das questões – Os bibliotecários afirmaram que o número das questões apresentadas era suficiente. Admitiram que o instrumento com esse montante não o torna cansativo e tampouco consome tempo ao respondê-lo. Mesmo com supressões e acréscimos, o montante de questões permaneceu no total de 23.

√ Ordem das questões – Com relação à sequência na qual as questões foram apresentadas, os participantes do pré-teste não realizaram nenhuma observação.

√ Forma das questões e do questionário – Com relação às perguntas que se configuram em dicotômicas, de múltipla escolha, duplas e uma questão aberta, e, ainda, aquelas estruturadas com opções de respostas em escalas, os participantes afirmaram que se sentiam confortáveis em participar. Verificou-se também se responderiam o questionário naquele formato por *email*, e os bibliotecários informaram que não haveria nenhum problema em contribuir, pois as questões e o próprio questionário são objetivos, breves e não apresentam nenhum grau de dificuldade.

As entrevistas concedidas neste pré-teste foram essenciais ao possibilitarem um diálogo, no qual o resultado obtido foi maior exatidão para o instrumento, evitando questões ambíguas e desnecessárias, conforme apontado por Gil (1999).

6.3.3 Procedimentos para coleta de dados

Para o estabelecimento da coleta de dados o questionário foi desenvolvido por meio da informática em linguagem PHP, de forma que permitiu sua autoaplicação e foi enviado para o *email* dos bibliotecários/gestores das bibliotecas. Entende-se que essa etapa tornou-se fundamental, pois possibilitou ao pesquisador uma visão extensiva e intensiva acerca da temática proposta.

6.3.4 Formatação dos questionários em linguagem *Hypertext Preprocessor* (PHP)

Para cumprir a finalidade proposta, ou seja, que o questionário fosse desenvolvido utilizando-se os recursos da informática e encaminhado por meio dos *emails* dos estudantes e dos bibliotecários/gestores das bibliotecas universitárias, foi essencial a definição de uma linguagem de programação adequada mediante as seguintes necessidades: questionário dinâmico, pois uma questão respondida determinava a(s) alternativa(s) das questões subsequentes; área administrativa que possibilitasse o acompanhamento e a análise das respostas dos questionários; filtros para exibição de dados por área do conhecimento caso necessário; viabilidade para exportar os dados dos questionários para o banco de dados; visualização dos dados em gráficos para apresentação dos resultados; e, principalmente, baixo custo.

Com base nessas necessidades determinou-se a linguagem de *Hypertext Preprocessor* (PHP)⁵⁰. O PHP é um *software* livre e conceituado como uma linguagem adequada para o desenvolvimento de aplicações dinâmicas na Web (Internet e Intranet) e embutida no *Hypertext Markup Language* (HTML), uma linguagem de marcação utilizada para se produzir, exibir e gerenciar páginas ou documentos da Web (GRALLA, 1997) e que podem ser interpretados por navegadores como *Google Chrome*, *Mozilla Firefox*, *Internet Explorer*, entre outros, desse modo, possibilitando interação com o usuário por meio de formulário, parâmetros da *Uniform Resource Locator* (URL) e *links*. Sendo uma linguagem voltada principalmente para o servidor, permite criar páginas mais interativas,

⁵⁰ *Hypertext Preprocessor* foi criado na década de 90 por Rasmus Lerdorf (Cf. MILANI, 2010).

gerando vínculos com banco de dados e retornando informações relevantes (MILANI, 2010).

Como outras vantagens de uso do PHP nesta pesquisa, podem-se considerar: a gratuidade do uso dessa linguagem de programação, logo, ausência de contratos ou licenças restritivas para uso, hospedagem em servidor, cujo custo não se configura como elevado, e a integração com bancos de dados (MILANI, 2010).

A utilização do PHP para a estruturação dos questionários e efetivação da coleta de dados possibilitou também que fosse empregado para tratamento dos dados o MySQL, sistema de gerenciamento de banco de dados que usa a linguagem *Structured Query Language* (SQL) como interface. Dessa forma, permitindo armazenar dados em tabelas, com rapidez, confiabilidade (MILANI, 2007) e operacionalidade para a análise dos resultados, e o formato da tabulação para os cálculos percentuais, tão necessário em função da amostra dos estudantes das duas instituições e das BUs partícipes desta pesquisa.

Entretanto, deve-se ressaltar que houve a necessidade de um suporte técnico mais apropriado. Nesse sentido, utilizou-se a Informática Jr. da UFMG como suporte para o desenvolvimento de algumas operações que envolviam a formatação dos questionários, as aplicações para a geração e acesso das páginas em HTML, como também na configuração do banco de dados e no uso do serviço de hospedagem dos dados.

6.4 Terceira etapa – serviços direcionados aos usuários – educação de usuários: *websites*

Esta etapa corresponde à última de um processo que foi delineado na tentativa, em conjunto com as etapas anteriores, de canalizar esforços para que se pudesse atingir o objetivo principal desta pesquisa. As BUs que compõem o sistema de bibliotecas de cada universidade pesquisada não possuem os mesmos recursos humanos, financeiros, tecnológicos e materiais. Desse modo, poderá ocorrer diferenciação na oferta de serviços aos usuários, principalmente, no que se refere às ações para a educação de usuários.

6.4.1 Instrumento de tratamento e análise de informações

A *análise de conteúdo (Web)* é considerada por Uribe Tirado (2012) como um instrumento adequado para analisar os *websites* das bibliotecas inseridas em ambientes acadêmicos. Para Haas e Grams (1998) a análise de conteúdo permite examinar as páginas na Web e os *links* dispostos nas mesmas. Nessa perspectiva, torna-se possível localizar, identificar, organizar como também avaliar e classificar as informações contidas nos *websites*.

Amaral e Guimarães (2002, 2008) consideram os *websites* como instrumentos de comunicação entre a biblioteca e o usuário, logo, os mesmos tornam-se instrumentos de mediação, pois disponibilizam possíveis serviços, produtos, informações, documentos, tutoriais para os usuários, como também instrumentos/ferramentas tecnológicas utilizadas por essas bibliotecas, com a possibilidade de promover a educação dos usuários.

Dessa maneira, utilizou-se do suporte teórico-metodológico tanto de Amaral (2008), Amaral e Guimarães (2002, 2008), como de Bardin (2004). As primeiras autoras, por proporem em seus estudos uma classificação das funções dos *websites*, na qual destaca-se a *instrucional*, que refere-se à capacidade que o *site* possui para instruir os sujeitos em relação aos recursos informacionais proporcionados pela biblioteca tanto no ambiente tradicional, como também através do *website*. Não há, conforme Amaral (2008), uma rigidez sobre os itens que compõem determinada função de um *website*, estes podem estar presentes em uma ou mais funções. Já Bardin, por fornecer elementos conceituais e operacionais que possibilitaram maior segurança ao pesquisador na categorização dos elementos que se apresentavam nesses *sites* e que se coadunavam com o interesse desta pesquisa e apresentá-los de outra forma, diferenciada do original.

Tendo essa clareza, estabeleceram-se três procedimentos para as duas instituições: i-) identificação – detectar a existência dos *sites* nas bibliotecas; ii-) inventário – levantamento de todos os elementos/dados que estavam presentes no *site* – observando-se que apenas os elementos/dados correspondentes aos possíveis instrumentos de promoção à educação dos usuários fizeram parte dessa ação; iii-) classificação – distribuir os elementos/dados de acordo com categorias

(pré)definidas, conforme postulados⁵¹ de Bardin (2004) e White e Marsh (2006). Desse modo, o uso da técnica de categorização consistiu em diferenciar, reagrupar e, posteriormente, associar os elementos ou dados em categorias estabelecidas a partir das informações disponíveis nos *websites* (Quadro 12).

Quadro 12 – Representação do instrumento de tratamento e análise de informações para os *websites* – UFAL e UFMG

Categorias	Elementos/dados
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Extensão do processo de busca</u> – engloba a capacidade do <i>site</i> e da biblioteca para disponibilizar e ampliar recursos de busca e localização de fontes de informação, independentemente daqueles disponibilizados pela biblioteca. 	<ul style="list-style-type: none"> • COMUT; • <i>Links</i> para <i>websites</i> de outras bibliotecas, instituições e serviços de informação; • Publicações digitais; • Especialistas em determinado domínio do conhecimento.
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Orientação/instrução</u> – esclarecimentos geral e específico sobre serviços e produtos de informação disponíveis tanto de forma presencial como virtual/<i>online</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso físico ao acervo; • Normalização; • Pesquisa bibliográfica; • Procedimentos e regulamentos; • Uso da biblioteca; • Visitas.
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Rede ou mídia social</u> – estrutura que busca a inter-relação da biblioteca com a comunidade acadêmica para o compartilhamento de informações, conhecimento e comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Blogs, email, Facebook, chats, Twitter e Whatsapp.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Treinamento</u> – estratégia utilizada pela biblioteca para possibilitar ao sujeito maior conhecimento e autonomia no uso dos recursos de informação disponíveis de forma presencial e virtual/<i>online</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Catálogo <i>online</i>; • Base de dados (BDTD, Scielo, bases específicas a cada área do conhecimento); • Portal de Periódicos da CAPES.
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Tutorial</u> – ferramenta autoinstrucional disponibilizada por meio de um programa de computador ou ainda um texto que possibilite o processo de ensino/aprendizagem, expondo de forma detalhada como utilizar os serviços e produtos informacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programas; • Manuais; • Guias.

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

⁵¹ Para Herring (2010) a análise de conteúdo tem sido utilizada cada vez mais para analisar os elementos (textos, imagens, entre outros) dispostos na Internet, desse modo, se pode, conforme a autora, utilizar de técnicas consideradas tradicionais.

A partir daí, estruturou-se para cada instituição um quadro sinóptico, contendo as categorias anteriormente explicitadas, o qual permitiu coletar, analisar, descrever e categorizar as informações disponibilizadas nos *websites* referentes aos possíveis serviços direcionados à educação dos usuários, tanto para a UFAL (Apêndice D) como para a UFMG (Apêndice E). Com base nos dados apontados nesses quadros procedeu-se a uma análise dos mesmos, para verificar se os serviços representados eram potenciais no desenvolvimento de competências em informação nos usuários.

6.5 Percalços no desenvolvimento da pesquisa

Há problemas imprevisíveis que podem acontecer em qualquer pesquisa. Diante das mais diversas ocorrências cabe ao pesquisador buscar soluções e equilíbrio para tentar controlar ou minimizar situações que possam interferir em sua investigação, entretanto, há acontecimentos que escampam ao seu domínio e que impactam o desenvolvimento da mesma, confirmando o que diversos autores afirmam, que é um trabalho árduo, exaustivo e, às vezes, desmotivante. Esta pesquisa não foi exceção, pelo contrário. Para conseguir atingir o objetivo proposto, foi necessário enfrentar vários entraves, entre eles os burocráticos, situacionais e de infraestrutura tanto na UFAL como na UFMG, alguns possivelmente necessários para resguardar o pesquisador e a pesquisa, como, por exemplo: liberação da pesquisa pelo *Comitê de Ética em Pesquisa* que originou documentação específica para cada universidade, como também tramitação hierárquica — UFAL e UFMG; obtenção da lista de *emails* — UFAL e UFMG; envio dos *emails* para os estudantes de graduação por meio de processo interno — UFMG; lacuna entre a data informada para o pesquisador e a data real de envio da mensagem-convite aos estudantes de graduação para participarem da pesquisa — UFMG; envio *indevido* do *link* contendo a pesquisa, necessitando reenvio e ocasionando constrangimento ao pesquisador diante da comunidade acadêmica e possível desinteresse por parte dos estudantes — UFMG; indisponibilidade de infraestrutura tecnológica que permitisse a remessa de *emails* em massa, resultando em contratação de serviço de terceiros, como também a confecção e disponibilização de um *banner* virtual no portal da

universidade com o *link* da pesquisa para os estudantes — UFAL; greve dos servidores — UFAL e UFMG, iniciada em maio/2015, dificultando a tramitação de documentos e a comunicação com diversos setores em ambas as instituições; suspensão do calendário acadêmico também em função da greve, postergando a liberação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa — UFAL, que resultou em modificação no TCLE para a UFAL.

Vale ressaltar que todos esses fatores apresentados causaram desgastes, impactaram e colocaram em risco a pesquisa, resultando em atraso no cronograma de, aproximadamente, 89 dias e em custo adicional.

CAPÍTULO 7: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir dos questionários aplicados e do levantamento realizado nos *websites* das bibliotecas, que forneceram os dados ora apresentados, analisados e discutidos, cumprindo-se, assim, as três etapas finais desta pesquisa.

7.1 Análise da percepção das competências em informação: estudantes – primeira etapa

A partir de um questionário construído com os recursos da informática e enviado aos estudantes por meio dos *emails* foi possível detectar, principalmente, os dados relacionados à competência em informação — necessidades, acesso, avaliação, uso e ética — entre os estudantes. Teve-se como eixo articulador as ações ou atividades de educação de usuários promovidas pelas BUs, em um campo empírico constituído por aqueles que participaram e também aqueles que *não* participaram de tais ações/atividades na UFAL e na UFMG. Desse modo, satisfazendo um dos objetivos específicos, ao tempo em que forneceu informações detalhadas para que, ao se conjugar com a segunda e terceira etapas, se cumprisse a finalidade desta pesquisa.

Em continuidade à análise para esta etapa da pesquisa, os dados quantitativos obtidos foram agrupados e organizados em sete dimensões de acordo com o Quadro 11 em 6.2.2, e a coleta foi realizada em períodos diferenciados, na UFAL ocorreu em outubro de 2015 e na UFMG, em junho/julho de 2015. O *software Statistical Package for the Social Science (SPSS)* em sua versão 19.0 foi utilizado para as análises estatísticas dos dados.

7.1.1 Primeira dimensão – perfil dos participantes

Relaciona-se à caracterização da amostra. As questões da primeira à quarta encontram-se nesta dimensão.

Inicialmente, adotou-se uma distribuição amostral de 271 estudantes matriculados em cursos de graduação presenciais para a UFAL e 323 para a UFMG, conforme discutido e apresentado em 6.2.1. Todavia, concordaram em participar da pesquisa, em consonância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), 1.080 estudantes da UFAL e 1.053 da UFMG (*Questão 1*); determinando que a taxa de resposta tenha sido superior ao planejado tanto para a UFAL como para a UFMG. Neste caso, considerou-se o preceito de Babbie (1999, p. 137) em que “[...] uma amostra maior produz menor erro amostral do que uma amostra menor.”, desta forma, potencializando ganhos para esta pesquisa ao proporcionar maior grau de representatividade, uma vez que o erro foi de 2%. Já Perrien; Chéron e Zins (1984 *apud* FREITAS *et al.*, 2000, p.107) argumentam que a precisão eleva-se com o aumento da amostra e que “[...] na amostra probabilística, para dobrar-se a precisão, se deve quadruplicar o seu tamanho”. Os autores ainda destacam que o tamanho da amostra é influenciado pela credibilidade dos sujeitos da pesquisa. Não concordou em responder ao questionário um total de 14 estudantes vinculados à UFMG. A distribuição dos estudantes que participaram da pesquisa foi classificada por cursos de graduação presenciais e por área de conhecimento, conforme as Tabelas 8 e 9, respectivamente.

Tabela 8 – Distribuição dos estudantes por cursos de graduação presenciais – UFAL e UFMG
(*Continua*)

Cursos de graduação presenciais	UFAL			UFMG		
	Casos	%	Porcentagem válida	Casos	%	Porcentagem válida
Administração	63	5,8	5,8	34	3,2	3,2
Administração Pública	13	1,2	1,2	ND		
Agroecologia	3	0,3	0,3	ND		
Agronomia	18	1,7	1,7	7	0,7	0,7
Antropologia	ND			4	0,4	0,4
Aquacultura	ND			4	0,4	0,4
Arquitetura e Urbanismo	36	3,3	3,3	21	2,0	2,0
Arquivologia	ND			8	0,8	0,8
Artes Visuais	ND			3	0,3	0,3
Biblioteconomia	36	3,3	3,3	33	3,1	3,1
Biologia	9	0,8	0,8	2	0,2	0,2
Biomedicina	ND			3	0,3	0,3
Ciência da Computação	23	2,1	2,1	15	1,4	1,4
Ciências Atuariais	ND			6	0,6	0,6
Ciências Biológicas	32	3,0	3,0	34	3,2	3,2

Tabela 8 – Distribuição dos estudantes por cursos de graduação presenciais – UFAL e UFMG
(*Continua*)

Cursos de graduação presenciais	UFAL			UFMG		
	Casos	%	Porcentagem válida	Casos	%	Porcentagem válida
Ciências Contábeis	53	4,9	4,9	16	1,5	1,5
Ciências do Estado	ND			13	1,2	1,2
Ciências Econômicas	26	2,4	2,4	7	0,7	0,7
Ciências Sociais	23	2,1	2,1	20	1,9	1,9
Ciências Socioambientais	ND			7	0,7	0,7
Cinemas de Animação e Artes Digitais	ND			2	0,2	0,2
Comunicação Social	32	3,0	3,0	13	1,2	1,2
Cons. e Rest. de Bens Cult. Móveis	ND			1	0,1	0,1
Dança	3	0,3	0,3	1	0,1	0,1
Design	14	1,3	1,3	6	0,6	0,6
Design de Moda	ND			3	0,3	0,3
Direito	75	7,0	7,0	55	5,2	5,2
Educação Física	23	2,1	2,1	26	2,5	2,5
Enfermagem	29	2,7	2,7	18	1,7	1,7
Engenharia Aeroespacial	ND			9	0,9	0,9
Engenharia Agrícola e Ambiental	ND			6	0,6	0,6
Engenharia Ambiental	16	1,5	1,5	9	0,9	0,9
Engenharia Civil	37	3,4	3,4	24	2,3	2,3
Engenharia da Computação	10	0,9	0,9	ND		
Engenharia de Agrimensura	5	0,5	0,5	ND		
Engenharia de Alimentos	ND			5	0,5	0,5
Engenharia de Controle e Automação	ND			26	2,5	2,5
Engenharia de Minas	ND			6	0,6	0,6
Engenharia de Pesca	10	0,9	0,9	ND		
Engenharia de Petróleo	11	1,0	1,0	ND		
Engenharia de Produção	6	0,6	0,6	17	1,6	1,6
Engenharia de Sistemas	1	0,1	0,1	7	0,7	0,7
Engenharia Elétrica	1	0,1	0,1	18	1,7	1,7
Engenharia Florestal	3	0,3	0,3	2	0,2	0,2
Engenharia Mecânica	ND			31	2,9	3,0
Engenharia Metalúrgica	ND			9	0,9	0,9
Engenharia Química	17	1,6	1,6	8	0,8	0,8
Estatística	ND			12	1,1	1,1
Farmácia	34	3,1	3,2	31	2,9	3,0
Filosofia	9	0,8	0,8	10	0,9	1,0
Física	13	1,2	1,2	19	1,8	1,8
Fisioterapia	ND			12	1,1	1,1
Fonoaudiologia	ND			10	0,9	1,0
Geografia	30	2,8	2,8	28	2,7	2,7
Geologia	ND			4	0,4	0,4
Gestão de Serviços de Saúde	ND			19	1,8	1,8
Gestão pública	ND			11	1,0	1,0

Tabela 8 – Distribuição dos estudantes por cursos de graduação presenciais – UFAL e UFMG

(Conclusão)

Cursos de graduação presenciais	UFAL			UFMG		
	Casos	%	Porcentagem válida	Casos	%	Porcentagem válida
História	24	2,2	2,2	17	1,6	1,6
Letras	44	4,1	4,1	65	6,2	6,2
Licenciatura em Educação do Campo	ND			3	0,3	0,3
Matemática	42	3,9	3,9	8	0,8	0,8
Matemática Computacional	ND			3	0,3	0,3
Medicina	19	1,8	1,8	56	5,3	5,3
Medicina Veterinária	11	1,0	1,0	8	0,8	0,8
Museologia	ND			3	0,3	0,3
Meteorologia	12	1,1	1,1	ND		
Música	7	0,6	0,6	9	0,9	0,9
Nutrição	12	1,1	1,1	14	1,3	1,3
Odontologia	15	1,4	1,4	12	1,1	1,1
Pedagogia	54	5,0	5,0	29	2,8	2,8
Psicologia	32	3,0	3,0	15	1,4	1,4
Química	25	2,3	2,3	14	1,3	1,3
Química Tecnológica	1	0,1	0,1	4	0,4	0,4
Química Tecnológica e Industrial	8	0,7	0,7	1	0,1	0,1
Relações Econômicas Internacionais	ND			14	1,3	1,3
Serviço Social	30	2,8	2,8	ND		
Sistemas de Informação	3	0,3	0,3	20	1,9	1,9
Superior de Tecnologia em Radiologia	ND			16	1,5	1,5
Teatro	NR			4	0,4	0,4
Terapia Ocupacional	ND			13	1,2	1,2
Turismo	4	0,4	0,4	18	1,7	1,7
Zootecnia	21	1,9	1,9	2	0,2	0,2
NR	2	0,2		4	0,4	
Total	1080	100,0		1053	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

ND – Não disponível

NR – Não responderam

Verifica-se que os maiores contingentes de estudantes que participaram foram do curso de Direito (7,0%), Administração (5,8%) e Pedagogia (5,0%) na UFAL, e de Letras (6,2%), Medicina (5,3%), seguidos da graduação em Direito (5,2%) na UFMG. Independentemente da graduação, *todas as áreas do conhecimento foram devidamente representadas* (Tabela 9). Observa-se que Ciências Sociais Aplicadas foi a área do conhecimento mais significativa em função do quantitativo de participação nas duas instituições, na UFAL com 32,4% e 24,5% para a UFMG.

Tabela 9 – Distribuição dos estudantes de graduação por área do conhecimento – UFAL e UFMG

Área do conhecimento	UFAL		UFMG	
	Casos	%	Casos	%
Ciências Agrárias	53	4,9	21	2,0
Ciências Biológicas	41	3,8	36	3,4
Engenharias	117	10,8	177	16,8
Ciências Exatas e da Terra	127	11,8	106	10,1
Ciências Humanas	172	15,9	133	12,6
Linguística, Letras e Artes	86	8,0	88	8,4
Ciências da Saúde	132	12,2	230	21,8
Ciências Sociais Aplicadas	350	32,4	258	24,5
NR	2	0,2	4	0,4
Total	1080	100,0	1053	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

NR – Não responderam

Os dados mostram que o maior quantitativo dos estudantes que participaram desta pesquisa foi daqueles que se encontravam matriculados entre o segundo e sétimo períodos/semestres nas duas instituições. Na UFMG há uma distribuição equânime naqueles mesmos períodos/semestres, conforme demonstrado na Tabela 10.

Tabela 10 – Distribuição dos estudantes de graduação por período/semestre de matrícula – UFAL e UFMG

Período/semestre	UFAL		UFMG	
	Casos	%	Casos	%
1º período/semestre	149	13,8	196	18,6
Entre o 2º e 4º período/semestre	380	35,2	292	27,7
Entre o 5º e 7º período/semestre	301	27,9	292	27,7
Entre o 8º e 10º período/semestre	242	22,4	239	22,7
Acima do 10º período/semestre	8	0,7	31	2,9
Outros (intercâmbio, etc.)	0	0,0	2	0,2
NR	0	0,0	1	0,1
Total	1080	100,0	1053	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

NR – Não responderam

Na Tabela 11 apresenta-se a distinção geral entre os respondentes que participaram ou não das ações/atividades de educação de usuários promovidas pelas BUs das duas instituições.

Tabela 11 – Participação dos estudantes de cursos graduação presenciais em ações/atividades de educação de usuários – UFAL e UFMG

Nível de concordância/ discordância	UFAL		UFMG	
	Casos	%	Casos	%
Sim	92	8,5	178	16,9
Não	988	91,5	875	83,1
Total	1080	100,0	1053	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A partir dos resultados, dois *grupos* foram determinados:

√ *O primeiro grupo corresponde aos estudantes que participaram das ações/atividades que buscam proporcionar interação entre os estudantes, a biblioteca e os recursos informacionais que disponibiliza; entendidas nesta pesquisa como educação de usuários;*

√ *O segundo grupo envolve todos os estudantes que não participaram dessas ações/atividades.*

Constatou-se que 91,5% dos estudantes da UFAL e 83,1% da UFMG encontram-se classificados no segundo grupo. Os dados apresentados preocupam, pois são indícios de distanciamento dos estudantes desta prática exercida pelas bibliotecas. Tal distanciamento é caracterizado na pesquisa de Carvalho, F. (2008) como falta de interesse por parte dos usuários. Além disso, percebe-se que tal fato pode ser ocasionado por outros eventos que se articulam entre si.

Primeiro, a literatura vem apontando que o uso das tecnologias disponíveis em diversos aparatos para acessar e recuperar a informação encontra-se desassociado de espaços como das bibliotecas, desse modo, proporcionando afastamento desses ambientes (BAX, 1998; CUNHA, 2010; DIB; LIMA, 2013; DIÓGENES, 2012). Este é provavelmente um motivo que pode distanciar os estudantes desta ação/atividade físico-geográfica exercida pela biblioteca — a *educação de usuários*.

O segundo evento a ser considerado foi apontado na pesquisa de Dias (2005), que considera a educação de usuários como um serviço que ainda não foi equacionado nas BUs, em função da ausência de planejamento, divulgação e, mais uma vez, o uso de tecnologias; adiciona-se que a educação de usuários não é considerada como um indicador a ser avaliado perante os órgãos oficiais para (re)credenciamento de uma IES (LUBISCO, 2011), por conseguinte, fica a critério de cada biblioteca o desenvolvimento ou não dessa prática. Todavia, para que se estabeleçam ações coordenadas — diagnóstico, objetivo(s), recursos diversos, avaliação — torna-se necessária a realização de *estudos de usuários*, caracterizando o terceiro evento, pois traçam os hábitos, necessidades e perfis para se planejar serviços/produtos (BELLUZZO, 1989; DIAS, 2005; FIGUEIREDO, 1991, 1994; GONZÁLEZ TERUEL, 2005; MACEDO, 1980; SILVA, 2009). Como também para detectar se o motivo do não uso de determinados serviços se faz por desconhecimento ou necessidade de aprimoramento nos mesmos, ou ainda por questões particulares dos usuários (FIGUEIREDO, 1991). Santiago (2010) detectou em seus estudos que não há uma política estabelecida para a educação de usuários. Nesse contexto, há uma correlação entre *estudo de usuários* e a *educação de usuários* no ensino superior para a construção de competência em informação, logo, posicionando a biblioteca como meio articulador para tal. Em outras pesquisas que tratam da competência em informação, como as de Carvalho, F. (2008), Dudziak (2001), Guerrero (2009), Hatschbach (2002), Mata (2009), Pereira (2011) e Santos (2012), a biblioteca aparece como espaço para fomentar e implementar a competência relacionada à informação. Pelo viés tecnológico, Hernández Hernández (2010) aduz que um programa virtual, ao invés de uma formação tradicional de usuários de bibliotecas, proporcionaria novas perspectivas aos estudantes e, por conseguinte, para as bibliotecas.

7.1.2 Segunda dimensão – necessidades de informação

Vincula-se ao reconhecimento das necessidades de informação e ao diferenciamento das fontes de informação. Corresponde a da quinta à sétima questão.

Para a quinta questão houve uma subdivisão — *professores, biblioteca/bibliotecário, colegas e a Internet* — como fontes que poderiam levar o estudante a se mobilizar mediante suas necessidades de informação, como também identificar a partir daí diferentes recursos de informação a serem utilizados, conforme a Tabela 12.

Tabela 12 – Fontes utilizadas pelos estudantes de graduação para ampliar o entendimento das necessidades de informação – UFAL e UFMG

Fontes	Níveis de concordância/discordância	UFAL				Total		UFMG				Total	
		Participaram		Não Participaram				Participaram		Não Participaram			
		Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Discute com o professor (Questão 5.1)	Nunca	4	4,3	34	3,4	38	3,5	6	3,4	39	4,5	45	4,3
	Quase Nunca	20	21,7	253	25,6	273	25,3	64	36	298	34,1	362	34,4
	Quase Sempre	44	47,8	487	49,3	531	49,2	75	42,1	389	44,5	464	44,1
	Sempre	24	26,1	214	21,6	238	22,0	33	18,5	149	17	182	17,3
	Total	92	8,5	988	91,5	1080	100,0	178	16,9	875	83,1	1053	100,0
Recorre à biblioteca/bibliotecário (Questão 5.2)	Nunca	6	6,5	163	16,5	169	15,6	30	16,9	173	19,8	203	19,3
	Quase Nunca	21	22,8	358	36,2	379	35,1	64	36	357	40,8	421	40
	Quase Sempre	40	43,5	344	34,8	384	35,6	60	33,7	249	28,5	309	29,3
	Sempre	25	27,2	123	12,4	148	13,7	24	13,5	96	11	120	11,4
	Total	92	8,5	988	91,5	1080	100,0	178	16,9	875	83,1	1053	100,0
Conversa com os colegas (Questão 5.3)	Nunca	1	1,1	17	1,7	18	1,7	3	1,7	9	1	12	1,1
	Quase Nunca	8	8,7	71	7,2	79	7,3	15	8,4	64	7,3	79	7,5
	Quase Sempre	34	37,0	406	41,1	440	40,7	64	36	364	41,6	428	40,6
	Sempre	49	53,3	494	50,0	543	50,3	96	53,9	438	50,1	534	50,7
	Total	92	8,5	988	91,5	1080	100,0	178	16,9	875	83,1	1053	100,0
Acessa direto a Internet (Questão 5.4)	Nunca	0	0	1	0,1	1	0,1	0	0	2	0,2	2	0,2
	Quase Nunca	5	5,4	19	1,9	24	2,2	2	1,1	25	2,9	27	2,6
	Quase Sempre	28	30,4	248	25,1	276	25,6	42	23,6	226	25,8	268	25,5
	Sempre	59	64,1	720	72,9	779	72,1	134	75,3	622	71,1	756	71,8
	Total	92	8,5	988	91,5	1080	100,0	178	16,9	875	83,1	1053	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Independentemente da classificação adotada nesta pesquisa, isto é, entre os partícipes e não partícipes de ações/atividades de educação de usuários, *discutir com o professor* alcançou pontuação considerável na opção *quase sempre* para as duas instituições, indicando a possibilidade de o docente ser visto como uma fonte mediante questionamentos sobre determinada informação mais especializada. Para Choo (2003), indivíduos são considerados fontes de informação, pois são detentores de conhecimento especializado na área em que atuam e podem compartilhá-lo em situações específicas. Para Kuhlthau (1991), o contato com professores e até mesmo com colegas de turma integra o processo de busca por parte dos estudantes na fase de selecionar o assunto da pesquisa.

A Association of College and Research Libraries (2000) indica que obter conselhos por meio de *instrutores* por uma parcela dos estudantes, para que identifiquem a natureza e extensão das informações de que necessitam, faz parte dos resultados esperados para a competência associada à informação. Mata (2009) constatou em sua pesquisa que a maioria dos estudantes pede auxílio aos professores quanto a localizar fontes de informação e Melo (2008) aponta que os docentes podem ser facilitadores para a competência em informação. Campello e Abreu (2005, p. 183) ponderam que os professores possuem papéis fundamentais, pois atitudes como “Esclarecer dúvidas, indicar bibliografia, dar instruções claras, explicar o tema, esclarecer o objetivo do trabalho [...]” são, conforme as autoras, direcionamentos essenciais para o processo de busca e uso da informação. Entretanto, alertam para o fato de que, ao se indicar uma bibliografia, o estudante não amplia o processo de busca e tampouco explora os recursos da biblioteca.

Recorrer à biblioteca/bibliotecário atingiu maior pontuação por parte do primeiro grupo na opção *quase sempre* (43,5%) para os estudantes da UFAL, enquanto que na UFMG foi a opção *quase nunca* (36%), mesmo por parte daqueles que participaram das ações/atividades de educação de usuários. No segundo grupo de estudantes constataram-se indicativos que ultrapassaram 52% para os níveis *nunca* e *quase nunca*, tanto para UFAL como para a UFMG. A biblioteca não atingiu índices superiores por parte dos dois grupos nas duas instituições, pois tudo indica que *recorrer à biblioteca/bibliotecário* pode ser uma barreira por parte dos estudantes, uma vez que envolve aspectos cognitivos (Dervin, 1983, 1992), afetivos (Kuhlthau, 1988) e situacionais (Taylor, 1986). Desse modo, podem interferir na

atitude e no comportamento dos pesquisados em relação às necessidades de informação, e recorrer a outras fontes de informação se torna prioritário – *professores, colegas e Internet*. Provavelmente, a ausência de bibliotecas escolares influencia tal comportamento dos estudantes inseridos nas universidades.

De acordo com os resultados de estudos na área, estudantes de vários cursos de graduação e pós-graduação não utilizam ou subutilizam a biblioteca (COSTA 2011; GASQUE, 2008; GUERRERO, 2009; HATSCHBACH, 2009; MELO, 2008; SOUSA, 2009). Assim, intensificam o debate em torno do afastamento dos estudantes de nível superior desses espaços para as necessidades de informação e da relação socioprofissional com os(as) bibliotecários(as).

Para os estudantes que formam tanto o primeiro como o segundo grupo, a *biblioteca/bibliotecário* parece não estabelecer, conforme a proposta de Kuhlthau (1996, 2004), intervenção no processo de aprendizagem. Dessa maneira, a mediação da biblioteca/bibliotecário em torno da formação de usuários parece se estabelecer em um primeiro nível, isto é, apenas na disponibilização de materiais de informação de forma organizada.

Conversas com colegas e a *Internet* aparecem como fontes a que os estudantes dos dois grupos *sempre* recorrem, caso tenham dúvidas em relação à temática a ser pesquisada. Colegas de turma são destacados nas pesquisas de Jacob (2012) e Pereira (2011) como interlocutores principais na disseminação de fontes de informação. O uso da Internet foi identificado tanto por Costa (2011) como por Jacob (2012) como a principal fonte de pesquisa frente a uma necessidade de informação, já Sousa (2009) especificou o buscador *Google*. Isso posto, possibilita inferir que nesses casos os estudantes buscam fontes e canais mais informais, de fácil acesso e rapidez, pelo menos em um primeiro momento, para direcionar suas necessidades para as pesquisas acadêmicas. Com a Internet o estudante adquire maior autonomia no processo de busca e acesso à informação, inversamente, a mediação de um bibliotecário seria necessária em muitos casos se recorresse a uma biblioteca. Logo, mais um fator para que a biblioteca/bibliotecário não sejam considerados como fontes prioritárias pelos estudantes.

Tabela 13 – Utilizar materiais informacionais – livros, artigos, dicionários, jornais, entre outros – impressos ou eletrônicos para ampliar o conhecimento das necessidades de informação pelos estudantes de cursos de graduação presenciais – UFAL e UFMG

Nível de concordância/ discordância	UFAL						UFMG					
	Participaram		Não Participaram		Total		Participaram		Não Participaram		Total	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Discordo Totalmente	4	4,3	4	0,4	8	0,7	9	5,1	3	0,3	12	1,1
Moderada Discordância	9	9,8	23	2,3	32	3,0	16	9,0	22	2,5	38	3,6
Moderada Concordância	50	54,3	234	23,7	284	26,3	91	51,1	187	21,4	278	26,4
Concordo Totalmente	29	31,5	727	73,6	756	70,0	62	34,8	663	75,8	725	68,9
Total	92	8,5	988	91,5	1080	100,0	178	16,9	875	83,1	1053	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Na Tabela 13, observa-se um equilíbrio entre os estudantes que compõem o primeiro grupo, pois 54,3% e 51,1%, respectivamente da UFAL e UFMG, pontuaram *moderada concordância*. O mesmo equilíbrio foi identificado para os estudantes do segundo grupo nas duas instituições, com índices entre 74% e 76% para os que *concordavam totalmente* quanto ao uso de fontes de informação para aumentar seu conhecimento sobre o assunto que necessitem desenvolver. Tais indicadores demonstram que as ações/atividades promovidas pelas BUs para a educação de usuários atingiram um nível satisfatório para que os estudantes do primeiro grupo conseguissem explorar fontes de informação em variados tipos e formatos para aumentar sua familiaridade com o assunto ou tema de pesquisa, como prevê a Association of College and Research Libraries (2000) para os estudantes considerados competentes em informação, mesmo assim, os estudantes do primeiro grupo encontram-se com índices inferiores em relação ao segundo grupo.

