



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

ALESSANDRA MONTEIRO PATTUZZO CAETANO

**BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: A
COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E A COLABORAÇÃO EDUCATIVA ENTRE
BIBLIOTECÁRIO E PROFESSOR**

VITÓRIA (ES)

2022

ALESSANDRA MONTEIRO PATTUZZO CAETANO

**BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: A
COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E A COLABORAÇÃO EDUCATIVA ENTRE
BIBLIOTECÁRIO E PROFESSOR**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para o título de Mestre em Ciência da Informação.

Linha de pesquisa 1: Cultura, Mediação e Uso da informação.

VITÓRIA (ES)

2022

ALESSANDRA MONTEIRO PATTUZZO CAETANO

**BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: A
COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E A COLABORAÇÃO EDUCATIVA ENTRE
BIBLIOTECÁRIO E PROFESSOR**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Aprovada em ____ de março de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Dra. Gleice Pereira
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora - Membro interno

Profª Dra. Marta Leandro da Mata
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Profª Dra. Elimar Ponzzo Dutra Leal
Gerência de Ensino Pesquisa e Inovação do Hospital
Evangélico
Membro externo

Profª Dra. Lucileide Andrade de Lima do Nascimento
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno suplente

Prof Dr Marcos Aurélio Gomes
Universidade Federal de Alagoas - UFAL
Membro externo Suplente

DEDICATÓRIA

À Prof.^a Dr.^a. Lucileide Andrade de Lima do Nascimento que me incentivou a entrar no mestrado e por sua dedicação com a segunda turma PPGCI UFES, caminhou lado a lado, em um início de pandemia que nos gerou incertezas, sua iniciativa nos fez persistir nessa caminhada.

A Fabíola Costa que também me incentivou e apoiou a fazer o mestrado, gratidão.

À Prof.^a Dr.^a. Gleice Pereira que me incentivou e me apoiou durante toda a caminhada deste mestrado até a entrada no doutorado. Um exemplo de orientadora e docente, minha gratidão eterna.

Ao Prof.^o Vitor Nunes Rosa, que foi quem trilhou lado a lado comigo na escrita do meu primeiro projeto submetido ao processo seletivo de mestrado. E que incansavelmente sempre me incentivou nos caminhos da pesquisa acadêmica.

Ao Prof. Alexandre Nunes Theodoro e à Prof.^a Carla Letícia Alvarenga Leite que me apoiaram, como líderes incentivadores, a trilhar uma carreira acadêmica com excelência.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo Celso e à minha Filha Virginia que me apoiaram desde o início dessa caminhada em todos os momentos em que precisei do apoio e compreensão deles por minhas horas de dedicação para entrar, permanecer e finalizar o mestrado.

Aos meus pais Rosa e João Paulo que me apoiaram nesse longo percurso, que entenderam minhas ausências e compreenderam como esse momento é importante para mim.

À minha irmã Adriana que acreditou e pagou a minha inscrição no mestrado. Obrigada, minha irmã, por sempre me apoiar. Sou sua fã incondicional, gratidão eterna.

A todos da equipe FAESA que acreditaram e torceram por mim, em especial, à minha equipe da biblioteca e a professora e amiga Juliana Santos, que também foi a revisora do meu projeto de qualificação.

Em especial, à minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a. Gleice Pereira por ter me conduzido, neste importante processo, com primor, paciência e excelência em cada passo que demos, não somente com a pesquisa, mas também com as publicações que conseguimos produzir nesses dois anos de aprendizado contínuo. Muito obrigada por acreditar em mim e por sempre me incentivar em todos os momentos.

E às professoras doutoras Marta e Elimar que aceitaram, prontamente, o convite de participarem da banca avaliadora e por terem contribuído excepcionalmente para a qualidade dessa pesquisa.

A uma bibliotecária muito especial, Morgana Andrade, por me apresentar o método *ProKnow-C* e contribuir na minha formação como mestre em ciência da informação.

Estendo meus agradecimentos aos meus colegas do mestrado, em especial, à Adriana e à Jaqueline pela parceria e por contribuírem para que eu acreditasse na minha capacidade de ir longe.

Meus agradecimentos aos bibliotecários gestores que contribuíram com os dados para que a pesquisa fosse possível.

Ao PPGCI-UFES e todos os envolvidos pela oportunidade de continuidade na minha formação e desenvolvimento acadêmico e pessoal.

A todos que participaram direta e indiretamente desta etapa, agradeço por confiar no meu esforço e por respeitar minhas lutas pessoais.

Agora, se você vê o conhecimento como algo mais **dinâmico**, e essencialmente **construído** pelo **indivíduo** e pela **comunidade**, então é necessário mudar radicalmente o que uma biblioteca faz – **você precisa ver a biblioteca como um espaço de aprendizagem.**

David Lankes, 2016

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo de planejamento e realização de ações colaborativas entre bibliotecários e professores, orientadas à competência em informação, presenciais e digitais, de bibliotecas de IES (públicas e privadas) localizadas na Grande Vitória (ES). A temática é relevante por trazer para essa discussão o papel pedagógico das BU's, evidenciando o profissional bibliotecário como um educador e por trazer como reflexão possibilidades de desenvolver práticas e ações colaborativas com professores demonstrando as mais variadas possibilidades inerentes ao universo das bibliotecas universitárias e por estar alinhada à área temática da Ciência da Informação. A metodologia aplicada deu-se a um tipo de pesquisa bibliográfica, realizada em livros, trabalhos e artigos de autores e teóricos que dialogam sobre a importância da biblioteca universitária como espaço de aprendizagem e da competência em informação e a colaboração educativa entre bibliotecário e professor, contextualizando diretamente com os objetivos da pesquisa. Juntamente com a pesquisa bibliográfica, também foi realizada uma análise sistemática da literatura, utilizando a metodologia *Knowledge Development Process–Constructivist* (Proknow-C). Como instrumentos de pesquisa foram utilizados questionários semiestruturados cujo objetivo era investigar como são planejadas e realizadas ações orientadas à competência em informação e o *Teacher/Librarian Collaboration Model* (TLC) como base para a construção de algumas perguntas do questionário, para verificação da existência de trabalho colaborativo entre professores e bibliotecários das IES. Esta pesquisa atingiu seus objetivos, pois possibilitou verificar, partindo da problematização levantada para o estudo, que as ações orientadas à prática colaborativa entre professor e bibliotecário são realizadas, mesmo que de forma tímida sem a existência de um programa continuado de competência em informação, as ações e práticas acontecem por alguns gestores de forma planejada em planejamento estratégico com direção acadêmica que se estende às coordenações de cursos e professores, em outros momentos por solicitações avulsas a um planejamento de aula por parte do professor e por rotina tradicional por parte do bibliotecário.

Palavras-chave: Biblioteca universitária. Trabalho colaborativo. Biblioteca – espaço de aprendizagem. Bibliotecário educador. Proknow-C.

ABSTRACT

The general objective of the research is to understand the process of planning and carrying out collaborative actions between librarians and teachers, oriented to information competence, in person and digital, of HEI libraries (public and private) located in Greater Vitória (ES). The theme is relevant for bringing to this discussion the pedagogical role of BU's, highlighting the professional librarian as an educator and for bringing as a reflection possibilities to develop collaborative practices and actions with professors demonstrating the most varied possibilities inherent to the universe of university libraries and for being aligned with the thematic area of Information Science. The methodology applied was based on a type of bibliographic research, carried out in books, works and articles by authors and theorists who discuss the importance of the university library as a space for learning and competence in information and educational collaboration between librarian and teacher, contextualizing directly with the research objectives. Along with the bibliographic research, a systematic analysis of the literature was also carried out, using the Knowledge Development Process–Constructivist (Proknow-C) methodology. in information and the Teacher/Librarian Collaboration Model (TLC) as a basis for the construction of some questions in the questionnaire, to verify the existence of collaborative work between teachers and librarians of HEIs. This research achieved its objectives, as it made it possible to verify, based on the problematization raised for the study, that actions oriented to collaborative practice between teacher and librarian are carried out, even if in a timid way without the existence of a continuous program of competence in information, the Actions and practices happen by some managers in a planned way in strategic planning with academic direction that extends to the coordination of courses and teachers, at other times by separate requests for lesson planning by the teacher and by traditional routine by the librarian.

Keywords: University library. Collaborative work. Library – learning space. Educator librarian. Proknow-C.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases dos estudos a respeito da competência informacional de Christine Bruce.....	24
Figura 2- Etapas identificadas nos modelos de competência em informação	50
Figura 3 - Sete pilares de competência em informação	56
Figura 4 - Modelo SCONUL – Sete pilares da competência em informação.....	57
Figura 5- Evolução tecnológica da biblioteca	72
Figura 6 - Tendências, modelos e competências das BUs	84
Figura 7- O Processo de Colaboração	91
Figura 8 - Modelo de colaboração professor/bibliotecário (TCL).....	93
Figura 9 - As quatro facetas da colaboração propostas no modelo de colaboração professor/bibliotecário	95
Figura 10 - Identifica elementos de colaboração	99
Figura 11 - Etapas do processo ProKnow-C	101
Figura 12- Etapas do processo ProKnow-C	102
Figura 13- Seleção de banco de artigos brutos.....	104
Figura 14 - Primeiro fragmento do processo para a seleção de artigos	106
Figura 15 - Filtro de banco de artigos brutos – Portfólio final	107
Figura 16 - Relevância dos autores do portfólio bibliográfico	111
Figura 17- Análise de dados na pesquisa qualitativa	122
Figura 18 - Você atua como bibliotecário (a) universitária (o) por qual motivo?.....	129
Figura 19 - Quais outras experiências nessa área?	130
Figura 20 - Onde buscam referências para a elaboração de práticas colaborativas	153
Figura 21 - Prática e ações citadas nas afirmações dos sujeitos da amostra	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Análise dos dados dessa pesquisa	22
Quadro 2 - Evolução do termo Information Literacy	25
Quadro 3 - Dimensões da competência em informação	30
Quadro 4 - Padrões de competência em informação para educação superior.....	35
Quadro 5 - Padrões básicos ou indicadores de Competência em Informação: Padrão 1	44
Quadro 6 - Padrões básicos ou indicadores de Competência em Informação: Padrão 2	45
Quadro 7 - Padrões básicos ou indicadores de Competência em Informação: Padrão 3	46
Quadro 8 - Padrões básicos ou indicadores de Competência em Informação: Padrão 4	47
Quadro 9 - Padrões básicos ou indicadores de Competência em Informação: Padrão 5	48
Quadro 10 - Modelos de competência em informação e suas aplicações	51
Quadro 11 - Processo de Busca da Informação (ISP)	53
Quadro 12 - Estágio e sentimentos de acordo com cada etapa do ISP	53
Quadro 13- Estrutura de Competência Digital.....	61
Quadro 14 - Habilidades da Empowering 8.....	63
Quadro 15 - Artigos CBBB 2019 desenvolvidos na área de competência em informação.....	67
Quadro 16 - Artigos SNBU 2018 desenvolvidos na área de competência em informação.....	68
Quadro 17 - Portfólio de artigos de 2005 a 2013 com número de citações.....	87
Quadro 18- Taxonomia de Loertscher.....	94
Quadro 19 - Quantitativo de trabalhos identificados em bases de dados	105
Quadro 20 - Portfólio Bibliográfico.....	108
Quadro 21 - Análise sistêmica dos Artigos do Portfólio Bibliográfico	115
Quadro 22 - Características relevantes da definição da população	120
Quadro 23 - Características metodológicas do estudo segundo os objetivos pretendidos.....	123
Quadro 24- Especializações cursadas	133

Quadro 25 - Cursos mais recentes, período de realização e relevância	135
Quadro 26 - O que se entende por trabalho colaborativo?	138
Quadro 27 - Estrutura das condições para a colaboração de professores e bibliotecários de ponta com base na análise de dados qualitativos	139
Quadro 28 - Níveis Taxonomia do Bibliotecário	144
Quadro 29 - Categorias do trabalho colaborativo entre professores e bibliotecário	149
Quadro 30 - Referências para a elaboração de práticas colaborativas.....	152
Quadro 31 - Práticas/ações colaborativas, entre bibliotecários e professores, voltadas à competência em informação desenvolvidas tanto presenciais quanto digitais.....	155

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estimativa de grau de relevância dos autores bibliográficos	112
Gráfico 2 - Autores com participação nas referências do Portfólio Bibliográfico	112
Gráfico 3 - Classificação dos artigos conforme sua relevância acadêmica	113
Gráfico 4- Tempo de atuação	127
Gráfico 5 - Ano de Conclusão do curso de biblioteconomia	131
Gráfico 6 - Representação dos níveis Taxonomia do Bibliotecário	146
Gráfico 7 - Análise quantitativa do Quadro 27	150

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO	24
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS CONCEITUAIS	24
2.2 MODELOS DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO	49
2.2.1 Information Search Process (ISP).....	52
2.2.2 The Seven Pillars of Information Literacy de SCONUL.....	55
2.2.3 Information Literacy Competency Standards for Higher Education da ACRL (2000).....	58
2.2.4 Competencias Informaticas e Informacionales (CI2)	59
2.2.5 O Empowering 8	63
2.3 TRABALHOS DESENVOLVIDOS NA ÁREA DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NA LITERATURA BRASILEIRA.....	66
3 BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS	70
3.1 A BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM	74
3.2 O PAPEL EDUCATIVO DAS BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS E DOS BIBLIOTECÁRIOS	79
4 A COLABORAÇÃO ENTRE BIBLIOTECÁRIOS E PROFESSORES	87
4.1 O MODELO DE COLABORAÇÃO PROFESSOR E BIBLIOTECÁRIO – TEACHER LIBRARIAN COLLABORATION TCL	93
5 SELEÇÃO E ANÁLISE DO PORTFÓLIO BIBLIOGRÁFICO	101
5.1 SELEÇÃO DO PORTFÓLIO BIBLIOGRÁFICO.....	102
5.2 ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA.....	109
5.2.1 Análise bibliométrica dos Autores do Portfólio Bibliográfico	110
5.3 ANÁLISE SISTÊMICA	114
5.4 PERGUNTA DE PESQUISA	116
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	118
6.1 QUANTO AOS OBJETIVOS	118

6.2 QUANTO AOS PROCEDIMENTOS.....	119
6.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	120
6.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	121
6.5 FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS	122
6.6 PERCURSO METODOLÓGICO	123
7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	126
7.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO.....	126
7.1.1 Práticas de colaboração professor-bibliotecário	137
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS.....	164
APÊNDICES	176
APÊNCIDE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	177
MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).177	
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO BIBLIOTECÁRIO (A).....	179
ANEXOS	182
ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA FAESA.....	183

1 INTRODUÇÃO

O tema colaboração entre bibliotecários e professores está muito presente quando se trata de bibliotecas escolares e na literatura internacional biblioteconômica desde a década de 1940 (PEREIRA, 2016). Nessa pesquisa, essa temática será analisada em bibliotecas universitárias (BU's) usando o modelo de Patrícia Montiel-Overall, *Teacher and Librarian Collaboration Model* (TCL), como suporte para identificar a colaboração no trabalho desses profissionais.

O modelo TLC é composto de quatro facetas: coordenação; cooperação; instrução integrada e currículo integrado (MONTIEL-OVERALL, 2007) que identificam o tipo de interação e comunicação que ocorre entre bibliotecários e professores, na busca de verificar o nível de colaboração entre esses profissionais. A pesquisadora Pereira (2016) cita Montiel-Overall (2007) que faz a seguinte consideração:

A colaboração acontece quando professores e bibliotecários trabalham em conjunto, planejando atividades de ensino-aprendizagem, ensinando e avaliando os alunos. Ela reforça a importância da confiança que se estabelece entre os parceiros da colaboração e enfatiza que ela tem êxito quando existe o objetivo comum de melhorar o desempenho e as competências informacionais dos alunos. Esse conceito de colaboração ultrapassa a função do bibliotecário de simplesmente suporte ou apoio para a promoção da aprendizagem, em contextos significativos para os alunos e para os professores, não de forma isolada, mas com uma integração biblioteca e sala de aula (PEREIRA, 2016, p.15-16).

Segundo Corrêa *et al.* (2002), o bibliotecário e o professor possuem uma missão em comum, a de buscar desenvolver em seus alunos as competências para o aprendizado necessário ao seu crescimento acadêmico, enquanto cidadãos, e torná-los usuários competentes na utilização, recuperação, uso e representação da informação e do uso de todos os suportes e meios de comunicação que lhes são oferecidos no âmbito educacional (CORRÊA *et al.*, 2002).

Os indivíduos competentes em informação, para Pereira (2015, p.25), são aqueles que “aprenderam a aprender, que sabem como aprender, porque sabem como se organiza o conhecimento, como encontrar a informação e como usá-la de tal maneira que os problemas informacionais sejam solucionados, minimizando a ansiedade negativa pela informação”.

Para Dudziak (2003), a tarefa de inserir o bibliotecário na comunidade educacional não é uma tarefa fácil. Considerando que as escolas e instituições de ensino superior às quais estão vinculados, geralmente, não percebem esses

profissionais como colegas engajados no processo educacional, mesmo que muitos profissionais bibliotecários já atuem nas bibliotecas das Instituições de Ensino como educadores.

Nessa perspectiva, damos ênfase ao papel educativo do bibliotecário que atua em bibliotecas universitárias, destacando essa ação no planejamento e oferta de programas de competência em informação (ColInfo), em especial, quando realizados em colaboração com os professores da Instituição de Ensino Superior onde atua.

Nessa perspectiva, Santos *et al.* (2015, p. 204) apresentam que a própria competência em informação abrange muito mais do que a educação de usuários (ações, treinamentos, orientações, instruções etc.), “ela dá um passo “além” e prioriza o aprendizado ao longo da vida, o aprender a aprender, a busca por oportunidades para aprender ou melhorar as habilidades individuais e como facilitadores de aprendizagem”.

Ou seja, de forma prática, para Pereira (2015, p.23), entende-se que o aprender a aprender, a adaptação à mudança e a percepção em torno da importância dos fluxos de informação envolvem vastas competências genéricas que todos deveriam adquirir”. A competência em informação, ainda segundo a autora, estende o conceito de *literacy*, “apresenta com maior amplitude as habilidades necessárias aos indivíduos, permitindo-lhes localizar, recuperar, avaliar, interpretar e agir sobre a informação de forma autônoma, em todo o contexto de suas vidas” (PEREIRA, 2015, p. 25).

As bibliotecas universitárias têm como proposta central oferecer serviços e produtos informacionais, de acordo com o perfil de usuários caracterizados por professores, funcionários, alunos, e, também, pesquisadores externos. Sendo o objetivo principal da biblioteca satisfazer esses usuários por meio de um acervo organizado, atualizado e pertinente à comunidade:

As Bibliotecas Universitárias são centros de cultura e aprendizagem, ou seja, organismos dinâmicos e interativos que têm como objetivo principal mediar a relação entre os produtores e os consumidores do conhecimento científico, sendo essenciais no processo de sua elaboração, além de oferecerem acesso à informação e auxiliarem no processo de ensino, pesquisa e extensão, a tríade que compõe o eixo fundamental das universidades brasileiras (ZANINELLI; NOGUEIRA; PERES, 2019, p. 12).

Partindo do pressuposto de que a BU não se resume somente à oferta de serviços e produtos informacionais, e da oferta de um acervo organizado, é

imprescindível trazer a temática da biblioteca universitária como espaço de aprendizagem.

No levantamento bibliográfico realizado para essa pesquisa, foi possível identificar as mais variadas possibilidades inerentes ao universo das bibliotecas universitárias. Inclusive no que tange à criação de novos espaços de aprendizagem para garantir a qualidade de ensino nas Instituições de Ensino Superior (IES). Santos *et al.* (2015) afirmam que as bibliotecas universitárias, enquanto redes acadêmicas, precisam participar do processo ensino-aprendizagem, pois é um espaço essencial para a geração de conhecimentos. Ou seja,

O planejamento e o oferecimento de serviços e produtos desses centros disseminadores de informações devem ser pensados de forma estratégica, vislumbrando os objetivos didáticos-pedagógicos dos cursos e o perfil e as necessidades dos usuários da universidade à qual pertencem (SANTOS *et al.*, 2015, p.199).