Tabela 14 – Diferenciar fontes de informação pelos estudantes de cursos de graduação presenciais – UFAL e UFMG

Nível de concordância/ discordância	UFAL						UFMG					
	Participaram		Não Participaram		Total		Participaram		Não Participaram		Total	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Discordo Totalmente	8	8,7	11	1,1	19	1,8	20	11,2	11	1,3	31	2,9
Moderada Discordância	11	12,0	91	9,2	102	9,4	32	18,0	71	8,1	103	9,8
Moderada Concordância	53	57,6	519	52,5	572	53,0	90	50,6	423	48,3	513	48,7
Concordo Totalmente	20	21,7	367	37,1	387	35,8	36	20,2	370	42,3	406	38,6
Total	92	8,5	988	91,5	1080	100,0	178	16,9	875	83,1	1053	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Saber diferenciar as fontes de informação é reconhecer o “[...] conteúdo das representações sociais que comportam elementos científicos, tecnológicos, financeiros, econômicos, legais, políticos e, também, culturais, literários e artísticos.” (GOMES; DUMONT, 2015b, p. 134) e, ainda, o uso das mesmas no âmbito de cada área do conhecimento (ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, 2000). Observou-se que a maioria, entre os estudantes que se apresentaram nos dois grupos nas duas instituições, possuía *moderada concordância* em relação ao conhecimento da tipologia das fontes de informação. Há de se considerar que o quantitativo de estudantes do primeiro grupo ultrapassa 20% para as duas universidades entre *moderada e total discordância*, índice que pode ser considerado expressivo para os estudantes que participaram das ações/atividades de educação de usuários. Outras pesquisas, como as de Hatschbach (2009), Mata (2009) e Santos, T. (2011), também identificaram dificuldades por parte dos estudantes quanto à classificação das fontes de informação.

Kuhlthau (2004) adverte que, mediante o expressivo contingente de informações que se encontra disponível em diversos suportes, há um desafio para a educação de usuário, na era da informação tecnológica: instituir um serviço interativo de orientação, desse modo, caracterizando-se uma nova forma de intervenção/mediação.

7.1.3 Terceira dimensão – acesso a informação

Relaciona-se à localização e acesso às fontes de informação, como também à elaboração de estratégias e planos de pesquisa. Esta dimensão é representada pelas questões da oitava à décima.

Tabela 15 – Usar catálogo *online* das bibliotecas para acessar fontes de informação pelos estudantes de cursos de graduação presenciais – UFAL e UFMG

Nível de concordância/ discordância	UFAL						UFMG					
	Participaram		Não Participaram		Total		Participaram		Não Participaram		Total	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Discordo Totalmente	9	9,8	231	23,4	240	22,2	17	9,6	123	14,1	140	13,3
Moderada Discordância	16	17,4	287	29,0	303	28,0	21	11,8	173	19,8	194	18,4
Moderada Concordância	38	41,3	313	31,7	351	32,5	70	39,3	336	38,4	406	38,6
Concordo Totalmente	29	31,5	156	15,8	185	17,1	70	39,3	243	27,8	313	29,7
NR	0	0,0	1	0,1	1	0,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	92	8,5	988	91,5	1080	100,0	178	16,9	875	83,1	1053	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

NR – Não responderam

O catálogo *online* da biblioteca é um instrumento que permite à comunidade acadêmica buscar e acessar diversas fontes de informação existentes nas bibliotecas de maneira autônoma, como também os serviços de empréstimo, reserva e renovação de materiais, compreender como a informação encontra-se organizada, identificar campos de acesso e, ainda, o entendimento dos mecanismos a serem utilizados para busca. Ao utilizar o catálogo o estudante tem a exata dimensão da existência ou não de determinada fonte e, a partir daí, possivelmente consegue estabelecer um plano para a execução da sua pesquisa — uso de termos, determinar palavras-chave, tempo, serviços de empréstimo entre bibliotecas de outras instituições, aquisição de material, custo, entre outros. Tudo dependerá da capacidade do estudante em utilizar o sistema de informação.

A implantação dos catálogos como também das bases de dados *online*, além do advento da Internet nas bibliotecas, trouxe alterações no conteúdo e no formato da educação de usuários (SALONY, 1995). Para operacionalizar essas novas tecnologias houve a necessidade de incluir estratégias de busca, seleção,

avaliação e organização das informações recuperadas (SALONY, 1995; TIEFEL, 1995).

Para a Association of College and Research Libraries (2000) o estudante com competência em informação seleciona os sistemas para recuperação de informações de forma eficiente e eficaz para acessar as informações de que necessita. Logo, o processo de busca e acesso à informação é desencadeado pelas necessidades de informação (CHOO, 2003; LE COADIC, 2004; KRIKELAS, 1983).

Para o primeiro grupo de estudantes, constatou-se um índice em *moderada concordância* de 41,3% para a UFAL, enquanto que para UFMG observou-se um empate para esse mesmo grupo de estudantes, entre *moderada concordância* e aqueles que *concordavam totalmente*, com um índice de 39,3%.

O que se observa para o segundo grupo de participantes da UFAL é o índice de 52,4% de estudantes entre os que *discordavam totalmente* e *moderada discordância* quanto ao uso do catálogo. Isso reflete que o catálogo é um recurso subutilizado, desse modo, pode limitar o estudante na ampliação do processo de busca por informação na BU. Para o segundo grupo de participantes da UFMG houve uma prevalência em *moderada concordância* com 38,4%, bem próximo ao primeiro grupo. Nesse aspecto, há indícios de que as ações/atividades de educação de usuários para que os estudantes possam adquirir maior habilidade na localização de fontes de informação são significativas nessa instituição. Contudo, registrou-se um índice 34% entre aqueles que necessitavam adquirir maiores conhecimentos quanto ao uso do catálogo.

A pesquisa de Manhique (2014), desenvolvida com estudantes de graduação em Moçambique, constatou que possuíam dificuldades para explorar os recursos que auxiliam o processo de busca da informação por meio do catálogo eletrônico e bases de dados na biblioteca. Neste mesmo sentido, chama a atenção a pesquisa de Gasque (2008), realizada com estudantes em outro nível, ou seja, com pesquisadores em formação — mestrandos e doutorandos. A pesquisadora constatou a ausência de entendimento quanto ao uso de sistemas de recuperação de informação. Desse modo, percebe-se, tanto na graduação como na pós-graduação, a necessidade de aprendizagem para o uso desses instrumentos.

Tabela 16 – Utilizar conectores e caracteres para localizar documentos/informações pelos estudantes de cursos de graduação presenciais – UFAL e UFMG

Nível de concordância/ discordância	UFAL						UFMG					
	Participaram		Não Participaram		Total		Participaram		Não Participaram		Total	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Discordo Totalmente	41	44,6	539	54,6	580	53,7	81	45,5	499	57,0	580	55,1
Moderada Discordância	25	27,2	251	25,4	276	25,5	38	21,3	183	20,9	221	21,0
Moderada Concordância	18	19,6	144	14,6	162	15,0	34	19,1	147	16,8	181	17,2
Concordo Totalmente	8	8,7	54	5,5	62	5,7	25	14,0	46	5,3	71	6,7
Total	92	8,5	988	91,5	1080	100,0	178	16,9	875	83,1	1053	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Para a Association of College and Research Libraries (2000) o estudante estabelece estratégias de pesquisa ao utilizar-se de comandos adequados nos sistemas de informação. Considera-se que muitos dos sistemas automatizados de informação disponíveis necessitam da compreensão da funcionalidade dos operadores *booleanos*, truncamentos, conectores e do uso de caracteres que podem interferir no processo de recuperação da informação e, conseqüentemente, no resultado de uma pesquisa. Entretanto, os dados apresentados na Tabela 16 causam surpresa ao revelarem um número expressivo de estudantes do primeiro grupo, tanto da UFAL quanto da UFMG, que *discordavam totalmente* de que as ações ou atividades de educação de usuários permitiriam o entendimento quanto ao uso de operadores e caracteres para localizar documentos e/ou informações; e o mesmo resultado se aplica aos estudantes do segundo grupo. Tudo indica que há uma generalização quanto à dificuldade ou desconhecimento no uso desses operadores pelos estudantes de graduação, como foi detectado também por Hatschbach (2009) e Sousa (2009) e nos pós-graduandos por Guerrero (2009).

Como complemento aos dados apresentados na tabela acima, a Tabela 17 evidencia que os dois grupos de estudantes não maximizavam estratégias para execução de uma pesquisa.

Tabela 17 – Estabelecer plano e estratégias para realização de pesquisas acadêmicas pelos estudantes de cursos de graduação presenciais – UFAL e UFMG

Nível de concordância/ discordância	UFAL						UFMG					
	Participaram		Não Participaram		Total		Participaram		Não Participaram		Total	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Discordo Totalmente	26	28,3	73	7,4	99	9,2	61	34,3	128	14,6	189	17,9
Moderada Discordância	13	14,1	183	18,5	196	18,1	40	22,5	232	26,5	272	25,8
Moderada Concordância	35	38,0	435	44,0	470	43,5	52	29,2	361	41,3	413	39,2
Concordo Totalmente	18	19,6	297	30,1	315	29,2	25	14,0	154	17,6	179	17,0
Total	92	8,5	988	91,5	1080	100,0	178	16,9	875	83,1	1053	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Ellis (1989) vincula o comportamento de busca de informação a uma *ação* ou *procedimento*, ou até mesmo a um *padrão*. Nesse sentido, para a Association of College and Research Libraries (2000), o estudante com competência possui atitudes adequadas em relação a implementar e aprimorar estratégias de pesquisa, busca e acesso, respectivamente. Há modelos utilizados em diversos países, como o *The Big6* (WHAT..., 2004), Modelo Gavilán (2007) e *Plus Model* (HERRING, 1996), entre outros, que são aplicados na elaboração de estratégias desde a identificação, passando pela avaliação, organização até a sistematização da informação.

Na UFAL, 38% dos que compunham o primeiro grupo de estudantes assinalaram uma *moderada concordância*, e esta foi a mesma percepção do segundo grupo da UFAL, com 44%, e da UFMG com 41,3%. Todavia, os dados da Tabela 17 deixam transparecer que as ações/atividades de educação de usuários nas BUs não atingiram, para o primeiro grupo de estudantes da UFMG, o nível que possibilitasse incorporarem estratégias para busca e acesso planejado de informações, pois 34,3% assinalaram que *discordavam totalmente*.

Outras pesquisas desenvolvidas no contexto nacional chegaram à mesma constatação, os estudantes de graduação, como também de pós-graduação possuem dificuldades em elaborar, aprimorar e planejar a busca por informações, do mesmo modo para elaborar estratégias (COSTA, 2011; GASQUE, 2008; GUERRERO, 2009, PEREIRA, 2011; SANTOS, T., 2011; SOUSA, 2009).

Provavelmente, para que haja estabelecimento adequado para um plano e estratégias para realização de pesquisas, seja necessária uma interação, conforme

Kuhlthau (2004), holística. Isto representa uma participação da biblioteca/bibliotecário não apenas sobre o domínio das fontes de informação, mas sobre o processo como um todo, principalmente para que o processo de pesquisa faça sentido e que o usuário possa multiplicar esse aprendizado em tarefas futuras (KUHALTHAU, 2004; WILSON 2004). Quanto a este ponto, Sousa (2009) sugere na sua pesquisa a integração com a disciplina Metodologia da Pesquisa Científica, pois auxiliaria os estudantes no processo de pesquisa.

7.1.4 Quarta dimensão – avaliação da informação

O resultado dessa dimensão estabelece correspondência à síntese dos tópicos principais contidos nas informações recuperadas, ao mesmo tempo em que o estudante avalia o tipo e as fontes de informação adequadas às especificidades. Compreende da décima primeira à décima terceira questão.

Tabela 18 – Saber elaborar resumos das informações recuperadas pelos estudantes de cursos de graduação presenciais – UFAL e UFMG

Nível de concordância/ discordância	UFAL						UFMG					
	Participaram		Não Participaram		Total		Participaram		Não Participaram		Total	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Discordo Totalmente	33	35,9	26	2,6	59	5,5	93	52,2	28	3,2	121	11,5
Moderada Discordância	16	17,4	121	12,2	137	12,7	40	22,5	131	15,0	171	16,2
Moderada Concordância	22	23,9	509	51,5	531	49,2	31	17,4	402	45,9	433	41,1
Concordo Totalmente	21	22,8	332	33,6	353	32,7	14	7,9	314	35,9	328	31,1
Total	92	8,5	988	91,5	1080	100,0	178	16,9	875	83,1	1053	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Os dados estabelecem que, na grande maioria, os estudantes que faziam parte do primeiro grupo nas duas instituições *discordaram totalmente* — 36% na UFAL e 52% na UFMG, quanto à percepção de que as ações/atividades de educação de usuários possibilitaram a extração concisa das idéias principais das informações recuperadas, conforme os indicadores estabelecidos pela Association of College and Research Libraries (2000) para os estudantes com competência em

informação. Já os estudantes que compunham o segundo grupo analisado pontuaram uma *moderada concordância*, com índices de 51% e 46%, respectivamente, para a UFAL e a UFMG.

Tudo indica que a educação de usuários que poderia contribuir para a interpretação de informações (KULHTHAU, 1991), e a partir daí possibilitar uma síntese e contribuir na construção de novos conceitos, não atingiu um contingente expressivo de estudantes.

Tabela 19 – Analisar informações recuperadas para uso a partir da Internet ou em outras fontes pelos estudantes de cursos de graduação presenciais – UFAL e UFMG

Nível de concordância/ discordância	UFAL						UFMG					
	Participaram		Não Participaram		Total		Participaram		Não Participaram		Total	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Discordo Totalmente	29	31,5	6	0,6	35	3,2	83	46,6	7	0,8	90	8,5
Moderada Discordância	8	8,7	48	4,9	56	5,2	31	17,4	38	4,3	69	6,6
Moderada Concordância	36	39,1	330	33,4	366	33,9	43	24,2	268	30,6	311	29,5
Concordo Totalmente	19	20,7	603	61,0	622	57,6	21	11,8	562	64,2	583	55,4
NR	0	0,0	1	0,1	1	0,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	92	8,5	988	91,5	1080	100,0	178	16,9	875	83,1	1053	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

NR – Não responderam

Nessa tabela há um distanciamento entre o primeiro grupo de estudantes de ambas as instituições, pois na UFAL há um índice de percepção em torno de 39% em *moderada concordância*. Todavia, verifica-se uma margem mínima, em torno de 8%, entre os estudantes deste mesmo grupo que se encontram entre *moderada* e *total discordância*. Na UFMG, 47% apresentaram *total discordância* de que as ações/atividades de educação de usuários pudessem fornecer elementos necessários para analisar as informações recuperadas da Internet e até mesmo de outras fontes, antes de utilizá-las em trabalhos ou pesquisas acadêmicas.

Interessante observar que o estudo de Hernández Hernández (2010, p. 54, destaque nosso), apesar de ter sido realizado com estudantes universitários espanhóis, se aproxima do resultado do primeiro grupo, pois a pesquisadora constatou que “Buscam informação na Internet *sem analisá-las*, utilizam apenas um buscador; [...] Estão habituados a cortar e colar informações *sem analisá-las*.”.

Gasque (2012) registra que uma parcela dos estudantes brasileiros que se encontram na universidade possui dificuldades em decodificar um texto, de fato essa dificuldade exerce influência para contribuir no entendimento das informações obtidas.

No segundo grupo, independentemente de sua participação em ações/atividades direcionadas à educação de usuários, os estudantes *concordaram totalmente* que analisavam as informações recuperadas antes de utilizá-las.

Verifica-se que a educação de usuário não atingiu, nesta parte da pesquisa, um nível para proporcionar aos estudantes do primeiro grupo, conforme prevê Kuhlthau (2004), pensamento crítico com relação a analisar, generalizar e sintetizar os dados extraídos das fontes de informação recuperadas para uso posterior.

Tabela 20 – Avaliar informação em critérios quantitativos para uso em atividades acadêmicas pelos estudantes de cursos de graduação presenciais – UFAL e UFMG

Nível de concordância/ discordância	UFAL						UFMG					
	Participaram		Não Participaram		Total		Participaram		Não Participaram		Total	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Discordo Totalmente	30	32,6	13	1,3	43	4,0	82	46,1	9	1,0	91	8,6
Moderada Discordância	13	14,1	61	6,2	74	6,9	39	21,9	47	5,4	86	8,2
Moderada Concordância	34	37,0	402	40,7	436	40,4	42	23,6	338	38,6	380	36,1
Concordo Totalmente	15	16,3	510	51,6	525	48,6	15	8,4	480	54,9	495	47,0
NR	0	0,0	2	0,2	2	0,2	0	0,0	1	0,1	1	0,1
Total	92	8,5	988	91,5	1080	100,0	178	16,9	875	83,1	1053	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

NR – Não responderam

Avaliar a informação é uma das habilidades relacionadas no campo de estudo à competência em informação (BERNHARD, 2002; DOYLE 1992; PACEY, 1995). Um dos fatores que podem ocasionar a desistência do processo de pesquisa ocorre em função do excesso de informação que o indivíduo experimenta na fase da *exploração* das fontes sobre a temática a ser desenvolvida (KUHLETHAU, 1991).

Sobre essa condição, priorizou-se com a Tabela 20 verificar a percepção dos estudantes quanto à avaliação da informação a partir de critérios quantitativos, que se refletem na expectativa de domínio quanto ao volume de fontes de informação. Desse modo, possibilitando detectar se a necessidade de informação

inicial foi satisfeita, a validade do resultado, ampliar a busca em outras fontes, como também aprimorar as estratégias de pesquisa (ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, 2000), e a partir daí estabelecer pertinência e relevância de acordo com as necessidades de informação (BELLUZZO, 2010).

Mais uma vez verifica-se distanciamento entre o primeiro grupo de estudantes das duas instituições. O primeiro grupo da UFAL indicou *moderada concordância* com 37%, mesmo assim, detectaram-se neste mesmo grupo níveis percentuais de 33%, em que os estudantes pontuaram *total discordância* para que as ações/atividades pudessem lhes permitir avaliar a informação para uso. Na UFMG também foram localizados para essa questão níveis consideráveis, representando 46% para *total discordância*. Tais dados corroboram com Souto (2005), que identificou nos estudantes de diversas graduações da área da Saúde a necessidade de orientação sobre técnicas de avaliação da informação em geral. Percebe-se, a partir da Tabela 20, que as ações/atividades de educação de usuários promovidas pelas BUs não estabelecem relação benéfica para a aprendizagem dos usuários quanto à avaliação da informação para o primeiro grupo.

Para o segundo grupo, que não participou dessas ações/atividades, há uma concentração em *total concordância*, tanto para UFAL como para a UFMG, com percentuais entre 52% e 55%, índices que indicam familiaridade superior para avaliar a informação por parte desse grupo.

Quanto às pesquisas desenvolvidas no Brasil, parece também não haver consenso. Na investigação de Hatschbach (2009), no resultado alcançado para os estudantes de graduação da área de Turismo, houve um índice de acerto considerável quanto à capacidade para avaliar a informação. Todavia, o resultado da pesquisa de Melo (2008) já aponta restrita habilidade quanto a essa questão para os alunos de Biblioteconomia. Independentemente, da área do conhecimento ou do curso de graduação a que estejam os alunos vinculados, uma possível explicação para esse impasse pode estar localizada em outra pesquisa, como a de Carvalho, F. (2008). A autora, ao estudar a relação entre educação de usuário e competência em informação no contexto do ensino superior, constatou que as bibliotecas/bibliotecários não consideram atividades como *avaliação* e uso da informação como essenciais, se comparadas à de *acesso* à informação. Considera-se então que a biblioteca/bibliotecário encontram-se imbuídos para dispor o acesso

aos recursos bibliográficos em determinado espaço, o que Kuhlthau (1996, 2004) caracteriza como ação organizadora em detrimento de ações amplas, como o processo de busca de informações em espaços distintos, como também no uso da informação (CAMPELLO, 2009b).

7.1.5 Quinta dimensão – ética e pontos legais

Estabelece vínculo com as políticas estabelecidas pela BU ou ainda pelas normas para apresentação, reprodução e/ou transcrição da informação, contidas em fontes de informação. Abrange as questões da décima quarta à décima sexta.

Tabela 21 – Conhecer políticas, normas e regulamentos estabelecidos pela biblioteca/universidade para acesso e uso do material informacional pelos estudantes de cursos de graduação presenciais – UFAL e UFMG

Nível de concordância/ discordância	UFAL						UFMG					
	Participaram		Não Participaram		Total		Participaram		Não Participaram		Total	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Discordo Totalmente	9	9,8	167	16,9	176	16,3	19	10,7	165	18,9	184	17,5
Moderada Discordância	12	13,0	299	30,3	311	28,8	21	11,8	266	30,4	287	27,3
Moderada Concordância	38	41,3	364	36,8	402	37,2	64	36,0	315	36,0	379	36,0
Concordo Totalmente	33	35,9	157	15,9	190	17,6	73	41,0	129	14,7	202	19,2
NR	0	0,0	1	0,1	1	0,1	1	0,6	0	0,0	1	0,1
Total	92	8,5	988	91,5	1080	100,0	178	16,9	875	83,1	1053	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

NR – Não responderam

Para a Association of College and Research Libraries (2000), o cumprimento de leis, regulamentos, políticas institucionais e normas relacionados ao acesso e uso dos recursos informacionais se configura como comportamento adequado para os estudantes com competência em informação. Implica a construção de um processo amplo envolvendo questões implícitas como: privacidade e segurança nos espaços; informação gratuita *versus* paga; censura e liberdade de expressão, propriedade intelectual e direitos autorais; preservação dos recursos informacionais — equipamentos, fontes, espaços; uso adequado de senhas; ética na pesquisa; entre outras.

O resultado dessa tabela evidencia que entre o primeiro grupo de estudantes da UFAL e da UFMG há um equilíbrio, ponderando-se entre *moderada* e *total concordância* com 77% para as duas instituições, demonstrando que as ações/atividades proporcionaram entendimento sobre as questões legais para acesso e uso da informação/conhecimento.

A educação de usuários, como campo de estudo, possui uma tradição quanto às orientações sobre os recursos informacionais, como ações que proporcionam aos estudantes esclarecimento sobre os serviços e recursos disponíveis na biblioteca e o uso dos mesmos advindos dessas regulações. Entretanto, há críticas quanto a essas iniciativas, pois são limitadas e não aproximam os usuários dos reais problemas de pesquisa, podendo acarretar menos benefícios do que se espera (BELLUZZO, 1989; FIGUEIREDO, 1991; KUHLTHAU, 1996, 2004; SILVA, 1995).

Na pesquisa de Piccolo (2006) encontra-se um canal para possibilitar a compreensão, entre outras, das regras e políticas de funcionamento da biblioteca de forma mais autônoma: a disponibilização de um tutorial, principalmente, para os estudantes que ingressam na universidade.

Observou-se um aspecto curioso para o segundo grupo de estudantes das duas universidades: índices localizados em torno de 51% e 53% em *moderada* e *total concordância* em relação às políticas, normas e regulamentos advindos da biblioteca/universidade para acesso e uso dos recursos informacionais. Tal resultado permite inferir que esse grupo, mesmo que não tenha participado de ações/atividades de educação de usuários, conhece a existência das políticas institucionais, logo, utiliza em determinadas circunstâncias os recursos da biblioteca.

Tabela 22 – Utilizar normas de documentação em trabalhos e pesquisas acadêmicas pelos estudantes de cursos de graduação presenciais – UFAL e UFMG

Nível de concordância/ discordância	UFAL						UFMG					
	Participaram		Não Participaram		Total		Participaram		Não Participaram		Total	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Discordo Totalmente	28	30,4	10	1,0	38	3,5	81	45,5	63	7,2	144	13,7
Moderada Discordância	9	9,8	84	8,5	93	8,6	43	24,2	137	15,7	180	17,1
Moderada Concordância	30	32,6	348	35,2	378	35,0	32	18,0	337	38,5	369	35,0
Concordo Totalmente	25	27,2	545	55,2	570	52,8	21	11,8	338	38,6	359	34,1
NR	0	0,0	1	0,1	1	0,1	1	0,6	0	0,0	1	0,1
Total	92	8,5	988	91,5	1080	100,0	178	16,9	875	83,1	1053	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

NR – Não responderam

Para a Tabela 22, a questão formulada foi ampla sobre o uso de normas de documentação (ABNT, VANCOUVER, APA) nos trabalhos e/ou pesquisas acadêmicas.

Na UFAL, a percepção do primeiro grupo de estudantes foi de 32,6% para *moderada concordância*, enquanto para que aqueles que *discordaram totalmente* foi de 30,4%. Por sua vez, na UFMG o índice foi de 45,5% para os que *discordavam totalmente*, contra 18% para aqueles que indicaram *moderada concordância*.

Esses dados demonstram que os estudantes do primeiro grupo não possuem total segurança quanto ao entendimento, por meio das ações/atividades de educação de usuários, para utilizar as normas de documentação de forma apropriada.

Para o segundo grupo de estudantes os dados surpreendem. Na UFAL observa-se, ao considerar os níveis entre *moderada* e *total concordância*, que o índice alcança 90,4%, enquanto que na UFMG esse índice atinge 67,1%, podendo significar que o conhecimento para utilização dessas normas de documentação pode ter ocorrido sem a participação efetiva das ações/atividades promovidas pelas BUs.

Tabela 23 – Utilizar normas de documentação para citar autores e materiais informacionais impressos ou eletrônicos/digitais usados em trabalhos e pesquisas acadêmicas pelos estudantes de cursos de graduação presenciais – UFAL e UFMG

Nível de concordância/ Discordância	UFAL						UFMG					
	Participaram		Não Participaram		Total		Participaram		Não Participaram		Total	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Discordo Totalmente	26	28,3	18	1,8	44	4,1	88	49,4	58	6,6	146	13,9
Moderada Discordância	15	16,3	97	9,8	112	10,4	36	20,2	132	15,1	168	16,0
Moderada Concordância	33	35,9	340	34,4	373	34,5	32	18,0	311	35,5	343	32,6
Concordo Totalmente	18	19,6	531	53,7	549	50,8	22	12,4	374	42,7	396	37,6
NR	0	0,0	2	0,2	2	0,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	92	8,5	988	91,5	1080	100,0	178	16,9	875	83,1	1053	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

NR – Não responderam

Na Tabela 23, a questão foi mais específica quanto à aplicação das normas de documentação no que se refere a citações de autores, como das fontes de informação utilizadas. Neste aspecto, envolve a questão ética em relação ao uso e à comunicação da informação. Garcia e Targino (2008) e Garcia (2010), ao discutirem a questão ética da informação, ressaltam o rigor que deve existir tanto para com as informações recuperadas como para aquelas que serão comunicadas. Para as autoras os indivíduos devem considerar a autoridade das fontes, fidedignidade dos dados utilizados e ainda a elaboração cuidadosa de um texto, como também respeito ao pensamento de um autor consultado. Desse modo, promove-se um comportamento adequado em relação ao uso e à divulgação da informação. Mata (2009), na conclusão de sua pesquisa, observa que existem dificuldades com relação ao uso ético e legal da informação por parte dos estudantes.

Assim, os resultados da Tabela 23 ajustam-se aos da tabela anterior, tanto para o primeiro como para o segundo grupo de estudantes. Significa afirmar que para o primeiro há uma lacuna entre as ações/atividades de educação de usuários e as questões que envolvem autoria, propriedade intelectual, domínio público e plágio na elaboração e comunicação de trabalhos e/ou pesquisas acadêmicas, dessa forma, podendo afetar a comunicação científica. Pois apenas 19,6% dos estudantes da UFAL e 12% da UFMG que fizeram parte deste grupo *concordaram totalmente* que as bibliotecas, por meio de ações/atividades, promoveram adequadamente a

utilização das normas. Percebe-se que um número significativo de estudantes possuía conhecimentos limitados ou nenhum conhecimento sobre a utilização das normas, correndo o risco de cometer plágio por desconhecer os aspectos éticos e legais que envolvem o uso da informação, como, por exemplo, o uso de citações.

Pesquisas como a de Santos, T. (2011) e Silva (2009) também identificaram obstáculos por parte dos estudantes de graduação quanto à utilização das normas da ABNT.

No segundo grupo de estudantes, esse índice atinge a marca 53,7% e 42,7% para a *máxima concordância*, respectivamente na UFAL e na UFMG. Leva a crer que o segundo grupo obteve orientações de maneira informal, mediante a necessidade de apresentação de trabalhos ou pesquisas.

7.1.6 Sexta dimensão – uso da informação

Abrange aspectos concernentes à organização, uso e comunicação da informação. As questões décima sétima a vigésima encontram-se associadas a essa dimensão.

Tabela 24 – Manter a informação recuperada organizada em arquivos eletrônicos/digitais ou impressos para posterior uso pelos estudantes de cursos de graduação presenciais – UFAL e UFMG

Nível de concordância/ discordância	UFAL						UFMG					
	Participaram		Não Participaram		Total		Participaram		Não Participaram		Total	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Discordo Totalmente	27	29,3	89	9,0	116	10,7	86	48,3	102	11,7	188	17,9
Moderada Discordância	17	18,5	244	24,7	261	24,2	34	19,1	226	25,8	260	24,7
Moderada Concordância	30	32,6	414	41,9	444	41,1	42	23,6	329	37,6	371	35,2
Concordo Totalmente	18	19,6	240	24,3	258	23,9	16	9,0	218	24,9	234	22,2
NR	0	0,0	1	0,1	1	0,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	92	8,5	988	91,5	1080	100,0	178	16,9	875	83,1	1053	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

NR – Não responderam

Manter a informação recuperada de forma ordenada é uma habilidade que possibilita ao estudante fazer uso daquela informação, caso necessário, sem ter que recorrer ao início do processo de busca.

O processo de síntese e tomada de decisão decorre da capacidade do indivíduo em estabelecer organização e/ou armazenamento da informação (BUNDY, 2004; BRUCE, 2003; DOYLE, 1992; MARLAND 1981), inclusive manter as referências em arquivos ou pastas, conforme prevê a Association of College and Research Libraries (2000).

Com as inovações tecnológicas implantadas nas bibliotecas ao longo das décadas, modificações foram necessárias na educação de usuários para a comunidade acadêmica, entre as quais a organização das informações recuperadas nos mais diversos aparatos tecnológicos (SALONY, 1995; TIEFEL, 1995). Santos Neto e Almeida Júnior (2015, p. 368) estabelecem que a organização da informação por parte dos indivíduos torna-se habilidade essencial, pois “[...] sem a informação organizada é muito difícil, ou até mesmo inviável, que consigamos desenvolver determinadas atividades, a dispersão da informação nos demanda tempo, nos deixa aflitos e desesperados.”, deste modo, afetando o desempenho.

A Tabela 24 registra que houve por parte do primeiro grupo de estudantes da UFAL uma *moderada concordância*, com 32,6%. Mais uma vez, nota-se uma diferença insignificante entre *moderada discordância* e *total discordância* para os estudantes da UFAL, em torno de, aproximadamente, 4%. Ao mesmo tempo em que na UFMG constatou-se que 48,3% encontrava-se em *total discordância* em relação ao conhecimento desta habilidade, advinda das ações/atividades da educação de usuários.

Para o segundo grupo de estudantes das duas universidades, há uma prevalência em *moderada concordância*, entretanto, vale observar que os dados se apresentam de forma diluída, principalmente, entre *moderada discordância* e *total concordância*, significando que não houve consenso significativo por parte deste grupo de estudantes.

Tabela 25 – Saber utilizar *software* gestor de referências bibliográficas pelos estudantes de cursos de graduação presenciais – UFAL e UFMG

Nível de concordância/ discordância	UFAL						UFMG					
	Participaram		Não Participaram		Total		Participaram		Não Participaram		Total	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Discordo Totalmente	48	52,2	661	66,9	709	65,6	126	70,8	674	77,0	800	76,0
Moderada Discordância	16	17,4	184	18,6	200	18,5	26	14,6	120	13,7	146	13,9
Moderada Concordância	19	20,7	112	11,3	131	12,1	18	10,1	58	6,6	76	7,2
Concordo Totalmente	9	9,8	31	3,1	40	3,7	8	4,5	23	2,6	31	2,9
Total	92	8,5	988	91,5	1080	100,0	178	16,9	875	83,1	1053	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Para a Association of College and Research Libraries (2000), dentre os resultados que se espera para um estudante com competência, está relacionada a integração de novas informações às anteriores, até mesmo por parte das citações. Nesse sentido, a utilização de *softwares* permite otimizar o uso das informações para as atividades acadêmicas, como, por exemplo: inserir automaticamente citações e formatar bibliografias, detectar e gerenciar as referências duplicadas, compartilhar referências contidas nos arquivos com demais usuários deste sistema, dessa maneira, colaborando em certa medida com a construção e comunicação do novo conhecimento.

Para Kuhlthau (1991), a instrução bibliográfica ou educação de usuários vincula-se à aprendizagem de ferramentas de informação. No nível mais avançado da formação de usuários, as tecnologias representam um desafio, pois proporcionam uma nova forma de intervenção/mediação pelas bibliotecas/bibliotecários, conforme estabelecido por Kuhlthau (2004).

A Tabela 25 explicita índices superiores a 50% para a opção *discordo totalmente* para o primeiro e segundo grupos de estudantes das duas universidades. Confirmando que, independentemente das ações/atividades de educação de usuários, há uma lacuna quanto à utilização desse mecanismo para os estudantes.

Tabela 26 – Saber utilizar dados/informações – textos digitais, imagens, gráficos, tabelas, entre outros – do material informacional consultado em trabalhos e pesquisas acadêmicas pelos estudantes de cursos de graduação presenciais – UFAL e UFMG

Nível de concordância/ discordância	UFAL						UFMG					
	Participaram		Não Participaram		Total		Participaram		Não Participaram		Total	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Discordo Totalmente	35	38,0	61	6,2	96	8,9	101	56,7	52	5,9	153	14,5
Moderada Discordância	20	21,7	200	20,2	220	20,4	39	21,9	165	18,9	204	19,4
Moderada Concordância	30	32,6	502	50,8	532	49,3	28	15,7	396	45,3	424	40,3
Concordo Totalmente	7	7,6	225	22,8	232	21,5	10	5,6	261	29,8	271	25,7
NR	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,1	1	0,1
Total	92	8,5	988	91,5	1080	100,0	178	16,9	875	83,1	1053	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

NR – Não responderam

Dentre os resultados que consideram um estudante com competência em informação, encontra-se a habilidade de transferir e integrar conteúdos, mediante as necessidades, de textos digitais, imagens, gráficos, tabelas do material recuperado para um novo contexto, possibilitando a (re)combinação de várias fontes de informação para construção de conhecimentos. A utilização de conteúdos presentes em diversas de fontes de informação pode permitir maior domínio no processo de aprendizagem em relação à interpretação e uso da informação, contribuindo para integrar informação/conhecimento novo aos anteriores (ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, 2000; DOYLE, 1992).

Assim, para Fjällbrant e Stevenson (1978) a educação de usuários será mais eficaz e eficiente “[...] se o estudante entende o que está realizando [constrói compreensão e significado], porque novos fatos podem ser relacionados com conhecimentos já existentes [...]”. Nesse contexto, a educação de usuários não pode ser desenvolvida isoladamente, sem considerar as demandas das disciplinas e das pesquisas e trabalhos acadêmicos que estão sendo desenvolvidos pelos estudantes. Kuhlthau (2004) observa que nesse nível a formação de usuários encontra-se integrada ao currículo e com os objetivos da instituição, trazendo para o debate a urgência do empreendimento da aprendizagem baseada em colaboração.

No primeiro grupo, 38% dos estudantes da UFAL e 56,7% da UFMG *discordaram totalmente* que as ações/atividades de educação de usuários

permitissem maior habilidade na manipulação da informação em diversos formatos, para a criação de uma nova informação/conhecimento. Já o segundo grupo teve uma percepção contrária, estabelecendo níveis consideráveis em *moderada concordância* – 50,8% e 45,3%, nessa ordem, para os estudantes da UFAL e UFMG, desse modo, não atribuindo qualquer significância às ações/atividades de educação de usuários.