Nesse processo, a biblioteca assume papel fundamental e deve estar envolvida nas práticas pedagógicas, atuando como centro de recursos de aprendizagem. É um espaço privilegiado, que propicia o lidar com vários tipos de informação e pontos de vista, fomento à leitura, o estudo colaborativo e atividades culturais (GASQUE, 2014, p.1).

Partindo desse entendimento de que a BU deve executar suas ações mediadoras vinculadas com as propostas pedagógicas de cursos ofertados pela IES, Santos *et al.* (2015) afirmam que a BU é também a principal divulgadora da competência em informação para a universidade, além de buscar na comunidade acadêmica a importância da qualificação dos alunos para atuarem no mercado de trabalho.

A responsabilidade na construção do saber teórico e científico e a formação de indivíduos críticos e reflexivos permeiam o ambiente das universidades. As pesquisas fazem parte da rotina no ambiente universitário, dominando a produção de ideias, a criatividade, o conhecimento e as informações. A relação delas com o tempo e o espaço é orientada para o futuro, necessitando de informações imediatas, seguras e precisas (MACHADO, 2009).

A BU se encontra classificada como uma instância que possibilita às instituições de educação superior atenderem às necessidades de informação de um determinado grupo social ou da sociedade comum por meio “[...] da administração do seu patrimônio informacional e do exercício de uma função educativa, ao orientar os usuários na utilização da informação” (LÜCK *et al.*, 2000, p. 2).

Diante dos múltiplos recursos que as tecnologias oferecem para ampliar o acesso ao conhecimento como a aprendizagem em ambientes colaborativos, uso de bases de dados bibliográficos, bibliotecas virtuais e/ou digitais, catálogos *online*, dentre muitos outros, a biblioteca universitária assume, por consequência, um importante papel como mediadora entre o usuário e a produção do conhecimento (MACHADO, 2009).

Entende-se que as relações intrínsecas entre a biblioteca universitária e o processo de aprendizagem vão além de sua constituição como um espaço privilegiado no cenário acadêmico, muito além do armazenamento de fontes informacionais e, especificamente, é preciso identificar se existem práticas instituídas de colaboração entre bibliotecários e professores como estratégia para a realização de atividades de aprendizagem com objetivos de desenvolver a competência em informação do usuário.

Diante dessas afirmações, é relevante trazer para essa discussão o papel pedagógico das BU's, evidenciando o profissional bibliotecário como um educador, pois eles detêm as qualificações necessárias para auxiliar na formação de seus usuários, visando à sua autonomia e aptidão para atuar no mercado de trabalho e para desempenhar seu papel como cidadãos que saibam exercer, de forma consciente, seus direitos e deveres (MAIA, 2020).

Santos *et al.* (2015, p. 202) contextualizam que investir em programas de competência em informação (ColInfo) em bibliotecas universitárias é “[...] uma ação que proporciona aos usuários a capacitação do uso, recuperação, avaliação, compartilhamento e a geração de ideias criativas e inovadoras”, portanto é importante a oferta de um ambiente dinâmico e significativo para a internalização de conhecimentos.

Partindo da premissa de que a biblioteca universitária é um espaço peculiar de aprendizagem, diferente da sala de aula, o ambiente deve ser pensado como um espaço estratégico de ações complementares às desenvolvidas em sala de aula. A experiência com a leitura e com o comportamento investigativo, tão importante para o avanço educacional, pode ser ampliada no espaço de uma biblioteca, por meio de atividades elaboradas em um ambiente favorável para a apropriação do saber por parte dos indivíduos.

Tais referências reforçam a hipótese de essa pesquisa referente às bibliotecas universitárias contribuir como modelo de mediação pedagógica na formação do pesquisador, exercendo um papel ativo nesta função, levando em consideração que os bibliotecários exercem papel centrado no ensino-aprendizagem por meio de práticas colaborativas com os professores universitários.

Entretanto é importante refletir sobre os seguintes questionamentos: O bibliotecário pode ser educador em um ambiente de ensino superior? O bibliotecário consegue acompanhar a rápida mudança do ecossistema de informações com qualidade? Esses questionamentos levam-nos a refletir sobre a atuação do bibliotecário nas IES, no século XXI.

O foco do bibliotecário do século XXI é sobretudo o usuário. É para atender melhor a esse usuário, esse cidadão conectado, que o bibliotecário deve desenvolver mais e melhores competências profissionais e pessoais. O bibliotecário do século XXI, um indivíduo pertencente à era da informação digital, deve, por exemplo, dominar as redes digitais sociais, conforme dito por Gottschalg-Duque (2016), e se tornar aquele profissional da informação que conhece e entende das mídias sociais digitais e que atua como curador digital, educador, filtro, conector, facilitador, experimentador, guia e norteador. (GOTTSCHALG-DUQUE; SANTOS, 2018, p.55).

A *Association of College and Research Libraries* (ACRL), em 2017, publicou o documento *Roles and Strengths of Teaching Librarians*, que descreve sobre as competências e habilidades para os bibliotecários e coordenadores de instrução, enfatizando que o ambiente em mudança do ensino superior, discretamente, vem demonstrando um conjunto de habilidades que evoluem rapidamente, certificando a necessidade de um amplo conjunto de conceitos para descrever os papéis dinâmicos desempenhados pelos bibliotecários de ensino (ACRL, 2017).

Os papéis do bibliotecário educador não podem ser totalmente compreendidos sem o envolvimento com os conceitos, práticas de conhecimento e disposições delineadas na *Estrutura*, que estabelece “ideias fundamentais sobre o ecossistema de informação” em que os bibliotecários trabalham e os alunos aprendem. O bibliotecário educador trabalha com os alunos como treinador, guia e mentor, à medida que os alunos navegam por esse complexo ecossistema de informações em diferentes estágios de seu desenvolvimento pessoal e cognitivo (ACRL, 2017, p. 2).

Santos *et al.* (2015, p. 208) também citam a *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA)¹ que publicou um documento com informações necessárias para os bibliotecários interessados em iniciar programa de desenvolvimento de habilidades em informação. O documento traz quatro pontos

¹ Publicação organizada por Jesus Lau (2017) e traduzido pela professora Beluzzo.

principais para o desenvolvimento de pessoal no âmbito da competência em informação: “necessidades do bibliotecário como facilitador, autorrealização dos bibliotecários, capacitação institucional, educação a distância e *e-learning*”.

Segundo Valentim (2000), as mudanças tecnológicas dos meios de comunicação estão afetando de maneira complexa os tradicionais modelos de trabalho dos profissionais da informação. Isso porque o objeto de trabalho desses profissionais é a informação a qual tem sido afetada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), modificando seu formato, seu suporte, seu processamento e sua disseminação, influenciando diretamente na forma de mediação entre o bibliotecário e o usuário, a ponto de provocar novas problematizações viáveis aos processos de pesquisa. Dentre estas, emerge a problemática que norteia as reflexões e se propõe a responder ao seguinte problema de pesquisa: Como são planejadas e realizadas as ações orientadas à prática colaborativa do bibliotecário e do professor, visando ao desenvolvimento da competência em informação de alunos nos ambientes presenciais e digitais de bibliotecas de IES (públicas e privadas) localizadas na Grande Vitória (ES)?

Para conduzir o percurso da pesquisa e a resolução do problema levantado, foram definidos os objetivos estruturantes da pesquisa.

Objetivo Geral

Compreender o processo de planejamento e realização de ações colaborativas entre professores e bibliotecários, orientadas à competência em informação, presenciais e digitais, de bibliotecas de IES (públicas e privadas) localizadas na Grande Vitória (ES).

Objetivos Específicos

Foram estabelecidos os seguintes objetivos:

I. Contextualizar o papel educativo do bibliotecário e da biblioteca universitária nos processos de ensino e aprendizagem que são planejados e realizados nos ambientes presenciais e digitais das bibliotecas das IES (públicas e privadas) localizadas no município de Vitória (ES);

II. Discutir o conceito de competência em informação em ambientes das bibliotecas de IES (públicas e privadas) localizadas no município de Vitória (ES).

III. Descrever como são realizadas ações orientadas à competência em informação de alunos nos ambientes presenciais e digitais de bibliotecas universitárias públicas e privadas, localizadas no município de Vitória (ES).

IV. Identificar modelos, metodologias e estratégias de competência em informação utilizadas como boas práticas de ensino/formativas/educativas nas bibliotecas de IES (públicas e privadas) localizadas no município de Vitória (ES).

V. Identificar se existem práticas instituídas de colaboração entre bibliotecários e professores como estratégia para a realização de atividades de aprendizagem em ações voltadas à competência em informação, presenciais e digitais, de bibliotecas de IES (públicas e privadas) localizadas no município de Vitória (ES).

Com base em uma pesquisa exploratória, em fontes de informação nacionais e internacionais, constatou-se uma carência de estudos cuja abordagem trate, de forma prática, sobre as atividades e ações indicadas e aplicadas como boas práticas para o desenvolvimento da competência informacional dos alunos das IES, e as contribuições dessas ações e atividades aplicadas aos conceitos de aprendizagem, de autonomia e de aprender a aprender, como evidencia Mata (2014), a seguir.

A competência em informação aborda pontos mais amplos que a educação de usuários realizada nas bibliotecas, a saber: integração entre docentes, bibliotecários e demais setores da instituição; integração de conteúdos com os planos de ensino de disciplinas; conteúdos de aprendizagem acerca de um complexo sistema de organização de informações, explorando diversos meios, fontes e ambientes (a biblioteca é considerada mais uma das alternativas); escrita e leitura digital; resolução de problemas por meio da informação para ser usada em diversas situações; aprendizado autônomo; o aprender a aprender (MATA, 2014, p.).

Além disso, segundo Maia (2020), palestras não são suficientes para promover a competência em informação e o profissional bibliotecário deve incorporar outros instrumentos educacionais, pois é sua responsabilidade adotar melhores práticas pedagógicas², acompanhando os avanços das tecnologias de ensino e aprendizagem (ACRL, 2017; JAGUSZEWSKI; WILLIAMS, 2013).

² São práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento

Considerando a questão problematizadora e os diálogos estabelecidos nesta pesquisa, a partir dos objetivos específicos, o Quadro 1 apresenta a análise dos dados dessa pesquisa.

Quadro 1- Análise dos dados dessa pesquisa

Dimensões	Descritores da análise	Tipo de análise
Introdução e desenvolvimento da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> Contextualizar o papel educativo do bibliotecário. Contextualizar o papel educativo da biblioteca universitária. 	Análise bibliográfica
Introdução e desenvolvimento da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> Discutir o conceito de competência em informação. Discutir o conceito de competência em informação em ambientes das BUs. 	Análise bibliográfica
Desenvolvimento e conclusões da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> Descrever como são realizadas ações orientadas à competência em informação. Identificar modelos, metodologias e estratégias de competência em informação. 	Análise bibliográfica Análise dos dados coletados na aplicação do questionário semiestruturado
Desenvolvimento e conclusões da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> Identificar se existem práticas instituídas de colaboração entre bibliotecários 	Análise bibliográfica Análise dos dados coletados na aplicação do questionário semiestruturado

Fonte: Elaborado pela Autora, 2022

Durante mais de uma década trabalhando frente ao serviço de referência de bibliotecas universitárias, foi possível observar e participar de diversos eventos que chamaram a atenção e trouxeram reflexões à autora da presente dissertação sobre seu papel de bibliotecária dentro do ambiente da universidade, bem como a sua participação em práticas de mediação da informação por meio da mediação pedagógica das informações na construção de novos conhecimentos em alunos da IES.

É nesse contexto que se justifica a relevância e a pertinência da presente pesquisa que deverá confirmar ou desmistificar atitudes e práticas, analisando o papel do bibliotecário no processo de aprendizagem no ambiente universitário por meio do desenvolvimento de atividades colaborativas que dialoguem com os padrões e documentos orientadores para as ações voltadas à competência em informação.

reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas as quais ocorrem para a concretização de processos educacionais (FRANCO, 2016, p.537).

A dissertação foi estruturada da seguinte forma: na presente seção são apresentados o contexto da discussão, a temática, a justificativa, o problema, os objetivos e os procedimentos metodológicos. Na seção dois, apresentam-se o histórico-conceitual da competência em informação e um panorama nacional e internacional sobre a aplicação e o desenvolvimento de modelos de competência em informação nas IES.

Na seção três, disserta-se a respeito das bibliotecas universitárias apresentando seu contexto dentro das Instituições de Ensino Superior e a importância de ofertar serviços alinhados aos objetivos estratégicos da IES em paralelo com o desenvolvimento da competência em informação de seus usuários e o papel educativo das bibliotecas universitárias e dos bibliotecários. A seção quatro apresenta-se como uma reflexão sobre a temática colaboração entre os profissionais bibliotecários e professores, identificando se acontece essa relação de trabalho em que são aplicadas práticas educativas por meio da aplicação do modelo *Teacher/Librarian Collaboration Model* (TLC) desenvolvido pela autora Patrícia Montiel-Overall e da Taxonomia de Louchest utilizada por ela em uma de suas pesquisas realizada em 2007.

Na seção cinco, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. A seção seis é constituída da apresentação, da análise, discussão dos dados obtidos por meio da pesquisa comparando os resultados com o modelo *Teacher/Librarian Collaboration Model* (TLC) e com a bibliografia sobre o tema. Na seção sete, apresentam-se as considerações a partir dos resultados por esta pesquisa.

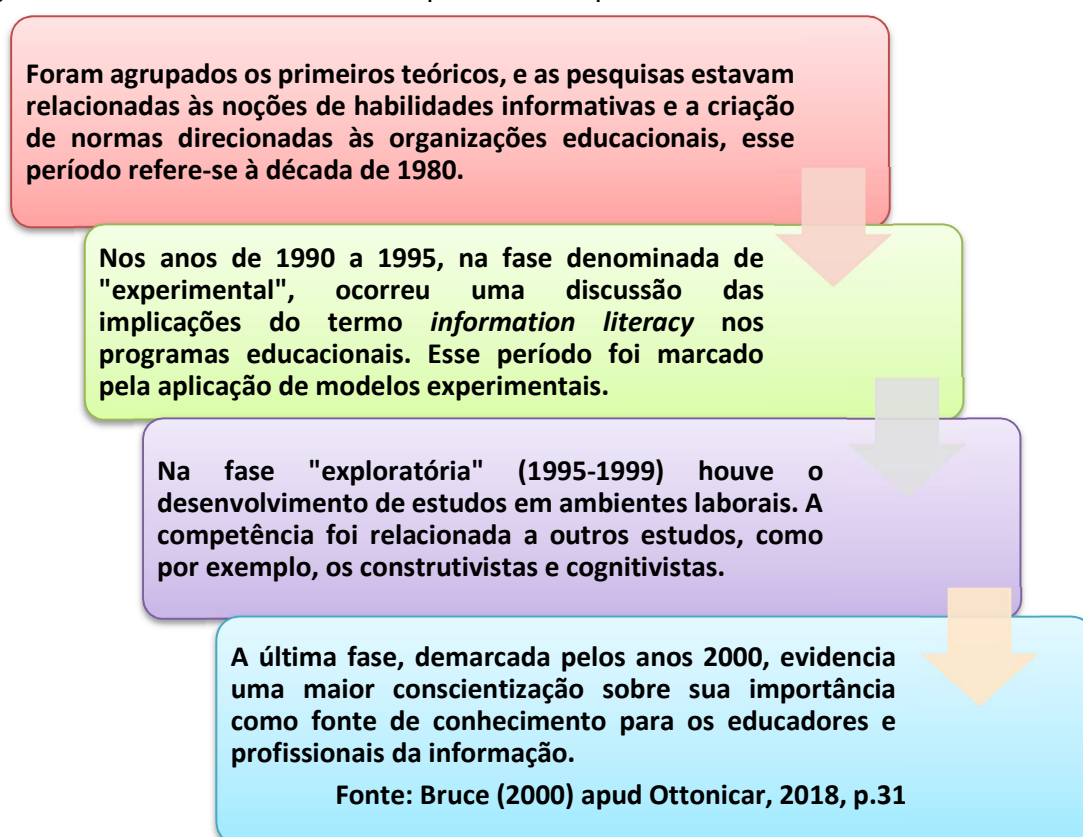
2 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Para apresentar a importância da temática competência em informação, percorreu-se primeiro sobre seus aspectos históricos conceituais e a sua relevância no contexto das bibliotecas universitárias, além dos padrões e modelos já aplicados em contextos de bibliotecas universitárias em âmbito internacional. Em especial, está o Modelo criado nos Estados Unidos por Carol Kuhlthau (1993) que foi aplicado no Brasil.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS CONCEITUAIS

Os estudos em competência em informação encontraram espaços nos grupos de estudo no Brasil, no início dos anos 2000, quando o termo “[...]” foi mencionado pela primeira vez por Caregnato (2000 p. 50) que o traduziu como ‘alfabetização informacional’ [...]”. Campello ainda afirma que Caregnato propôs a utilização do *information literacy* como meio de “[...] desenvolver habilidades informacionais necessárias para interagir no ambiente digital” (CAMPELLO, 2003, p. 28). No ano de 2000, Christine Bruce propôs uma divisão dos estudos a respeito da competência em informação em quatro fases, como ilustra a Figura 1.

Figura 1 - Fases dos estudos a respeito da competência informacional de Christine Bruce



Dudziak, em 2003, afirmou que a *information literacy* é, sem dúvida, um tema ainda novo que instiga uma análise mais profunda sobre o tema, bem como a evolução histórica e geográfica do conceito, por meio de um mapeamento na literatura com o propósito de elucidar a evolução do termo no decorrer das décadas, como é demonstrado no Quadro 2, elaborado pela autora, a partir da pesquisa de Dudziak (2003), intitulada *Information Literacy: princípios, filosofia e prática*.

Quadro 2 - Evolução do termo Information Literacy

1970
<p>O termo <i>information literacy</i> surgiu ainda na década de 1970, nos Estados Unidos, ligada à concepção de sociedade da informação. Em um relatório elaborado pelo americano e bibliotecário Paul Zurkowski, denominado <i>The information service environment relationships and priorities</i>. O relatório descreve uma série de produtos e serviços fornecidos por instituições privadas e suas relações com as bibliotecas.</p> <p>Sendo o então presidente da <i>Information Industry Association</i>, Zurkowski antevia um cenário de mudanças e recomendava que se iniciasse um movimento nacional em direção à <i>information literacy</i>. Sugeriu que os recursos informacionais deveriam ser aplicados às situações de trabalho, na resolução de problemas, por meio do aprendizado de técnicas e habilidades no uso de ferramentas de acesso à informação.</p>
1976
<p>O conceito de <i>information literacy</i> se mostra mais abrangente, pois alcança uma série de habilidades e conhecimentos e a informação passa a ser usada para a resolução de problemas e tomadas de decisão. Ainda em 1976, um novo significado para a <i>informação literária</i> surgiu a partir de dois autores, Hamelink e Owens, que a defenderam como instrumento de emancipação política. Um panorama que traz um novo conceito para a competência em informação no que tange a valores ligados à cidadania.</p>
1979
<p>Entretanto, Dudziak (2003, p.24) relata que, em 1979, as habilidades técnicas ganham ênfase na literatura com os autores Taylor e Garfield “que abordaram a questão da capacitação em informação como sendo o domínio de técnicas e habilidades de uso das ferramentas informacionais na modelagem de soluções para os problemas, um dos requisitos para a competência”.</p>
<p>Cenário da década de 70: Ficou evidenciado, nesse cenário, que a informação é essencial à sociedade. Apontava-se preocupação em relação ao número de informações disponibilizadas tanto em seu acesso físico quanto à sua organização. Diante desses levantamentos, se tornou necessário um novo conjunto de habilidades para poder usar de forma eficiente e eficaz a informação. Mudanças que impactaram tanto no sistema de informação quanto no papel de atuação dos profissionais bibliotecários.</p>

1980

Com a explosão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em 1980, nesse contexto, a concepção da *information literacy* ganha o sentido de capacitação em tecnologia da informação e se populariza, principalmente, no ambiente profissional, e começa a ser implementada nas escolas secundárias onde a competência em informação passa a usar o conceito de “capacitação em tecnologia de informação”.