Tabela 27 – Conhecimentos básicos para realizar apresentação oral e/ou escrita de trabalhos e pesquisas acadêmicas pelos estudantes de cursos de graduação presenciais – UFAL e UFMG

Nível de concordância/ discordância	UFAL						UFMG					
	Participaram		Não Participaram		Total		Participaram		Não Participaram		Total	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Discordo Totalmente	31	33,7	11	1,1	42	3,9	106	59,6	13	1,5	119	11,3
Moderada Discordância	12	13,0	58	5,9	70	6,5	32	18,0	68	7,8	100	9,5
Moderada Concordância	29	31,5	394	39,9	423	39,2	25	14,0	326	37,3	351	33,3
Concordo Totalmente	20	21,7	524	53,0	544	50,3	15	8,4	467	53,4	482	45,8
NR	0	0,0	1	0,1	1	0,1	0	0,0	1	0,1	1	0,1
Total	92	8,5	988	91,5	1080	100,0	178	16,9	875	83,1	1053	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

NR – Não responderam

A apresentação ou comunicação produtiva de um trabalho ou uma pesquisa acadêmica é o momento no qual o estudante compartilha para um determinado público o desempenho de suas atividades de investigação e ideias em formato impresso e/ou digital. Kuhlthau (1991) considera como sendo o último estágio do processo de busca de informação, que pode ser ainda seguido da avaliação. Em várias estruturas ou em modelos tem-se a *apresentação* como parte integrante desse processo, o que se pode observar em *The Big6* (WHAT..., 2004) e Marland (1981) e nos estudos de Doyle (1992), Gates (1962), Kuhlthau (1991) e Rader (1991), e ainda parte de padrões como a Association of College and Research Libraries (2000), Instituto Australiano e Neozelandês para a Competência em Informação (BUNDY, 2004) e IFLA (LAU, 2007), dentre outros.

Para a Association of College and Research Libraries (2000), realizar a comunicação resulta em estabelecer o conteúdo, o meio adequado de apresentação, o formato, a linguagem, aplicativos, *design*, multimídia, entre outros.

Pelos dados apresentados na Tabela 27, os estudantes que participaram das ações/atividades de educação de usuários *discordaram totalmente* que estas propiciassem conhecimento para realização de apresentações de trabalhos ou pesquisas acadêmicas, tanto para a UFAL, com 33,7%, como para a UFMG com 59,6%. Ocorrendo uma pequena oscilação na UFAL entre os níveis de *total discordância* e *moderada concordância*. Desse modo, os dados indicam que a educação de usuários desenvolvida pelas BUs não contemplaram de forma efetiva esta ação/atividade.

Para Kuhlthau (2004), no nível em que a biblioteca/bibliotecário se torna um conselheiro, a atuação torna-se ampla, proporcionando inclusive meios adequados para a apresentação da informação. O *Horizon Report* (JOHNSON, 2014) evidencia que as bibliotecas estão se tornando espaços facilitadores para a criação colaborativa, fornecendo suporte para a criação produtiva de conteúdos para os trabalhos e pesquisas acadêmicas. Já os estudantes do segundo grupo *concordaram totalmente* que possuísem conhecimento para efetuar uma apresentação dos trabalhos/pesquisas, independentemente da participação em ações/atividades de educação de usuários, com índices de 53% para as duas instituições.

7.1.7 Sétima dimensão – opinião dos participantes

Verifica a confiança nas atividades destinadas ao processo de busca e uso da informação, a motivação para frequentar uma disciplina com essa finalidade e a importância dela na vida acadêmica/profissional. Representada pelas três últimas questões, da vigésima primeira à vigésima terceira.

Tabela 28 – Reconhecer a importância do aprendizado de habilidades no processo de busca e uso da informação nas atividades acadêmicas pelos estudantes de cursos de graduação presenciais – UFAL e UFMG

Nível de concordância/ discordância	UFAL						UFMG					
	Participaram		Não Participaram		Total		Participaram		Não Participaram		Total	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Discordo Totalmente	20	21,7	8	0,8	28	2,6	34	19,1	3	0,3	37	3,5
Moderada Discordância	10	10,9	18	1,8	28	2,6	29	16,3	35	4,0	64	6,1
Moderada Concordância	31	33,7	179	18,1	210	19,4	66	37,1	156	17,8	222	21,1
Concordo Totalmente	31	33,7	783	79,3	814	75,4	49	27,5	681	77,8	730	69,3
Total	92	8,5	988	91,5	1080	100,0	178	16,9	875	83,1	1053	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Para os estudantes do primeiro grupo, constatou-se uma pontuação equilibrada entre *moderada* e *total concordância*, com 67,4% para a UFAL e 64,6% para a UFMG. Possivelmente não há maior reconhecimento por parte desse grupo, muito em função de algumas evidências apresentadas na *segunda etapa* realizada com os bibliotecários/gestores, discutida em 7.2. Vale ressaltar, principalmente, a ausência de estudos de usuários, que desse modo não permite estabelecer que as ações/atividades sejam direcionadas a partir das necessidades detectadas. No segundo grupo de estudantes, apesar de os mesmos não terem participado das ações/atividades de educação de usuários, também se observa um equilíbrio. Contudo, os índices para esse grupo são superiores e refletem a importância que depositam para o aprendizado de habilidades no processo de busca e uso da informação no âmbito acadêmico, registrando-se 97,4% e 95,6%, respectivamente, para a UFAL e UFMG, entre *moderada* e *total concordância*.

Tabela 29 – Inserção no currículo de disciplina para o aprendizado de habilidades para o processo de busca e uso da informação pelos estudantes dos cursos de graduação presenciais – UFAL e UFMG

Nível de concordância/ discordância	UFAL						UFMG					
	Participaram		Não Participaram		Total		Participaram		Não Participaram		Total	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Sim	90	97,8	936	94,7	1026	95,0	170	95,5	778	88,9	948	90,0
Não	2	2,2	52	5,3	54	5,0	8	4,5	97	11,1	105	10,0
Total	92	8,5	988	91,5	1080	100,0	178	16,9	875	83,1	1053	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Uma parcela significativa dos estudantes do primeiro como do segundo grupo das duas universidades acredita que a inclusão de uma disciplina específica para a aprendizagem de habilidades em informação contribuiria positivamente nas atividades profissionais.

Os dados parecem apresentar uma sintonia, conforme Bernhard (2002), com a demanda da sociedade por profissionais que tenham a capacidade de acessar, avaliar e validar informações contidas nas múltiplas fontes de informação, assim como também gerir essas mesmas informações para a tomada de decisões. A geração de conhecimento encontra-se associada em grande parte à produção de informação e, conseqüentemente, ao aprendizado e uso da informação para o desenvolvimento tanto econômico como social (LASTRES; FERRAZ, 1999; LE COADIC, 2004).

Independentemente da abordagem semântica e concepções histórico-conceituais, paradigmáticas e terminológicas dadas pelas pesquisas para as categorias de formação dos sujeitos — *alfabetização, aprendizagem, capacitação, competência, educação, habilidade, infoeducação, instrução, letramento, orientação, treinamento*, dentre outras — que se relacionam com as bibliotecas, a Biblioteconomia possui uma longa tradição de pesquisas, como também a Ciência da Informação, que sustentam que isoladamente a biblioteca, em quaisquer níveis educacionais em que se encontre inserida, pode não contribuir de maneira significativa para a construção do processo de busca e uso da informação em espaços multirreferenciais de informação. Todavia, são os *loci* propícios para promover com outros atores sociais a construção daquela formação, podendo-se, então, sob essa ótica, verificar a tendência para que as práticas da biblioteca se integrem no processo didático-pedagógico. Nesse contexto, considera-se a reflexão de Gomes e Dumont (2015a, p. 99) sobre a dupla dimensão que a competência em informação assume na contemporaneidade:

Por um lado, a competência em informação parece coadunar para uma formação para o mundo da produção e do mercado em uma economia fortemente baseada em serviços e no uso da tecnologia. Por outro lado, significa dizer que tal competência estabelece as bases para que os indivíduos possam, principalmente, por meio das ações das bibliotecas direcionadas a aprendizagem em informação, acessar e usar a informação na construção de novos conhecimentos, não somente para que se torne materialidade simbólica como alvo de

disputa e um produto de apropriação privada, e sim como meio que provoque mudanças de comportamento — atitude, conscientização, discernimento e valor — face à participação social e cidadania.

Significa dizer, então, que a noção geral de competência, e, em especial, aquela associada à informação, não se configura apenas em um diferencial competitivo, mas inclusive em maior participação nos sistemas sociais.

Os dados dessa tabela ainda revelam a necessidade de reconfiguração da prática da educação de usuários, por conseguinte, em maior espaço de atuação e visibilidade para as bibliotecas/bibliotecários.

Tabela 30 – Participar de disciplina de forma presencial ou a distância para o aprendizado de habilidades no processo de busca e uso da informação pelos estudantes de cursos de graduação presenciais – UFAL e UFMG

Nível de concordância/ discordância	UFAL						UFMG					
	Participaram		Não Participaram		Total		Participaram		Não Participaram		Total	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Sim	86	93,5	876	88,7	962	89,1	152	85,4	705	80,6	857	81,4
Não	6	6,5	112	11,3	118	10,9	26	14,6	170	19,4	196	18,6
Total	92	8,5	988	91,5	1080	100,0	178	16,9	875	83,1	1053	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Os dados apresentados na Tabela 30 se correlacionam com a tabela anterior, pois sinalizam a motivação por parte dos dois grupos dos estudantes da UFAL e da UFMG, de diversas áreas do conhecimento, em participar de uma disciplina com enfoque direcionado à busca e uso da informação.

As pesquisas desenvolvidas no Brasil, como de Décia (2005), Hatschbach (2002), Lins (2007), Mata (2009) e Pereira (2011), indicam, independentemente do curso de graduação, a urgência de uma disciplina que possua como conteúdo os aspectos teóricos e práticos da competência em informação. Nesse contexto, Campello (2009a) estabelece a existência de um domínio específico do docente e outro do bibliotecário que podem ser integrados, materializando a aprendizagem dos estudantes. Desse ponto de vista, resultando em uma prática interdisciplinar (CAMPELLO, 2009b), possibilitando um deslocamento de intenções no uso da biblioteca, que se torna um espaço de convivência e aprendizagem.

Inevitavelmente, os desafios são amplos, pois imprimem diferentes posicionamentos, envolvendo mudança de comportamento e da prática profissional, ampla discussão sobre a formação do bibliotecário no país, maior debate em torno desse tema entre os cursos de Biblioteconomia e na pós-graduação, como também nos órgãos de classe e pesquisa.

Os dados apresentados, tanto descritivamente como estatisticamente, nesta etapa da pesquisa, revelam que, resguardadas as devidas proporções no âmbito do primeiro grupo de estudantes, apesar dos avanços observados, há necessidade de maior aprofundamento nas práticas de educação de usuários desenvolvidas nas BUs, pois se mostraram pouco expressivas no formato em que se encontram na construção de habilidades em informação dos graduandos em cursos presenciais nas duas universidades.

O inverso se aplica aos estudantes do segundo grupo das duas instituições, em que se verificou um nível contrário ao primeiro grupo de estudantes para as questões que possibilitam tal habilidade, independentemente das ações/atividades de educação de usuários.

7.2 Análise das ações de educação de usuários – bibliotecários/gestores das bibliotecas universitárias – segunda etapa

Os dados a partir das respostas dos *bibliotecários/gestores das bibliotecas universitárias* compõem a segunda etapa desta pesquisa. O ponto central foi investigar, tanto na UFAL como na UFMG, a articulação teórico-empírica nas ações de educação de usuários. Desse modo, correspondendo aos objetivos específicos que tratam, na esfera das BUs, do desenvolvimento de estudos sobre o comportamento em informação dos seus estudantes/usuários — se esses são considerados na formatação das ações direcionadas à educação de usuários e, ainda, se tais ações encontram-se inseridas nas práticas pedagógicas das unidades acadêmicas/administrativas.

O envio dos questionários ocorreu na primeira quinzena de março de 2015, tendo sido encaminhados 31 questionários. Deste quantitativo, nove para os *bibliotecários/gestores das bibliotecas universitárias* da UFAL e 22 questionários

para a UFMG. Os registros empíricos analisados foram capturados do banco de dados projetado para armazenar as respostas dos questionários. E, para melhor operacionalização da análise, principalmente mediante as manifestações fornecidas pelos bibliotecários/gestores, foi utilizada uma notação composta pela junção das letras BU, que indicam a biblioteca universitária, seguidas de um número sequencial (BU1, BU2), que é a ordem do questionário estabelecida no banco de dados. Adotou-se a *estatística descritiva*, pois permite expor e resumir, por meio de gráficos ou tabelas, desse modo, possibilitando organizar, sintetizar e apresentar de forma nítida os resultados. Utilizou-se o *software Statistical Package for the Social Science* (SPSS) em sua versão 19.0 para as análises estatísticas dos dados. A partir dessa condução, foi possível estabelecer três blocos de dados contendo a análise dos *bibliotecários/gestores das bibliotecas universitárias*, conforme apresentado anteriormente em 6.3.1.

7.2.1 Primeiro bloco – identificação dos participantes

Da primeira à quinta questão foi possível traçar um panorama das bibliotecas e dos bibliotecários que participaram da pesquisa. Do total de 31 questionários enviados às BUs, obteve-se o retorno de 19 bibliotecários; deste total, sete (36,8%) pertencem à UFAL, e 12 (63,2%), à UFMG.

A distribuição de bibliotecários/gestores em cada biblioteca está apresentada na Tabela 31:

Tabela 31 – Lotação dos bibliotecários/gestores – UFAL e UFMG

Universidade	Vínculo do bibliotecário	Casos	%
UFAL	Biblioteca central	3	42,9
	Biblioteca setorial	4	57,1
	Total	7	100,0
UFMG	Biblioteca central	1	8,3
	Biblioteca setorial	11	91,7
	Total	12	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Observa-se que, na UFAL, 42,9% dos que responderam a pesquisa encontravam-se lotados na Biblioteca Central da UFAL (BC/UFAL), pois as bibliotecas setoriais inseridas no Campus A.C. Simões — Física, Matemática, Química e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística — não possuem bibliotecários, desse modo, elas recebem o apoio dos profissionais da BC/UFAL. Logo, coube à própria BC/UFAL verificar a viabilidade em responder ou não o questionário por essas bibliotecas. E 57% dos outros participantes localizavam-se em outros *campi*. Todavia, a ausência de profissionais nas BUs impacta os serviços direcionados aos usuários que se encontram nos diversos cursos de graduação oferecidos. Enquanto que na UFMG a distribuição de bibliotecários/gestores que participaram da pesquisa foi descentralizada em comparação com a BC/UFAL. Nesse sentido, a Tabela 32 mapeia a distribuição das BUs por área do conhecimento em tais instituições.

Tabela 32 – Distribuição das bibliotecas por área do conhecimento – UFAL e UFMG

Universidade	Áreas do conhecimento	Casos	%	Porcentagem Válida
UFAL	Ciências Agrárias	1	25,0	25,0
	Engenharias	1	25,0	25,0
	Ciências da Saúde	1	25,0	25,0
	Ciências Sociais Aplicadas	1	25,0	25,0
	Total	4	100,0	100,0
UFMG	Ciências Agrárias	1	9,1	11,1
	Ciências Exatas e da Terra	1	9,1	11,1
	Ciências Humanas	1	9,1	11,1
	Linguística, Letras e Artes	1	9,1	11,1
	Ciências da Saúde	1	9,1	11,1
	Ciências Sociais Aplicadas	4	36,4	44,4
	NA/NR	2	18,2	
	Total	11	100,0	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

NA/NR - Não se aplica/Não responderam

Observa-se que as bibliotecas que participaram da pesquisa contemplam sete das oito áreas de conhecimento dos cursos superiores inseridos, respectivamente, na UFAL e na UFMG. Logo, as BUs tornam-se na estrutura acadêmica um recurso conforme previsto na Lei 10.172/2001 (BRASIL, 2001).

A Tabela 33 permite perceber o compromisso político e social do bibliotecário, uma vez que, historicamente, a ausência de uma formação adequada para o bibliotecário tornava-se um entrave para as BUs no país na década de 60, conforme constatado por Tarapanoff (1981a). Por meio desta tabela, verifica-se outra realidade no quadro técnico das duas instituições.

Tabela 33 – Formação acadêmica atual dos bibliotecários/gestores – UFAL e UFMG

Universidade	Formação acadêmica	Casos	%
UFAL	Graduação	2	28,6
	Especialização	4	57,1
	Mestrado	1	14,3
	Total	7	100,0
UFMG	Especialização	7	58,3
	Mestrado	5	41,7
	Total	12	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Os dados demonstram que a grande maioria dos profissionais não se limitava apenas à graduação. Observa-se um aspecto atitudinal por parte desses perante os novos desafios e, possivelmente, oportunidades que o aprendizado possa proporcionar. E, desse modo, procuravam acompanhar as mudanças paradigmáticas que vêm ocorrendo na sociedade e ressignificar o contexto da profissão, para que as bibliotecas se tornem, conforme Belluzzo (2010), prestadoras de serviço à sociedade, neste caso, a comunidade universitária. Assim, os bibliotecários que buscam aprendizagem e aperfeiçoamento podem assumir nova postura ao considerar as novas e diferenciadas condutas de gestão e os inovadores processos tecnológicos que repercutem nos produtos e serviços para os usuários.

Ao se comparar, na Tabela 33, somente a pós-graduação no nível *lato sensu* — especialização — dos *bibliotecários/gestores* das duas instituições, verificam-se índices próximos a 60%. Esse dado corrobora com a pesquisa de Carvalho, F. (2008), que contabilizou um número expressivo de gestores de BUs no Brasil que realizaram estudos de pós-graduação. A própria universidade torna-se um ambiente que proporciona políticas de incentivos à qualificação. Nesse cenário, muda a imagem do profissional que prioriza a educação como fator-chave para a construção da sociedade da informação (TAKAHASHI, 2000), ampliando seu papel.

Particularmente, no caso da UFAL há um fator relevante a ser considerado nessa análise. Os bibliotecários que queiram cursar uma pós-graduação especificamente na área de Biblioteconomia e/ou Ciência da Informação encontram dificuldades, pois, nessa instituição, diferentemente da UFMG, não há cursos *lato sensu* e *stricto sensu* naquelas áreas, o que, de certa forma, configura-se como uma barreira para os profissionais daquela instituição.

Tabela 34 – Tempo de exercício profissional dos bibliotecários/gestores nas bibliotecas pesquisadas – UFAL e UFMG

Universidade	Tempo de exercício profissional	Casos	%
UFAL	Até 1 ano	3	42,9
	De 1 a 5 anos	3	42,9
	De 5 a 10 anos	1	14,3
	Total	7	100,0
UFMG	De 1 a 5 anos	2	16,7
	De 5 a 10 anos	7	58,3
	De 15 a 20 anos	3	25,0
	Total	12	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A experiência profissional pode ser considerada um fator crítico de sucesso para as BUs, pois as competências do profissional são constituídas, entre outros elementos, de experiência (ZARIFIAN, 2003). Para que ocorram práticas de inovação nos serviços direcionados aos usuários é imprescindível, conforme Tomaél *et al.* (2014), que haja no ambiente das bibliotecas, o compartilhamento e disseminação de experiências, uma vez que a inovação é sustentada na aprendizagem. Os *bibliotecários/gestores das bibliotecas universitárias* com maior vivência de situações práticas possibilitam a transferência de conhecimentos adquiridos e aqueles colocados em ação conforme as necessidades. Nesse sentido, tornam-se sujeitos propagadores das práticas profissionais para o grupo, desse modo, socializando o conhecimento acumulado ao longo das atividades profissionais. Nessa dinâmica socioprofissional, as políticas e as diretrizes são estabelecidas e articuladas à comunidade acadêmica.

7.2.2 Segundo bloco – estudos de usuários

Corresponde da sexta à oitava questão. Por meio dessas questões, foi possível mensurar o emprego ou não de estudos de usuários para as ações direcionadas para a educação voltadas aos usuários das BUs.

Tabela 35 – Concordância ou discordância dos bibliotecários/gestores relacionado ao desenvolvimento de estudos de usuários pelas bibliotecas – UFAL e UFMG

Universidade	Nível de concordância/discordância	Casos	%
UFAL	Sim	2	28,6
	Não	5	71,4
	Total	7	100,0
UFMG	Sim	3	25,0
	Não	9	75,0
	Total	12	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Constataram-se índices expressivos de 71,4% na UFAL e 75% na UFMG de bibliotecas que *não* desenvolviam estudos de usuários. Esses registros mostram um descompasso entre a prática e o que indica a literatura da área. Do ponto de vista epistemológico, os estudos de usuários são apresentados de maneira incontestável para que se possa, no âmbito das unidades de informação, planejar ou desenvolver ações, essenciais para (re)conhecer as necessidades, hábitos e dificuldades dos usuários. Para Belluzzo (1989), no desenvolvimento de ações direcionadas à educação de usuários torna-se imprescindível considerar as necessidades e perfis dos mesmos.

Os estudos da área, como de Carvalho, F. (2008), Dias (2005), Hatschbach (2002), Silva (2009) e Píccolo (2006), indicam a relevância de se conhecer os usuários e suas demandas.

Na Tabela 36, foi possível verificar se as BUs que desenvolviam estudos de usuários, conforme a Tabela 35, utilizavam os resultados obtidos nesses estudos para planejar as ações de educação de usuários.

Tabela 36 – Concordância ou discordância dos bibliotecários/gestores relacionado ao uso dos resultados dos estudos de usuários para o planejamento das ações para a educação de usuários pelas bibliotecas – UFAL e UFMG

Universidade	Nível de concordância/discordância	Casos	%
UFAL	Sim	1	50,0
	Não	0	0
	NA/NR	1	50,0
	Total	2	100,0
UFMG	Sim	2	66,7
	Não	0	0
	NA/NR	1	33,3
	Total	3	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

NA/NR - Não se aplica/Não responderam

Nota-se a coerência da Tabela 36 com a anterior, pois há um diminuto índice de respondentes que utilizavam os resultados obtidos na investigação para planejar as ações direcionadas à educação de usuários. Concorda-se com Macedo (1999) que os estudos de usuários não fornecem somente dados sobre hábitos e necessidades de informação, mas tornam-se a base para que se possa planejar treinamentos e a educação continuada aos usuários.

Com a Tabela 37, buscou-se o entendimento dos três principais fatores elencados no questionário ou motivos que limitavam as 13 bibliotecas, cinco na UFAL e nove na UFMG, no desenvolvimento de estudos de usuários.

Tabela 37 – Motivos que limitam o desenvolvimento de estudos de usuários nas bibliotecas – UFAL e UFMG

Classificação dos fatores	Universidade	Motivos	Casos	%	Porcentagem válida
Primeiro	UFAL	Recursos humanos insuficientes	4	80,0	80,0
		Outros	1	20,0	20,0
		Total	5	100,0	100,0
	UFMG	Recursos humanos insuficientes	3	33,3	42,9
		Usuários indiferentes	2	22,2	28,6
		Funcionários desqualificados	1	11,1	14,3
Outros		1	11,1	14,3	
NR/NA		2	22,2		
Total	9	100,00	100,00		
Segundo	UFAL	Recursos físicos inadequados	3	60,0	60,0
		Infraestrutura tecnológica insuficiente/inadequada	1	20,0	20,0
		Outros	1	20,0	20,0
		Total	5	100,0	100,0
	UFMG	Recursos humanos insuficientes	1	11,1	16,7
		Recursos materiais insuficientes	2	22,2	33,3
Recursos físicos inadequados		1	11,1	16,7	
Usuários indiferentes		1	11,1	16,7	
Outros		1	11,1	16,7	
NR/NA	3	33,3			
Total	9	100,0	100,0		
Terceiro	UFAL	Recursos financeiros insuficientes	3	60,0	60,0
		Infraestrutura tecnológica insuficiente/inadequada	1	20,0	20,0
		Outros	1	20,0	20,0
		Total	5	100,0	100,0
	UFMG	Recursos humanos insuficientes	1	11,1	16,7
		Recursos financeiros insuficientes	1	11,1	16,7
Infraestrutura tecnológica insuficiente/inadequada		2	22,2	33,3	
Funcionários desqualificados		1	11,1	16,7	
Outros		1	11,1	16,7	
NR/NA	3	33,3			
Total	9	100,0	100,0		

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

NA/NR - Não se aplica/Não responderam

Os dados mostram que, tanto no âmbito da UFAL como na UFMG, os recursos humanos como o principal fator que limita as bibliotecas no desenvolvimento de estudos de usuários. A insuficiência desse recurso também foi constatada nas falas dos *bibliotecários/gestores* na questão 23, que será apresentada posteriormente.

Com relação aos recursos humanos, os dados disponibilizados pela Secretaria de Gestão Pública do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão demonstram que, no período de dezembro de 2012 a maio de 2014, houve um acréscimo 22,2%, de 27 para 33 bibliotecários/documentalistas na UFAL, todavia, as bibliotecas alegam que é ainda insuficiente. No mesmo período a UFMG registra uma redução 9,7%, de 145 para 131 profissionais.

Como segundo fator que limita as bibliotecas na consecução de estudos de usuários, foram destacados pela UFAL os recursos físicos como inadequados, e para a UFMG os recursos materiais seriam insuficientes. Esses dados indicam que as bibliotecas padecem da falta de infraestrutura adequada para que possam realizar suas atividades direcionadas aos usuários, como foi também constatado por Carvalho, F. (2008), Santiago (2010) e Silva (2009).

Ainda foram apontados, nesta tabela, como terceiro fator restritivo, os recursos financeiros como insuficientes por três bibliotecas da UFAL e a infraestrutura tecnológica insuficiente ou inadequada por duas bibliotecas da UFMG. Esses fatores apresentados confirmam que as bibliotecas vêm sofrendo impactos, pois são consideradas, conforme Cunha (2000), centros de custos, desse modo, a questão que subjaz encontra-se relacionada à autonomia das universidades públicas, como, também, das próprias BUs.

Ressalta-se ainda que, por meio da opção *outros* no questionário, os *bibliotecários/gestores* puderam manifestar seus próprios argumentos sobre o que consideram como motivos que restringem a elaboração de estudos de usuários. Nesse caso, quatro bibliotecas, BU2, BU4, BU5 e BU11 optaram por *outros*. Para melhor operacionalizar a análise, aglutinaram-se as falas, pois uma única biblioteca se manifestou através da opção *outros* em relação aos três fatores, conforme estes depoimentos da BU2 (destaque nosso):

Ainda não pensei sobre essa questão.

Ainda não senti essa necessidade.

Ainda não me sinto motivado para isso. Preciso ler sobre o assunto para saber como é, por que aplicar um estudo de usuário aqui.

Constata-se pelas falas, *a priori*, que os motivos apresentados estão ligados muito mais a uma conduta pessoal do que a uma política estabelecida. Por outro lado, também se percebe, na terceira fala desse(a) profissional, que a busca de entendimento da temática implicaria uma possível quebra da zona de conforto. Para Figueiredo (1991) a questão da *motivação* relacionada aos estudos de usuário encontra-se na necessidade ou, ainda, no desejo de se ter conhecimento de como se encontram os serviços que a biblioteca oferece.

Constatou-se, para a segunda biblioteca (BU4), a seguinte manifestação:

Tentamos por duas vezes e a indiferença dos usuários obrigou-nos a abortar a iniciativa e depois, também por causa destes fracassos, consideramos que a proximidade com os usuários e as constantes comunicações informais nos dispensa esta atividade, que é vultuosa e requer recursos que atualmente consideramos melhor empregados em outras demandas.

Verificam-se dois pontos antagônicos. Por um lado, há *indiferença* por parte dos usuários, o que se configura como um pressuposto a ser considerado para entender tal comportamento por parte do usuário; mas, por outro lado, a fala permite também perceber que existe uma *proximidade com os usuários*, outro dado relevante. O contato direto torna-se essencial na medida em que se deseja saber atitudes, opiniões, preferências, entre outros (FIGUEIREDO, 1991; JAKOBOVITS; NAHL-JAKOBOVITS, 1987), e a partir disso estabelecer maiores vínculos e direcionamento para as demandas.

Para a terceira e quarta bibliotecas (BU5 e BU11) detectaram-se duas manifestações sobre as limitações encontradas para o desenvolvimento de estudos de usuários:

Falta de tempo. (BU5)

Falta de tempo para planejamento. (BU11)

Nessas falas pode-se constatar que o *tempo*, ou melhor, a falta desse, é um argumento decisivo para não desencadear qualquer ação que necessite de

planejamento no contexto das bibliotecas. Todavia, percebe-se que os estudos de usuários tornam-se uma estratégia para que a biblioteca estabeleça prioridades e maior foco nos próprios usuários.

As manifestações emitidas pelas quatro bibliotecas permitem considerar dois aspectos. O primeiro aspecto encontra-se relacionado ao que Lemos (2008) considera como um dos pré-requisitos para a existência de uma biblioteca, como instituição social; para o autor, é imperativo que se tenha a *necessidade de informação dos usuários conhecidas*, ou pelo menos presumidas. O segundo aspecto relaciona-se à própria precarização — *ausência de motivação, sentimento de fracasso, exiguidade de tempo e recursos* — das ações das bibliotecas/bibliotecários. Nesse sentido, estudos de usuário possuem outra face, são o termômetro das atividades, avaliação, elaboração de prioridades e metas da biblioteca, como também das ações do bibliotecário concernentes aos serviços da biblioteca (ARAÚJO 1974; BERÇOTT 2000; BRUNETTI, 1983; GONZÁLEZ TERUEL 2005; PINHEIRO 1982).

7.2.3 Terceiro bloco – educação de usuários

Engloba da nona à vigésima terceira questão.

Tabela 38 – Concordância ou discordância dos bibliotecários/gestores relacionado ao desenvolvimento de ações de educação de usuários pelas bibliotecas – UFAL e UFMG

Universidade	Nível de concordância/discordância	Casos	%
UFAL	Sim	5	83,3
	Não	1	16,7
	Total	6	100,0
UFMG	Sim	9	90,0
	Não	1	10,0
	Total	10	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

As BUs, na grande maioria, afirmaram que desenvolviam ações/atividades direcionadas à educação de usuários, todavia, ao comparar esses dados com

aqueles apresentados nas Tabelas 35 e 36, constata-se que as ações de educação de usuários possivelmente não eram fundamentadas nos estudos de usuários, logo nas necessidades dos mesmos.

Na tabela 38, duas bibliotecas, uma em cada instituição, não desenvolviam esse tipo de ação/atividade. Para o entendimento dos motivos tem-se que atentar para os fatores intervenientes:

Tabela 39 - Motivos que limitam o desenvolvimento das ações de educação de usuários nas bibliotecas – UFAL e UFMG

Classificação dos fatores	Universidade	Fatores intervenientes	Casos	%
Primeiro	UFAL	Recursos humanos insuficientes	1	100,0
		Total	1	100,0
	UFMG	Usuários indiferentes	1	100,0
		Total	1	100,0
Segundo	UFAL	Recursos físicos inadequados	1	100,0
		Total	1	100,0
	UFMG	Outros	1	100,0
		Total	1	100,0
Terceiro	UFAL	Infraestrutura tecnológica insuficiente/inadequada	1	100,0
		Total	1	100,0
	UFMG	Recursos físicos inadequados	1	100,0
		Total	1	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Há uma similitude entre os fatores que limitam tanto os estudos de usuários como a educação de usuários, conforme apresentados nas Tabelas 37 e 39. Pesquisadores como Cunha (2000, 2010) e Diógenes (2012) ressaltam que, em virtude do crescimento da universidade brasileira nos últimos anos, as bibliotecas não tiveram ganhos nos seus mais diversos recursos. Vale esclarecer que, com a implantação do REUNI, as IFES participantes receberam verbas federais para serem aplicadas em infraestrutura, além de contratação de docentes e técnicos administrativos, entretanto, há necessidade de estudos aprofundados que apontem o impacto dessa reforma sobre as BUs, conforme aponta Barcelos (2014).

Dois fatores merecem destaque nesta análise. O primeiro, *usuários indiferentes*, que foi constatado nas Tabelas 37 e 39, como também na fala do bibliotecário/gestor da BU4 — opção *outros* da Tabela 37; o segundo encontra-se em na opção *outros*, com a seguinte manifestação:

Professores indiferentes (BU7)

Esse desinteresse ou indiferença é evidenciado na literatura revista como o reflexo de uma instituição que nem sempre foi considerada essencial à sociedade, desse modo, a biblioteca é um organismo à parte no complexo sistema de ensino; ou ainda um órgão apêndice, conforme Miranda (1980). Nas observações realizadas por Caldeira (1981), é um fato cultural e também social no país, pois relega o uso de materiais de informação como recurso no sistema educativo. Nessa mesma linha de raciocínio, também é histórica a preocupação dos pesquisadores na constituição das relações entre biblioteca/bibliotecário e docentes, como uma articulação para maximizar o uso dos recursos informacionais para a aprendizagem. Assim, autores como Campello (2008), Cavalcante (2006), Lubisco (2001), Pasquarelli (1996), entre outros, evidenciam que a própria ausência da biblioteca escolar pode contribuir com essa indiferença nos mais diversos níveis educacionais. A pesquisa de Carvalho, F. (2008), que aborda a educação e estudos de usuários direcionados à competência na BU, constatou tal desinteresse dos usuários quanto às ações/atividades de educação desenvolvidas para os mesmos.

A Tabela 40 permitiu o entendimento dado pelas BUs do momento adequado à execução das ações de educação de usuários no contexto de cada biblioteca.