Mudam as bases de controle, produção, armazenamento, disseminação e acesso à informação. Um ano em que o foco passa a ser o computador.

Dudziak (2003, p.25) relata que, a partir do estudo de usuários de Breivik, da divulgação do *Information Power*, “os bibliotecários começavam a prestar atenção às conexões existentes entre bibliotecas e educação, a *information literacy* e o aprendizado ao longo da vida”. E Breivik afirma que a *information literacy* é “um conjunto integrado de habilidades (estratégias de pesquisa e avaliação), conhecimentos de ferramentas e recursos, desenvolvidos a partir de determinadas atitudes” (DUDZIAK, 2003, p.25). Realizam-se os primeiros passos para um trabalho colaborativo desenvolvido por bibliotecários, docentes e educadores em geral, na implementação de programas educacionais voltados para a competência em informação.

1987

Em 1987, surge no cenário a monografia de Karol C. Kuhlthau intitulada *Information Skills for an Information Society: a review of research* (ERIC Document, 1987, EUA) que lança as bases da *information literacy education*, ou seja, a educação voltada para a *information literacy*, segundo dois eixos fundamentais:

- a integração da *information literacy* ao currículo, a partir da proficiência em investigação, identificada como a meta das bibliotecas do ensino médio;
- o amplo acesso aos recursos informacionais, cruciais ao aprendizado estudantil, a partir da apropriação das tecnologias de informação. Os estudantes usam as tecnologias de informação como ferramentas na busca pelas informações mais apropriadas ao seu aprendizado (DUDZIAK, 2003, p.25).

Cenário da década de 80: A década de 80 também foi marcada por mais dois documentos fundamentais para a competência em informação, ambos enfocando o papel educacional das bibliotecas acadêmicas e em programas educacionais direcionados para a capacitação dos estudantes.

- O primeiro foi o livro editado por Patricia S. Breivik e E. Gordon Gee5 intitulado “*information literacy: Revolution in the Library*”.
- O segundo documento importante foi o da ALA - *American Library Association, Presentational Committee on information literacy: Final Report*, preparado por um grupo de bibliotecários e de educadores.

Evidenciando um novo modelo de aprendizado que só aconteceria a partir de uma reestruturação curricular que privilegiasse o uso dos recursos informacionais disponíveis, para a aprendizagem e resolução de problemas, estimulando, de forma direta, os estudantes ao hábito de buscar e utilizar criticamente a informação e a biblioteca.

1990

Em 1990, as definições da *American Library Association* (ALA) foram aceitas, surgindo vários programas educacionais voltados à competência em informação que começaram a ser implementados ao redor do mundo, principalmente a partir das bibliotecas universitárias. Num cenário em que, segundo Dudziak (2003, 26), “Os profissionais da informação, estavam conscientes da necessidade de possibilitar o acesso rápido e fácil ao novo universo informacional”. Objetivo de tornar os usuários em usuários da informação, ou seja, em aprendizes independentes, enfatizando a integração curricular e a cooperação com a comunidade.

1997

Em 1997, surgiu o *Institute for information literacy* da ALA - ACRL, com o objetivo, prioritariamente, de treinar bibliotecários e dar suporte à implementação de programas educacionais no ensino superior. Atualmente, oferece um programa de imersão para treinamento e capacitação de bibliotecários a fim de torná-los agentes multiplicadores de Information Literacy em suas instituições.

Outra organização que recebe suporte da ALA é a *Library Instruction Round Table* LIRT, voltada para a *information literacy*, instrução e orientação bibliográfica, disponibilizando um *site* com publicações, conferências, comitês e diversos *links* de acesso a programas educacionais. A *LOEX Clearinghouse for Library Instruction* promove a disseminação da orientação bibliográfica e da *Information Literacy* fornecendo textos, exemplos de programas educacionais e tutoriais em *Information Literacy*, organizando anualmente a *LOEX Conference On Library Instruction*.

1998

Em março de 1998, a American Library Association (ALA) lançou um relatório de atualização. Nesse documento, delinea seis recomendações relativas ao assunto, reafirmando a premissa de adequação de sistemas e de profissionais de informação à realidade atual de multiplicidade de recursos e fontes informacionais e a necessidade de atuação interdisciplinar, integrando também os ambientes educacional e profissional.

Cenário da década de 90: O período foi marcado pela busca de fundamentação teórica e metodológica sobre a *information literacy*, destacando-se, além de Doyle, os estudos de Behrens, Candy *et alii* (*apud* Bruce), Kuhlthau e Eisenberg. Outros modelos de processos de busca e uso da informação surgiram nesta época, como *Infozone*, *Follett's*, *Organizer Investigator*, *The Research Cycle*, *Dan's Generic Model*, *Seven Pillars Model* etc.

Como demonstrado, influências conceituais que agem sobre a *information literacy* acabam por determinar diferentes concepções. Examinando a literatura, constata-se a convivência simultânea dessas várias concepções, dependendo da ênfase dada pelos autores, seu contexto e experiência, o que determina diferentes objetivos e atividades. Tais concepções também podem ser definidas como níveis de complexidade.

Fonte: Dudziak (2003, 24-28); Ottonicar (2018, p.31-33)

A evolução do termo nos permite questionar o que seria então a competência em informação? Para Dudziak (2008), existem diferentes conceitos para se definir o que seria a competência em informação, não possibilitando haver um consenso a respeito do seu significado. Analisando o quadro 2, inicialmente, a competência em informação estava relacionada à Sociedade da informação e, na prática, desenvolveu-se com as atividades bibliotecárias no processo de educação e orientação de usuários

(OTTONICAR, 2018). Ao longo dos anos, vem abrangendo qualquer situação de aprendizado, investigação e resolução de problemas, tornando-se um movimento multidisciplinar mundialmente.

Campello (2003, p. 29), por outro lado, aponta que Dudziak (2003) entendeu a competência em informação não apenas como um conjunto de habilidades informáticas, mas como um propício “[...] momento de se ampliar a função pedagógica da biblioteca (ou, em outras palavras, construir um novo paradigma educacional para a biblioteca) e de se repensar o papel do bibliotecário”.

Considera-se importante trazer para essa discussão o esclarecimento do termo competência em informação, utilizado nesta pesquisa. Trata-se de um movimento mundial em que a Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA)³ e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) estão à frente, todavia é uma área ainda emergente no Brasil. Apesar de diferentes terminologias utilizadas por autores da área, o termo *information literacy* vem sendo traduzido, ao longo dos anos, de diversos modos: alfabetização informacional, competência informacional, competência em informação, letramento informacional, entre outros. Neste trabalho, optou-se por usar competência em informação.

Belluzzo (2013) estabelece uma definição de competência em informação como uma área de importância fundamental na sociedade da informação e do conhecimento. Dudziak (2003, p.28) explica a respeito da competência em informação ser considerada como um

processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessárias à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida (DUDZIAK, 2003, p. 28).

Dentre as definições conceituais pelas quais a competência em informação já passou, para Gasque (2012, p. 38), ela é definida como:

[...] um processo de aprendizagem, compreendido como ação contínua e prolongada, que ocorre ao longo da vida. O sentido da aprendizagem relaciona-se à construção do conhecimento, inerente ao ser humano, que perpassa as várias atividades do comportamento informacional,

³ Foi uma das primeiras organizações não-governamentais, sem fins lucrativos, a promover a causa dos bibliotecários. Sua função básica é encorajar, patrocinar e promover a cooperação internacional, o debate e a investigação em todos os campos da atividade bibliotecária e procura contar com membros em todos os países. Fonte: <https://iflalacro.tripod.com/hp/oqeaifla1.html>.

considerando as experiências e informações, que abrange as atitudes, as disposições morais e o cultivo das apreciações estéticas. Assim, entende-se tal processo como o conjunto das mudanças relativamente permanentes resultantes das inter-relações entre a nova informação, a reflexão e a experiência prévia, sem desconsiderar as interações do indivíduo com o meio social.

Para Garcia *et. al.* (2015), a competência em informação vai além da aquisição de um conjunto de competências e habilidades. Ela está interligada à representação de uma mudança de postura diante da informação e dos desafios que ela apresenta para a sociedade contemporânea.

De acordo com a ALA (1989, p.2),

A competência em informação, portanto, é um meio de fortalecimento pessoal. Ela permite, às pessoas, verificar ou refutar a opinião de peritos e tornar os indivíduos candidatos independentes. Dá-lhes a capacidade de construir seus próprios argumentos e de experimentar a excitação da busca do conhecimento. Ela não só prepara-os para a aprendizagem ao longo da vida, mas, ao experimentar a emoção de suas próprias missões de sucesso para o conhecimento, também cria a motivação dos jovens para a prossecução da aprendizagem ao longo da vida.

A competência em informação também está vinculada à capacidade que o indivíduo desenvolve no sentido de chamar para si a responsabilidade do aprendizado contínuo em áreas de interesse pessoal ou profissional (CAMPELLO, 2003). A competência em informação, para Dudziak (2003), está indissociavelmente ligada ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, sendo o caminho que leva a esta última.

Nesse cenário, é importante destacar uma das definições mais citadas quando se trata dessa temática:

Para ser competente em informação, a pessoa deve ser capaz de reconhecer quando precisa de informação e possuir habilidade para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação [...]. Resumindo, as pessoas competentes em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como aprender, pois sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação e como usá-la de modo que outras pessoas aprendam a partir dela (ALA, 1989, p. 1).