Tabela 40 – Estabelecimento da periodicidade das ações de educação de usuários nas bibliotecas – UFAL e UFMG

Universidade	Periodicidade	Casos	%
UFAL	Início de cada semestre	2	33,3
	Durante o ano, como atividade permanente	1	16,7
	De acordo com a demanda (gestores das unidades, docentes, alunos)	1	16,7
	Outras	2	33,3
	Total	6	100,0
UFMG	Início de cada semestre	5	45,5
	Durante o ano, como atividade permanente	4	36,4
	De acordo com a demanda (gestores das unidades, docentes, alunos)	1	9,1
	Outras	1	9,1
	Total	11	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Há uma prevalência, tanto para UFAL (33,3%) como para a UFMG (45,5%), de que sejam realizadas ao *início de cada semestre*; seguido de *durante o ano, como atividade permanente* na UFMG com 36,4%, e 16,7% na UFAL; esse mesmo índice é registrado para *de acordo com a demanda (gestores das unidades, docentes, alunos)* também na UFAL. Na opção *outras* destacam-se as falas:

No início do semestre mas também ao longo do ano em diversas ações como oficinas, participação em aulas, e atendimentos individuais. (BU4)

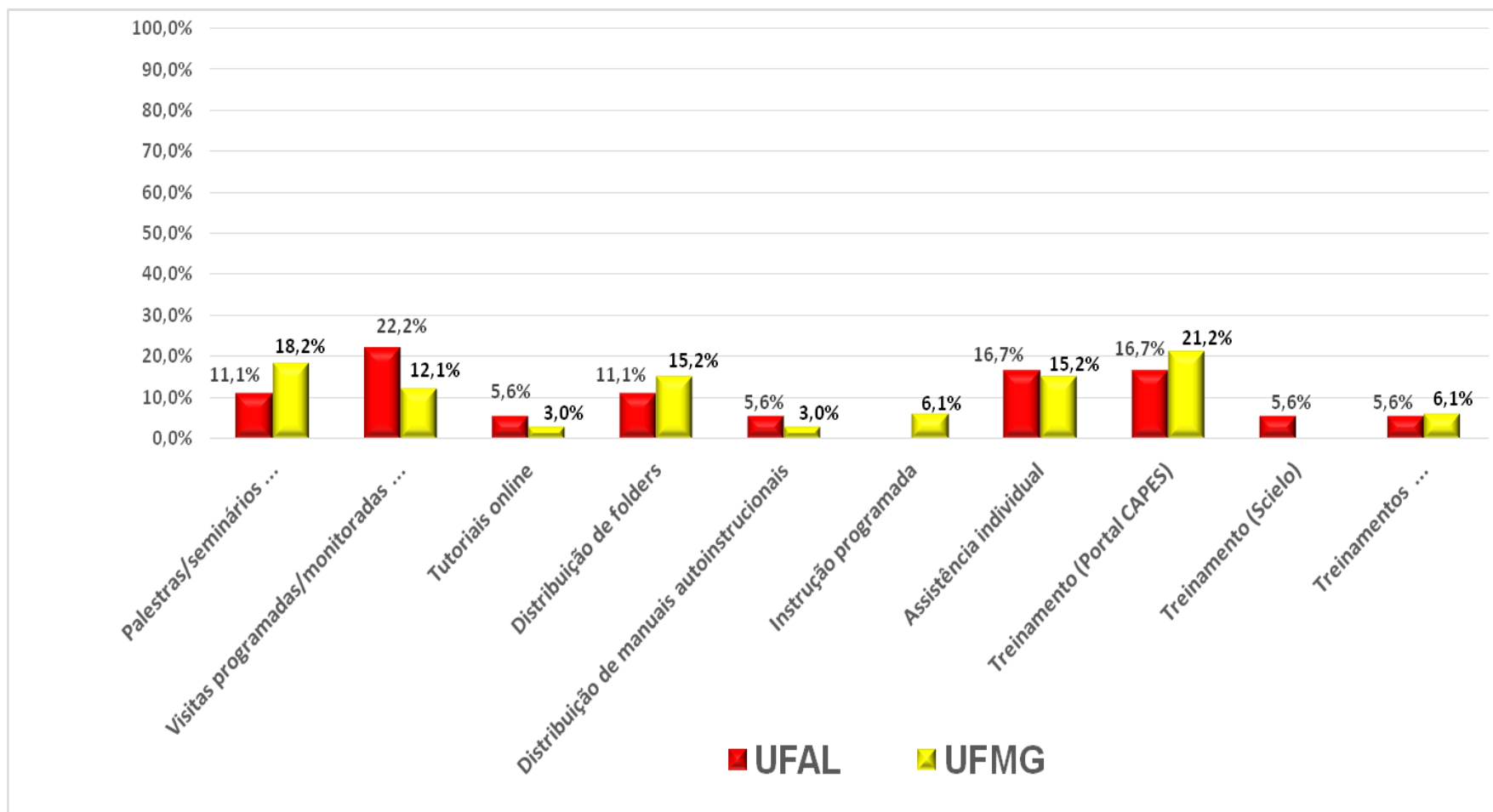
De acordo com a demanda e a cada semestre. (BU6)

Fazemos no início de cada semestre e durante o semestre de acordo com a demanda. (BU18)

Percebe-se nas falas e nos dados da tabela que a biblioteca/bibliotecário depende da iniciativa, isto é, da *demand*a da comunidade acadêmica para estabelecer a periodicidade para as ações de educação de usuários. Os dados da Tabela 40 ainda indicam que não há consenso entre as BUs das duas instituições. Essa mesma posição foi constatada por Silva (1995), que investigou as práticas de educação de usuários nas bibliotecas das universidades brasileiras. A divergência também é verificada na literatura sobre este assunto. Para Alston (1960) e Ah Ton e Valério (1979), devem ser atividades planejadas e executadas para cada período/turma. Para Fjällbrant e Stevenson (1978), a educação de usuários comporta ações complexas, desse modo, devem ser contínuas durante a formação dos indivíduos. Cunha (1986) credita ao profissional a decisão do momento adequado para a execução de programas de educação de usuários. Já Silva (1995) é contrária aos treinamentos realizados aos estudantes no início do período letivo, pois os estudantes não retêm as informações em função do montante de dados que recebem. Também Oliveira; Cunha e Marmet (1986) criticam quando as informações sobre a biblioteca são apresentadas no início do curso universitário, acreditando que há um esquecimento por parte dos estudantes. Tanto Oliveira; Cunha e Marmet (1986) como Silva (1995) julgam que a educação de usuários terá maior validade quando os estudantes receberem estímulos por parte dos professores para utilizar os serviços das bibliotecas. Na abordagem de Knapp (1966), os estudantes não se tornam competentes no uso da biblioteca mediante a solicitação para uso da mesma durante a recepção dos calouros. Nessa linha, a educação do usuário encontra-se

no nível em que o bibliotecário assume o papel de palestrante, pois submete os estudantes a explicações genéricas relacionadas ao funcionamento e aos recursos disponíveis, desconectadas de situações reais (KUHLTHAU, 2004).

Gráfico 2 – Principais meios/ações utilizados para o desenvolvimento da educação de usuários pelas bibliotecas – UFAL e UFMG



Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Por meio do Gráfico 2 percebe-se que, na UFAL (22,2%), o principal meio utilizado para o desenvolvimento da educação de usuários são as *visitas programadas/monitoradas/orientadas*. Esse dado coincide com as pesquisas de Carvalho, F. (2008) e Silva (1995) que constataram que uma das ações mais destacadas nas universidades brasileiras são as visitas orientadas.

Na revisão de literatura sobre educação de usuários, Salony (1995) e Tucker (1980) apontam que a visita era uma das formas mais tradicionais utilizadas pelas bibliotecas para aproximar os usuários dos livros. Tais práticas são consideradas iniciativas que favorecem maior aproximação entre a biblioteca, o usuário e os materiais informacionais (BELLUZZO, 1989; DUDZIAK; GABRIEL; VILELA, 2000; FIGUEIREDO, 1991; HURT, 1936). Para Belluzzo (1989) os conteúdos a serem direcionados para os usuários podem ser transmitidos por meio da visita orientada e palestras, entre outros, entretanto, a autora alerta que se deve considerar a comunidade que se pretende alcançar (calouros, veteranos, docentes); mais uma vez a identificação do perfil do usuário e os objetivos tornam-se essenciais para o desenvolvimento de quaisquer ações/atividades direcionadas aos usuários, o que de certa forma contrasta com o resultado da Tabela 35.

Com 21,2%, o *treinamento (Portal CAPES)* aparece como o principal meio utilizado pelas bibliotecas da UFMG. Na UFAL, com índice de 16,7%, este tipo de treinamento divide o segundo lugar juntamente com a *assistência individual*. O treinamento possibilita a construção de habilidades no usuário associadas à informação (BELLUZZO, 1989; WILSON 1979), principalmente mediante a presença crescente de informações eletrônicas/digitais. Neste aspecto, os usuários necessitam ser treinados para, conforme Dias e Pires (2004), aperfeiçoar o uso dos recursos tecnológicos disponíveis nas bibliotecas. Dentre os padrões indicados pela Association of College and Research Libraries (2000), é essencial que o estudante saiba recuperar informação em diversos formatos.

Pereira (2011), que pesquisou o nível de compreensão dos estudantes quanto ao processo de identificação, recuperação e uso das informações no ensino superior, atribui ao treinamento, por meio da biblioteca, a possibilidade de desenvolvimento e entendimento de estratégias de busca da informação. Carvalho, F. (2008) confere que os treinamentos para realização *de buscas on-line* encontram-se, após as visitas orientadas, como uma das atividades mais direcionadas aos

alunos de graduação. Porém, tanto na UFAL como na UFMG os treinamentos direcionados a *bases de dados e catálogos online* (ex.: Pergamum, bases dados específicas) e *acesso a fontes de informação impressas e/ou online* e *Scielo* atingiram índices em torno de 6%. Na opção *outros* nada foi constatado.

Ressalta-se que tanto as *visitas* como os *treinamentos* foram também analisados na terceira etapa desta pesquisa, tendo como referencial os *websites*.

Ainda no Gráfico 2, também ocupa a segunda posição na UFAL (16,7%) a *assistência individual*. Conforme mencionado, esta se caracteriza como uma ação de educação de usuários, entretanto, de maneira informal, pois acontece rotineiramente nas bibliotecas mediante uma necessidade pontual dos usuários (BELLUZZO, 1989; DIAS, PIRES, 2004; LANCASTER, 2004), desse modo, não sistematizada.

Na UFMG as *palestras/seminários na biblioteca/sala de aula* pontuam 18,2%, obtendo o segundo lugar. Para Figueiredo (1991), as palestras têm um caráter significativo, entretanto, a autora alerta que tanto esse meio como as visitas correm o risco de *não* alcançar o objetivo desejado se forem realizadas no início do ano letivo, pois os estudantes encontram-se em alinhamento com a vida acadêmica. Um fator a ser estudado pelas BUs da UFAL e da UFMG, que pontuaram na Tabela 40 que as ações de educação de usuários são efetivadas no *início de cada semestre*.

Na Tabela 41 o uso da *Web social* é representativo como instrumento de comunicação e também como um meio para promover o acesso e uso dos recursos de informação das bibliotecas.

Tabela 41 – Uso das redes sociais (*Web social*) na promoção dos recursos de informação nas bibliotecas – UFAL e UFMG

Universidade	Nível de uso	Casos	%
UFAL	Nunca	0	0
	Quase nunca	0	0
	Quase sempre	0	0
	Sempre	6	100,0
	Total	6	100,0
UFMG	Nunca	1	9,1
	Quase nunca	1	9,1
	Quase sempre	3	27,3
	Sempre	6	54,5
	Total	11	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A pesquisa identifica que a utilização desse instrumento é de 100% na UFAL; na UFMG, se considerarmos que os respondentes pontuaram *sempre* e *quase sempre*, o índice ultrapassa 80%. O uso das redes ou mídias sociais pelas bibliotecas na disseminação de informações torna-se uma prática inovadora, desse modo, ampliando os serviços para os estudantes universitários (TOMÁEL *et al.*, 2014). As pesquisas de Santos (2012) e Souza (2009) também evidenciam o uso desse instrumento como aliado na comunicação com os usuários. Os dados demonstram a possibilidade de que as ferramentas de comunicação se tornem uma nova prática para os *tradicionais* produtos e serviços de informação em função de perfis diferenciados de usuários, principalmente, para os nativos digitais que se encontram no contexto acadêmico e que priorizam as redes sociais como um meio de troca de informações.

Os dados não representam uma surpresa, pois todas as BUs partícipes desta pesquisa possuem um canal de comunicação com os usuários através das redes ou mídias sociais (*blogs, email, Facebook, chats, Twitter e Whatsapp*), como pode ser verificado no levantamento realizado nos *websites* das bibliotecas e discutido na terceira etapa.

Tabela 42 – Desenvolvimento das ações de educação de usuários pelas bibliotecas considerando – diagnóstico das necessidades de informação e formação dos usuários, objetivos, conteúdo e recursos – UFAL e UFMG

Universidade	Nível de uso	Casos	%
UFAL	Nunca	0	0
	Quase nunca	0	0
	Quase sempre	2	33,3
	Sempre	4	66,7
	Total	6	100,0
UFMG	Nunca	0	0
	Quase nunca	1	9,1
	Quase sempre	7	63,6
	Sempre	3	27,3
	Total	11	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Ao se apresentar as ações que as bibliotecas levam em conta — diagnóstico das necessidades de informação e de formação dos sujeitos, objetivos, conteúdo e recursos — para subsidiar as ações de educação de usuários, tem-se que as bibliotecas da UFAL atingem o indicativo acima de 66%, ao responderem que *sempre* levam em considerações os itens acima. O que chama a atenção é que tal posição contradiz com os dados anteriormente apresentados na Tabela 35, que registrou que 71,4% das BUs dessa instituição *não* realizavam *estudos de usuários*, logo as necessidades de informação podem ser desconsideradas como elemento constitutivo em tais ações. Já a UFMG apresenta índices mais modestos, com 27,3% que *sempre* consideram o uso de uso de tais elementos. A UFMG também apresenta que 63,6% *quase sempre* fazem uso dos mesmos, contra 33,3% da UFAL. Os dados revelam a ausência de um encadeamento entre os elementos apontados para que as ações de educação de usuários sejam consideradas como um *programa*. Para pesquisadores como Belluzzo (1989), Campello (2009b), Figueiredo (1991), Guinchat e Menou (1994) e Hernández Salazar (2007), entre outros, as diretrizes que compõem um *programa* voltado para a educação de usuários se estabelecem com diagnóstico, objetivos, conteúdo/atividades, procedimentos/recursos e, ainda, a avaliação.

Dias (2005, p. 129), em pesquisa de sua autoria sobre educação de usuários, faz a seguinte ponderação, ao concluir que somente “[...] um programa de educação de usuário bem elaborado é essencial, para que este [usuário] obtenha

facilidades e autonomia na busca da informação.”. Evidencia-se que na elaboração de um programa torna-se necessária a devida articulação entre todos os elementos.

Quanto ao uso da *avaliação* também como um elemento constitutivo, a Tabela 43 fornece os seguintes dados:

Tabela 43 – Uso de instrumento avaliativo dos participantes das ações de educação de usuários pelas bibliotecas – UFAL e UFMG

Universidade	Nível de uso	Casos	%
UFAL	Nunca	1	16,7
	Quase nunca	2	33,3
	Quase sempre	0	0
	Sempre	3	50,0
	Total	6	100,0
UFMG	Nunca	6	54,5
	Quase nunca	2	18,2
	Quase sempre	3	27,3
	Sempre	0	0
	Total	11	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Em 50% das bibliotecas da UFAL alegam que *sempre* utiliza a avaliação como parte de suas ações de educação de usuários. Na UFMG a opção *sempre* não foi pontuada, por outro lado, 27,3% *quase sempre* realizavam a avaliação dos participantes. Observa-se que a opção *nunca* atinge os índices de 17% e 54,5% para a UFAL e UFMG, respectivamente. Tal fato chama a atenção, pois a avaliação faz parte das diretrizes para a composição de um programa direcionado à aquisição de habilidades em informação e consiste de uma atividade complexa para reconhecer mudanças de atitudes e de comportamento dos participantes, além de alterações do próprio conhecimento dos indivíduos em relação à aprendizagem informacional (BELLUZZO, 1989; DIAS; PIRES, 2004; SANTIAGO, 2010). Do ponto de vista de Lancaster (2004, p. 1), a avaliação também permite “[...] reunir dados úteis para atividades destinadas a solucionar problemas ou tomar decisões”. Desse modo, a avaliação torna possível o redimensionamento das ações das bibliotecas (ALMEIDA JÚNIOR, 2003), pois se constitui como parte de um processo para conduzir os *programas de educação de usuários* e não simplesmente ações isoladas. Vale destacar Hampton (1973 *apud* LANCASTER, 2004), que propôs a

sistematização em quatro passos a serem considerados na avaliação de programas de educação, referentes: à reação dos participantes – indica a resposta do nível socioemocional dos estudantes; aos conhecimentos adquiridos – corresponde a alterações na estrutura cognitiva em relação ao aprendizado de habilidades em informação por parte dos estudantes; à mudança comportamental – estabelece os efeitos no conjunto de atitudes e condutas advindos do programa por meio da estrutura informacional (espaços, fontes e serviços); aos resultados do programa – determina se os objetivos estabelecidos foram alcançados.

As Tabelas de 44 a 47 proporcionaram constatar o estabelecimento de participação das BUs por meio das ações de educação de usuários visando objetivos didático-pedagógicos.

Tabela 44 – Desenvolvimento das ações de educação de usuários pelas bibliotecas considerando a colaboração entre bibliotecário, professor e outros profissionais – UFAL e UFMG

Universidade	Nível de colaboração	Casos	%
UFAL	Nunca	0	0
	Quase nunca	1	16,7
	Quase sempre	4	66,7
	Sempre	1	16,7
	Total	6	100,0
UFMG	Nunca	1	9,1
	Quase nunca	2	18,2
	Quase sempre	6	54,5
	Sempre	2	18,2
	Total	11	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Este item apresenta um ponto positivo, pois demonstra que no desenvolvimento de ações para a educação de usuários *quase sempre* há uma parceria com docentes e demais profissionais. Na UFAL o índice é de 66,7% e na UFMG de 54,5%, indicando que o que a literatura vem apresentando como uma urgência vai tornando-se uma realidade na prática das BUs, isto é, a colaboração entre biblioteca/bibliotecário e docentes e outros profissionais, apesar das ações ainda serem tímidas. É evidente que não é usual tal colaboração, como pode ser constatado na *questão 23*, que será apresentada mais adiante. Torna-se necessária ampliar a relação da biblioteca/bibliotecário com a unidade

acadêmica/administrativa, para otimizar e integrar os recursos informacionais para as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Para que a biblioteca participe como um espaço que contribua com a aprendizagem, buscou-se identificar qual sua interação/participação com as unidades acadêmicas/administrativas nas ações de educação de usuários.

Tabela 45 – Desenvolvimento das ações de educação de usuários promovidas pelas bibliotecas tendo a participação das unidades acadêmicas/administrativas – UFAL e UFMG

Universidade	Nível de participação	Casos	%
UFAL	Nunca	1	16,7
	Quase nunca	1	16,7
	Quase sempre	3	50,0
	Sempre	1	16,7
	Total	6	100,0
UFMG	Nunca	0	0
	Quase nunca	3	27,3
	Quase sempre	5	45,5
	Sempre	3	27,3
	Total	11	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Tanto na UFAL (50%) como na UFMG (45,5%) *quase sempre* há tal participação. A UFMG assumiu que *sempre* (27,3%) tem interação/participação com as unidades acadêmicas/administrativas. Considerando que as práticas acadêmicas não se estabelecem somente por meio das atividades docentes nas salas de aula, e sim através da integração dos múltiplos ambientes existentes no contexto acadêmico para a formação dos indivíduos (GOMES, 2006), haveria maior espaço de participação das BUs como parte integrante do processo institucional de aprendizagem se as ações de educação de usuários estivessem efetivamente consolidadas junto às unidades acadêmicas. Essa falta de integração se constata na prática, pois Costa (2011), que investigou a competência em informação no curso de graduação em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento da UNEB, constatou a inexistência de participação da biblioteca no âmbito acadêmico e pedagógico. Hatschbach (2009), que pesquisou a competência em informação de estudantes de graduação do curso de Turismo da UFF, destaca que há um espaço a ser ocupado pela biblioteca na formação de habilidades em informação.

Tabela 46 – Desenvolvimento das ações de educação de usuários promovidas pelas bibliotecas considerando a integração com currículo dos estudantes de graduação – UFAL e UFMG

Universidade	Nível de integração	Casos	%
UFAL	Nunca	1	16,7
	Quase nunca	0	0
	Quase sempre	3	50,0
	Sempre	2	33,3
	Total	6	100,0
UFMG	Nunca	1	9,1
	Quase nunca	3	27,3
	Quase sempre	4	36,4
	Sempre	3	27,3
	Total	11	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Na UFAL 50% e na UFMG 36,4% pontuaram que *quase sempre* as ações de educação de usuários são desenvolvidas contemplando uma possível integração com o currículo dos estudantes. Entretanto, os dados da tabela demonstram que não há concordância entre as bibliotecas das duas instituições, indicando que a total participação das BUs nos currículos não se tornou uma realidade. Provavelmente, ocorrerá maior integração no nível acadêmico, quando a biblioteca/bibliotecário envolver-se efetivamente com os problemas de informação dos usuários e tornar-se um membro ativo no contexto das diretrizes político-pedagógicas, atuando conjuntamente com os docentes, gestores e nos projetos curriculares (KUHLTHAU, 2004). Montiel-Overall (2005) compreende como um currículo integrado, o que para Campello (2009b) possibilitaria maior associação das bibliotecas nos projetos pedagógicos. Para que a competência em informação integre-se a uma prática educacional, logo social, Breivik e Gee (1989) e Rader (1991) entendem a urgência da inclusão da competência em informação nos currículos. No cenário nacional pesquisas desenvolvidas sobre a competência em informação no ensino superior, como a de Décia (2005), Hatschbach (2002), Lins (2007), Mata (2009) e Pereira (2011), constataram em suas investigações a necessidade de alterações no projeto pedagógico ou ainda inclusão de uma disciplina nos currículos para a aprendizagem em informação, pois a noção de competência em informação excede as ações restritas às bibliotecas, para se estender por toda a instituição, entretanto, tendo a participação daquelas.

Tabela 47 – Desenvolvimento das ações de educação de usuários promovidas pelas bibliotecas considerando a integração em disciplinas nos cursos de graduação – UFAL e UFMG

Universidade	Nível de integração	Casos	%
UFAL	Nunca	1	16,7
	Quase nunca	1	16,7
	Quase sempre	1	16,7
	Sempre	3	50,0
	Total	6	100,0
UFMG	Nunca	3	27,3
	Quase nunca	1	9,1
	Quase sempre	5	45,5
	Sempre	2	18,2
	Total	11	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Já a integração de ações de educação de usuários em disciplinas das unidades acadêmicas demonstra que *sempre* há essa integração na UFAL (50%) e *quase sempre* ocorre na UFMG (18%). Entretanto, os dados apresentados coadunam com as Tabelas 45 e 46 e permitem deduzir que as ações de educação de usuários ainda não atingiram índices que possibilitem que as bibliotecas sejam percebidas como instrumento educacional na estrutura administrativa da universidade e tenham maior visibilidade perante a comunidade acadêmica.

Os resultados apresentados nas Tabelas 45, 46 e 47 parecem confirmar a posição dada pelos estudantes na Tabela 29 — primeira etapa, pois a maioria foi favorável à inserção no currículo de uma disciplina para o aprendizado de habilidades em informação.

Na Tabela 48 verificou-se se a posição dos bibliotecários/gestores e se as ações direcionadas à educação de usuários das BUs colaboravam para o desenvolvimento de competência em informação.

Tabela 48 – Concordância ou discordância dos bibliotecários/gestores relacionado à colaboração das ações de educação de usuários desenvolvidas pelas bibliotecas para a competência em informação dos estudantes/usuários dos cursos de graduação – UFAL e UFMG

Universidade	Nível de concordância/discordância	Casos	%	Porcentagem Válida
UFAL	Sim	6	100,0	100,0
	Não	0	0	0
	Total	6	100,0	100,0
UFMG	Sim	9	81,8	90,0
	Não	1	9,1	10,0
	NR/NA	1	9,1	
	Total	11	100,0	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

NA/NR - Não se aplica/Não responderam

Depreende-se da Tabela 48 que a totalidade das BUs, ou melhor, 100% na UFAL e 90% na UFMG, acreditava que as ações desenvolvidas colaboram para a competência em informação dos estudantes. Obteve-se apenas uma discordância. A justificativa dada foi a seguinte:

[...] as nossas ações são voltadas para usuários dos cursos de pós-graduação. (BU14)

Independentemente, as pesquisas apresentam diferenciadas situações para a biblioteca no âmbito acadêmico, tanto para a graduação como para a pós-graduação. As pesquisas de Dudziak (2001) e Guerrero (2008) apresentam conformidade com os dados figurados na tabela acima, pois veem a biblioteca como possível promotora da competência em informação. Nessa trilha, Hatschbach (2002) recomenda que o uso da biblioteca seja incentivado, e Pereira (2011), que a mesma ofereça serviços (treinamentos) que contemplem a aprendizagem em informação. Santos, T. (2011) constatou que a BU é considerada como fonte de informação pelos alunos de graduação em Biblioteconomia da UFG. Por outro lado, as investigações de Gasque (2008) e Hatschbach (2009) constataram baixo índice de uso da biblioteca por estudantes de pós-graduação e graduação respectivamente. Já Costa (2011) identificou distanciamento da biblioteca universitária para com as questões pedagógicas. A pesquisa de Sousa (2009) com estudantes de graduação e

pós-graduação permitiu constatar que a biblioteca não era percebida como espaço de aprendizagem e, tampouco, conforme Jacob (2012), como local de acesso a informação pelos estudantes de medicina na UEL.

Percebe-se que a competência em informação necessita de uma arquitetura de participação de diversos coletivos sociais para sua consolidação, desse modo, a biblioteca é um potencial pilar para tal, entretanto, necessita de uma inovadora (re)significação de suas práticas.

Tabela 49 – Concordância ou discordância dos bibliotecários/gestores relacionado ao desenvolvimento de competências em informação por meio de ações de educação de usuários promovidas pelas bibliotecas – UFAL e UFMG

(Continua)

Competências	Universidade	Nível de concordância/discordância	Casos	%
Determinar necessidades de informação	UFAL	Sim	6	100,0
		Não	0	0
		Total	6	100,0
	UFMG	Sim	7	70,0
		Não	3	30,0
		Total	10	100,0
Localizar e acessar fontes de informação <i>online</i> (bases de dados)	UFAL	Sim	6	100,0
		Não	0	0
		Total	6	100,0
	UFMG	Sim	9	90,0
		Não	1	10,0
		Total	10	100,0
Localizar e acessar fontes de informação impressas por meio do catálogo <i>online</i> da biblioteca	UFAL	Sim	5	83,3
		Não	1	16,7
		Total	6	100,0
	UFMG	Sim	10	100,0
		Não	0	0
		Total	10	100,0
Elaborar estratégias de busca	UFAL	Sim	6	100,0
		Não	0	0
		Total	6	100,0
	UFMG	Sim	10	100,0
		Não	0	0
		Total	10	100,0

Tabela 49 – Concordância ou discordância dos bibliotecários/gestores relacionado ao desenvolvimento de competências em informação por meio de ações de educação de usuários promovidas pelas bibliotecas – UFAL e UFMG

(Conclusão)

Competências	Universidade	Nível de concordância/discordância	Casos	%
Elaborar resumos	UFAL	Sim	3	50,0
		Não	3	50,0
		Total	6	100,0
	UFMG	Sim	2	20,0
		Não	8	80,0
		Total	10	100,0
Utilizar adequadamente as normas apropriadas a cada área do conhecimento	UFAL	Sim	6	100,0
		Não	0	0
		Total	6	100,0
	UFMG	Sim	9	90,0
		Não	1	10,0
		Total	10	100,0
Diferenciar e utilizar adequadamente as citações diretas/indiretas	UFAL	Sim	6	100,0
		Não	0	0
		Total	6	100,0
	UFMG	Sim	8	80,0
		Não	2	20,0
		Total	10	100,0
Elaborar instrumentos de comunicação para apresentar os resultados obtidos em pesquisas/trabalhos acadêmicos/seminários	UFAL	Sim	4	66,7
		Não	2	33,3
		Total	6	100,0
	UFMG	Sim	3	30,0
		Não	7	70,0
		Total	10	100,0
Utilizar <i>software</i> para gerir referências bibliográficas	UFAL	Sim	3	50,0
		Não	3	50,0
		Total	6	100,0
	UFMG	Sim	8	80,0
		Não	2	20,0
		Total	10	100,0
Avaliar a informação recuperada tanto impressa quanto eletrônica/digital	UFAL	Sim	5	83,3
		Não	1	16,7
		Total	6	100,0
	UFMG	Sim	9	90,0
		Não	1	10,0
		Total	10	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Das dez competências que foram extraídas e/ou adaptadas dos padrões da Association of College and Research Libraries (2000) e apresentadas na Tabela 49, há índices que indicam maior concordância em pelo menos sete, refletindo a

percepção que os *bibliotecários/gestores* possuíam sobre a contribuição das ações de educação de usuários à competência em informação.

As que obtiveram um índice de discordância ou rejeição igual ou superior a 50% são, possivelmente, aquelas que as BUs não têm incorporado nas suas respectivas ações/atividades, quer sejam por problemas conjunturais ou por desconhecimento de tais competências. Nestes casos, é requerida a colaboração de outros profissionais (docentes entre outros) para que se possa planejar e executar as ações/atividades de educação de usuários.

Elaborar resumos teve um índice de discordância de 50% na UFAL e 80% na UFMG. *Elaborar instrumentos de comunicação para apresentar os resultados obtidos em pesquisas/trabalhos acadêmicos/seminários*, na UFMG, atingiu a marca de 70%. *Utilizar software para gerir referências bibliográficas* obteve um nível de discordância de 50% entre as próprias bibliotecas da UFAL. Estas competências correspondem aos indicadores de desempenho esperados para que um estudante tenha competência em informação, conforme os padrões da Association of College and Research Libraries (2000), nas dimensões de avaliação e uso da informação. Também foram percebidas como falhas das bibliotecas pelos estudantes que participaram das ações/atividades de educação de usuários, conforme as Tabelas 18, 25 e 27 — primeira etapa.

Tabela 50 – Termos de identificação pelos bibliotecários/gestores para as ações de educação de usuários que promovam maior interação entre a biblioteca/estudantes/recursos informacionais – UFAL e UFMG

Universidade	Termo	Casos	%
UFAL	Educação de usuário	5	71,4
	Formação de competência em informação	2	28,6
	Total	7	100,0
UFMG	Educação de usuário	3	25,0
	Formação de competência em informação	4	33,3
	Formação de usuário	1	8,3
	Formação e treinamento de usuário	4	33,3
	Total	12	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

O que se constata, por meio desta pesquisa e apresentado na Tabela 50, é a ausência de consenso das duas instituições por um termo que designe a relação da biblioteca com os usuários e os recursos/produtos informacionais.

Há na contemporaneidade uma alteração de foco nos estudos da educação de usuários ou instrução bibliográfica para competência em informação (SPROLES; DETMERING; JOHNSON, 2013).

Na UFAL observa-se que a maioria, 71,4%, escolheu a *educação de usuário* como o mais adequado. Na UFMG *formação de competência em informação e formação e treinamento de usuário* obtiveram índices iguais de preferência, com 33,3%, seguidos de *educação de usuário* com 25%. Não foi encontrada nenhuma posição em *outros*, desse modo, não se obteve quaisquer opiniões dos bibliotecários/gestores.

Tudo indica que o conceito de competência em informação ainda não se encontra totalmente decifrado entre as BUs. Muito em função de que o próprio conteúdo nocional da competência em informação relaciona-se ao aprendizado em espaços em constantes mudanças tecnológicas e que o mesmo ainda não foi absorvido totalmente pelos profissionais. As bibliotecas ainda apresentam ações necessárias, como as constantes do Gráfico 2, entretanto muitas delas tradicionais, como, por exemplo: visitas, distribuição de *folders* e palestras, entre outras. Desse modo, sem o uso das tecnologias para redefinir as próprias ações.

Assim, se a noção de competência (re)apresenta um novo signo, por conseguinte, necessita de significados (RAMOS, 2011) e atitudes diferenciadas, pois as BUs fazem parte do processo de ensino-aprendizagem por meio da informação no ambiente acadêmico, logo tornam-se responsáveis pelo desenvolvimento das competências em informação.

Em continuidade à discussão dos resultados, solicitou-se aos *bibliotecários/gestores das bibliotecas universitárias* que manifestassem suas opiniões quanto à importância do profissional na sistematização de ações ou atividades da biblioteca, tanto presencial como virtual, para que o usuário adquirisse habilidades relacionadas em informação (*Questão 23*).

Expressaram suas opiniões 18 *bibliotecários/gestores*, seis da UFAL e 12 da UFMG. Ao descrever e interpretar as percepções destes profissionais procurou-se, paralelamente, como preveem Domingues (2004) e Souza (2011), manter um

diálogo com o referencial teórico. As manifestações proporcionaram conteúdos significativos, possibilitando estabelecer três dimensões de análise. A primeira, denominada de *imagem*, significa o reconhecimento que o próprio bibliotecário tem de si e de suas ações direcionadas para a formação de habilidades em informação no âmbito das BUs. A segunda é caracterizada como *atitudinal*, pois envolve a inter-relação social entre a biblioteca/bibliotecário, os docentes e os usuários. A terceira, designada como *procedimental*, encontra-se relacionada às práticas das bibliotecas, configura-se como o *planejamento* das ações e os *estudos de usuários*. As duas últimas dimensões — *atitudinal* e *procedimental* — são constituídas de fatores intervenientes que impactam as ações das BUs sobre o comportamento da comunidade acadêmica em relação à informação, principalmente para os estudantes.

A dimensão de análise *imagem* revelou que os bibliotecários possuem uma identidade e postura positiva acerca de si em relação à sua participação social e na construção de habilidades em informação dos estudantes/usuários. Assim, destacam-se:

A importância do bibliotecário está além das estantes universitárias. Ou seja, do material físico de uma biblioteca. (BU6)

Os profissionais da informação, especialmente os que atuam em bibliotecas universitárias, devem ter como um dos seus principais objetivos institucionais a orientação dos usuários para dirigirem seus esforços na aquisição de competências em informação. Estas habilidades são vitais para a aprendizagem permanente, podendo ser utilizadas para a comunicação interpessoal cotidiana [...] (BU17)

O bibliotecário é um profissional que na graduação é preparado para esse tipo de ação [formação de habilidades em informação], nesse sentido é de extrema importância que ele esteja diretamente ligado e ativo nessas questões [...] (BU18)

A participação do bibliotecário, ou esta atividade de formação para as competências em informação é fundamental, pois garante uma maior eficiência na construção de cidadãos e profissionais mais independentes e conscientes, capazes de buscar, analisar, criticar e produzir informações de melhor qualidade, com mais autonomia e criatividade e personalidade. (BU4)

Acho muito importante. (BU11)

O Bibliotecário exerce um papel fundamental no auxílio à busca de informações científicas. (BU13)

Considero de extrema importância a participação de bibliotecários nestas atividades. Acho que o bibliotecário tem a competência necessária para auxiliar o usuário no melhor uso dos recursos informacionais. (BU14)

Acredito que é fundamental a participação do bibliotecário como orientador no processo de ações e atividades que visem o treinamento e a capacitação do usuário nas habilidades com relação a busca, acesso, pesquisa, normalização nos trabalhos de pesquisa científica, etc. Acredito que quando há essa interação bibliotecário/orientação/aluno a biblioteca torna-se referência para o crescimento do aluno. (BU15)

A participação do bibliotecário é de fundamental valia, uma vez que este profissional possui um saber relacionado à temática e tem como função orientar e auxiliar os usuários no desenvolvimento dessas competências/habilidades. (BU16)

Soma-se a essas falas:

Confesso que essa sua pesquisa e esse formulário [questionário] me despertou sobre essa questão [formação de habilidades em informação] [...] (BU2)

Desse modo, a pesquisa propiciou até reflexão e emerge a possibilidade de os *bibliotecários/gestores* (re)pensarem suas práticas.

Quanto à dimensão de análise *atitudinal*, afirma-se que não é recente a constatação de que bibliotecários e docentes atuando em conjunto proporcionariam maior apreensão sobre os recursos informacionais por parte dos estudantes. Como pode ser averiguado pela trajetória dos estudos dos vários autores da área.

As falas a seguir indicam que as BUs integrantes desta pesquisa enfrentam o desafio de serem percebidas como um recurso ao processo de aprendizagem, pois entendem que um relacionamento colaborativo com os docentes é um resultado cognitivo de uma construção social objetivando a formação da competência em informação dos estudantes, como visto a seguir:

*É necessário **saber interagir com o usuário e professores** para conhecer suas necessidades e **assim desenvolver ações voltadas ao melhor desempenho** do setor informacional e do meio acadêmico. (BU6, destaque nosso)*

*É interessante que as bibliotecas universitárias **desenvolvam atividades de interação para os usuários junto com as atividades didáticas**. Os serviços oferecidos pela biblioteca são melhor aproveitados quando tem o **incentivo do professor em sala de aula**. (BU3, destaque nosso).*

*Acredito que **se não tivermos espaço junto aos docentes não há iniciativa que vingue.** [...] (BU7, destaque nosso)*

*Para o alcance efetivo das ações promovidas pela biblioteca para a formação dos usuários **deve haver uma parceria com os professores.** (BU12, destaque nosso)*

As falas expressam a constatação da importância do envolvimento da biblioteca/bibliotecário com o corpo docente, pois pode possibilitar a efetivação da competência em informação dos estudantes universitários, porque os docentes acompanham, ou deveriam, o processo de desenvolvimento dos trabalhos/pesquisas acadêmicas. A integração das competências dos docentes (domínio do conteúdo) e dos bibliotecários (habilidades em informação) é atribuída por Campello (2009a) como um novo contexto para a aprendizagem aos estudantes, desse modo, mais um desafio para as BUs.

A integração é ainda identificada pela seguinte manifestação:

*Na unidade em que estou **somente dois professores são nossos parceiros, pois lecionam metodologia.** (BU7, destaque nosso)*

A investigação de Sousa (2009) encontrou resultado semelhante ao demonstrar que a integração com os docentes pode ser realizada por meio da disciplina Metodologia da Pesquisa Científica, pois envolve a participação no plano e método de pesquisa a ser desenvolvido. Entretanto, o quantitativo apresentado, isto é, dois professores colaboradores, representa um aspecto negativo ante o contexto universitário. Percebe-se a necessidade de maior mobilização por parte da biblioteca/bibliotecário para a construção de novas perspectivas.

Por outro lado, um participante apresentou as dificuldades enfrentadas pela biblioteca/bibliotecário:

*[...] também vejo que **os professores às vezes dificultam** esse trabalho [educação de usuários], como no caso da nossa biblioteca que sempre teve um espaço dentro da aula inaugural do curso para treinamento dos usuários, **mas foi cortado pelo colegiado** [...] (BU5, destaque nosso)*

Percebe-se pelo discurso a falta de apoio institucional, ou ainda de uma visão sistêmica para o desenvolvimento de um trabalho coletivo. A fala representa que a unidade acadêmica não percebe a biblioteca como meio de oportunizar aos estudantes a capacitação no uso e compartilhamento de informação para a geração

de conhecimento. Nesse sentido, parece que o bibliotecário participa, conforme atribuído por Kuhlthau (2004), do nível mais elementar de mediação como *organizador* de fontes de informação. Verifica-se que algumas iniciativas podem ser adotadas para que se possa exercer aproximação entre biblioteca/bibliotecários e os docentes/unidade acadêmica, pois persiste o desconhecimento das habilidades desse profissional; cita-se atitudes proativas em relação ao planejamento de ações para a competência em informação e empenho por parte dos bibliotecários na divulgação dos produtos e serviços disponíveis pela BU, que, dessa forma, possivelmente resultaria em maior entendimento das habilidades dos profissionais.

Por fim, a dimensão de análise *procedimental*. Considera-se que, do ponto de vista epistemológico, pesquisadores como Belluzzo (1989), Campello (2009b), Figueiredo (1991), Guinchat e Menou (1994) e Hernández Salazar (2007) sustentam que por meio do *planejamento* a biblioteca prepara, organiza e estrutura um programa para maximizar o uso dos recursos informacionais.

Nesse sentido, destaca-se a compreensão dos(as) bibliotecários(as) quanto às ações a serem desenvolvidas direcionados aos usuários:

*O bibliotecário deve estar mais atento ao processo de formação de competência em informação do usuário e, assim, **procurar os meios que a instituição dispõe que possibilitem o planejamento, execução e avaliação desse processo de formação/educação dos usuários.*** (BU2, destaque nosso)

*Para nós, profissionais da informação, é importante **elaborar estratégias para o acesso** às informações em todas as suas fontes.* (BU6, destaque nosso).

O planejamento em qualquer área é importante, principalmente quando o foco é a informação. No nosso caso a biblioteca se encontrava um caos e estamos criando uma estrutura mínima para iniciarmos um planejamento de estudos de usuários. (BU8, destaque nosso)

*Ter um **processo mais detalhado de um estudo para o aprendizado** desses consulentes e torná-los independentes em suas pesquisas é o primeiro passo para que cada usuário torne sua pesquisa mais especializada.* (BU10, destaque nosso)

*O processo de mediação em relação a estas fontes [de informação] **precisa ser estudado, repensado e reformulado** [...]* (BU1, destaque nosso)

As falas demonstram consciência e atitudes de que, no contexto da BU, para a sistematização de ações para o desenvolvimento de habilidades em informação,

torna-se essencial o *planejamento* para a construção de um *programa* e não apenas *ações* ou *atividades* isoladas e realizadas mediante demandas.

Porém, constatam-se adversidades que afetam diretamente o planejamento, a questão de falta de recursos. Dois depoimentos de *bibliotecários/gestores* indicam essa carência:

*O problema é que **não dispomos de pessoal** para a execução. **Não adianta planejar** e não por em prática.* (BU8, destaque nosso)

***Quem dera se tivéssemos tempo e recursos humanos para planejar** e oferecer treinamentos constantes aos usuários. Facilitaria o trabalho de ambos os lados.* (BU11, destaque nosso)

Independentemente de aspectos conjunturais ou estruturais, a exiguidade de recursos nas bibliotecas não é recente. A pesquisa de Griffin e Clarke (1958) já indicava que a escassez de recursos tanto humanos como financeiros e ainda a escassez de tempo eram fatores que impediam ações direcionadas à orientação e instrução no âmbito das bibliotecas da área acadêmica estadunidenses. No Brasil, pesquisas mais atuais também sinalizam a falta de recursos como entrave para o desenvolvimento da educação de usuários.

A gestão como também os serviços técnicos consomem, conforme Miranda (1980), tanto o tempo como a força de trabalho desses profissionais. Por outro lado, Brunetti (1983) e Nocetti e Schleyer (1981), já na década de 80, contradiziam essa premissa em relação à ausência de recursos para a educação de usuários nas BUs. Para esses autores há uma mudança na ordem de prioridades pelas bibliotecas que afeta o planejamento de ações ou programas de educação voltados para os usuários.

Outro aspecto capturado por meio dos relatos é a indicação da possibilidade e não da concretude de uso das tecnologias como modo de fomentar a educação de usuários, provavelmente, de forma virtual e não apenas no seu formato presencial, como se demonstra:

*Penso que os bibliotecários deveriam se preocupar mais com a educação de usuários, **talvez até utilizando as novas tecnologias de informação na execução dessas ações** [...]* (BU5, destaque nosso)

Constata-se na fala, mesmo que timidamente, um possível estímulo no uso da tecnologia. Nessa perspectiva, as bibliotecas precisam se adequar aos novos perfis de usuários e utilizarem as tecnologias de informação como ferramenta aliada ao desenvolvimento de seus serviços e produtos para a comunidade acadêmica. Assim, destaca-se o programa virtual de formação em competências em informação, para possibilitar ao estudante/usuário acesso de forma autônoma ao conteúdo de aprendizagem aos recursos informacionais, como também a interatividade entre estudantes/usuários e a biblioteca/bibliotecário. As mídias sociais, como dispositivos que podem ser utilizados na comunicação com os usuários para que haja maior acesso e uso da informação. Os tutoriais, como valiosos instrumentos para a educação de usuários, uma vez que permitem maior interação com as fontes, os espaços, os serviços e as políticas de informação estabelecidas em cada organização/instituição. Entretanto, tudo indica que as BUs investigadas necessitam enfrentar desafios como *apoio institucional*, *a colaboração dos professores* e a *existência de recursos tecnológicos*.

Em outro relato encontra-se a seguinte exposição:

Na biblioteca que eu trabalho, o meu chefe imediato incentiva bastante o desenvolvimento de qualquer tipo de ação com os discentes e a própria equipe da Biblioteca é bastante engajada, então desde que esta equipe entrou em exercício estamos sempre em articulação para desenvolver alguma ação voltada ao usuário. (BU18)

Apesar de as expressões utilizadas como “*qualquer tipo de ação*” e “*alguma ação*” serem vagas, deixam transparecer a necessidade de se estabelecer objetivos específicos para minimizar as incertezas, a fala exprime a perspectiva para se planejar as ações aos usuários e que se possa desenvolvê-las coletivamente.

As falas dos bibliotecários/gestores a seguir revelaram a importância e a preocupação a respeito do diagnóstico das necessidades e das dificuldades dos usuários relacionadas à informação. Observa-se:

*É necessário saber interagir com o usuário e professores para **conhecer suas necessidades e assim desenvolver ações** voltadas ao **melhor desempenho** do setor informacional e do meio acadêmico.* (BU6, destaque nosso)

[...] **os usuários geralmente encontram muitas dificuldades principalmente na interação com as fontes de informação online (bases de dados, acesso ao Portal de Periódicos da Capes, acesso remoto aos recursos eletrônicos como os e-books, por exemplo).** (BU1, destaque nosso)

*Acredito que os bibliotecários(as) devem assumir mais essa tarefa de **orientação na formação acadêmica, interagindo mais com as necessidades de informação, tanto do professor quanto do aluno, para poder oferecer melhores serviços.*** (BU9, destaque nosso)

[...] **eles [os estudantes] ainda não conseguem transferir suas pesquisas nas bases de dados e/ou pesquisas nas bases especializadas.** (BU10, destaque nosso)

Desse modo, os bibliotecários/gestores deixaram transparecer que reconhecem que ações podem ser intensificadas para otimizar as habilidades relacionadas aos recursos informacionais da comunidade acadêmica. Todavia, não elucidaram por que tais ações não são planejadas/desenvolvidas.

7.3 Análise dos serviços direcionados aos usuários – educação de usuários: *websites* – terceira etapa

Como parte intrínseca desta pesquisa, coletaram-se dados relacionados aos serviços e produtos disponibilizados nos *websites* das bibliotecas. Os dados levantados — entre o último bimestre de 2014 e o primeiro bimestre de 2015 — proporcionaram uma visão descritivo-exploratória dos potenciais indicativos à educação de usuários que podem ser fomentados tanto em ambientes tradicionais como digitais/virtuais para possibilitar a promoção de competências em informação. Ressalta-se que o ato de coleta deteve-se em levantar *exclusivamente* os dados disponíveis e, desse modo, não houve propósito de verificar ou analisar atributos como: arquitetura da informação, *design*, mecanismos de navegação, funcionalidade dos *links* e configurações, entre outros, pois não se conformavam como objetivo desta investigação.

Se a presença da tecnologia em ambientes domésticos e profissionais, utilizada para acesso e recuperação da informação, causa afastamento dos espaços físicos tradicionais de acumulação da informação (CUNHA, 2010; DIB; LIMA, 2013;

DIÓGENES, 2012), logo, torna-se mais agravante a ausência de *websites* no contexto das BUs, configurando-se como uma barreira no ambiente acadêmico. Tal fato acarreta a indisponibilização de informações institucionais, como também da promoção dos recursos informacionais; a impossibilidade de uma relação de troca e mediação entre a biblioteca e o usuário (AMARAL, 2008; AMARAL; GUIMARAES, 2008; SANTOS, 2012); a inviabilidade de acesso e uso, por parte da comunidade acadêmica, de vários recursos informacionais disponibilizados via Web (AMARAL, 2008) e, conseqüentemente, o inevitável distanciamento dos usuários das bibliotecas.

Mesmo considerando que a biblioteca possua um *website* hospedado em servidor próprio ou se utilize da unidade acadêmica ou administrativa, constatou-se que, das 35 bibliotecas partícipes desta pesquisa, 13 bibliotecas (37%) não dispunham de *websites*. Desse montante, 12 bibliotecas se encontram localizadas na UFAL e uma biblioteca, na UFMG.

A partir desse resultado, a terceira etapa desta pesquisa, a *análise dos serviços direcionados aos usuários — educação de usuários: bibliotecas universitárias — websites*, ficou restringida a 22 BUs, sendo uma pertencente à UFAL — Biblioteca Central da UFAL (BC/UFAL), e 21 bibliotecas inseridas na UFMG — bibliotecas setoriais e a Biblioteca Central da UFMG (BC/UFMG).

As cinco categorias de análise propostas para esta etapa, conforme apresentado em 6.4.1, representam ações ou atividades direcionadas à educação dos usuários para possibilitar a construção de competências em informação.

7.3.1 Primeira categoria – extensão do processo de busca

Relaciona-se com a capacidade do *site* e da própria biblioteca para disponibilizar e ampliar os recursos de busca e localização de fontes de informação, independentemente daqueles disponibilizados no espaço físico da biblioteca. Um dos indicadores propostos pela Association of College and Research Libraries (2000) para a competência em informação considera que o estudante, para resolver suas necessidades de informação, identifique e diferencie recursos potenciais de informação nos mais diversos formatos e ambientes. Nesse sentido, serviços como o

COMUT e acesso a outros recursos informacionais por meio de *links* para diversas fontes de informação (instituições, bibliotecas e materiais informacionais) permitem ao usuário ampliar seu processo de busca, desse modo, não limitando o acesso somente à disponibilidade da informação no espaço da biblioteca.

Na UFAL esse serviço foi constatado na única biblioteca que possui *site*, a BC/UFAL, enquanto que na UFMG o índice desse serviço atinge 95% das bibliotecas.

Tais serviços proporcionados pelas bibliotecas possibilitam ao estudante reconhecer o valor e as fontes de informação em sua área do conhecimento e estabelecer um planejamento exequível para o desenvolvimento de suas pesquisas acadêmicas, considerando a quantidade, relevância, custo e tempo para obtenção e uso das fontes de informações. Nesse sentido, a divulgação realizada pela biblioteca tem sua importância, contudo somente a promoção torna-se insuficiente, o usuário necessita compreender a funcionalidade dos serviços no contexto do processo de busca da informação para que possa, caso necessário, fazer uso de tais serviços e produtos.

7.3.2 Segunda categoria – orientação/instrução *ação/instrução*

Assume importância ao estabelecer o elo entre a biblioteca, o usuário e a informação, uma vez que comporta ações que consistem no esclarecimento sobre o uso dos serviços e produtos de informação (BELLUZZO, 1989; FIGUEIREDO, 1991; FJÄLLBRANT; STEVENSON, 1978; JAKOBOVITS; NAHL-JAKOBOVITS, 1987) que se encontram também no ambiente virtual/*online*. A orientação/instrução representa um nível amplo e essencial, pois constitui, para muitos estudantes universitários, o primeiro contato com uma biblioteca e, desse modo, possibilita aos mesmos conhecer a estrutura, o funcionamento e os recursos de informação disponibilizados pela biblioteca. É a partir desse relacionamento inicial que se pode estabelecer a fidelização com o usuário, ao tempo em que este começa a internalizar comportamentos relacionados ao processo de busca, acesso e uso da informação e dos recursos informacionais. Um dos indicadores de competência em informação para os estudantes da Association of College and Research Libraries (2000)

pressupõe o acesso e uso ético da informação por sujeitos que tenham noção das normas, leis, regulamentos e das devidas políticas institucionais.

A coleta realizada por meio dos *websites* constatou que a UFAL e a UFMG adotam algum procedimento com o objetivo de indicar ou esclarecer sobre os produtos e serviços oferecidos à comunidade acadêmica. Esse dado confirma o resultado apresentado na Tabela 21 na primeira etapa, em que a maioria dos estudantes indicou ter conhecimento das políticas, normas e regulamentos estabelecidos pela biblioteca para acesso e uso do material informacional.

O *website* da BC/UFAL possibilita acesso ao *Guia do Usuário*, com indicações básicas sobre normas e procedimentos e, até mesmo, direcionamento para a localização dos livros no acervo.

Na UFMG, com relação a procedimentos, normas e regulamentos, três (14%) bibliotecas não disponibilizam essas informações através do *website*. Acredita-se que tais informações podem ser transmitidas de outras formas aos usuários, por meio de folhetos, cartazes, guias impressos, visitas, pessoalmente, por *email*, entre outras. O *Guia do Usuário* ofertado pela UFMG, apesar de ser um instrumento genérico que divulga informações sobre os principais serviços e produtos oferecidos pelas bibliotecas, encontra-se disponível em formato eletrônico e é veiculado por oito (38%) das BUs.

Outro ponto a destacar são as *visitas*, consideradas como iniciativas por proporcionarem maior aproximação entre a biblioteca, o usuário e os materiais informacionais (BELLUZZO, 1989; CARVALHO, F., 2008; DUDZIAK; GABRIEL; VILELA, 2000; FIGUEIREDO, 1991; HURT, 1936; SILVA, 1995). Observou-se que na UFAL as visitas acontecem mediante agendamento, e que no *website* veicula-se um *tour* virtual na biblioteca. Constatou-se que 12 (57%) das bibliotecas da UFMG explicitam que oferecem esse tipo de serviço, do mesmo modo que na UFAL, mediante agendamento. Nesse sentido, tal ação encontra-se inclusive como uma prática pelas bibliotecas e acontece somente em função de uma demanda.

Por outro lado, uma biblioteca da UFMG disponibiliza vídeo no *website* e essa mesma mídia é utilizada para que os usuários tenham noções sobre como realizar pesquisas básicas no catálogo *online*. Ainda, no âmbito da UFMG, destaca-se que a orientação é estruturada em formato de aulas presenciais em duas bibliotecas. Uma delas, no início do semestre para pesquisa e normalização para

elaboração de trabalhos acadêmicos. Enquanto que a outra oferece orientação em formato de *aula expositiva*, contudo, a mesma deverá ser realizada por meio de solicitação de algum docente, desse modo, indica a descaracterização de uma ação permanente da biblioteca. Uma terceira biblioteca disponibiliza apresentação em formato eletrônico (*Power Point*) disponível no *site* para os calouros e demais usuários que tiverem interesse em acessá-la.

Há prevalência das visitas e orientações como ações genéricas. São operacionalizadas no ambiente tradicional e acontecem muito em função do interesse dos usuários, estabelecendo concordância com o Gráfico 2 — segunda etapa. Assim os *websites* tornam-se um instrumento que atua na dimensão da divulgação de tais ações ou atividades.

7.3.3 Terceira categoria – rede ou mídia social

Como terceira categoria, abrange até mesmo aquelas BUs que não detêm *website*. Na UFAL, por meio do *website* da BC/UFAL, foi possível detectar que sete (54%) das 13 BUs inseridas nos *campi* não mantêm diretamente esse canal de comunicação com a comunidade. Na UFMG o índice de presença de *rede* ou *mídia social* atinge a totalidade das 22 (100%) bibliotecas. Esse dado mostra-se relevante, na medida em que permite às bibliotecas maior dinâmica de comunicação e relacionamento com os usuários, permitindo o aumento de iniciativas através da Web social para fortalecer a aproximação e interlocução entre a biblioteca e os usuários, todavia, deve-se atentar para o uso pleno das ferramentas de comunicação como potencial recurso para acesso e uso da informação.

Os resultados dessa categoria indicam que a rede e a mídia social funcionam como instrumentos que possibilitam fluxos interativos sociais, resultando na possibilidade de criação de conhecimento e aprendizado, como também para fomentar a participação, mobilização e diálogos com os usuários ao mesmo tempo em que potencializam as ações e as práticas das BUs. Considera-se, então, uma circunstância favorável às bibliotecas investigadas o investimento em recursos de participação coletiva em torno dos temas em que se inserem as práticas informacionais. Em conformidade com a Association of College and Research

Libraries (2012) e pesquisadores como Breeding (2012a, 2012b), Cunha (2010) e Tomaél *et al.* (2014) entre outros, a tecnologia continuará a exercer influência nas BUs, desse modo, o uso intensivo através das redes ou mídias sociais configura-se como tendência. Assim, a participação em fóruns de comunicação eletrônica (*email* e sala de bate-papo) é considerada um meio que o estudante com competência em informação pode adotar para validar tanto o seu entendimento como sua interpretação das informações, utilizando-se da interação com outros atores sociais (professores, bibliotecários, especialistas e outros profissionais).

Constata-se a necessidade do uso das ferramentas de comunicação nas BUs, pois representam verdadeiras aliadas para as bibliotecas perante os novos perfis dos usuários, possivelmente mais conectados às redes sociais.

7.3.4 Quarta categoria – treinamento

Pode ser entendido como processo ou ação ininterrupta de educação (FIGUEIREDO, 1991) ou ainda estratégias para desenvolver habilidades nos usuários (BELLUZZO, 1989), conseqüentemente, associa-se ao aprendizado em relação à informação e ao uso dos recursos disponíveis pelas tecnologias. Wilson (1979) ratifica que o treinamento beneficia diversos segmentos sociais ao possibilitar habilidades vinculadas à informação.

O levantamento realizado nos *websites* das BUs investigadas indica a presença, ou melhor, a divulgação de *treinamento* na BC/UFAL direcionado à recuperação da informação em meio eletrônico.

Na UFMG, 12 (57%) das bibliotecas explicitavam a existência de treinamento de forma presencial, em sete (33%) não havia nenhuma referência quanto à disponibilização de treinamentos para a comunidade acadêmica e, no ato da coleta de dados, em duas (10%) BUs, os *websites* encontravam-se fora do ar ou em manutenção e uma biblioteca não disponibilizava *website*. Das 12 bibliotecas que apresentavam esse tipo de ação, verificou-se que: o treinamento encontrava-se relacionado, principalmente, ao Portal de Periódicos da CAPES, confirmando o que está apresentado no Gráfico 2 — segunda etapa. Foi possível identificar outros tipos de treinamento, independentemente desse Portal, como busca e uso da coleção do

acervo, e bases de dados específicas, todavia, de forma presencial. Também foi possível constatar que, dentre essas bibliotecas, o treinamento apareceu referenciado por meio do regulamento interno da biblioteca ou, ainda, sem uma devida especificação.

7.3.5 Quinta categoria – tutorial

Os tutoriais *online* são ferramentas pedagógicas institucionais que permitem treinamento virtual e possibilitam a autonomia dos estudantes (HATSCHBACH, 2002). Como instrumentos ou ferramentas de ensino/aprendizagem, permitem a autoaprendizagem, para que o estudante, sem auxílio de outrem, obtenha diretrizes/instruções para acessar determinados serviços e/ou produtos disponibilizados pelas BUs, independentemente, da localização física ou geográfica dos indivíduos e dos documentos. Para Kuhlthau (2004) são instrumentos de educação, principalmente para guiar no uso de fontes de informação.

Em três (14%) bibliotecas da UFMG os *websites* estavam em manutenção/construção durante o período de coleta de dados — fevereiro de 2015. Constatou-se a existência de *link* específico intitulado *tutorial* na arquitetura do *website* de quatro (19%) das bibliotecas da UFMG. Porém, deve-se ressaltar que ainda 14 (67%) das bibliotecas da UFMG e a BC/UFAL não possuíam um *link* determinado que direcionasse a um tutorial.

Verificou-se que os tutoriais vinculavam-se aos próprios provedores de informação, quer fossem nacionais ou internacionais. Nesse aspecto, configuram-se como instrumentos únicos dos produtores para um número indefinido de usuários reais e potenciais. Desse modo, nem sempre tais tutoriais traduzem as dificuldades dos estudantes locais em relação à busca e ao acesso da informação em suas áreas de conhecimento, possivelmente em função de que 71,4% dos bibliotecários/gestores da UFAL e 75% da UFMG declararam na segunda etapa desta pesquisa que não desenvolvem estudos de usuários, conforme a Tabela 35. De certa forma, isso chama a atenção para um desafio para as bibliotecas e bibliotecários, pois as pesquisas de Hatschbach (2002) e Piccolo (2009) legitimam a

participação dos bibliotecários e a cooperação de outros profissionais no desenvolvimento e efetivação de tutorias nas BUs.

A participação dos bibliotecários na elaboração de tutoriais torna-se necessária e justificável, na medida em que são esses profissionais que possuem a responsabilidade de capacitar os sujeitos a utilizarem a biblioteca e os recursos informacionais. Todavia, no Gráfico 2 os bibliotecários/gestores consideraram os tutoriais *online* como uma das ações com menor potencial de uso no desenvolvimento da educação de usuários nas duas instituições pesquisadas.

Os dados demonstram que um total de sete (32%) bibliotecas entre a UFAL e UFMG desenvolveram guias/manuais de normalização, por meio dos bibliotecários e até mesmo pelos docentes vinculados ao curso de Biblioteconomia nessas instituições, possibilitando à comunidade acadêmica o passo a passo para garantir a padronização de documentos, veracidade das fontes de informações, proteção dos direitos autorais e melhoria na comunicação científica; tais aspectos são decisivos na formação dos estudantes para a competência em informação, pois envolvem aprendizado em relação às questões éticas, legais e sociais no uso e comunicação da informação.

Na UFMG detectou-se também que em uma biblioteca houve a colaboração entre bibliotecários e outro profissional no desenvolvimento de uma ferramenta para a comunidade acadêmica — um gerenciador bibliográfico, ou seja, aplicativo que possibilita ao estudante gerenciar suas referências bibliográficas e, ao finalizar seus trabalhos acadêmicos, consiga obter listas com base nas citações realizadas.

Os *websites* das BUs investigadas cumprem, até o presente momento, maior direcionamento para as ações presenciais em detrimento das virtuais/*online*. Termos como “orientação”, “instrução” e “treinamento” são utilizados pelas bibliotecas de forma genérica indicando ações isoladas ou pontuais muito em função de uma demanda; tais ações configuram-se como as únicas utilizadas pelas BUs para proporcionar à comunidade acadêmica maior aproximação com os recursos informacionais e a partir daí provocar mudança de comportamento (acadêmica, pessoal e profissional) em relação a esses recursos. Também não foi possível constatar o estabelecimento de um programa virtual para a formação de competências, desse modo, indicando que as BUs não utilizam a potencialidade dos recursos tecnológicos, cabendo ações tímidas em relação ao processo de

aprendizagem envolvendo a informação e, conseqüentemente, a ausência de articulação entre a BU, os docentes, os estudantes e as unidades acadêmicas/administrativas para a promoção de competências em informação.

As análises dos *websites* apresentadas convergem para conformar, segundo a classificação proposta por Merlo Vega (2007), que as bibliotecas das duas instituições encontram-se classificadas, conforme sua relação com a tecnologia, em distintos processos de transição. Considerando o ponto de vista de uso da tecnologia para a promoção das ações de educação de usuário para fomentar a competência em informação, a UFAL encontra-se do nível passivo para o ativo, pois somente a BC/UFAL possui *website* até o presente momento, impactando desse modo o fornecimento de serviços/produtos de informação aos seus usuários por meio da Web. Incidindo maior responsabilidade sobre tal biblioteca para promover acesso aos serviços e produtos à comunidade acadêmica, ao mesmo tempo em que ela assume visibilidade para suas ações e se apresenta como um referencial para as outras bibliotecas setoriais dessa instituição. No caso da UFMG, a transição se dá nos três níveis, do passivo para ativo e desse caminhando para o interativo. Essa transição não pode ser considerada de forma genérica, pois as bibliotecas dessa instituição atendem áreas específicas do conhecimento e, conseqüentemente, não apresentam o mesmo nível de recursos e alinhamento entre si em relação à oferta de serviços e produtos em informação pela Web.

Todavia, há inúmeros desafios práticos a serem integrados pelas bibliotecas da UFAL e da UFMG em suas ações para que a formação de usuários atinja o nível interativo, por meio de sistemas *online* ou de plataformas digitais para que possam propiciar a competência em informação aos usuários.

Entre os desafios a serem enfrentados destaca-se uma série de atitudes, atividades e recursos que os bibliotecários podem empreender, e entre esses encontram-se: desenvolver e/ou aperfeiçoar os recursos tecnológicos para a implementação de programas virtuais/*online*; utilizar os recursos tecnológicos disponíveis nas próprias universidades — ambientes de aprendizagem a distância, uso de redes sociais e a construção de tutoriais; integrar e mobilizar bibliotecários, professores e outros profissionais da universidade para desenvolverem em parceria instrumentos direcionados às competências em informação nos estudantes.

CAPÍTULO 8: CONCLUSÃO

As bibliotecas das IFES são instituições sociais que possuem papel preponderante nos caminhos que podem levar a uma mudança de comportamento individual e, conseqüentemente, coletiva nos múltiplos espaços sociais em que os indivíduos materializam suas ações.

O aporte teórico-metodológico desta pesquisa possibilitou localizar dois ciclos distintos, entretanto, não excludentes até o presente momento. O primeiro como prática existente nas bibliotecas, caracterizado como *educação de usuários*, constituído de um arcabouço histórico e epistemológico, podendo ser estudado como uma disciplina sujeita a análises e conclusões. A evolução histórica da educação de usuários é determinada por fatores conjunturais — econômicos, políticos, culturais, sociais e tecnológicos — presentes na sociedade em determinado momento que marcaram a existência e a permanência ou não das bibliotecas. Nesse contexto, as pesquisas foram amplas, principalmente nos Estados Unidos, Canadá e na Europa, originando inclusive um centro de referência sobre instrução bibliográfica — *Library Orientation and Instruction Exchange*, e uma bibliografia anual sobre a temática — *Reference Services Review*. A educação de usuários no seu auge equiparou-se a uma indústria em função dos inúmeros investimentos realizados (GROGAN, 1995). Neste percurso de pesquisas sobre a educação de usuários, especialmente em função do advento de novas tecnologias implantadas nas unidades de informação, depara-se com temas que não se esgotaram e que se encontram presentes na contemporaneidade. Neles se inserem: a determinação e definição terminológica mais adequada que reflita as nuances de como utilizar os recursos de informação dispostos nas bibliotecas; biblioteca como recurso central; o bibliotecário como educador e a cooperação com outros profissionais; a integração da biblioteca no processo de ensino-aprendizagem; inclusão da biblioteca nos planos educacionais; promoção e a integração entre biblioteca/bibliotecário e docentes; internalização de conteúdos de documentação; níveis de mediação da biblioteca/bibliotecário; o uso das tecnologias; dentre outros. Todavia, houve um arrefecimento no seu desenvolvimento epistêmico por volta dos

anos 2000 (Gráfico 1), indicando um possível surgimento e, conseqüentemente, fortalecimento de um novo ciclo.

O segundo ciclo apresenta-se ainda como campo de estudo e construção teórica, conceitual, metodológica e operacional em vários países, acredita-se marcado pelas discussões tecno-científicas, político-ideológicas e socioculturais sobre o fenômeno da informação e do conhecimento na sociedade, potencializadas pelos inovadores recursos desencadeados pelas tecnologias de informação e comunicação e novas formas de gestão. Esse processo intensifica a desterritorialização e a descentralização da informação dos espaços tradicionais formalmente constituídos, desse modo, possibilitando o surgimento de um novo ciclo, identificado como da *competência em informação* e, conseqüentemente, a construção de emergentes significados, envolvendo principalmente questões socioeconômicas e culturais. Observa-se que muitas das questões que se encontravam no primeiro ciclo se assemelham ao segundo, como, por exemplo: divergências quanto ao termo mais adequado em alguns países — *literacy*, competência, literacia, alfabetização, entre outros; crescimento exponencial de pesquisas (Gráfico 1); a participação da biblioteca/bibliotecário como protagonista desta noção e a construção de modelos empreendedores (*The Big6*, *Gavilán*, *The Plus Model*, entre outros), tornando-se em muitos casos um verdadeiro negócio. A partir daí, compreende-se *a priori* que há uma imbricação entre o primeiro e segundo ciclos, e a diferenciação encontra-se na desvinculação da informação no tempo e no espaço promovida pelas tecnologias e, como consequência, nos aspectos geracionais presentes nos processos de busca e uso da informação.

Pesquisas provenientes das teses e das dissertações desenvolvidas no Brasil no período de 2000 a 2012 foram analisadas nesta tese. O *corpus* da análise considerou a temática educação de usuários e a competência em informação no ambiente acadêmico, indicando um cenário em que as bibliotecas ainda se configuram como mediadoras na construção das competências em informação no ensino superior, apesar das adversidades que enfrentam, independentemente se pertencem à iniciativa privada ou à esfera pública. No contexto brasileiro, encontramos-nos defasados quanto à aprendizagem em informação, o que pôde ser constatado por meio dessas pesquisas e pelos resultados apresentados.

A parte empírica desta tese foi realizada em três etapas articuladas — estudantes, bibliotecários/gestores e *websites*, que proporcionaram alcançar o objetivo principal da pesquisa — *analisar a contribuição das ações e/ou atividades de educação de usuários — presenciais e/ou online — promovidas por bibliotecas universitárias brasileiras vinculadas às instituições federais de ensino superior, para o processo de formação de competências em informação de seus estudantes/usuários, visando à construção de sujeitos autônomos e conscientes na condução do processo de busca e uso da informação na sociedade*. Os resultados indicam um quadro amplo em que as ações de educação de usuários, da forma como são desenvolvidas no âmbito das BUs partícipes desta pesquisa, dificilmente contribuirão com as competências em informação tão propagadas na sociedade contemporânea, pois muitas dessas ações, como práticas presentes nas bibliotecas, parecem apenas situar os indivíduos no limite físico-geográfico da biblioteca, ao se considerar os padrões/indicadores estabelecidos pela Association of College and Research Libraries (2000).

De acordo com a literatura, a competência em informação é a mobilização de domínios de saberes cognitivos, éticos, operacionais e experiências para recuperar, usar e comunicar uma informação de forma ética a partir de necessidades de informação. Dessa forma, deve ser construída ao longo do processo educacional e não somente no âmbito da universidade, pois o processo educativo deveria formar indivíduos reflexivos e críticos perante as mais diversas situações, tendo a informação como um instrumento para auxiliar na construção do conhecimento e subsidiar as decisões.

Na *primeira etapa* da pesquisa – *percepção das competências em informação* a partir das ações/atividades de educação de usuários destacam-se os itens mais críticos que interferem nas habilidades dos estudantes para o processo informacional: a biblioteca/bibliotecário não são percebidos como recursos efetivos para auxiliá-los em suas *necessidades de informação* (Tabela 12). Provavelmente, ainda permanece, por parte do estudante, o desconhecimento dos serviços, produtos e das habilidades do profissional, dessa forma, isso pode comprometer o comportamento de busca por informação. Neste contexto, os estudantes das duas universidades discordaram em sua maioria quanto ao *uso de operadores booleanos* (Tabela 16) como estratégia necessária para acessar fontes potenciais de

informação, logo, a ausência desta habilidade interfere em resultados mais precisos na busca e acesso das fontes. A percepção dos estudantes das duas instituições indica um caminho a ser percorrido quanto ao processo para *avaliar/analisar* as informações de maneira crítica (Tabelas 18 a 20), pois envolve um conjunto de operações relevantes em um contexto caracterizado pelo excesso de fontes de informação nos mais variados suportes. Os estudantes necessitam compreender e pré-estabelecer critérios quanto a: validade, autoridade, precisão, síntese, quantidade/qualidade, contradições e tendências das fontes e das informações selecionadas, para que possam incorporá-las ao acervo individual de conhecimentos já existente, para possibilitar a (re)elaboração de novas informações/conhecimentos. A pesquisa apontou que o *uso adequado de normas de documentação* (Tabelas 22 e 23) ainda não se encontrava totalmente incorporado na percepção dos alunos das duas universidades. O conhecimento e a habilidade no uso de tais normas relacionam-se com a conduta *ética* dos estudantes quanto à preservação da autoria, pois permitem o entendimento do que se constitui, no ambiente acadêmico, como plágio. A percepção dos estudantes quanto aos itens que se encontram relacionados às habilidades para *uso da informação*, tendo um objetivo específico a ser alcançado, como: *organização da informação recuperada* para uso posterior (Tabela 24) e *compartilhar citações* (Tabela 25), *deslocamento de textos digitais, imagens, dados, gráficos da origem para novo contexto* (Tabela 26) e a *formatação de apresentação/comunicação de projetos e/ou trabalhos acadêmicos* (Tabela 27), demonstraram a necessidade de maior compromisso da biblioteca/bibliotecário para planejar estas ações/atividades.

O resultado obtido com os estudantes que participaram das ações/atividades de educação de usuários possibilitou depreender que as dimensões — necessidade, acesso, avaliação, uso e ética/pontos legais relacionados à informação — revelaram lacunas existentes naquelas ações/atividades. Assim, podem servir como indicativos para planejar e delinear conteúdos de *futuros programas* para proporcionar aos estudantes autonomia e competência para lidar com a informação e desenvolverem uma cultura informacional para a construção de novos conhecimentos, tendo como referencial os atuais indicadores da Association of College and Research Libraries (2000).

Na *segunda etapa* da pesquisa realizada com os bibliotecários/gestores, identificou-se um quantitativo considerável de BUs inseridas nas duas instituições que não desenvolviam previamente estudos ou pesquisas sobre os usuários (Tabela 35). Tal fato possibilita inferir que as ações/atividades de educação de usuários se antecipavam, isto é, eram implementadas e realizadas sem considerar as necessidades de informação e formação dos estudantes (Tabela 36). Os *estudos de usuários* adquirem relevância, especificamente, no campo da Biblioteconomia, como um instrumento que permite (re)conhecer necessidades, hábitos e expectativas dos usuários relativos à informação e fornecem os subsídios essenciais para que se possa, no âmbito das BUs, tanto planejar e aperfeiçoar os sistemas de informação, como também desenvolver produtos e serviços, e assim contribuir para a formação dos usuários.

Ainda em função desta *segunda etapa*, a questão 23 proporcionou uma parte essencial para esta pesquisa, pois os bibliotecários/gestores expressaram suas opiniões em relação à participação do profissional no planejamento, desenvolvimento e execução nas ações direcionadas à aquisição de habilidades relacionadas ao processo de busca e uso da informação pelo estudante/usuário.

Com base nas respostas dos bibliotecários/gestores identificou-se que possuem uma visão otimista, pois atribuem sua atuação à capacitação dos estudantes e que as ações de educação de usuários desenvolvidas pelas bibliotecas colaboram para a construção de competências, conforme a Tabela 48. No entanto, ao se confrontar com a percepção dos estudantes das duas instituições, verificou-se que a realidade apresentada é contrária, pois a biblioteca/bibliotecário configurou-se como fonte/recurso subutilizado pelos estudantes que procuravam minimizar suas dúvidas quanto à necessidade de informação (Tabela 12).

Foi possível constatar que, na maior parte das falas dos bibliotecários/gestores, houve predisposição em consolidar a inter-relação entre a biblioteca/bibliotecário e os docentes e, conseqüentemente, com reflexos para que os estudantes adquiram maior conhecimento em relação aos recursos e fluxos informacionais. Nesta perspectiva, os dados constantes nas Tabelas 44 a 47 demonstram que a participação da biblioteca/bibliotecário no processo didático-pedagógico não se encontrava efetivamente consolidada nas duas universidades. Para que a noção de competência em informação se integre ao currículo sob a

perspectiva de inovadoras práticas educacionais, torna-se essencial uma arquitetura de participação — gestores, docentes, bibliotecários, discentes, técnicos e outros profissionais — para sua consolidação, desse modo, a biblioteca torna-se um potencial pilar para tal, entretanto, necessita (re)significar suas práticas.