Vitorino e Piantola (2011) definem a competência em informação com enfoque em aspectos objetivos e subjetivos, podendo ser coletivos ou individuais e se referem às quatro dimensões da informação. Neste caso, o aspecto objetivo está ligado às competências voltadas ao uso das TICs, enquanto o aspecto subjetivo está ligado à experiência pessoal de cada pessoa. “O enfoque individual se relaciona com a conduta ética que o sujeito possui ao fazer o uso das informações disponíveis e, por

fim, o enfoque coletivo está relacionado à capacidade de exercer a cidadania” (OTTONICAR; FERES; VALENTIM, 2016, p.128-129) (Quadro 3).

Quadro 3 - Dimensões da competência em informação

Dimensão Técnica	Dimensão Estética	Dimensão Ética	Dimensão Política
Meio de ação no contexto da informação	Criatividade sensível	Uso responsável da informação	Exercício da cidadania
Consiste nas habilidades adquiridas para encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos.	Capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar e ressignificar a informação.	Visa à realização do bem comum	Participação dos indivíduos nas decisões e nas transformações referentes à vida social
Ligada à ideia de que o indivíduo é aquele capaz de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias.	Experiência interior, individual e única do sujeito ao lidar com os conteúdos de informação e sua maneira de expressá-la e agir sobre ela no âmbito coletivo.	Relaciona-se a questões de apropriação e uso da informação como propriedade intelectual, direitos autorais, acesso à informação e preservação da memória do mundo.	Capacidade de ver além da superfície do discurso. Considera que a informação é produzida a partir de (e em) um contexto específico.

Fonte: Vitorino; Piantola (2011, p.109)

No quadro 3, apresentado por Vitorino e Piantola (2011), as autoras demonstram que a informação pode apresentar níveis de complexidade com as mais variadas implicações que levarão a consequências, já que será necessário desenvolver competências para se conseguir lidar com a existência de uma demanda multifacetada que poderá abarcar os caracteres apresentados, sejam eles: objetivo, subjetivo, individual ou coletivo. Assim, técnica, estética, ética e política “constituem as bases sobre as quais se assentam tanto a informação transmitida e recebida, quanto a competência necessária para processá-la e utilizá-la de modo a agir significativamente na construção da realidade” (VITORINO; PIANTOLA, 2011, p.108).

Destaca-se que o conceito de competência nessa pesquisa é compreendida como sendo,

O conjunto de habilidades e capacidades relevantes para se atingir um determinado objetivo. Da mesma maneira, compreende-se habilidades como sendo a condição de transformar conhecimentos em ação, resultados em um desempenho desejado e que depende da capacidade, como potencial cognitivo dá uma pessoa, definindo geneticamente e socialmente/culturalmente (OTTONICAR, 2018, p. 23).

Ainda, segundo a autora, o conhecimento intelectual de uma pessoa está relacionado às competências “coordenação ou interpretação de como utilizar tal saber e colocar na prática por meio de habilidades inatas ou adquiridas. A falta de uma dessas características fará com que a organização do conhecimento seja ineficiente e ineficaz” (OTTONICAR, 2018, p. 23).

Da mesma maneira que a informação é composta por diferentes níveis de complexidade, Belluzzo (2013) aponta três requisitos fundamentais para a competência em informação na sociedade contemporânea:

- **Competência em Informação para a cidadania:** compromisso ativo com a comunidade, política e desenvolvimento global mediante o livre acesso e o uso crítico de dados e informação.
- **Competência em Informação para o crescimento econômico:** fomento do desenvolvimento de empresas já existentes e de nova criação mediante o uso criativo e intensivo do conhecimento e a combinação eficiente dos serviços de informação.
- **Competência em Informação para a empregabilidade:** educação, formação e desenvolvimento contínuo de todos os conhecimentos, habilidades e estratégias necessárias para o acesso e o êxito econômico (BELLUZZO, 2013, p. 68-69).

Esses requisitos são alinhados em uma concepção em que se entende a BU como um espaço de conhecimento subjacente e estimulante ao ensino e ao acesso à ciência, mediante um processo dinâmico de aprendizagem que transcende o apoio à sala de aula, às atividades laboratoriais e extensionistas, potencializando o hábito contínuo de aprendizagem e de internalização da atitude científica (OCDE, 2006).

Neste contexto, as novas metodologias de aprendizagem aplicadas nas salas de aulas das IES, tanto no modelo presencial quanto no *online*, têm o objetivo de desenvolver nos alunos a capacidade de autonomia e devem utilizar a mediação, como estratégia para ajudá-los a decifrar o volume de informações. Para Sahagoff (2019, p.34), “o método tradicional de ensino, ainda muito utilizado nas salas de aula, não tem mais espaço na sociedade atual, está ultrapassado, pois não atende mais às necessidades deste século”. Ainda segundo a autora,

Com o uso das metodologias ativas, o aluno passa a ter mais controle sobre sua aprendizagem e uma participação efetiva na sala de aula, já que as atividades dependerão de ações realizadas por ele: leitura, pesquisa, comparação, observação, imaginação, organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, construção de sínteses, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomadas de decisões. Desse modo, o desenvolvimento da autonomia torna-se fator fundamental no processo de aquisição de conhecimentos, diferentemente do ensino tradicional, no qual a independência intelectual não é explorada. O aluno desenvolve maior

confiança, autonomia, tornando-se protagonista do seu aprendizado. O estudante deve ser estimulado a participar de debates, expor sua opinião e resolver problemas. Assim, as respostas são construídas durante as atividades em aula, elas não estão prontas e acabadas. Trata-se de uma construção de conhecimento e não de uma reprodução do que já está posto. (SAHAGOFF, 2019, p.145).

Tais afirmações trazem, como reflexão, o surgimento de oportunidades para os bibliotecários inovarem na organização dos programas de competência em informação que precisam ser ofertados com o objetivo de que o aluno se torne protagonista no seu processo de aprendizagem. Assim, a BU corresponde a um espaço de aprendizagem que é parte integrante do ambiente pedagógico em que o bibliotecário é o responsável por facilitar, mediar esse processo e a sua aplicabilidade nos serviços de referência voltados ao desenvolvimento da competência em informação de seus usuários.

Segundo Pereira (2015, p.3), ao longo das últimas décadas, a informação adquiriu grande importância no cenário mundial. “Por isso, desde os anos de 1960, aborda-se, de forma mais significativa, o surgimento de uma Sociedade da Informação⁴”.

Ressalta-se que a instauração da Sociedade da Informação se deve ao conjunto de mutações e inovações tecnológicas que permitiram, de forma dinâmica e aperfeiçoada, a representação e reprodução da informação por meio de novas formas imateriais – como se percebe pelos novos sistemas convergentes de telecomunicações – que propiciam, a toda a comunidade global, a participação e construção do conhecimento de forma colaborativa e eficaz, alterando todo o cenário de produção e consumo da informação (PEREIRA, 2015, p.3).

A BU, além das informações científicas e acadêmicas, deve partilhar a responsabilidade pela capacitação do usuário no desenvolvimento de competências em informação e tecnologias, contribuindo diretamente na sua inclusão ao uso das TICs em uma sociedade cada vez mais tecnológica.

A sociedade em geral se depara com grandes mudanças proporcionadas pelo avanço tecnológico que vem crescendo neste último século; a informação torna-se cada vez mais indispensável em nossa sociedade. E, com isso, o profissional bibliotecário precisa administrar não somente as atividades ligadas diretamente à

⁴ Uma referência do futuro tecno informacional [...], que modificaria as relações interpessoais e todo o contexto social no que diz respeito ao acesso à informação (MATTELART, 2002 *apud* PEREIRA, 2015, p.3).

gestão da biblioteca, mas também à gestão da informação e os processos de apropriação da mesma por parte dos seus usuários.

Os usuários, por sua vez, frente às novas tecnologias e metodologias que envolvem o gerenciamento da informação, são desafiados diariamente a atender suas necessidades informacionais, fazendo uso de recursos que, em muitas situações, ainda lhes são desconhecidos. Recursos e metodologias que, inicialmente, deveriam emancipar o usuário e possibilitar sua autonomia, no entanto, quando não mediado por um profissional capacitado, acabam gerando desconforto na trajetória da construção do saber, afastando os usuários de fontes e atividades seguras para a apropriação da informação.

Conceitualmente, a competência em informação também sofreu mudanças e novas características foram atribuídas no decorrer dos estudos nesta área, sobretudo na Biblioteconomia. Depois de muitas traduções de estudos que tinham como referência e influência a literatura estrangeira, a terminologia ganhou destaque nos estudos brasileiros, no ano de 2002. A partir de então, além do vínculo com a educação, no Brasil, (CAMPELLO, 2002), percebe-se preocupação quanto às necessidades sociais relacionadas às demandas informacionais dos usuários, conforme salienta Mata (2009, p. 30), ao mencionar que as discussões no contexto brasileiro acerca da competência em informação, apesar de iniciais, “[...] trazem à tona o tema em questão no intuito de mostrar sua importância e possível contribuição para eventuais melhorias no âmbito educacional, social, cultural e político do país”.

Em meio a todas as atribuições que carrega consigo e a aproximação em âmbito educacional, Mata (2009) descreve que a falta de desenvolvimento das competências em informação impacta no indivíduo, em sua desinformação social, principalmente, no quesito digital que emerge na atualidade, sendo a competência em informação um fator de contribuição na formação de cidadãos capazes de interagir com o mundo digital que é imposto à sociedade como reflexo dos avanços tecnológicos.

Basseto (2013) afirma que uma das mais significativas contribuições para a competência em informação foi a apresentação dos Sete Pilares da *information literacy* aprovada, em documento, durante a *Conference National and University Libraries* (Londres, 1999). Os Sete Pilares da competência em informação permitem uma interação por meio da qual o usuário progride na competência e na capacidade de julgar com perícia a informação de que ele necessita, ao mesmo tempo, ele pratica suas habilidades, elevando-as de acordo com as competências adquiridas ao longo do processo (PONTES JUNIOR; TÁLAMO, 2009).