O planejamento é narrado pelos bibliotecários/gestores como processo para o desenvolvimento das habilidades informacionais nos estudantes. No entanto, os dados da pesquisa, através das Tabelas 42 e 43, apontam que não havia consolidação entre as bibliotecas das duas instituições, ao considerar: o diagnóstico das necessidades de informação e formação dos usuários, objetivos, conteúdo, recursos e o uso de instrumento de avaliação para o desenvolvimento das ações de educação de usuários. A carência de recursos encontra-se presente no discurso dos bibliotecários/gestores, como também se constatou nas Tabelas 37 e 39, como empecilho para se executar efetivamente estudos e a educação de usuários.

Em função do que se apresentou, para que se possa obter maior qualidade nas ações de educação de usuários, deverá haver maior empenho dos profissionais em relação ao ato de planejar, pois envolve um “[...] processo contínuo, permanente e dinâmico, que fixa objetivos, define linhas de ação, detalha etapas para atingi-los e prevê os recursos necessários [...]” (ALMEIDA, 2005, p. 2). Nesta perspectiva, o planejamento a ser realizado pelos bibliotecários/gestores pode objetivar metas didático-pedagógicas, considerando o perfil e as necessidades da comunidade acadêmica, desse modo, buscando institucionalizar as ações de educação de usuários e a noção de competência em informação na universidade da qual fazem parte.

Com os bibliotecários/gestores das bibliotecas, verificou-se que a educação de usuário, possivelmente, por meio da formulação de *programas*, pode possibilitar a construção de habilidades para o contexto dinâmico dos fluxos informacionais que se encontram para além das fronteiras das bibliotecas e da universidade, pois a pesquisa apontou para um cenário favorável, uma vez que parte significativa dos estudantes manifestou-se favoravelmente para inclusão e também participação em uma disciplina para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à informação (Tabelas 29 e 30). Todavia, se os programas de competência em informação forem instituídos sobre as mesmas estruturas em que se encontram as atuais ações/atividades de educação de usuários pontuadas nesta pesquisa — isolamento

da biblioteca/bibliotecário, ausência de estudos de comportamento em informação dos usuários, precariedade de recursos (equipamentos, pessoal de apoio, infraestrutura física e tecnológica), precário apoio institucional, entendimento genérico sobre a temática pelos profissionais, desarticulação com o plano de ensino dos cursos de graduação, falta de uma avaliação formal para verificar metas e objetivos — corre-se o risco de que tais empreendimentos não obtenham êxito, pois “[...] Desenvolver projetos pedagógicos voltados para a competência em informação significa repensar crenças, práticas e partir para a ação.” (DUDZIAK, 2002, p. 4).

Em relação aos *websites* — terceira etapa, compreende-se que as inovações científicas e tecnológicas se intensificam, provocando mudanças nas formas de armazenamento e, desse modo, novas práticas são necessárias para que se possa recuperar e usar os conteúdos difusos nos meios digitais. Nesse sentido, a educação de usuários pode auxiliar na formação dos indivíduos em um contexto amplo de uso da informação mediado pelas tecnologias, tanto para acessá-la, recuperá-la, e, finalmente, utilizá-la. Entretanto, nesta etapa a pesquisa demonstrou a existência de uma lacuna com relação aos sistemas *online*/virtuais para que possam promover a competência em informação aos usuários. Os *websites* parecem possuir uma função mais direcionada à divulgação dos serviços e produtos de caráter presencial do que uma função de formação para o ambiente virtual.

Na contemporaneidade, o fluxo informacional é múltiplo, diversificado pela ubiquidade das informações nas mídias digitais. Acrescentam-se também as diversas desigualdades sociais e econômicas que vivenciamos. Alia-se ainda a falta de conhecimento da sociedade das possibilidades de atuação das bibliotecas para a aprendizagem no âmbito das práticas de circulação da informação (necessidade / acesso / uso / comunicação). Dessa forma, parece que a biblioteca ainda permanece como um espaço apêndice em muitas instituições.

É notório que a falta de bibliotecas escolares, que poderiam contribuir para o aprendizado informacional, ainda prevalece no país, assim, as BUs são aquelas que têm assumido esse difícil fazer perante a sociedade. A pesquisa evidencia que o aprendizado em relação à informação é uma realidade posta para vários países, entretanto, torna-se evidente também que os países desenvolvidos, ao constatarem tais necessidades, conseguem mobilizar recursos para atingir seus objetivos, diferentemente dos países subdesenvolvidos ou ainda em fase de desenvolvimento.

Verifica-se que as escolas de Biblioteconomia, as entidades de classe e associações de pesquisa no Brasil têm papel essencial nestas questões, não somente com formulações teóricas, mas principalmente por meio de diversas articulações que poderiam ser realizadas desde a base até os órgãos políticos. Nesse sentido, acredita-se que projetos comuns poderiam ser planejados e postos em prática para fomentar a competência em informação e, desse modo, minimizar as assimetrias.

O universo desta pesquisa concentrou-se em duas universidades inseridas em estados e regiões brasileiras distintos — Universidade Federal de Alagoas e Universidade Federal de Minas Gerais. Independentemente, das peculiaridades de suas características e contrastes sociais, políticos e econômicos, foi possível identificar, em cada etapa da pesquisa, simetrias e assimetrias existentes entre as ações/atividades de educação de usuários, que se caracterizam como desafios tanto no campo presencial, como no virtual nestas instituições, na possibilidade de desenvolver novos conhecimentos a partir da formação de competências em informação dos estudantes/usuários das bibliotecas das IFES.

Considerando que os objetivos e os pressupostos desta pesquisa se concatenaram no entorno do processo de formação dos estudantes universitários e que os resultados indicam a emergência de (re)significação da educação de usuários para a construção de competências em informação, sugere-se, a título de reflexão, o que se segue.

Do ponto de vista do contexto da formação profissional, maior ênfase nas disciplinas que abordam ou concentram o conteúdo programático nas áreas de estudos e educação de usuários, confirmando seus princípios, função e ação para proporcionar eficiência e eficácia aos propósitos das bibliotecas universitárias; inclusão da competência em informação no currículo dos cursos de graduação em Biblioteconomia no país para fomentar a compreensão e a adoção da temática.

No que se refere à pesquisa como área de investigação do saber, entende-se como necessária a intensificação de estudos acerca de competências em informação e seus respectivos desdobramentos, que poderão resultar, inclusive, na formulação de padrões e indicadores considerando a realidade brasileira, e na elaboração de diretrizes para o desenvolvimento de programas, contemplando todas as etapas necessárias.

Observa-se como premente, nesse sentido, a divulgação de investigações e resultados de pesquisas relacionadas à competência em informação, sempre que possível, em eventos e periódicos, não exclusivamente no campo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação, de forma a possibilitar maior entendimento da noção da competência vinculada à informação para outras áreas do conhecimento.

Vale destacar que, no âmbito da atuação profissional e institucional é mister o empenho dos profissionais para disseminar e conscientizar sobre a noção de competência em informação no âmbito das universidades, além do planejamento de programas de aprendizagem relacionados ao processo de busca e uso da informação — metas, objetivos, recursos, colaboração e avaliação — articulados com o plano didático-pedagógico dos cursos de graduação.

Acrescente-se, ainda, a emergência da colaboração entre bibliotecários, docentes e demais profissionais para o planejamento, execução e avaliação dos programas destinados ao processo de busca e uso da informação; desenvolvimento de programas/projetos em rede, buscando a interlocução entre as bibliotecas e as universidades; desenvolvimento e emprego de tecnologias de apoio à aprendizagem em informação, a serem executadas em ambiente virtual, articulado com o presencial, como também o planejamento ordenado de *marketing* dos produtos e serviços desenvolvidos e disponibilizados pelas bibliotecas.

A expectativa da pesquisa, que evidenciou problemas relacionados ao processo de busca, acesso e uso da informação, principalmente, localizados através das ações/atividades de educação de usuários, é de que contribua para uma reflexão dos profissionais e dos pesquisadores sobre a formação no âmbito acadêmico, notadamente sobre a construção das competências relacionadas à informação nos estudantes/usuários, pois envolve a concepção da cultura informacional com reflexos na construção de conhecimento e cidadania na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- AAKER, D.; KUMAR, V.; DAY, G. **Marketing research**. 5th. ed. New York: John Wiley & Sons, 1995.
- AH TON, A. T.; VALÉRIO, D.H. A formação dos usuários no meio universitário: uma revisão bibliográfica (1974-1978). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, 10., Curitiba, 1979. **Anais...** Curitiba: ABPr, 1979. p. 177-200.
- ALMEIDA, M. C. B. **Planejamentos de bibliotecas e serviços de informação**. 2. ed. rev. e ampl. Brasília: Briquet de Lemos, 2005.
- ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologia na escola**: criação de redes de conhecimentos, 2008. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/ntepedagogico/tecnologia-naescola>>. Acesso em: 10 abr. 2014.
- ALMEIDA, M. G. G. **La integración de la alfabetización informacional (alfin) en la formación del estudiante universitario**: análisis de iniciativas en Brasil y España. 2014. 441 f. Tese (Doutorado em Biblioteconomia e Documentação) – Departamento de Biblioteconomía y Documentación. Universidad Carlos III de Madrid. Getafe, 2014. Disponível em: <<http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/18885>>. Acesso em: 30. dez. 2014.
- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. **Biblioteca pública**: avaliação de serviços. Londrina: Polis, 2003.
- ALSTON, A. M. The happy medium in library instruction at the college level. **College and Research Libraries**, Chicago, v. 2, n. 6, p. 469-470, Nov. 1960. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/2142/37253>>. Acesso em: 2 dez. 2014.
- AMANTE, M J. Bibliotecas universitárias: semear hoje para colher amanhã. In: CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS, 9., 2007, Açores. Informação para a cidadania, o desenvolvimento e a inovação: **Actas...** Lisboa: BAD, 2007. Disponível em: <<http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/542/334>>. Acesso em: 10 jun. 2014.
- AMARAL, S. A. Desempenho das funções dos websites de unidades de informação como ferramenta de marketing para planejamento e gestão. In: FUJITA, M. S. L.; MARTELETO, R. M.; LARA, M. L. G. **A dimensão epistemológica da Ciência da Informação e suas interfaces técnicas, políticas e institucionais nos processos de produção, acesso e disseminação da informação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 135-154.
- AMARAL, S. A.; GUIMARÃES, T. P. Websites de unidades de informação como ferramentas de comunicação com seus públicos . **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 13, n. 26, p. 59-71, 2º sem. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2008v13n26p147/6642>>. Acesso em: 10 jun. 2014.
- AMARAL, S. A.; GUIMARÃES, T. P. Sites das bibliotecas universitárias brasileiras: estudo das funções desempenhadas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS, 12., 2002, Recife, **Anais...** Recife: UFPE, 2002. 1 CD-ROM.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Library instruction round table**. Chicago: ALA, c2014. Disponível em: <<http://www.ala.org/lirt/front>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

ANDER-EGG, E. **Introducción a las técnicas de investigación social**: para trabajadores sociales. 7. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978.

ANNUAL REVIEW OF INFORMATION SCIENCE AND TECHNOLOGY - ARIST. Silver Spring: ASIS&T, [1966 -]. Disponível em: <<http://www.asis.org/Publications/ARIST/statement.php>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ARAÚJO, R. M. L. **Competência e qualificação**: duas noções em confronto, duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo. Caxambu: s.n., 1999. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/ce/gepte/imagens/artigos/qualificacao%20e%20competencias%20-%20anped.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

ARAÚJO, V. M. R. H. Usuários: uma visão do problema. **Revista de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p.175-192, set.1974. Disponível em: <[file:///C:/Users/Marcos/Downloads/REB_UFMG-3\(2\)1974-usuarios-_uma_visao_do_problema.pdf](file:///C:/Users/Marcos/Downloads/REB_UFMG-3(2)1974-usuarios-_uma_visao_do_problema.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2013.

ARP, L. Information literacy or bibliographic instruction: semantics or philosophy? **RQ**, [Chicago], v. 30, n. 1, p. 46-49, 1990.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. João Pessoa: ANCIB, [201-]. Disponível em: <<http://www.ancib.org.br/>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR/6023**: referências. Rio de Janeiro, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR-10520**: citação de textos. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR-6024**: numeração progressiva. Rio de Janeiro, 1989.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR-6027**: sumário. Rio de Janeiro, 1980.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR-6028**: resumos. Rio de Janeiro, 1989.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Presidential committee on information literacy**: final report. Chicago: ALA, 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>>. Acesso em: 27 dez. 2013.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. 2012 top ten trends in academic libraries: A review of the trends and issues affecting academic libraries in higher education. **College & Research Libraries New**, [S.l.], v. 73, n. 6, p. 311-320, June 2012. Disponível em: <<http://crln.acrl.org/content/73/6/311.full>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Information literacy competency standards for higher education**. Chicago: ALA, 2000. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Guidelines for instruction programs in academic libraries**. Chicago: ALA, 1996. Disponível: <<http://www.ala.org/acrl/aboutacrl/directoryofleadership/sections/is/iswebsite/projpubs/guidelinesinstruction>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Instruction section chronology**. Chicago: ALA, c2014. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/aboutacrl/directoryofleadership/sections/is/iswebsite/about/chronology>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

AZEVEDO, W. Afinal, o que é um curso online? In: _____. **Muito além do jardim de infância**: temas de educação online. Rio de Janeiro: Armazém Digital, 2005. Disponível em: <<http://www.aquifolium.com.br/educacional/livro/muitoalemparafolhear.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2013.

BABBIE, E. R. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BANCO MUNDIAL. **Informe sobre el desarrollo mundial 2016**: Dividendos digitais: panorama general. Washington: Banco Mundial. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2016>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

BAPTISTA, M. N.; CAMPOS, D. C. **Metodologias de pesquisa em ciências**: análises quantitativa e qualitativa. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

BAPTISTA, S. G.; CUNHA, M. B. Estudos de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 168-184, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/48/89>>. Acesso em: 18 out. 2014.

BARBOSA, R. R. Gestão da informação e do conhecimento: origens, polêmicas e perspectivas. **Informação & Informação**, Londrina, v. 13, n. Especial, p. 1-25. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5433/1981-8920.2008v13n0p>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

BARCELOS, M. E. O impacto da implantação do reuni no contexto organizacional das bibliotecas universitárias das instituições federais de ensino superior (IFES). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 18., 2014, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 1-10. Disponível em: <<https://www.bu.ufmg.br/snbu2014/wp-content/uploads/trabalhos/311-2271.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARTALO, L. *et al.* Comportamento e competência informacionais da comunidade discente na Universidade Estadual de Londrina. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 14, 2013, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: ENANCIB, 2013. Disponível em: <<http://enancib2013.ufsc.br/index.php/enancib2013/XIVenancib/paper/viewFile/457/268>>. Acesso em: 2 maio 2014.

BARUCHSON-ARBIB, S.; BRONSTEIN, J. A view to the future of the library and information science profession: A Delphi study. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, New York, v. 53, n. 5, p. 397-408, 2002.

BASTOS, A. V. B. Trabalho e qualificação: questões conceituais e desafios postos pelo cenário de reestruturação produtiva. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. São Paulo: Bookman, 2006. p. 23-40.

BAWDEN, D. Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. **Anales de documentación**, [Murcia], v. 5, p. 361-408, enero 2002. Disponível em: <<http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

BAX, M. P. As bibliotecas na Web e vice-versa. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.3, n.1, p. 5-20, jan./jun. 1998. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/viewFile/14/375>>. Acesso em: 3 out. 2014.

BEHRENS, S. J. A conceptual analysis and historical overview of information literacy. **College & Research Libraries**, Chicago, v. 55, n. 4, p. 309-322, 1994. Disponível em: <<http://crl.acrl.org/content/55/4/309.full.pdf+html>>. Acesso em: 10 maio 2013.

BELLUZZO, R. C. B. Competências em informação: vivências e aprendizado. In: _____; FERES, G. G. **Competências em informação**: de reflexões às lições aprendidas. São Paulo: FEBAB, 2013. p. 65-80. Disponível em: <<http://goo.gl/hMmJYe>>. Acesso em: 4 jan. 2014.

BELLUZZO, R. C. B. Competência em informação. São Paulo: Biblioteca Viva. 2011. 33 slides. Disponível em: <http://www.bibliotecaviva.org.br/adm/Filemanager/ckeditor/arquivos/12h_Regina_Belluzzo_-_Competencia_em_Informacao.pdf>. Acesso em: 20 maio de 2014.

BELLUZZO, R. C. B. Competências e novas condutas de gestão: diferenciais de bibliotecas e sistemas de informação. In: VALENTIM, M. L. P. (Org.). **Ambientes e fluxos de informação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 23-54.

BELLUZZO, R. C. B. **Construção de mapas**: desenvolvendo competências em informação e comunicação. 2. ed. Bauru: Cá Entre Nós, 2007.

BELLUZZO, R. C. B. A information literacy como competência necessária à fluência científica e tecnológica na Sociedade da Informação: uma questão de educação. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UNESP, 7., 2001, Bauru. **Anais eletrônicos...** Bauru: UNESP, 2001. Disponível em: <http://www.simpep.feb.unesp.br/anais_simpep_aux.php?e=8l>. Acesso em: 2 dez. 2014.

BELLUZZO, R. C. B. **Educação de Usuários de Bibliotecas Universitárias**: da conceituação e sistematização ao estabelecimento de diretrizes. 1989. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 1989.

BELLUZZO, R. C. B.; CAVALCANTE, L. F. B. A competência em informação na televisão universitária: reflexões e contribuições iniciais ao contexto brasileiro. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 21, n. 3, p. 21-30, 2011. Disponível em:

<<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/10700/6992>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

BELLUZZO, R. C. B.; KERBAUY, M. T. M. Proposta de padrões e indicadores de performance construídos para o desenvolvimento de competência em informação ou information literacy aplicáveis aos programas de formação de professores em contexto brasileiro. **Educação Temática**, Campinas, v. 5, n. 2, p.129-139, jun. 2004.

BELLUZZO, R. C. B.; KOBAYASHI, M. C.; FERES, G. G. Information literacy: um indicador de competência para a formação permanente de professores na sociedade do conhecimento. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 88-99, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2009>>. Acesso em: 4. jan. 2014.

BELLUZZO, R. C. B.; MACEDO, N. D. Da educação de usuários ao treinamento do bibliotecário. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 23, n. 1/4, p. 78-111, jan./dez. 1990.

BEHRENS, S. J. A conceptual analysis and historical overview of information literacy. **College & Research Libraries**, Chicago, v. 55, n. 4, p. 309-322, 1994. Disponível em: <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/41773/crl_55_04_309_opt.pdf?sequence=2>. Acesso em: 11 nov. 2013.

BERÇOTT, F. M. **Avaliação de sistemas eletrônicos de informação mediante uso de conceitos de estudos de usuários**: um modelo aplicado no sistema eletrônico de informação do paciente da Rede Sarah de Hospitais. 2000. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Departamento de Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

BERNHARD, P. La formación en el uso de la información: una ventaja en la enseñanza superior. Situación actual. **Anales de Documentación**, [Murcia], v. 5, p. 409-435, enero 2002. Disponível em: <<http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2271/2261>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

BISHOP, W. W. Training in the use of books. **Sewanee Review**, [S.I.], v. 20, n. 5, p. 265-81, July 1912. Disponível em: <<https://archive.org/stream/jstor-27532547/27532547#page/n1/mode/2up>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

BITTAR, M. **História da educação**: da antiguidade à época contemporânea. São Carlos: EduFSCAR, 2009.

BOLFARINE, H.; BUSSAB, W. O. **Elementos de amostragem**. São Paulo: Editora Blucher, 2005.

BOUERI, R.; COSTA, M. A. (Eds.). **Brasil em desenvolvimento 2013**: estado, planejamento e políticas públicas. Brasília: IPEA, 2013. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_brasil_desenvolvimento2013_vol01.pdf. Acesso em: 23 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de avaliação institucional externa**: subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica (presencial). Brasília: MEC, 2014. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2014/instrumento_institucional.pdf>. Acesso em: 30 maio 2014.

BRASIL. **Projeto de lei n.º 8.035 de 2010**. Plano Nacional de Educação 2011-2020. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 9 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 maio 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm>. Acesso em: 9 nov. 2013.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 abr. 2007, Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 10 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004, Seção 1. 2004. p. 3. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=226020&norma=238572>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001, Seção 1. p. 1. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=218977&norma=231634>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei diretrizes e bases. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1996, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 9 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

BRASIL. Portaria Conselho Federal de Educação nº 04 de 04 de abril de 1963. Brasília, 1963.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961, Seção 1. p. 11429. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529&norma=102346>>. Acesso em: 13 fev. 2014.

BRASIL. Lei nº 452 de 5 de Julho de 1937. Organiza a universidade do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1937, Seção 1. p. 14830. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=76136&norma=102890>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1931a, Seção 1. 1931. p. 5800. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 19.850**, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, 1931b. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=40246>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1931c, Seção 1. 1931c. p. 5808. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da educação superior e profissional e tecnológica**: mais formação e oportunidades para os brasileiros. Brasília: MEC, [20--]. 19 slides. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf>. Acesso em: 29 maio 2014.

BREEDING, M. Tendencias actuales y futuras en tecnologías de la información para unidades de información. **Profesional de la Información**, Barcelona, v.21, n.1, p.9-15, ene./feb., 2012a. Disponível em: <<http://www.elprofesionaldeinformacion.com/contenidos/2012/enero/breeding.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

BREEDING, M. Tech review and forecast for 2013. **Computers in libraries**, [S.l.], v.32, n. 10, p. 19-22, Dec. 2012b. Disponível em: <<http://www.infotoday.com/cilmag/dec12/Breeding-Tech-Review-and-Forecast-for-2013.shtml>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

BREIVIK, P. S.; FORD, B. J. Promoting learning in libraries through information literacy. **American Libraries**, Chicago, v. 24, n. 1, p. 98-102, Jan.1993. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/25632798?uid+2129&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21103076413127>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

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

BRUCE, C. S. Information literacy as a catalyst for educational change. In: INTERNATIONAL LIFELONG LEARNING CONFERENCE, 3. 2004. Yeppoon, 2004. Disponível em: <http://eprints.qut.edu.au/4977/1/4977_1.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2013.

BRUCE, C. S. Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. Tradução de Cristóbal Pasadas Ureña. **Anales de Documentación**, [Murcia], v. 6, p. 289-294, 2003. Disponível em: <<http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/3761/3661>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

BRUCE, C. S. Information literacy research: Dimensions of the emerging collective consciousness. **Australian Academic & Research Libraries**, [S.l.], v. 31, n. 2, p. 91-109, Jan. 2000. Disponível em: <http://www.academia.edu/2463316/Information_literacy_research_dimensions_of_the_emerging_collective_consciousness>. Acesso em: 15 dez. 2013.

- BRUNETTI, M. I. S. **Proposta de uma metodologia para integrar os programas de educação de usuários aos objetivos educacionais da universidade**. 1983. 143 f. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1983.
- BUFRÉM, L. S. Complementaridade qualitativo-quantitativa na pesquisa em informação. **Transinformação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 49-55, jan./jun., 2001. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/view/1524/1498>. Acesso em: 6 ago. 2014.
- BUFRÉM, L. S. **Pesquisa em informação: reflexões sobre o método**. Curitiba: LUD, 2000.
- BUSQUET, L. M. C. **Bibliotecas universitárias e o impacto das políticas públicas do ensino superior: o caso da BCG/UFF**. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.ci.uff.br/ppgci/arquivos/Dissert/Dissertacao_Leandro_Busquet.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.
- BUNDY, A. (Ed.). **Australian and New Zealand information literacy framework: principles, Standards and practice**. 2nd. ed. Adelaide: ANZIL, 2004. Disponível em: <<http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2015.
- CABRAL, A. M. R. A ciência da informação, a cultura e a sociedade informacional. In: REIS, A. S.; CABRAL, A. M. R. (Orgs.). **Informação cultura e sociedade: interlocuções e perspectivas**. Belo Horizonte: Novatus, 2007. p. 29-48.
- CALDEIRA, P. T. Relatório do grupo de trabalho: estudo de interface usuário/sistema de informação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 2., 1981, Brasília. **Anais...** Brasília: CAPES, 1981. p. 239-245.
- CAMPELLO, B. A disciplina competência informacional no currículo do curso de Biblioteconomia da Escola de Ciência da Informação da UFMG: compromisso com a função educativa do bibliotecário. Competências em informação: vivências e aprendizado. In: BELLUZZO, R. C. B.; FERES, G. G. **Competências em informação: de reflexões às lições aprendidas**. São Paulo: FEBAB, 2013. p. 127-148. Disponível em: <<http://goo.gl/hMmJYe>>. Acesso em: 15 jan. 2014.
- CAMPELLO, B. **Letramento informacional: função educativa do bibliotecário na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.
- CAMPELLO, B. **Letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico**. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas, Belo Horizonte. 2009b.
- CAMPELLO, B. A competência informacional na educação para o século XXI. In: _____. *et al.* **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 9-11.
- CAMPELLO, B. A escolarização da competência informacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v.2, n.2, p. 63-77. 2006. Disponível em: <<http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/18/6>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

- CAMPELLO, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/26/22>>. Acesso em: 10 out. 2013.
- CAMPELLO, B.; ABREU, V. L. F. G. Competência Informacional e formação do bibliotecário. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 178-193, jul./dez. 2005.
- CAMPELLO, B; CAMPOS, C. M. **Fontes de informação especializada**: características e utilização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1993.
- CAMPELLO, B; CENDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (Orgs.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- CAMPELLO, B. *et al.* (Coord.). **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento**: parâmetros para bibliotecas escolares. Belo Horizonte: CFB, 2010. Disponível em: <<http://www.cfb.org.br/UserFiles/File/projetos/MIOLO.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2014.
- CAREGNATO, S. E. O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. **Revista de Biblioteconomia & Comunicação**, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, jan./dez. 2000.
- CARVALHO, C. P. **Economia popular**: uma via de modernização para Alagoas. 3. ed. rev. ampl. Maceió: Edufal. 2008.
- CARVALHO, F. C. **Educação e estudos de usuários em bibliotecas universitárias brasileiras**: abordagem centrada nas competências em informação. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, 2008.
- CARVALHO, I. C. L. **A socialização do conhecimento no espaço das bibliotecas universitárias**. Niterói: Intertexto, 2004.
- CARVALHO, M. C. R. **Estabelecimento de padrões para bibliotecas universitárias**. Fortaleza: Edição UFC, 1981.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CASTRO, C. A. **História da biblioteconomia brasileira**. Brasília: Thesaurus, 2000.
- CAVALCANTE, L. E. Políticas de formação para a competência informacional: o papel das universidades. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 47-62, dez. 2006. Disponível em: <<http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/17/5>>. Acesso em: 11 out. 2013.
- CHOO, C. W. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. São Paulo: Senac, 2003.
- COLLINGS, D. P. **Selecting a questionnaire response scale for student feedback surveys**: a comparison of psychometric properties and student preferences among three alternatives. Perth: Murdoch University. 2006.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Diretório de grupos de pesquisa no Brasil. Brasília: CNPq. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portal Periódicos**: histórico. Brasília: CAPES, c2014a. Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=historico&mn=69&smn=87>. Acesso em: 7 dez. 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Tabelas de áreas de conhecimento/avaliação**. Brasília: CAPES, c2014b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

CÓRDOBA GONZÁLEZ, S. La formación de usuarios com métodos participativos para Estudiantes universitarios. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 61-65, jan./abr. 1998. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/351/312>>. Acesso em: 10 out. 2013.

COSTA, R. E. S. **A competência informacional no ensino superior tecnológico**: um estudo sobre os discentes e docentes do curso de análise e desenvolvimento de sistemas da união educacional de Brasília (UNEB). 2011. 196 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/10991>>. Acesso em: 14 out. 2013.

COSTA, S. F. **Introdução ilustrada à estatística**. 4. ed. São Paulo: Harbra, 2005.

CRESWELL, J.W. **Research design**: qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks: SAGE, 1994.

CUNHA, L. A. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

CUNHA, M. B. A biblioteca universitária na encruzilhada. **DataGramZero-Revista de Ciência da Informação**, [Rio de Janeiro], v. 11, n. 6, dez. 2010. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/dez10/art_07.htm>. Acesso em: 5 fev. 2014.

CUNHA, M. B. **Para saber mais**: fontes de informação em ciência e tecnologia. Brasília: Briquet de Lemos, 2001.

CUNHA, M. B. Construindo o futuro: a biblioteca universitária brasileira em 2010. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 71-89, jan./abr. 2000. Disponível em <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/viewArticle/269>>. Acesso em: 2 out. 2013.

CUNHA, M. B. Biblioteca universitária e educação do usuário. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, v. 14, n. 2, p.175-188, jul./dez. 1986.

CUNHA, M. B. Metodologias para estudo dos usuários de informação científica e tecnológica. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 5-19, jul./dez. 1982.

CUNHA, M. B.; CAVALCANTI, C. R. O. **Dicionário de biblioteconomia e arquivologia**. Brasília: Briquet de Lemos, 2008.

DAVIES, R. A. Educating library users in the senior high school. In: LUBANS, J. **Educating the library user**. New York: R. R. Bowker, 1974.

DÉCIA, A. C. M. **A Information Literacy na formação do neo-secretário executivo: um estudo de caso da Graduação em Secretariado/UFBA**. 2005. 190 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Instituto em Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8166>>. Acesso em: 2 out. 2013.

DECLARAÇÃO de Maceió sobre a Competência em Informação. XXIV CBBB, Maceió: CFB, 2011. Disponível em: <<http://www.cfb.org.br/UserFiles/File/Declaracao%20de%20Maceio%20sobre%20Competencia%20em%20Informacao.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

DELUIZ, N. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 15-21, maio/ago. 1996. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/222/boltec222b.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

DERVIN, B. From the mind's eye of the user: The Sense-Making qualitative-quantitative methodology. In: GLAZIER, J. D.; POWELL, R. R. **Qualitative research in information management**. Englewood: Libraries Unlimited, 1992. p. 61-84. Disponível em: <<http://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/2281/Dervin1992a.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

DERVIN, B. An overview of sense-making research: Concepts, methods and results to date. **International Communication Association Annual Meeting**. Dallas, 1983.

DERVIN, B; NILAN, M. Information needs and uses. **Annual Review of Information Science and Technology**. Silver Spring: ASIS&T, v. 25, p. 3-33, 1986.

DEUS, C. C. R. D. Evolução das bibliotecas universitárias e suas relações com as políticas educacionais no Brasil. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, 24, 2011, Alagoas. **Anais...** Maceió: FEBAB, 2011. Disponível em: <<http://www.febab.org.br/congressos/index.php/cbbd/xxiv/paper/view/418/537>>. Acesso em: 4 fev. 2014.

DEVELLIS, R. F. **Scale development: theory and applications**. Newbury Park: Sage, 1991.

DEWEY, M. The profession. **The American Library Journal**. [S.l.], v. 1, n. 1, p. 5-6, Sep. 1876.

DIAS, A. C. **O ensino de Biblioteconomia no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: IPASE, 1955.

DIAS, E. W. O específico da ciência da informação. In: AQUINO, Mirian de Albuquerque (Org.). **O campo da ciência da informação: gênese, conexões e especificidades**. João Pessoa: Editora Universitária, 2002. p. 87-89.

DIAS, M. M. K.; PIRES, D. **Usos e usuários da informação**. São Carlos: EdUFSCAR, 2004.

DIAS, S. L. **A disseminação da informação mediada por novas tecnologias e a educação do usuário na biblioteca universitária**. 2005. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110043P4/2005/dias_sl_me_mar.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2013.

DIB, S. F.; LIMA, C. R. M. Administração discursiva: uma nova perspectiva para as bibliotecas universitárias brasileiras. **Informação@Profissões**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 92-118, 2013. Disponível em: <www.uel.br/revistas/infoprof/>. Acesso em: 04 jun. 2014.

DIÓGENES, F. C. B. **Os novos papéis da biblioteca universitária brasileira**. 2012. 444 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12305/1/2012_FabieneCasteloBrancoDiogenes.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

DODEBEI, V. L. *et al.* **Bibliotecas universitárias brasileiras: uma reflexão sobre seus modelos**. 1998. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/biblio_2010/bibli-universitaria>. Acesso em: 16 fev. 2014.

DOMINGUES, I. Sobre a descrição, a explicação e a interpretação (compreensão): problemas, paradoxos e controvérsias. In: _____. **Epistemologia das ciências humanas**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 103-135.

DOWNARD, K. User education in academic libraries. **Library Management**, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 29-38, 1992.

DOYLE, C. **Outcome measures for information literacy within the national education goals of 1990: final report of the National Forum on Information Literacy**. Washington, DC: US Department of Education, 1992. Disponível em: <http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed372756.html>. Acesso em: 9 jan. 2015.

DUARTE, A. B. S. Informação, sociedade e inclusão digital. In: REIS, A. S.; CABRAL, A. M. R. **Informação, cultura e sociedade: interlocuções e perspectivas**. Belo Horizonte: Novatus, 2007. p. 101-121.

DUCAS, A. M.; MICHAUD-OYSTRYK, N. Toward a new enterprise: Capitalizing on the faculty librarian partnership. **College and Research Libraries**, Chicago, v. 64, n.1, p. 55-73, 2003. Disponível em: <<http://crl.acrl.org/content/64/1/55.full.pdf+html>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

DUDZIAK, E. A. Competência informacional e midiática no ensino superior: Desafios e propostas para o Brasil. **Prisma.com**. Porto, n. 13, p. 1-19, 2010. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/viewFile/793/728>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

DUDZIAK, E. Information literacy: princípios, filosofia e prática **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/123>>. Acesso em: 2 dez. 2013.

DUDZIAK, E. Information literacy education: integração pedagógica entre bibliotecários e docentes, visando a competência em informação e o aprendizado ao longo da vida. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 12. 2002, Recife. **Anais...Recife: UFPE/SIBI 2002. 1 CD-ROM.**

DUDZIAK, E. **A information literacy e o papel educacional das bibliotecas.** 2001. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2001.

DUDZIAK, E; GABRIEL, M. A.; VILLELA, M. C. O. **A educação de usuários de bibliotecas universitárias frente à sociedade do conhecimento e sua inserção nos novos paradigmas educacionais.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 11., 2000, Florianópolis: UFSC, 2000, p.1-19.

DUMONT, L. M. M. Determinismos sociais e leitura de romances: alienação ou exercício de liberdade? In: REIS, A. S.; CABRAL, A. M. R. (Orgs.). **Informação cultura e sociedade: interlocuções e perspectivas.** Belo Horizonte: Novatus, 2007. p. 123-142.

DUMONT, L. M. M. Os sentidos da leitura e a subjetividade. In: NAVES, M. M. L.; KURAMOTO, H. (Orgs.). **Organização da informação: princípios e tendências.** Brasília: Briquet de Lemos, 2006, p. 5-21.

DUMONT, L. M. M; GATTONI, R. L. C. As relações informacionais na sociedade reflexiva de Giddens. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 46-53, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/11>>. Acesso em: 7 jan. 2014.

ELLIS, D. Behavioral approach to information retrieval system design. **Journal of Documentation**, [S.l.], v. 45, n. 3, p. 171-212, 1989.

ELLIS, D.; COX, D.; HALL, K. A comparison of the information seeking patterns of researchers in the physical and social sciences. **Journal of Documentation**, [S.l.], v. 49, n. 4, p. 356-369, 1993.

FARIAS, G. B.; BELLUZZO, R. C. B. Reflexões conceituais sobre conhecimento e competência: ensaio para o desenvolvimento de ações de ensino-aprendizagem. In: CAVALCANTE, L. E.; PINTO, V. B.; VIDOTTI, S. A. B. G. (Orgs.). **Ciência da informação e contemporaneidade: tessituras e olhares.** Fortaleza: Edições UFC, 2012, p. 89-115.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/7609/5423>>. Acesso em: 4 fev. 2014.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS, CIENTISTAS DA INFORMAÇÃO E INSTITUIÇÕES. São Paulo: FEBAB, c2012. Disponível em: <http://febab.org.br/?page_id=557>. Acesso: 15 jan. 2013.