Entre os estudos que permeiam o desenvolvimento da competência em informação são encontrados documentos relevantes capazes de direcionar, além das atividades, os trabalhos realizados pelos profissionais da informação apontando os requisitos necessários para o desenvolvimento dos programas e das atividades voltadas à temática.

Entre esses documentos estão as “Diretrizes sobre o desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente”, na estrutura de um Manifesto desenvolvido pela *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA), e os padrões apresentados pela ACRL (2000) intitulados *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, (Quadro 3) e aprovados pela *Association of College and Research Libraries* (ACRL), em Seção da *American Library Association* (ALA), em 2000, que tem como principal público a comunidade universitária (MATA, 2009; LAU, 2008).

O Quadro 4 traz cinco padrões e vinte e dois indicadores de desempenho. Os padrões descritos pela ACRL (2000) se concentram nas necessidades dos alunos do ensino superior em todos os níveis. Listando uma série de resultados para avaliar o progresso do aluno em relação à competência em informação.

Os padrões apresentam resultados que podem ser utilizados como diretrizes para professores e bibliotecários trabalharem juntos e aplicarem no desenvolvimento de métodos para medir a aprendizagem e para desenvolver habilidades de seus alunos no contexto do objetivo da IES. Também podem desenvolver instrumentos e estratégias de avaliação no contexto de determinadas disciplinas, à medida que a

competência em informação esteja voltada para a compreensão específica da criação do conhecimento e de atividades acadêmicas (ACRL, 2000).

Quadro 4 - Padrões de competência em informação para educação superior

Padrão 1: O aluno competente em informação determina a natureza e o nível de sua necessidade de informação.	
Indicadores de desempenho	Os resultados incluem:
O aluno alfabetizado em informação define e articula a necessidade de informação.	<p>a. confere com instrutores e participa de discussões em classe, grupos de trabalho de pares e discussões eletrônicas para identificar um tópico de pesquisa ou outra necessidade de informação;</p> <p>b. desenvolve uma tese e formular perguntas com base na necessidade de informação;</p> <p>c. explora fontes de informações gerais para aumentar a familiaridade com o tópico;</p> <p>d. define ou modifica a necessidade de informação para atingir um foco gerenciável;</p> <p>e. identifica os principais conceitos e termos que descrevem a necessidade de informação; e</p> <p>f. reconhece que as informações existentes podem ser combinadas com o pensamento original, experimentação e / ou análise para produzir novas informações.</p>
2. O aluno alfabetizado em informação identifica uma variedade de tipos e formatos de fontes potenciais de informação.	<p>a. sabe como a informação é formal e informalmente produzida, organizada e disseminada;</p> <p>b. reconhece que o conhecimento pode ser organizado em disciplinas que influenciam a forma como as informações são acessadas;</p> <p>c. identifica o valor e as diferenças de recursos potenciais em uma variedade de formatos (por exemplo, multimídia, banco de dados, <i>site</i> da Web, conjunto de dados, áudio/visual, livro);</p> <p>d. identifica o propósito e o público de recursos potenciais (por exemplo, popular x acadêmico, atual x histórico);</p> <p>e. diferencia entre fontes primárias e secundárias, reconhecendo como seu uso e importância variam com cada disciplina; e</p> <p>f. percebe que as informações podem precisar ser construídas com dados brutos de fontes primárias.</p>

<p>3. O aluno alfabetizado em informação considera os custos e benefícios de adquirir as informações necessárias.</p>	<p>a. determina a disponibilidade das informações necessárias e toma decisões sobre como ampliar o processo de busca de informações além dos recursos locais (por exemplo, empréstimo entre bibliotecas; usando recursos em outros locais; obtenção de imagens, vídeos, texto ou som);</p> <p>b. considera a viabilidade de adquirir uma nova língua ou habilidade (por exemplo, estrangeira ou disciplinar), a fim de coletar as informações necessárias e compreender seu contexto; e</p> <p>c. define um plano geral realista e cronograma para adquirir as informações necessárias.</p>
<p>4. O aluno alfabetizado em informação reavalia a natureza e a extensão da necessidade de informação.</p>	<p>a. analisa as informações iniciais necessárias para esclarecer, revisar ou refinar a questão; e</p> <p>b. descreve os critérios usados para tomar decisões e fazer escolhas de informações.</p>

Padrão 2: O aluno competente em informação acessa a informação necessária, eficaz e eficientemente.

Indicadores de desempenho	Os resultados incluem:
<p>1. O aluno alfabetizado em informação seleciona os métodos de investigação ou sistemas de recuperação de informação mais apropriados para acessar as informações necessárias.</p>	<p>a. identifica métodos investigativos apropriados (por exemplo, experimento de laboratório, simulação, trabalho de campo);</p> <p>b. investiga benefícios e aplicabilidade de vários métodos investigativos;</p> <p>c. investiga o escopo, o conteúdo e a organização dos sistemas de recuperação de informações; e</p> <p>d. seleciona abordagens eficientes e eficazes para acessar as informações necessárias do método investigativo ou sistema de recuperação de informações.</p>
<p>2. O aluno alfabetizado em informação constrói e implementa estratégias de busca efetivamente projetadas.</p>	<p>a. desenvolve um plano de pesquisa adequado ao método investigativo;</p> <p>b. identifica palavras-chave, sinônimos e termos relacionados para as informações necessárias;</p> <p>c. seleciona vocabulário controlado específico para a disciplina ou fonte de recuperação de informação;</p> <p>d. constrói uma estratégia de busca usando comandos apropriados para o sistema de recuperação de informação selecionado (por exemplo, operadores booleanos, truncamento e</p>

	<p>proximidade para mecanismos de busca; organizadores internos, como índices de livros);</p> <p>e. implementa a estratégia de busca em vários sistemas de recuperação de informação usando diferentes interfaces de usuário e mecanismos de busca, com diferentes linguagens de comando, protocolos e parâmetros de busca; e</p> <p>f. implementa a pesquisa por meio de protocolos investigativos adequados à disciplina.</p>
<p>3. O aluno alfabetizado em informação recupera informações <i>online</i> ou pessoalmente usando uma variedade de métodos</p>	<p>a. usa vários sistemas de pesquisa para recuperar informações em uma variedade de formatos;</p> <p>b. usa vários esquemas de classificação e outros sistemas (por exemplo, sistemas de números de telefone ou índices) para localizar recursos de informação dentro da biblioteca ou para identificar locais específicos para exploração física;</p> <p>c. usa serviços especializados <i>online</i> ou presenciais disponíveis na instituição para recuperar as informações necessárias (por exemplo, empréstimo entre bibliotecas / entrega de documentos, associações profissionais, escritórios de pesquisa institucionais, recursos da comunidade, especialistas e profissionais); e</p> <p>d. usa pesquisas, cartas, entrevistas e outras formas de inquérito para recuperar informações primárias.</p>
<p>4. O aluno alfabetizado em informação refina a estratégia de pesquisa, se necessário.</p>	<p>a. avalia a quantidade, qualidade e relevância dos resultados da pesquisa para determinar se sistemas alternativos de recuperação de informação ou métodos investigativos devem ser utilizados;</p> <p>b. identifica lacunas nas informações recuperadas e determina se a estratégia de busca deve ser revisada; e</p> <p>c. repete a pesquisa usando a estratégia revisada conforme necessário.</p>
<p>5. O aluno alfabetizado em informação extrai, registra e gerencia as informações e suas fontes.</p>	<p>a. seleciona entre várias tecnologias a mais apropriada para a tarefa de extrair as informações necessárias (por exemplo, funções de copiar / colar <i>software</i>, fotocopadora, <i>scanner</i>, equipamento audiovisual ou instrumentos exploratórios);</p> <p>b. cria um sistema para organizar as informações;</p> <p>c. diferencia entre os tipos de fontes citadas e compreende os elementos e a sintaxe correta de uma citação para uma ampla gama de recursos;</p>

	<p>d. registra todas as informações de citação pertinentes para referência futura; e</p> <p>e. usa várias tecnologias para gerenciar as informações selecionadas e organizadas.</p>
<p>Padrão 3: O aluno competente em informação avalia a informação e suas fontes de forma crítica e incorpora a informação selecionada a seus conhecimentos básicos e a seu sistema de valores.</p>	
Indicadores de desempenho	Os resultados incluem:
<p>1. O aluno alfabetizado em informação resume as principais ideias a serem extraídas das informações coletadas.</p>	<p>a. lê o texto e seleciona as ideias principais;</p> <p>b. reafirma conceitos textuais em suas próprias palavras e seleciona os dados com precisão; e</p> <p>c. identifica o material literal que pode ser devidamente citado.</p>
<p>2. O aluno alfabetizado em informação articula e aplica critérios iniciais para avaliar as informações e suas fontes.</p>	<p>a. examina e compara informações de várias fontes para avaliar a confiabilidade, validade, precisão, autoridade, oportunidade e ponto de vista ou parcialidade;</p> <p>b. analisa a estrutura e lógica de argumentos ou métodos de apoio;</p> <p>c. reconhece preconceito, engano ou manipulação; e</p> <p>d. reconhece o contexto cultural, físico ou outro no qual as informações foram criadas e entende o impacto do contexto na interpretação das informações.</p>
<p>3. O aluno alfabetizado em informação sintetiza ideias principais para construir novos conceitos.</p>	<p>a. reconhece inter-relações entre conceitos e combina-os em declarações primárias potencialmente úteis com evidências de apoio;</p> <p>b. estende a síntese inicial, quando possível, em um nível mais alto de abstração para construir novas hipóteses que podem exigir informações adicionais; e</p> <p>c. utiliza computador e outras tecnologias (por exemplo, planilhas, bancos de dados, multimídia e equipamento de áudio ou visual) para estudar a interação de ideias e outros fenômenos.</p>
<p>4. O aluno alfabetizado em informação compara o novo conhecimento com o conhecimento anterior para determinar o valor</p>	<p>a. determina se a informação satisfaz a pesquisa ou outra necessidade de informação;</p>