FERREIRA, L. S. **Bibliotecas universitárias brasileiras: análise de estruturas centralizadas e descentralizadas.** São Paulo: Pioneira, 1980.

FIGUEIREDO, N. M. **Estudos de uso e usuários da informação.** Brasília: IBICT, 1994.

- FIGUEIREDO, N. M. **Metodologias para a promoção do uso da informação**: técnicas aplicadas particularmente em bibliotecas universitárias e especializadas. São Paulo: Nobel, 1991.
- FJÄLLBRANT, N.; STEVENSON, M. **User education in libraries**. London: Clive Bingley, 1978.
- FLEMING, H. **User education in academic libraries**. London: Library Association, 1990.
- FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Desenvolver competências e gerir conhecimentos em diferentes arranjos empresariais - o caso da indústria brasileira de plástico. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JUNIOR, M. M. (Orgs.). **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001. p. 189-211.
- FOSKETT, D. J. **Serviço de informação em bibliotecas**. [São Paulo]: Polígono, 1969.
- FREIRE, I. M.; ARAÚJO, W. J.; SILVA, A. L. A. Tecnologias para competências em informação na web. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p.75-96, set./dez. 2012. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2012v17n35p75>>. Acesso em: 5 jan. 2014.
- FREITAS, H. *et al.* O método de pesquisa *survey*. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000. Disponível em:
<<file:///C:/Users/Marcos/Downloads/3503105.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2014.
- FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>>. Acesso em: 10 jan. 2014.
- FRÓES, T. Sociedade da informação, Sociedade do Conhecimento, Sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. In: LUBISCO, N. M. L.; BRANDÃO, L. M. B. (Orgs.). **Informação & informática**. Salvador: UFBA, 2000. p. 283-307.
- FROTA, M. G. C. Desafios teórico-metodológicos para a ciência da informação: descrição, explicação e interpretação: In: REIS, A. S.; CABRAL, A. M. R. (Orgs.). **Informação cultura e sociedade**: interlocuções e perspectivas. Belo Horizonte: Novatus, 2007. p. 49-59.
- FUJITA, M. S. L. Aspectos evolutivos das bibliotecas universitárias em ambiente digital na perspectiva da rede de bibliotecas da UNESP. **Informação & Sociedade**: estudos, João Pessoa, v. 15, n. 2, p. 97-112, jul./dez. 2005. Disponível em:
<<http://www.informacoesociedade.ufpb.br/pdf/IS1520504.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2013.
- FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. **Censo nacional das bibliotecas públicas municipais**. Fundação Biblioteca Nacional: Rio de Janeiro, 2010.
- GARCIA, J. C. R. Por uma ética da informação. In: FREIRE, G. H. A. (Org.). **Ética da informação**: conceitos, abordagens, aplicações. João Pessoa: Ideia, 2010. p. 126. Disponível em:

<<http://ru.ffyl.unam.mx:8080/bitstream/10391/1328/1/teaching%20information%20ethics.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2014.

GARCIA, J. C. R.; TARGINO, M. G. Responsabilidade ética e social na produção de periódicos científicos. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.13, n.1, p.33-54, abr. 2008. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/141/466>>. Acesso em: 25 out. 2014.

GASQUE, K. C. G. D. Competência em Informação: conceitos, características e desafios. **AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.atoz.ufpr.br.>>. Acesso em: 14 set. 2013.

GASQUE, K. C. G. D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 39, n. 3, p.83-92, set./dez. 2010.

GASQUE, K. C. G. D. **Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem**. Brasília: Editora FCI, 2012.

GASQUE, K. C. G. D. **O pensamento reflexivo na busca e no uso da informação na comunicação científica**. 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/1344>>. Acesso em: 12 out. 2013.

GATES, J. K. **Guide to the use of books and libraries**. New York: McGraw-Hill, 1962.

GICO, V. V. **Contexto social, estrutura universitária e biblioteca: o caso da UFPE**. 1990. 213 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1990.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GILTON, D. L. **Information Literacy Instruction: A history in context**. [S.l.: s.n.] 2012. Disponível em: <<http://www.uri.edu/artsci/lsc/Faculty/gilton/InformationLiteracyInstruction-AHistoryinContext.htm>>. Acesso em: 29 out. 2014.

GIVENS, J. The Use of Resources in the Learning Experience. **Advances in Librarianship**. New York, v. 4, p. 157, 1974.

GOMES, H. F. **Práticas pedagógicas e espaços informacionais da universidade: possibilidades de integração na construção do espaço crítico**. 2006. 371 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

GOMES, L. **1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2007.

GOMES, M. A.; DUMONT, L. M. M. A noção de competência em informação e a de sociologia da educação e do trabalho: embate epistemológico. **InCID: Revista de Ciência**

da Informação e Documentação, Ribeirão Preto, v. 6, n.2, p. 84-105, set. 2015a.

Disponível em: <file:///C:/Users/Marcos/Downloads/89929-184991-2-PB.pdf>. Acesso em: 01 out. 2015.

GOMES, M. A.; DUMONT, L. M. M. Possíveis relações entre o uso de fontes de informação e a competência em informação. **TransInformação**, Campinas, v. 27, n. 2, p.133-143, maio/ago. 2015b. Disponível em: <[http://periodicos.puc-](http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/view/2924/1962)

[campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/view/2924/1962](http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/view/2924/1962)>. Acesso em: 18 set. 2015.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 79-89.

GOMES, S. C. **Bibliotecas e sociedade na primeira república**. São Paulo: Pioneira, 1983.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M. N. A universidade e a sociedade da informação. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 225-242, jul./dez. 2011. Disponível em:

<<http://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/115/1/GONZALEZDEGOMEZRDBC12011.pdf>>.

Acesso em: 5 jan. 2014.

GONZÁLEZ TERUEL, A. **Los estudios de necesidades y usos de la información: fundamentos y perspectivas actuales**. Gijón: Trea, 2005.

GRALLA, P. **Como funciona a Internet III**. São Paulo: Quark, 1997.

GRIFFIN, L. W; CLARKE, J. A. Orientation and instruction of the graduate student by university libraries: A survey. **College & Research Libraries**, Chicago, v. 19, n. 6, p. 451-54, Nov., 1958. Disponível em: <<http://crl.acrl.org/content/19/6/451.full.pdf+html>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

GROGAN, D. **A prática do serviço de referência**. Brasília: Briquet de Lemos, 1995.

GUERRERO, J. C. **Competência informacional e a busca de**

informações científicas: um estudo com pós-graduandos da Faculdade de Ciências Agrônômicas da UNESP Campus de Botucatu. 2009. 108 f. Dissertação

(Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências,

Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em:

<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110043P4/2009/guerrero_jc_me_mar.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2013.

GUIA DO ESTUDANTE. **Ensino superior 2014**: perfil de 2.059 instituições, análise setorial, artigos e dados estatísticos. São Paulo: Abril, 2014.

GUINCHAT, C.; MENO, M. Os usuários. In: _____. **Introdução geral da ciências e técnicas da informação e documentação**. 2. ed. Brasília: IBICT, 1994. p. 481-492.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Brasília: UnB, 2003. 15 p. (Série Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais). Disponível em: <www.psi-ambiental.net/pdf/01Questionario.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2013.

HAAS, S. W.; GRAMS, E. S. Page and link classifications: Connecting diverse resources. In: WITTEN, I. H.; AKSCYN, R. M.; SHIPMAN, F. M. (Eds.), **Proceedings of Digital**

Libraries'98 - Third ACM Conference on Digital Libraries, 1998, Pittsburgh. New York: Association for Computing Machinery, 1998, p. 99-107.

HAMPTON, L. A. Evaluating continuing education programs. **Adult Leadership**, [S.l.], v. 22, n. 3, p. 105-197, 1973.

HATSCHBACH, M. H. L. **A competência em informação de estudantes de graduação em turismo**: um estudo de caso no Brasil. 2009.143 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

HATSCHBACH, M. H. L. **Information Literacy**: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior. 2002. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2002.

HATSCHBACH, M. H. L.; OLINTO, G. Competências em informação: caminhos percorridos e novas trilhas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 20-34, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/64>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, C. J. Un plan de formación en competencias de información a través de aulas virtuales: análisis de una experiencia con alumnado universitario. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, Barcelona, v. 7, n. 2, p. 50-61, jul. 2010.

HERNÁNDEZ SALAZAR, P. La relación entre los estudios y la formación de usuarios de la información. **Revista General de Información y Documentación**, Madrid, v. 17, n. 2, p.103-121, 2007. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID0707220103A/9400>>. Acesso em: 10 out. 2014.

HERRING, S. C. Web content analysis: expanding the paradigm. In: HUNSINGER, J.; ALLEN, M.; KLAstrup, L. (Eds.). **The International Handbook of Internet Research**. [New York]: Springer Verlag, 2010. p. 233-249.

HERRING, J. E. Teaching information skills in schools. London: Library Association Publishing, 1996.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, C. J. *et al.* (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 128-142.

HOPKINS, F. L. A Century of Bibliographic Instruction: Professional and Academic Legitimacy. **College and Research Libraries**, Chicago, v. 43, n. 3, p. 192-198. May 1982. Disponível em: <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/40381/crl_43_03_192_opt.pdf?sequence=2>. Acesso em 14 dez. 2013.

HORTON JUNIOR, F. W. **Overview of Information Literacy Resources Worldwide**. Paris: Unesco, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219667e.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2013.

HURT, P. **The university library and undergraduate instruction**: An analysis of their relationship. Berkeley: University of California Press, 1936.

HURT, P. The Need of college and university instruction in the use of the library. **Library Quarterly**, Chicago, v. 4, n. 3, p. 436-438, July 1934. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/4302093>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

INFORMATION Literacy: A literature review. Manchester: Manchester Metropolitan University, c2012. Disponível em: <<http://www.learnhigher.mmu.ac.uk/research/InfoLit-Literature-Review.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2009. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv42820.pdf>> Acesso em: 4 set. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Programa de aprendizagem informacional**. Brasília: IBICT, 2007. Disponível em: <<http://www.ibict.br/inclusao-social-e-popularizacao-da-ciencia/aprendizagem-Infomacional/apresentacao>>. Acesso em: 13 jul. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior**: 2012, Sinopse da Educação Superior. Brasília: Inep, 2013. Disponível e m: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior**: 2010, Resumo Técnico. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Sistema de indicadores de percepção social**: serviços de telecomunicações. Brasília: IPEA, 2014. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/140313_sips_telecomunicacoes.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2014.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Radar social – 2006: condições de vida no Brasil. Brasília: IPEA, 2006. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5511>. Acesso em: 4 jul. 2014.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **International resource directory**. Disponível em: <http://infolitglobal.net/directory/en/browse/category/products/assessment_tools>. Acesso em: 19 ago. 2013.

INTERNATIONAL MONETARY FUND. **World economic outlook**: Growth resuming, changers remain. Washington: International Monetary Fund, 2012. Disponível em: <<http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2012/01/>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

JACOB, N. C. M. **A competência informacional dos estudantes do curso de medicina da Universidade Estadual de Londrina**. 2012. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão da Informação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, , 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000181109>>. Acesso em: 15 set. 2013.

JAKOBOVITS, L. A.; NAHL-JAKOBOVITS, D. Learning the library: taxonomy of skills and errors. **College and Research Libraries**, Chicago, v.48, n.3, p. 203-214, May 1987.

Disponível em:

<https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/41058/crl_48_03_203_opt.pdf?sequence=2>. Acesso em: 10 maio 2015.

JOHNSON, E. D.; HARRIS, M. H. **History of libraries in the Western World**. 3d. ed. rev. Metuchen: Scarecrow Press, 1976.

JOHNSON, L. *et al.* **NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition**. Austin: The New Media Consortium, 2014. Disponível em: <<http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-he-PT.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

KIRK, T. Past, present, and future of library instruction. **Southeastern Librarian**. v. 27, p. 16-17, Spring. 1977.

KNAPP, P. B. **The Montieth College Library Experiment**. New York: Scarecrow Press, 1966.

KNAPP, P. B. A suggested program of college instruction in the use of the library. **The Library Quarterly**. v. 26, n. 3, p. 224-231, July 1956. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/4304554?uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21103018011547>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

KNAPP, P. B. The methodology and results of the monteith pilot project. In: HARDESTY, L. L.; SCHMITT, J. P.; TUCKER, M. (Eds.). **User instruction in Academic Libraries: A century of selected readings**. Metuchen: Scarecrow, 1986. p. 167-188. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=%22The+Methodology+and+Results+of+the+Monteith+Pilot+Project%22>>. Acesso em: 1 dez. 2013.

KRIKELAS, J. Information seeking behavior: patterns of academic researchers. **Drexel Library Quarterly**, Philadelphia, v. 19, p. 5-20, 1983.

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

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

KUHLTHAU, C. C. **Seeking meaning: a process approach to library and information services**. Norwood, NJ: Ablex, 1996.

KUHLTHAU, C. C. Students and the information search process: zones of intervention for librarians. **Advances in Librarianship**, [S.l.], v. 18, p. 57-72, 1994.

KUHLTHAU, C. C. Inside the process: Information seeking from the user's perspective. **Journal of the American Society for Information Science**, [S.l.], v. 42, n. 5, p. 361-371, 1991. Disponível em: <<http://ptarpp2.uitm.edu.my/silibus/insideseach2.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

KUHLTHAU, C. C. Developing a model of the library search process: Cognitive and affective aspects. **Reference Quarterly**, [S.l.], v. 28, n. 2, p. 232-42, 1988. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/25828262?uid=2&uid=4&sid=21103415870523>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

KUMAR, K. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LANCASTER, F. W. Avaliação da instrução bibliográfica. In: _____. **Avaliação de serviços de bibliotecas**. Brasília: Briquet de Lemos, 2004. p. 226- 262.

LASTRES, H. M. M.; FERRAZ, J. C. Economia da informação, do conhecimento e do aprendizado. In: LASTRES, H. M. M.; ALBAGLI, S. (Orgs.). **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999. p. 27-57.

LAU, J. **Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente**. México: IFLA, 2007. Disponível em: <http://www.febab.org.br/jesus_lau_trad_livro_comp_v_f.doc>. Acesso em: 10 ago. 2013.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LE COADIC, Y. **A ciência da informação**. 2. ed. rev. atual. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.

LEMOS, A. A. B. Bibliotecas. In: CAMPELLO, B.; CALDEIRA, P. da T. (Orgs.). **Introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 101-119.

LEMOS, A. A. B.; MACEDO, V. A. A.. A posição da biblioteca na organização operacional da universidade. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 167-174, jul./dez. 1975. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000002646&dd1=82890>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

LIBRARY ORIENTATION EXCHANGE. Michigan: LOEX. 2014. Disponível em: <<http://www.loex.org/index.php>>. Acesso em: 15 jan. c2014.

LIMA, E. A biblioteca no ensino superior. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**. Brasília, v. 5, n. 2, p. 847-861, jul./dez. 1977. Disponível em: <www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=16749>. Acesso em: 12 fev. 2014.

LIMA, M. L. A. Usuários de uma biblioteca universitária: estudo realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco. **Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1 p. 51-56, 1974. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1688>>. Acesso em: 9 jan. 2014.

LINS, G. S. **Inclusão do tema competência informacional, e os aspectos tecnológicos relacionados, nos currículos de biblioteconomia e ciência da informação**. 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, , 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/1382>>. Acesso em: 12 out. 2013.

LUBISCO, N. M. L. (Org.). **Biblioteca universitária: elementos para o planejamento, avaliação e gestão**. Salvador: EdUFBA, 2011.

LUBISCO, N. M. L. **La evaluación en la biblioteca universitaria brasileña: evolución y propuesta de mejora**. 2007. 405 f. Tese (Doctorado en Documentación) - Universidad Carlos III de Madrid, 2007.

LUBISCO, N. M. L. **A biblioteca universitária no processo de “avaliação das condições de oferta” dos cursos de graduação pelo MEC: o caso da UFBA.** 2001. 291 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal da Bahia, 2002.

LUBISCO, N. M. L.; VIEIRA, S. C. (Orgs.). **Biblioteca universitária brasileira: instrumento para seu planejamento e gestão, visando a avaliação do seu desempenho - documento base.** In: SEMINÁRIO: AVALIAÇÃO DA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA. Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2008.

LÜCK, E. H. *et al.* **A biblioteca universitária e as diretrizes curriculares do ensino de graduação.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 11., Florianópolis, 2000. **Anais...** Florianópolis, UFSC.

LUFT, L. **A riqueza do mundo.** Rio de Janeiro: Record, 2011.

MACEDO, N. D. **Do serviço de referência convencional (Parte I).** In: MACEDO, N. D.; MODESTO, F. **Equivalências: do serviço de referência convencional a novos ambientes de redes digitais em bibliotecas.** **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 38-54, 1999.

MACEDO, N. D. **A biblioteca universitária: o estudante e o trabalho de pesquisa.** São Paulo, 1980. 221 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1980.

MANGUE, M. V. **Consolidação do processo de informatização em sistemas de bibliotecas universitárias da África do Sul, Brasil e Moçambique.** 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MANHIQUE, I. L. E. **Competência informacional e o desafio das bibliotecas universitárias: o caso da Biblioteca Central da Universidade Eduardo Mondlane de Moçambique.** 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Instituto em Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARLAND, M. (Ed.). **Information skills in the secondary curriculum: The recommendations of a Working Group sponsored by the British Library and the Schools Council** London: Methuen Educational, 1981.

MARTÍNEZ-SILVEIRA, M.; ODDONE, N. **Necessidades e comportamento informacional: conceituação e modelos.** **Ciência da Informação**, Brasília, v. 36, n. 2, p. 118-127, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/797/725>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

MARTINS, C. B. **O ensino superior brasileiro nos anos 90.** **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p. 41-60, 2000. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v14n01/v14n01_05.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2013.

MATA, M. L. **A competência informacional de graduandos de biblioteconomia da região sudeste: um enfoque nos processos de busca e uso ético da informação.** 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em:

<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110043P4/2009/mata_ml_me_mar.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2013.

MATTAR, F N. **Pesquisa de marketing**. 6. ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, 2005.

MATELL, M. S.; JACOBY, J. Is there an optimal number of alternatives for Likert scale items? Study 1: reliability and validity. **Educational and Psychological Measurement**, Santa Barbara, n. 31, p. 657-674, 1971.

McDONALD, A. Planning academic library buildings for a new age. **Advances in librarianship**, v. 24, 2000, p. 51-79.

MELLON, C. A. (Ed.). **Bibliographic instruction: The second generation**. New Jersey: Libraries Unlimited, 1987.

MELO, A. V. C. **Análise do desenvolvimento dos estágios de competência informacional em estudantes do Curso de Graduação em Biblioteconomia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB**. 2008. 451 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008. Disponível em:
<<http://rei.biblioteca.ufpb.br/jspui/handle/123456789/204>>. Acesso em: 8 out. 2013.

MELO, M. F.; MACHADO, U. D. Barreiras no processo de referência: um caso. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 1., 1980, Salvador. **Anais...** Brasília: CAPES, 1980. v. 1. p. 513-546.

MERLO VEGA, J. A. M. Las tecnologías de la participación en las bibliotecas. **Educación y Biblioteca**, [Salamanca], v.19, n. 161, sept./oct. 2007. Disponível em:
<<http://eprints.rclis.org/10558/1/tecnoparti.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2013.

MEWS, H. **Reader instruction in colleges and universities: Teaching the use of the library**. London: Bingley, 1972.

MILANI, A. **Construindo aplicações Web com PHP e MySQL**. São Paulo: Novatec, 2010.

MILANI, A. **MySQL: guia do programador**. São Paulo: Novatec, 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Abr. 2015.

MINGOTI, S. A. *et al.* **Métodos de amostragem com aplicações na área empresarial**. Belo Horizonte: Departamento de Estatística da UFMG, 2000. (Relatório técnico).

MIRANDA, A. **Estruturas de informação e análise conjuntural**. Brasília: Thesaurus, 1980.

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

set./dez. 2006. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/756>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

MIRANDA, S. V. Identificando competências informacionais. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 112-122, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/83/76>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

MODELO Gavilán 2.0: una propuesta para el desarrollo de la competencia para manejar información (cmi). [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: <<http://www.eduteka.org/pdfdir/ModeloGavilan.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

MONTIEL-OVERALL, P. Toward a theory of collaboration for teachers and librarians. **School Library Media Research**, v. 8, 2005. Disponível em: <<http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume82005/theory#theoretical>>. Acesso em: 10 set. 2013.

MORAES, R. B. **Livros e bibliotecas no Brasil colonial**. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2006.

MORAES, R. B. **O problema das bibliotecas brasileiras**. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1943.

MORAES, R. C. C. Universidade hoje: ensino, pesquisa, extensão. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 63, p. 19-37. 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000200003>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

MORIGI, V. J. et al. Competência informacional e cidadania no contexto brasileiro: o bibliotecário como agente mediador. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2012. Disponível em: <<http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/handle/123456789/1335>>. Acesso em: 10 maio 2014.

MOTA, F. R. L.; OLIVEIRA, M. Formação e atuação profissional. In: OLIVEIRA, M. de (Org.). **Ciência da Informação e Biblioteconomia: novos conteúdos e espaços de atuação**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005. p. 97-110.

MURDOCK, J. Re-engineering bibliographic instruction: The real task of information literacy, **Bulletin of the American Society for Information Science**, v. 21, n. 3, p. 26-27, 1995. Disponível em: <<http://www.asis.org/Bulletin/Feb-95/opinion.html>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

MURRAY, J. Looking at ICT literacy standards: Through the Big6 lens. **Library media connection**, v. 26, n. 7, p. 38-42, 2008.

NEELY, T. Y.; FERGUSON, J. Developing information literacy assessment instruments. In: NEELY, T. Y. **Information literacy assessment: Standards-based tools and assignments**. Chicago: ALA, 2006. p. 153-182. Disponível em: <https://www.academia.edu/4739512/Information_Literacy_Assessment-Teresa_Y_Neely>. Acesso em: 21 dez. 2013.

NOCETTI, M. A.; SCHLEYER, J. R. Educação de usuários em bibliotecas universitárias. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 2., Brasília, 1981,. **Anais...** Brasília: CAPES, 1981, p. 219-38.

ODDONE, N. E. Lydia Sambaquy e a biblioteca do DASP: contribuições para a constituição do campo biblioteconômico no Brasil. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 77-91, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://revistaacervo.an.gov.br/seer/index.php/info/article/viewFile/654/497>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

OLIVEIRA, D. A. **A influência da Ciência da Informação nos cursos de graduação em Biblioteconomia no Brasil**: formação docente, aspectos teóricos e manifestações temáticas. 2011. 126 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, J. G. de. **Processo de avaliação do INEP/MEC de bibliotecas universitárias pertencentes às instituições de educação superior privadas de Belo Horizonte/MG**. 2010. 281 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECID-87BKMR/disserta_o_vers_o_final.pdf?sequence=1>. Acesso em: 5 fev. 2014.

OLIVEIRA, Z. C. P.; CUNHA, P. L. F.; MARMET, L. O treinamento de usuários universitários com base na relação biblioteca/corpo docente. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**. Brasília, v. 14, n. 1, p. 139-146, jan./jun. 1986. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000002851&dd1=7cad1>>. Acesso em: 8 nov. 2013.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **PISA 2012 results**: What students know and can do: Student performance in mathematics, reading and science (volume 1) [Revised edition February 2014]. OECD. 2014. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-i.htm>>. Acesso em: 4 julho 2014.

OTA, M. E. C. Educação de usuários em bibliotecas universitárias brasileiras: revisão de literatura nacional. **Revista de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 23, n. 1/4, p. 38-57, jan./dez. 1990.

PACEY, P. Teaching user education, learning information skills; or, Towards the self-explanatory library. **The New Review of Academic Librarianship**, [S.l.], v.1, p. 95-103, 1995.

PASQUARELLI, M. L. R. **Procedimentos para busca e uso da informação**: capacitação do aluno de graduação. Brasília: Thesaurus, 1996.

PASQUARELLI, M. L. R. **O papel da Universidade na capacitação do estudante de graduação para busca e uso da informação**: a disciplina orientação bibliográfica em revisão. São Paulo, 1989. 138 p. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 1989.

PEREIRA, F. A. S. **O desenvolvimento da competência informacional para o pensamento estratégico**: uma experiência no ensino da administração de empresas através da simulação empresarial competitiva. 2011. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Instituto em Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/7842/1/Disserta%20a7%20a3o%20Final.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2013.

- PEREIRA, R. **Aplicação da competência em informação no contexto escolar**: uma experiência no Colégio Militar de Campo Grande - MS. 2010. 228 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- PEREZ, M. I. L. Competência: uma noção plástica, polissêmica e polimorfa. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 1, n. 1, p. 57-65, 2005. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/400/430>>. Acesso em: 20 jun. 2012.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed. 1999.
- PERRIEN, J.; CHÉRON, E.J; ZINS, M. **Recherche en marketing**: méthodes et décisions. Montreal: Gaetan Morin, 1984.
- PERROTTI, E. Infoeducação: objeto educacional do século 21. **Revista TV Escola**. Brasília, n. 3, p. 24-25, nov./dez., 2010. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/revista/tecnologias_na_educacao/revista03_1_2011/ed_3_revista_tv_escola_completa.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2012.
- PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, M. L. G.; FUJINO, A.; NORONHA, D. P. (Orgs.) **Informação e contemporaneidade**: perspectivas. Recife: Néctar, 2008. p. 46-97. Disponível em: <<http://www.pos.eca.usp.br/sites/default/files/file/ciencialInformacao/informacaoContemporaneidade.pdf>>. Acesso em: 18 de dez. 2013.
- PÍCCOLO, H. L. **Tutorial dotado de inteligência para orientação de alunos novatos em uma biblioteca universitária**: o caso da Biblioteca da Universidade de Brasília. 2006.184 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/5039?mode=full>>. Acesso em: 14 out. 2013.
- PINHEIRO, C. **Modelos de literacia da informação**. [Portugal]: [s.n.], 2010. 1. Slide col. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/ladonordeste/modelos-de-literacia-da-informao>>. Acesso em: 30. dez. 2014.
- PINHEIRO, L. V. R. **Usuários – informação**: o contexto da ciência e da tecnologia. Rio de Janeiro: LTC, 1982.
- PINHEIRO, L. V. R.; FERREZ, H. D. **Tesouro brasileiro de Ciência da Informação**. Brasília: IBICT, 2014. Disponível em: <<https://drive.google.com/viewerng/viewer?url=www.ibict.br/publicacoes-e-institucionais/tesouro-brasileiro-de-ciencia-da-informacao-1/tesaurofinal2014.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2014.
- PINTO MOLINA, M. **Portal ALFIN-EEES**: habilidades y competencias de gestión de información para aprender a aprender en el Marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Universidad de Granada, c2014. Disponível em: <http://www.mariapinto.es/alfineees/que_es.htm>. Acesso em: 11 out. 2014.
- POLIZELLI, D. L. Sociedade da informação: iniciando o debate. In: POLIZELLI, D. L; OZAKI, A. M. (Orgs.). **Sociedade da informação**: os desafios da era da colaboração e da gestão do conhecimento. São Paulo: Saraiva. 2008. p. 1-35.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, [Bradford], v. 9, n. 5, p. 1-6, Oct., 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em 13 jan. 2015.

PRESTON, C. P., COLEMAN, A. M. Optimal number of response categories in rating scales: reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. **Acta Psychologica**, [Melbourne], n. 104, p. 1-15, 2000. Disponível em: <<http://rangevoting.org/optinumb.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2014.

RADER, H. B. Information literacy 1973-2002: A selected literature review. **Library Trends**, Illinois, v. 51, n. 2, p. 242-259, Fall. 2002.

RADER, H. B. Information literacy and the undergraduate curriculum: The library and undergraduate education. **Library Trends**, Illinois, v. 44, n. 2, p. 270-279, Fall. 1995.

RADER, H. B. Information literacy: A revolution in the library, **RQ** [Chicago], v. 31, n. 1, p. 25-29, Fall. 1991.

RAMALHO, F. A. **Receptividad de las bibliotecas universitarias de España y de Brasil ante las nuevas tecnologías de la información**. 1992. 502 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid, 1992.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2011.

RANKING UNIVERSITÁRIO FOLHA 2015. **Folha de S. Paulo**. 2015. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2015/rankinguniversitariofolha/>>. Acesso em: 19 set. 2015.

RAVICHANDRA RAO, I. K. **Métodos quantitativos em Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Brasília: ABDF, 1986.

ROLIM, E. A.; CENDÓN, B. V. Modelos teóricos de estudos de usuários na ciência da informação. **DataGramaZero - Revista de Informação**, [Rio de Janeiro], v. 14, n. 2, abr. 2013. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/dez13/F_I_aut.htm>. Acesso em: 28 jan. 2014.

RUSSO, M. **A biblioteca universitária no cenário brasileiro**. [S.l.: s.n.], fev. 2003. Disponível em: <<http://repositorio.cfb.org.br/bitstream/123456789/387/1/A%20BIBLIOTECA%20UNIVERSIT%C3%81RIA%20NO%20CEN%C3%81RIO%20BRASILEIRO.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

SALERNO, M. **Modelo japonês, trabalho brasileiro**: sobre o modelo japonês. São Paulo: EDUSP/Aliança Cultural Brasil-Japão, 1993.

SALMON, L. M. Instruction in the use of a college library. **ALA Bulletin**, [Chicago], v. 7, p. 301-09, July 1913.

SALONY, M. F. The history of bibliographic instruction: Clanging trends from books to the electronic world. **The Reference Librarian**, [S.l.], v. 24, n. 51/52, p. 31-51, 1995. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J120v24n51_06?journalCode=wref20#.UpVSWcRDu4>. Acesso em: 15 nov. 2013.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C. H.; LUCIO, P. B. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SANTIAGO, S. M. N. **Um olhar para a educação de usuários do Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade Federal de Pernambuco**. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em:

<<http://rei.biblioteca.ufpb.br/jspui/handle/123456789/108>>. Acesso em: 8 out. 2013.

SANTOS, C. A. **Análise de instrumentos de avaliação da competência informacional voltados para a educação superior**. 2011. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

SANTOS, D. B. **Avaliação de habilidades de inclusão digital**: uma proposta de instrumento de medida digital. Brasília: UnB, 2007.

SANTOS, R. R. **Espaço virtual e a comunicação com os usuários para a mediação da informação**: utilização pelas bibliotecas das universidades federais e estaduais brasileiras. 2012. 248 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, 2012. Disponível em:

<<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/7833>>. Acesso em: 10 out. 2013.

SANTOS, T. F. **Competência informacional no ensino superior**: um estudo de discentes de graduação em Biblioteconomia no estado de Goiás. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/8906>>. Acesso em: 12 out. 2013.

SANTOS NETO, J. A.; ALMEIDA JÚNIOR, O. F. A competência em informação e o bibliotecário mediador da informação na biblioteca universitária. In: BELLUZZO, R. C. B.; FERES, G. G.; VALENTIM, M. L. P. (Orgs.). **Redes de Conhecimento e competência em informação**: interfaces da gestão, mediação e uso da informação. Rio de Janeiro: Interciência, 2015. p. 360-376.

SANZ CASADO, E. **Manual de estudos de usuários**. Madrid: Pirâmide, 1994.

SARACEVIC, T. Ciência da informação: origem, evolução e relações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 1996.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. *et al.* (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 151-168.

SCHNEIDER, J. A college course in bibliography. **Catholic Educational Review**, Washington, v. 3, p. 215-22, Mar. 1912. Disponível em:

<<https://archive.org/stream/catholiceducatio03cathuoft#page/214/mode/2up>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

SEASHORE, S.E.; KATZ, D. **Obituary: Rensis Likert (1903-1981)**. **American Psychologist**, Washington, v. 37, n. 7, p. 851-853, July 1982.

SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA. **Edições anteriores**. Belo Horizonte: SNBU, c2014. Disponível em: <<https://www.bu.ufmg.br/snbu2014/anais-edicoes-anteriores/>>. Acesso em: 10 dez 2014.

SEWA, S. User education in university libraries: what, why and how?. In: NAIR, R. R.; RAJASEKHARAN, K. (Eds.). **Academic Library Effectiveness**. New Delhi: Ess Ess Publications, 1992. p. 66-70.

SHERA, J. H. **The foundations of education for librarianship**. New York: Becker and Hayes, 1972.

SHORES, L. The library arts college, a possibility in 1954? **School and Society**. v. 41, p.110-114, Jan. 26, 1935.

SILVA, A. C. C. **Breve abordagem da Literacia da Informação no contexto da Biblioteca Escolar**. 2011. 115 f. (Projecto Final: Leitura, Aprendizagem e Integração das Bibliotecas nas Actividades Educativas) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto, 2011. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/57306>>. Acesso em: 25 out. 2014.

SILVA, J. F. M. O impacto tencológico no exercício profissional em Ciência da Informação: o bibliotecários. In: VALENTIM, M. L. P. (Org.). **Atuação profissional na área de informação**. São Paulo: Polis, 2004, p. 83-96.

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

SILVA, M. N. O. **Educação de usuários: um levantamento de práticas brasileiras em bibliotecas universitárias**. 1995. 111 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Estudos Sociais Aplicados, Universidade de Brasília, 1995.

SIMEÃO, E. *et al.* Direito e acesso à informação para inclusão social no ALFINBRASIL. In: CUEVAS CERVERÓ, A.; SIMEÃO E. (Org.). **Biblioteca Nacional de Brasília: pesquisa e inovação**. Brasília: Thesaurus, 2011.

SIQUEIRA, I. C. P. Pressupostos para um programa nacional de competências informacionais. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 40 n. 3, p. 478-491, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1953/1443>>. Acesso em: 4 dez. 2013.

SNAVELY, L.; COOPER, N. The information literacy debate. **The Journal of Academic Librarianship**, [Philadelphia], v. 23, n. 1, p. 9-14, Jan. 1997.

SOARES NETO, J. *et al.* Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

SODT, J. The 1940s: a time of trial and triumph. **College & Research Libraries News**, Chicago, v. 75, n. 8, p. 439-470, Sept. 2014. Disponível em: <<http://crln.acrl.org/content/75/8/439.full.pdf+html>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

SOUTO, L. F. Competência informacional em ciências da saúde: relato de uma experiência. In: PASSOS, R.; SANTOS, G. C. (Orgs.). **Competência em informação na sociedade da aprendizagem**. 2. ed. rev. Ribeirão Preto: Kayros, 2005. p. 67-83.

SOUTO, L. F. O leitor universitário e sua formação quanto ao uso de recursos informacionais. **Biblios**: Revista de Bibliotecología y Ciencias de La Información, Lima, v. 5, n. 17, p.1 6-24, enero/marzo. 2004. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=832351>>. Acesso em: 14 out. 2014.

SOUSA, M. M. **A biblioteca universitária como ambiente de aprendizagem no ensino superior**. 2009. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Marcos/Downloads/Margarida_M_Sousa_DISSERT.pdf>. Acesso em: 11 out. 2013.

SOUZA, E. D. **A epistemologia interdisciplinar na Ciência da Informação**: dos indícios aos efeitos de sentido na consolidação do campo disciplinar. 2011. 346 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECID-8P2JNH/epistemologia_interdisciplinar_edivanio.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 fev. 2013.

SOUZA, F. C. S. **O ensino da Biblioteconomia no contexto brasileiro**: século XX. 2. ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

SPELLER, P. Educação superior no Brasil: desafios e perspectivas. In: **Guia do estudante**: ensino superior. São Paulo: Abril, 2014, p. 28-29.

SPROLES, C.; DETMERING, R.; JOHNSON, A. M. Trends in the literature on library instruction and information literacy, 2001-2010. **Reference Services Review**, [S.l.], v. 41, n. 3, p. 395-412. 2013.

SWAIT, J. D.; ADAMOWICZ, W. The influence of task complexity on consumer choice: a latent class model of decision strategy. **Journal of Consumer Research**, Chicago, v. 28, n. 1, p. 135-148, 2001.

TAKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TARAPANOFF, K. Biblioteca integrada e sociedade: referencial teórico. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 13, n.1, p. 3-9, jan./jun. 1984. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1450/1069>>. Acesso em: 4 fev. 2014.

TARAPANOFF, K. A biblioteca universitária vista como uma organização social. In: MACHADO, U. D. (Ed.). **Estudos avançados em Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Brasília: ABDF, 1982. p. 73-92.

TARAPANOFF, K. Planejamento de e para bibliotecas universitárias no Brasil: sua posição sócio-econômica e estrutural. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 2., 1981a. Brasília. **Anais...** Brasília: CAPES, 1981, p. 9-35. Disponível: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001627.pdf#page=17>>. Acesso em: 2 nov. 2013.

TARAPANOFF, K. Objetivos de biblioteca universitária. **Revista Latinoamericana de Documentación**, [S.l.], v.1, n.1/2, p.13-7, 35, jan/dez. 1981b.

TAYLOR, R. S. **Value-added processes in information systems**. Norwood: Ablex Publishing Co., 1986.

TEIXEIRA, A. A universidade e os desafios do século XXI. In: IORIO, Vitor (Org.). **Conversas na biblioteca**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2009. p. 101-117.

TESSIER, Y. Apprendre à s'informer: les fondements et les objectifs d'une politique de formation documentaire en milieu universitaire. **Documentation et bibliothèques**, Montreal, v. 23, n. 2, p.75-84, 1977.

TIEFEL, V. M. Library user education: examining its past, projecting its future. **Library Trends**, Illinois, v. 44, n. 2, p. 318-38, Fall. 1995. Disponível em: <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/8026/librarytrendsv44i2h_opt.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 nov. 2013.

THOMAS, N. P.; CROW, S. R.; FRANKLIN, L. L. **Information literacy and information skills instruction**: Applying research to practice in the 21st century school library. 3. ed. Santa Barbara: Libraries Unlimited, 2011.

TOMAÉL, M. I. *et al.* Práticas de inovação do bibliotecário no ambiente virtual. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 83-112, jan./abr., 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2014v19n39p83>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

TOMAÉL, M. I.; ALCARÁ, A. R.; SILVA, T. E. Fontes de informação na Internet: critérios de qualidade. In: TOMAÉL, M. I. (Org.). **Fontes de informação na Internet**. Londrina: EDUEL, 2008. p.3-28.

TORRES SANTOMÉ, J. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TOURANGEAU, R.; RASINSKI, K. A. Cognitive processes underlying context effects in attitude measurement. **Psychological Bulletin**, Chicago, v. 103, n. 3, p. 299–314, 1988.

TRANSFORMING bibliographic instruction to information literacy: Best practices for information literacy. Georgia: Savannah State University, [20--]. 26 slides. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=TRANSFORMING+bibliographic+instruction+to+information+literacy&aq=chrome.69i57.1245j0j8&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=93&ie=UTF-8>. Acesso em: 10 ago. 2013.

TRIOLA, M. F. **Introdução à estatística**. 10. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

TUCKER, J. M. User education in academic libraries: A century in retrospect. **Library Trends**, Illinois, v. 29, n. 3, p. 9-27. 1980.

TUCKER, J. M. The origins of bibliographic instruction in academic libraries, 1876-1914. In: STUEART, R. D.; JOHNSON, R. D. (Eds.). **New horizons for academic libraries**. New York: K. G. Saur, 1979. p. 268-276.

UNITED STATES. **National Information Literacy Awareness month, 2009**. Washington: The White House Office of the Press Secretary, 2009. (Barack Obama, Presidential proclamation). Disponível em: <https://www.whitehouse.gov/assets/documents/2009literacy_prc_rel.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2014.

UNITED STATES. **President's Science and Advisory Committee. Science, government and information**: the responsibilities of the technical community and the government in the transfer of information. Washington: Government Printing Office, 1963. 52 p. (The Weinberg Report). Disponível em: <<http://garfield.library.upenn.edu/papers/weinbergreport1963.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Metodologia da aprendizagem baseada em problemas**. Londrina: UEL. Disponível em: <<http://www.uel.br/pessoal/moises/Arquivos/APRENDIZAGEMBASEADAEMPROBLEMAS.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Núcleo de Tecnologia da Informação. **Planilha eletrônica**. Maceió, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Departamento de Registro e Controle Acadêmico. **Planilha eletrônica**. Belo Horizonte, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Grupo de Trabalho em Treinamento de Usuários. **Padrões para os serviços bibliotecários na UFRGS**: treinamento de usuários. Porto Alegre, 1984.

UNIVERSITÉ DE MONTREAL. Direction des bibliothèques. **Apprivoiser l'information pour réussir**. Outubro de 2004. Disponível em: <http://www.bib.umontreal.ca/publications/apprivoiser-information-reussir_2004.pdf>. Acesso em: 13 out. 2012.

URIBE TIRADO, A. La alfabetización informacional en las bibliotecas universitarias de Brasil: visualización de los niveles de incorporación desde la información publicada en sus sitios Web. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.17, n.1, p.134-152, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/1303/993>>. Acesso em: 16 maio 2016.

VARELA, A.; BARBOSA, M. L. A.; FARIAS, M. G. G. Desenvolvimento de competências informacionais, científicas e tecnológicas: responsabilidades do ensino superior com a parceria entre docência e a biblioteca. In: BELLUZZO, R. C. B.; FERES, G. G. **Competências em informação**: de reflexões às lições aprendidas. São Paulo: FEBAB, 2013. p. 176-208. Disponível em: <<http://goo.gl/hMmJYe>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

VARELA, A. V., *et al.* Potencializando a atitude científica mediante o desenvolvimento de competências informacionais: missão da biblioteca universitária. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Enancib, 2012. Disponível em: <<http://www.eventoscongressos.com.br/metodo/enanci2012/arearestrita/pdfs/19559.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

VERGUEIRO, W.; CASTRO FILHO, C. M.; SILVA, M. R. Gestão da informação em bibliotecas universitárias: novo cenário e novas competências. In: VALLS, V. M.;

VERGUEIRO, W. (Orgs.). **Tendências contemporâneas na gestão da informação**. São Paulo: Sociologia e Política, 2011.

VIEIRA, K. M.; DALMORO, M. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? In: ENCONTRO ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2008. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A1615.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2014.

VITORINO, E. V. Princípios epistemológicos à competência informacional do profissional da informação. In: Congreso Capítulo Español ISKO, 9., 2009, Valencia. **Actas...** Valencia: Editorial UPV, 2009. Disponível em: <http://www.iskoix.org/wp-content/uploads/2008/10/epistemologia_del_conocimiento.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

VITORINO, E. V. Competência informacional do profissional da informação bibliotecário: construção social da realidade. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 24, p. 59-71, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/422/410>>. Acesso em 17 set. 2013.

VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D. Competência informacional: bases históricas e conceituais: construindo significados. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 38, n. 3, p.130-141, set./dez., 2009. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1745/1343>>. Acesso em: 10 set. 2013.

WEATHERS, D.; SHARMA, S.; NIEDRICH, R. W. The impact of the number of scale points, dispositional factors, and the status quo heuristic on scale reliability and response accuracy. **Journal of Business Research**, [S.l.], n. 58, p. 1516-1524, 2005.

WENDT, P. New library materials and technology for instruction and research. **Library Trends**, Illinois, v. 16, n. 2, p. 197-210, Oct. 1967. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/2142/6376>>. Acesso em: 11 dez. 2013.

WHAT is the Big6? Big6 Associates. 2004. Disponível em: <<http://big6.com/pages/about.php>>. Acesso em: 17 dez. 20013.

WHITE, M. D.; MARSH, E. E. Content analysis: a flexible methodology. **Library Trends**, Illinois, v. 55, n. 1, p. 22-45. 2006.

WILSON, T. D. Review of: Kuhlthau, C.C. **Seeking meaning**: a process approach to library and information services. 2nd. ed. Westport: Libraries Unlimited, 2004. **Information Research**, [S.l.], v. 9, n. 3, 2004. Disponível em: <<http://informationr.net/ir/reviews/revs129.html>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

WILSON, T. D. Human information behavior. **Informing Science Research**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 49-55, 2000. Disponível em: <<http://inform.nu/Articles/Vol3/v3n2p49-56.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

WILSON, T. D. Models in information behavior research. **Journal of Documentation**, [S.l.], v. 55, n. 3, p. 249-270, Jun. 1999. Disponível em: <<http://informationr.net/tdw/publ/papers/1999JDoc.html>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

WILSON, T. D. On user studies and information needs. **Journal of Documentation**, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 3-15, 1981.

WILSON, T. D. **Guidelines for developing and implementing a national plan for training and education in information use.** Paris: Unesco, 1979.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência:** trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora Senac, 2003.

ZURKOWSKI, P. G. Integrating america's infostructure. **Journal of the American Society for Information Science**, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 170-178, 1984.

ZURKOWSKI, P. G. **Information services environment relationships and priorities.** Related Paper, nº 5. Washington: National Commission on Libraries and Information Science, 1974. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>.> Acesso em: Acesso em: 10 jan. 2014.

APÊNDICE A
(QUESTIONÁRIO: ESTUDANTES – UFAL)⁵²

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Ciência da Informação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) EM CONCORDÂNCIA COM A PESQUISA

Prezado(a) Estudante,

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *Da educação de usuários à construção de competência em informação no contexto das bibliotecas das universidades federais: um estudo a partir da Universidade Federal de Alagoas e Universidade Federal de Minas Gerais*.

A sua participação nesta pesquisa se deve a você ser estudante de graduação e encontrar-se vinculado à Universidade Federal de Alagoas ou à Universidade Federal de Minas Gerais e, desse modo, é voluntária. Sua participação consiste, ao aceitar em colaborar com a pesquisa, em responder ao questionário eletrônico online.

Ao responder o questionário você não terá nenhum benefício direto ou imediato. No entanto, os resultados desta pesquisa poderão permitir a compreensão do papel da biblioteca universitária na formação das competências em informação nos estudantes de graduação e gerar possíveis benefícios aos mesmos, entre os quais se destacam: possibilitar que as bibliotecas reformulem práticas existentes, inovar o processo de aprendizagem quanto aos recursos informacionais e estabelecer maior interação entre o estudante e a biblioteca, tanto no ambiente tradicional, quanto no virtual.

Sua resposta será enviada automaticamente ao doutorando Marcos Aurélio Gomes, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Os conhecimentos resultantes deste estudo serão constituídos por dados estatísticos. Os sujeitos participantes não serão mencionados ou identificados. Dessa forma, podemos garantir que em nenhum momento durante os processos de análise e divulgação dos resultados os mesmos terão a identidade exposta. A pesquisa será divulgada em revistas especializadas e eventos na área de Ciência da Informação, bem como em uma tese de doutorado. Os dados coletados constituirão um banco de dados que ficará sob a guarda dos pesquisadores do projeto por cinco anos, podendo, eventualmente, ser utilizados em pesquisas futuras. Depois desse prazo, os dados serão destruídos.

Tratando-se de uma pesquisa que busca verificar as percepções quanto aos conhecimentos ou habilidades em informação dos estudantes adquiridos por meio das ações/atividades de educação de usuários promovidas pelas bibliotecas os riscos passíveis de ocorrer são a manifestação de embaraço ou constrangimento ao responder o questionário, ou ainda desgaste no raciocínio ao preencher o instrumento de pesquisa, o que pode demandar tempo no entendimento das questões, situações nas quais o participante poderá interromper ou desistir de participar.

A decisão em não participar da pesquisa não acarretará nenhum tipo de constrangimento. Além disso, o participante poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo ou dano. A qualquer momento, o participante poderá fazer perguntas aos pesquisadores, que têm a obrigação de prestar os devidos esclarecimentos. Caso não se sinta esclarecido, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas pelo telefone (82) 3214-1041 ou através do seguinte endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n, Cidade Universitária - Prédio da Reitoria - 1º andar - Maceió - AL, CEP: 57072-900. Site: <http://www.ufal.edu.br/cep/comite-de-etica-em-pesquisa> - Email: comitedeeticaufal@gmail.com

Termo de compromisso dos pesquisadores

Garantimos que este Termo de Consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões colocadas pelo participante.

Prof. Marcos Aurélio Gomes
Doutorando - PPGCI/ECI/UFMG

Profa. Lígia Maria Moreira Dumont
Orientadora - PPGCI/ECI/UFMG

⁵² A diferença entre o questionário da UFMG e da UFAL encontra-se relacionado ao conteúdo do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*.

Consentimento de participação da pessoa como sujeito da pesquisa

Declaro que li os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos acima descritos. Para participar da pesquisa, é necessário que você concorde com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você concorda em participar desta pesquisa?

Sim Não

Enviar

1) Em qual universidade você encontra-se matriculado?

UFMG UFAL

2) A qual graduação encontra-se vinculado?

3) Qual período/semestre você encontra-se matriculado?

- 1º período/semestre
 Entre o 2º e 4º período/semestre
 Entre o 5º e 7º período/semestre
 Entre o 8º e 10º período/semestre
 Outro

4) Você já participou de alguma atividade promovida pela biblioteca que possibilitasse uma interação entre você, a biblioteca e os recursos que ela disponibiliza? Essa atividade pode ser entendida como: capacitação, curso, instrução, orientação, palestra, treinamento, entre outras.

Sim Não

Nas questões de 5 a 20, avalie as suas habilidades para lidar com informações ao fazer trabalhos ou pesquisas acadêmicas, com base na(s) atividade(s) promovida(s) pela biblioteca de que você participou. Observe que não há respostas erradas, elas correspondem àquilo que melhor define sua posição. Leia com atenção e marque a opção com a qual você mais se identifica.

5) Caso tenha dúvidas a respeito do assunto de que necessita para desenvolver seu trabalho ou pesquisa acadêmica, você geralmente:

5.1) discute com o professor.

Nunca Quase nunca Quase sempre Sempre

5.2) recorre à biblioteca/bibliotecário.

Nunca Quase nunca Quase sempre Sempre

5.3) conversa com os colegas.

Nunca Quase nunca Quase sempre Sempre

5.4) Acessa direto a Internet.

Nunca Quase nunca Quase sempre Sempre

6) A atividade promovida pela biblioteca permitiu a você utilizar materiais informacionais (ex.: livros, artigos, dicionários, jornais, entre outros) impressos ou eletrônicos para ampliar o conhecimento sobre o assunto de que necessita para desenvolver seu trabalho ou pesquisa acadêmica.

Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

7) A partir da atividade promovida pela biblioteca, você sabe diferenciar os tipos de fontes de informação.

Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

8) A atividade promovida pela biblioteca permitiu a você saber localizar materiais informacionais (ex.: livros, artigos de periódicos, CDs/DVDs, dicionários, entre outros) utilizando o catálogo *online* da biblioteca (sistema que disponibiliza os materiais existentes no acervo da biblioteca).

Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

9) A atividade promovida pela biblioteca permitiu a você utilizar conectores (AND (E), OR (OU), NOT (NÃO)) e uso de caracteres (*, ?, <, >, entre outros) para localizar documentos e informações.

Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

10) A atividade promovida pela biblioteca permitiu a você estabelecer um plano e estratégias para realizar uma pesquisa, um trabalho acadêmico ou seminário.

Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

11) A atividade promovida pela biblioteca permitiu a você saber fazer resumos com as principais ideias extraídas das informações encontradas, para desenvolver ou completar seu trabalho ou pesquisa acadêmica.

Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

12) A atividade promovida pela biblioteca permitiu a você analisar as informações encontradas na Internet ou em outros meios, antes de usá-las.

Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

13) A atividade promovida pela biblioteca permitiu a você avaliar se a quantidade de informação obtida é suficiente e adequada; e quando é necessário obter mais informação para suas atividades acadêmicas.

Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

14) A atividade promovida pela biblioteca permitiu a você ter conhecimento sobre as normas estabelecidas pela biblioteca/universidade para o acesso e uso do material informacional (ex.: bases de dados, livros, artigos, entre outros).

Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

15) A atividade promovida pela biblioteca permitiu a você utilizar as normas apropriadas da sua área (ex.: ABNT, VANCOUVER, APA, entre outras) no seu trabalho ou pesquisa acadêmica.

Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

16) A atividade promovida pela biblioteca permitiu a você utilizar as normas apropriadas da sua área (ex.: ABNT, VANCOUVER, APA, entre outras) para citar autores e os materiais informacionais (ex.: livros, artigos, seminários, entre outros) impressos ou eletrônicos/digitais usados no seu trabalho ou pesquisa acadêmica.

Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

17) A atividade promovida pela biblioteca permitiu a você conhecimentos para manter em ordem (organizar) em arquivos eletrônicos/digitais ou impressos as informações encontradas, para que possam ser utilizadas durante o desenvolvimento de atividades acadêmicas ou para uso futuro em outros trabalhos/pesquisas.

Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

18) A atividade promovida pela biblioteca permitiu a você saber utilizar *software* gestor de referências bibliográficas (ex.: *EndNote*, *Zotero*, *Reference Manager*, entre outros).

Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

19) A atividade promovida pela biblioteca permitiu a você saber utilizar dados/informações de textos digitais, imagens, gráficos, tabelas, entre outros, do material informacional consultado; analisando-os e aplicando-os em seu trabalho ou pesquisa.

- Discordo totalmente
 Moderada discordância
 Moderada concordância
 Concordo totalmente

20) A atividade promovida pela biblioteca permitiu a você ter conhecimentos básicos para realizar uma apresentação (oral ou escrita) de um trabalho de classe, pesquisas ou seminário.

- Discordo totalmente
 Moderada discordância
 Moderada concordância
 Concordo totalmente

21) A atividade promovida pela biblioteca permitiu a você reconhecer a importância que tem o aprendizado de habilidades para busca e uso da informação nas suas atividades acadêmicas.

- Discordo totalmente
 Moderada discordância
 Moderada concordância
 Concordo totalmente

22) Uma disciplina integrada ao currículo da sua graduação, sobre o aprendizado de habilidades para busca e uso da informação, ajudaria posteriormente nas suas atividades profissionais?

- Sim
 Não

23) Você frequentaria uma disciplina (presencial ou a distância) que tivesse como conteúdo uma abordagem direcionada ao aprendizado de habilidades para busca e uso da informação?

- Sim
 Não

Enviar

1) Em qual universidade você encontra-se matriculado?

- UFMG
 UFAL

2) A qual graduação encontra-se vinculado?

3) Qual período/semestre você encontra-se matriculado?

- 1º período/semestre
 Entre o 2º e 4º período/semestre
 Entre o 5º e 7º período/semestre
 Entre o 8º e 10º período/semestre
 Outro

4) Você já participou de alguma atividade promovida pela biblioteca que possibilitasse uma interação entre você, a biblioteca e os recursos que ela disponibiliza? Essa atividade pode ser entendida como: capacitação, curso, instrução, orientação, palestra, treinamento, entre outras.

- Sim
 Não

Nas questões de 5 a 20, avalie as suas habilidades para lidar com informações ao fazer trabalhos ou pesquisas acadêmicas. Observe que não há respostas erradas, correspondem àquilo que melhor define sua posição. Leia com atenção e marque a opção que identifica melhor o seu grau de percepção.

5) Caso tenha dúvidas a respeito do assunto de que necessita para desenvolver seu trabalho ou pesquisa

acadêmica, você geralmente:

5.1) discute com o professor.

- Nunca Quase nunca Quase sempre Sempre

5.2) recorre à biblioteca/bibliotecário.

- Nunca Quase nunca Quase sempre Sempre

5.3) conversa com os colegas.

- Nunca Quase nunca Quase sempre Sempre

5.4) Acessa direto a Internet.

- Nunca Quase nunca Quase sempre Sempre

6) Você utiliza materiais informacionais (ex.: livros, artigos, dicionários, jornais, entre outros) impressos ou eletrônicos para ampliar o conhecimento sobre o assunto de que necessita para desenvolver seu trabalho ou pesquisa acadêmica.

- Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

7) Você sabe diferenciar os tipos de fontes de informação.

- Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

8) Você sabe localizar materiais informacionais (ex.: livros, artigos de periódicos, CDs/DVDs, dicionários, entre outros) utilizando o catálogo *online* da biblioteca (sistema que disponibiliza os materiais existentes no acervo da biblioteca).

- Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

9) Você utiliza conectores (AND (E), OR (OU), NOT (NÃO)) e caracteres (*, ?, <, >, entre outros) para localizar documentos e informações.

- Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

10) Você estabelece um plano e estratégias para realizar uma pesquisa, um trabalho acadêmico ou seminário.

- Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

11) Você sabe fazer resumos com as principais ideias extraídas das informações encontradas, para desenvolver ou completar seu trabalho ou pesquisa acadêmica.

- Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

12) Você analisa as informações encontradas na Internet ou em outros meios, antes de usá-las.

- Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

13) Você avalia se a quantidade de informação obtida é suficiente e adequada; e quando é necessário obter mais informação para suas atividades acadêmicas.

- Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

14) Você tem conhecimento sobre as normas estabelecidas pela biblioteca/universidade para o acesso e uso do material informacional (ex.: bases de dados, livros, artigos, entre outros).

- Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

15) Você utiliza as normas apropriadas da sua área (ex.: ABNT, VANCOUVER, APA, entre outras) no seu trabalho ou pesquisa acadêmica.

- Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

16) Você utiliza as normas apropriadas da sua área (ex.: ABNT, VANCOUVER, APA, entre outras) para citar

autores e os materiais informacionais (ex.: livros, artigos, seminários, entre outros) impressos ou eletrônicos/digitais usados no seu trabalho ou pesquisa acadêmica.

Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

17) Você possui conhecimentos para manter em ordem (organizar) em arquivos eletrônicos/digitais ou impressos as informações encontradas, para que possam ser utilizadas durante o desenvolvimento de atividades acadêmicas ou para uso futuro em outros trabalhos/pesquisas.

Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

18) Você sabe utilizar *software* gestor de referências bibliográficas (ex.: *EndNote*, *Zotero*, *Reference Manager*, entre outros).

Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

19) Você sabe utilizar dados/informações de textos digitais, imagens, gráficos, tabelas, entre outros, do material informacional consultado; analisando-os e aplicando-os em seu trabalho ou pesquisa.

Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

20) Você tem conhecimentos básicos para realizar uma apresentação (oral ou escrita) de um trabalho de classe, pesquisas e/ou seminário.

Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

21) Você reconhece a importância que tem o aprendizado de habilidades na busca e uso da informação nas suas atividades acadêmicas.

Discordo totalmente Moderada discordância Moderada concordância Concordo totalmente

22) Uma disciplina integrada ao currículo da sua graduação, sobre o aprendizado de habilidades para busca e uso da informação, ajudaria posteriormente nas suas atividades profissionais?

Sim
 Não

23) Você frequentaria uma disciplina (presencial ou a distância) que tivesse como conteúdo uma abordagem direcionada para o aprendizado de habilidades na busca e no uso da informação?

Sim
 Não

Enviar

APÊNDICE B
(QUESTIONÁRIO: ESTUDANTES – UFMG)⁵³

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Ciência da Informação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) EM CONCORDÂNCIA COM A PESQUISA

Prezado(a) Estudante,

Você está sendo convidado para participar da pesquisa Da educação de usuários à construção de competência em informação no contexto das bibliotecas das universidades federais: um estudo a partir da Universidade Federal de Alagoas e Universidade Federal de Minas Gerais.

A sua participação nesta pesquisa se deve a você ser estudante de graduação e encontrar-se vinculado à Universidade Federal de Alagoas ou à Universidade Federal de Minas Gerais e, desse modo, é voluntária. Sua participação consiste, ao aceitar em colaborar com a pesquisa, em responder ao questionário eletrônico online.

Ao responder o questionário você não terá nenhum benefício direto ou imediato. No entanto, os resultados desta pesquisa poderão permitir a compreensão do papel da biblioteca universitária na formação das competências em informação nos estudantes de graduação e gerar possíveis benefícios aos mesmos, entre os quais se destacam: possibilitar que as bibliotecas reformulem práticas existentes, inovar o processo de aprendizagem quanto aos recursos informacionais e estabelecer maior interação entre o estudante e a biblioteca, tanto no ambiente tradicional, quanto no virtual.

Sua resposta será enviada automaticamente ao doutorando Marcos Aurélio Gomes, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Os conhecimentos resultantes deste estudo serão constituídos por dados estatísticos. Os sujeitos participantes não serão mencionados ou identificados. Dessa forma, podemos garantir que em nenhum momento durante os processos de análise e divulgação dos resultados os mesmos terão a identidade exposta. A pesquisa será divulgada em revistas especializadas e eventos na área de Ciência da Informação, bem como em uma tese de doutorado. Os dados coletados constituirão um banco de dados que ficará sob a guarda dos pesquisadores do projeto por cinco anos, podendo, eventualmente, ser utilizados em pesquisas futuras. Depois desse prazo, os dados serão destruídos.

Em função das garantias dadas acima, os pesquisadores consideram que não há riscos específicos associados a um eventual consentimento em participar da pesquisa. Ou seja, não há risco eminente ou facilmente identificável para a sua saúde física ou mental, além dos que são encontrados no dia a dia.

A decisão em não participar da pesquisa não acarretará nenhum tipo de constrangimento. Além disso, o participante poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo ou dano. A qualquer momento, o participante poderá fazer perguntas aos pesquisadores, que têm a obrigação de prestar os devidos esclarecimentos. Caso não se sinta esclarecido, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou através do seguinte endereço:

Avenida Antônio Carlos, 6627 - Prédio Unidade Administrativa II - 2º andar sala: 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte/MG - CEP: 31.270-901. Site: <http://www.ufmg.br/bioetica/>

Termo de compromisso dos pesquisadores

Garantimos que este Termo de Consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões colocadas pelo participante.

Prof. Marcos Aurélio Gomes
Doutorando - PPGCI/ECI/UFMG

Profa. Lígia Maria Moreira Dumont
Orientadora - PPGCI/ECI/UFMG

Termo de compromisso dos pesquisadores

Declaro que li os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos acima descritos. Para participar da pesquisa, é necessário que você concorde

⁵³ A diferença entre o questionário da UFMG e da UFAL encontra-se relacionado ao conteúdo do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*.

com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você concorda em participar desta pesquisa?

Sim

Não

A P Ê N D I C E C
(QUESTIONÁRIO: BIBLIOTECÁRIOS/GESTORES – UFAL e UFMG)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Prezado(a) Bibliotecário(a),

Você está sendo convidado(a) para participar do projeto de pesquisa de doutorado intitulado ***Da educação de usuários à construção de competência em informação no contexto das bibliotecas das universidades federais: um estudo a partir da Universidade Federal de Alagoas e Universidade Federal de Minas Gerais***, do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGCI/ECI/UFMG). O objetivo dessa pesquisa é: *Identificar a contribuição da educação de usuários promovida pelas bibliotecas universitárias vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para o processo de formação de competências em informação de seus usuários.* A pesquisa está sendo realizada simultaneamente em duas universidades: a Universidade Federal de Alagoas e a Universidade Federal de Minas Gerais.

Sua participação neste projeto de pesquisa é voluntária e totalmente confidencial e o tempo para preenchimento do questionário é de, aproximadamente, dez minutos; as respostas serão analisadas de forma anônima, desse modo, em nenhum momento serão divulgadas informações que possibilitem a identificação dos respondentes. Contamos com a sua colaboração, pois a mesma é fundamental para estudarmos e compreendermos o papel das bibliotecas que pertencem às IFES em relação ao processo de desenvolvimento de competências em informação dos **alunos de graduação**, por meio das ações direcionadas à educação de usuários.

Caso tenha alguma dúvida, sobre este estudo, você poderá contatar o aluno de doutorado Marcos Aurélio Gomes pelo número (082) 3377-1212, ou pelo *email* marcosaureliog@gmail.com, e tentaremos respondê-las detalhadamente.

Desde já agradecemos sua inestimável colaboração!

Atenciosamente,

Prof. Marcos Aurélio Gomes
Doutorando - PPGCI/ECI/UFMG

Prof. Lígia Maria Moreira Dumont
Orientadora - PPGCI/ECI/UFMG

Educação de usuários: Nesta pesquisa a educação de usuários é entendida como <i>ações e/ou atividades para designar a interação entre a biblioteca e os estudantes para a compreensão dos recursos informacionais existentes e possibilitar aquisição de competências em informação.</i>

1) Assinale a instituição à qual a biblioteca encontra-se associada:
() UFMG () UFAL

2) Assinale a biblioteca à qual você está vinculado(a):

- Biblioteca central Biblioteca setorial

3) Caso tenha assinalado *Biblioteca setorial* na questão anterior, indique a qual área do conhecimento a biblioteca encontra-se associada:

- Ciências Agrárias
 Ciências Biológicas
 Engenharias
 Ciências Exatas e da Terra
 Ciências Humanas
 Linguística, Letras e Artes
 Ciências da Saúde
 Ciências Sociais Aplicadas

4) Indique sua formação acadêmica/profissional mais recente:

- Graduação
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado

5) Tempo de exercício profissional como bibliotecário(a) na biblioteca partícipe desta pesquisa:

- Até 1 ano
 de 1 a 5 anos
 de 5 a 10 anos
 de 10 a 15 anos
 de 15 a 20 anos
 mais de 20 anos

6) A biblioteca desenvolve estudos de usuários?

- Sim Não (*Ir para questão 8*)

7) Os resultados dos estudos de usuários são utilizados para o planejamento das ações de educação de usuários?

- Sim (*Ir para questão 11*) Não. Justifique: _____
(*Ir para questão 9*)

8) Enumere em ordem crescente os três principais motivos/limitações que levam a biblioteca a não desenvolver estudos de usuários:

- Recursos humanos insuficientes
 Recursos financeiros insuficientes
 Recursos materiais insuficientes
 Recursos físicos inadequados
 Infraestrutura tecnológica insuficiente/inadequada
 Usuários indiferentes
 Funcionários desqualificados
 Outros. Qual(is)? _____

9) A biblioteca planeja/desenvolve ações de educação de usuários?

- Sim (*Ir para questão 11*) Não

10) Caso tenha assinalado não na questão anterior, enumere em ordem crescente os três principais motivos e/ou limitações que levam a biblioteca a não desenvolver ações direcionadas à **educação de usuários**:

- Recursos humanos insuficientes
 Recursos financeiros insuficientes
 Recursos materiais insuficientes
 Recursos físicos inadequados
 Infraestrutura tecnológica insuficiente/inadequada

- () Usuários indiferentes
 () Funcionários desqualificados
 () Outros. Qual(is)? _____

(Ir para questão 22)

11) Como é estabelecida a periodicidade em relação à execução das ações de educação de usuários?

- () Início de cada semestre
 () Durante o ano, como atividade permanente
 () De acordo com a demanda (gestores das unidades, docentes, alunos)
 () Esporádica
 () Outras. Qual(is)? _____

12) Indique os três principais meios/ações mais utilizados por sua biblioteca para o desenvolvimento da educação de usuários junto aos estudantes/usuários de graduação:

- () Palestras/seminários na biblioteca/sala de aula
 () Visitas programadas/monitoradas/orientadas
 () Exibição de filme/vídeo
 () Tutoriais *online*
 () Distribuição de *folders*
 () Distribuição de manuais autoinstrucionais
 () Instrução programada
 () Assistência individual
 () Treinamento (Portal CAPES)
 () Treinamento (SciELO)
 () Treinamentos (acesso a bases de dados e catálogos *online*, acesso a fontes de informação impressas e/ou *online*)
 () Exercícios práticos
 () Outros. Qual(is)? _____

13) As redes sociais (*Web social*) são utilizadas na sua biblioteca como instrumento de comunicação para promover o acesso e uso dos recursos de informação:

- () Nunca () Quase nunca () Quase sempre () Sempre

14) As ações de educação de usuários desenvolvidas em sua biblioteca levam em consideração: diagnóstico das necessidades de informação e formação dos sujeitos para subsidiar as ações; objetivos a serem alcançados; conteúdo a ser desenvolvido e os recursos disponíveis:

- () Nunca () Quase nunca () Quase sempre () Sempre

15) Após a realização das ações de educação de usuários é efetuado algum tipo de avaliação dos participantes:

- () Nunca () Quase nunca () Quase sempre () Sempre

16) As ações de educação de usuários desenvolvidas levam em conta a colaboração entre o bibliotecário e o professor, entre outros profissionais:

- () Nunca () Quase nunca () Quase sempre () Sempre

17) As ações de educação de usuários são desenvolvidas com a participação das unidades acadêmicas/administrativas às quais a biblioteca encontra-se vinculada:

- () Nunca () Quase nunca () Quase sempre () Sempre

18) As ações de educação de usuários são desenvolvidas considerando uma possível integração com o currículo dos estudantes:

- () Nunca () Quase nunca () Quase sempre () Sempre

19) As ações de educação de usuários integram alguma disciplina das unidades acadêmicas às quais a biblioteca encontra-se vinculada:

- () Nunca () Quase nunca () Quase sempre () Sempre

20) As ações voltadas para a educação de usuários desenvolvidas na BU na qual você se insere podem colaborar com as competências em informação dos estudantes/usuários dos cursos de graduação?

() Sim () Não. Justifique: _____
(Caso tenha respondido não, ir para questão 22)

21) Assinale abaixo as competências que você acredita que possam ser desenvolvidas nos estudantes/usuários de graduação por meio das ações de educação de usuários planejadas/desenvolvidas pela BU na qual você se insere:

- | | |
|---|-----------------|
| Determinar necessidades de informação | () Sim () Não |
| Localizar e acessar fontes de informação <i>online</i> (bases de dados) | () Sim () Não |
| Localizar e acessar fontes de informação impressas por meio do catálogo <i>online</i> da biblioteca | () Sim () Não |
| Elaborar estratégias de busca | () Sim () Não |
| Elaborar resumos | () Sim () Não |
| Utilizar adequadamente as normas apropriadas a cada área do conhecimento (ABNT, Vancouver, APA, entre outras) | () Sim () Não |
| Diferenciar e utilizar adequadamente as citações diretas/indiretas | () Sim () Não |
| Elaborar instrumentos de comunicação para apresentar os resultados obtidos em pesquisas/trabalhos acadêmicos/seminários | () Sim () Não |
| Utilizar <i>software</i> para gerir referências bibliográficas | () Sim () Não |
| Avaliar a informação recuperada tanto impressa quanto eletrônica/digital | () Sim () Não |

22) Na sua opinião qual é o termo mais apropriado para identificar ações ou atividades promovidas pela BU que possibilitem o processo de interação de forma gradual e extensiva entre a biblioteca - estudante - recursos informacionais?

- () Educação de usuário
 () Formação de competência em informação
 () Formação de usuário
 () Instrução de usuário
 () Formação e treinamento de usuário
 () Outro. Qual? _____

23) Qual sua opinião sobre a participação mais efetiva do bibliotecário(a) das BUs no planejamento, desenvolvimento e execução de ações ou atividades (presenciais ou virtuais) para possibilitar ao usuário a aquisição cognitiva e de habilidades em relação à busca, acesso, avaliação e uso da informação? _____

Enviar

Obrigado por sua contribuição!

APÊNDICE D

Quadro – levantamento de dados nos *websites* – Universidade Federal de Alagoas

<i>FUNÇÃO INSTRUCIONAL - WEBSITES</i>	UFAL												
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
<i>WEBSITES - BIBLIOTECAS</i>	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	●
<i>CATEGORIAS</i>	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13
EXTENSÃO DO PROCESSO DE BUSCA	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	●
ORIENTAÇÃO/INSTRUÇÃO	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	●
REDES/MÍDIAS SOCIAIS (<i>blogs, email, Facebook, chats, Twitter e Whatsapp</i>)	●	●	ND	ND	●	ND	●	●	ND	ND	ND	ND	●
TREINAMENTO	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	●
TUTORIAL (<i>links</i>)	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	●

Legenda: B - Bibliotecas
 ND - dado não disponível
 ● - dado localizado

APÊNDICE E

Quadro – levantamento de dados nos *websites* – Universidade Federal de Minas Gerais

FUNÇÃO INSTRUCIONAL - WEBSITES	UFMG																					
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19	B20	B21	B22
WEBSITES - BIBLIOTECAS	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	ND	•	•	•
CATEGORIAS	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19	B20	B21	B22
EXTENSÃO DO PROCESSO DE BUSCA	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	ND	•	•	•
ORIENTAÇÃO/INSTRUÇÃO	•	•	•	•	•	•	•	ND	•	•	•	ND	•	•	•	•	ND	•	ND	•	•	•
REDES/MÍDIAS SOCIAIS (<i>blogs, email, Facebook, chats, Twitter e Whatsapp</i>)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	ND	•	•	•
TREINAMENTO	ND	•	•	ND	•	•	•	•	•	•	•	ND	•	ND	ND	ND	•	ND	ND	ND	•	ND
TUTORIAL (<i>links</i>)	•	•	•	•	•	ND	•	•	•	ND	•	ND	ND	ND	•	•	•	•	ND	•	•	ND

Legenda: B - Bibliotecas

ND - dado não disponível

• - dado localizado