<p>agregado, as contradições ou outras características únicas da informação.</p>	<p>b. usa critérios selecionados conscientemente para determinar se a informação contradiz ou verifica a informação usada de outras fontes;</p> <p>c. tira conclusões com base nas informações coletadas;</p> <p>d. testa teorias com técnicas apropriadas à disciplina (por exemplo, simuladores, experimentos);</p> <p>e. determina a precisão provável questionando a fonte dos dados, as limitações das ferramentas ou estratégias de coleta de informações e a razoabilidade das conclusões;</p> <p>f. integra novas informações com informações ou conhecimentos anteriores; e</p> <p>g. seleciona informações que fornecem evidências para o tópico.</p>
<p>5. O aluno alfabetizado em informação determina se o novo conhecimento tem impacto no sistema de valores do indivíduo e toma medidas para reconciliar as diferenças.</p>	<p>a. investiga diferentes pontos de vista encontrados na literatura; e</p> <p>b. determina se deve incorporar ou rejeitar os pontos de vista encontrados.</p>
<p>6. O aluno alfabetizado em informação valida a compreensão e a interpretação da informação por meio do discurso com outros indivíduos, especialistas na área e / ou profissionais.</p>	<p>a. participa da sala de aula e outras discussões;</p> <p>b. participa de fóruns de comunicação eletrônica patrocinados por aulas, destinados a estimular o discurso sobre o tema (por exemplo, e-mail, quadros de avisos, salas de bate-papo); e</p> <p>c. busca a opinião de especialistas por meio de uma variedade de mecanismos (por exemplo, entrevistas, e-mail, listas de discussão eletrônicas).</p>
<p>7. O aluno alfabetizado em informação determina se a pergunta inicial deve ser revisada.</p>	<p>a. determina se a necessidade de informação original foi satisfeita ou se são necessárias informações adicionais;</p> <p>b. analisa a estratégia de pesquisa e incorpora conceitos adicionais conforme necessário; e</p> <p>c. analisa as fontes de recuperação de informações usadas e se expande para incluir outras, conforme necessário.</p>

Padrão 4: O aluno competente em informação, individualmente ou na qualidade de membro de um grupo, utiliza a informação eficazmente para alcançar um propósito específico.

Indicadores de desempenho	Os resultados incluem:
<p>1. O aluno alfabetizado em informação aplica informações novas e anteriores ao planejamento e à criação de um determinado produto ou desempenho.</p>	<p>a. organiza o conteúdo de uma maneira que apoia os objetivos e o formato do produto ou desempenho (por exemplo, esboços, rascunhos, <i>storyboards</i>);</p> <p>b. articula conhecimentos e habilidades transferidos de experiências anteriores para o planejamento e criação do produto ou desempenho;</p> <p>c. integra as informações novas e anteriores, incluindo citações e paráfrases, de uma maneira que apoia os objetivos do produto ou desempenho; e</p> <p>d. manipula texto digital, imagens e dados, conforme necessário, transferindo-os de seus locais e formatos originais para um novo contexto.</p>
<p>2. O aluno alfabetizado em informação revisa o processo de desenvolvimento do produto ou desempenho.</p>	<p>a. mantém um diário ou registro de atividades relacionados ao processo de busca, avaliação e comunicação de informações; e</p> <p>b. reflete sobre sucessos passados, fracassos e estratégias alternativas.</p>
<p>3. O aluno alfabetizado em informação comunica o produto ou desempenho de maneira eficaz a outras pessoas.</p>	<p>a. escolhe um meio e formato de comunicação que melhor atenda aos objetivos do produto ou desempenho e ao público-alvo;</p> <p>b. usa uma variedade de aplicativos de tecnologia da informação na criação do produto ou desempenho;</p> <p>c. incorpora princípios de design e comunicação; e</p> <p>d. comunica-se com clareza e com um estilo que apoia os objetivos do público-alvo.</p>

Padrão 5: O aluno competente em informação compreende muitos problemas e questões econômicas, legais e sociais que rodeiam o uso da informação, acessa e utiliza a informação de forma ética e legal.

Indicadores de desempenho	Os resultados incluem:
<p>1. O aluno alfabetizado em informação compreende muitas das questões éticas, legais e socioeconômicas que cercam a informação e a tecnologia da informação.</p>	<p>a. identifica e discute questões relacionadas à privacidade e segurança em ambientes impressos e eletrônicos;</p> <p>b. identifica e discute questões relacionadas ao acesso gratuito e pago à informação;</p> <p>c. identifica e discute questões relacionadas à censura e liberdade de expressão; e</p>

	d. demonstra compreensão da propriedade intelectual, direitos autorais e uso justo de material protegido por direitos autorais.
2. O aluno alfabetizado em informação segue as leis, regulamentos, políticas institucionais e etiqueta relacionadas ao acesso e uso dos recursos de informação.	<p>a. participa de discussões eletrônicas seguindo práticas aceitas (por exemplo, “netiqueta”);</p> <p>b. usa senhas aprovadas e outras formas de identificação para acessar recursos de informação;</p> <p>c. cumpre as políticas institucionais de acesso aos recursos de informação;</p> <p>d. preserva a integridade dos recursos de informação, equipamentos, sistemas e instalações;</p> <p>e. obtém, armazena e dissemina legalmente textos, dados, imagens ou sons;</p> <p>f. demonstra compreensão do que constitui plágio e não representa um trabalho atribuível a terceiros como sendo seu; e</p> <p>g. demonstra compreensão das políticas institucionais relacionadas à pesquisa com seres humanos.</p>
3. O aluno alfabetizado em informação reconhece o uso de fontes de informação na comunicação do produto ou desempenho.	<p>a. seleciona um estilo de documentação apropriado e o usa consistentemente para citar fontes; e</p> <p>b. posta avisos de permissão concedida, conforme necessário, para material protegido por direitos autorais.</p>

Fonte: ACRL, 2000, p.29-14, tradução nossa

Neely (2006) descreve sobre a importância dos padrões de avaliação do Quadro 4. Afirma que é fundamental na avaliação do aluno, em seus resultados, especialmente para o desenvolvimento da sua competência em informação, uma vez que os recursos de informação estão se multiplicando exponencialmente e se tornando mais diversos, mais complexos e mais interdisciplinares. Ou seja, os alunos bem-sucedidos devem ter competência em informação, bem como devem ser tecnologicamente proficientes, a fim de concluir seus cursos básicos e requisitos de graduação.

O Padrão 1 é descrito por Sullivan (2006) como habilidades cruciais nas fases iniciais do processo de pesquisa. Muitos aspectos são esquecidos por estudantes de nível universitário e são essenciais para uma pesquisa bem-sucedida. Os alunos devem ser estimulados a desenvolver suas habilidades em pesquisa que pode ser

desenvolvida por meio de atribuições cuidadosamente desenvolvidas como pesquisar um artigo científico. Uma instrução de alfabetização informacional bem planejada ajudará os alunos a desenvolverem as habilidades necessárias para uma aprendizagem ao longo da vida.

O conceito de aprendizagem ao longo da vida, segundo Pereira (2015, p.24), surgiu na década de 70, “é parte da ação do indivíduo, autônomo e dinâmico, na busca do aprender a aprender, como parte das necessidades educacionais”. Enfatizando que:

Para que os indivíduos tenham a oportunidade de aprender a aprender, internalizando a aprendizagem ao longo da vida como prática constante faz-se necessário instrumentalizá-los, dando-lhes um vasto conjunto de competências que lhes propiciem ingressar e participar, de forma ativa e constante, da sociedade da informação, transpondo as fronteiras impostas por ela (PEREIRA, 2015, p.24).

O Padrão 2 é apresentado por Neely (2006, p.53) como uma ação que cobre uma gama significativa de atividades relacionadas à pesquisa, incluindo selecionar uma metodologia, pesquisar técnicas, recuperar e gerenciar informação. “Sendo considerado um dos padrões mais detalhados, com cinco indicadores de desempenho e vinte e dois resultados que os acompanham. É fundamental para os alunos de nível universitário serem capazes de acessar as informações de que precisam para concluir as assinaturas e outros requisitos do curso de forma eficaz e eficiente”. Afirmando que a maioria dos alunos universitários tem poucos problemas para encontrar dados. Os problemas surgem quando são solicitados a selecionar metodologias de investigação apropriadas para suas tarefas de pesquisa.

O padrão 2 também é o estágio em que a falta de conhecimento sobre os recursos específicos da disciplina torna-se mais evidente. Se os alunos não sabem onde buscar recursos apropriados, então eles estão operando com um déficit de informação desde o início do processo de pesquisa. Professores e bibliotecários desempenham um papel fundamental em ajudar os alunos a identificar os recursos apropriados para seus projetos de pesquisa, fazendo recomendações e sugestões para recursos, incluindo, mas não se limitando, a fontes de referência de impressão importantes, bancos de dados relacionados a assuntos e sites profissionais, estaduais e federais. (NEELY, 2006, p.54, tradução nossa).

Neely e Simmons-Hodo (2006, tradução nossa) relatam que, no padrão 3, são discutidos os componentes de avaliação e pensamento crítico, sendo princípios importantes tanto no aprendizado quanto na pesquisa para os alunos de nível superior. O aluno que domina esse padrão é um aluno com competência em informação com habilidades transferíveis que são aplicáveis em qualquer situação que

requiera avaliação, análise crítica e pensamento crítico para avaliarem as informações e suas fontes.

O padrão 4 é apresentado por Neely e Sullivan (2006, p.105-106, tradução nossa) e abordam, principalmente, duas áreas da competência em informação.

A primeira é a capacidade de organizar novas informações e sintetizá-las com o conhecimento prévio e a capacidade de comunicar novas informações de forma eficaz. Em outras palavras, é importante que os alunos sejam capazes de pensar criticamente sobre as informações que adquiriram, a fim de organizar essas informações e comunicá-las de alguma forma significativa. E a segunda, representa o estágio em que um aluno reúne as informações que ele localizou, acessou e avaliou, integra-as ao seu conhecimento prévio e cria um novo produto de pesquisa ou desempenho. É também o estágio em que muitos alunos enfrentam problemas ao cortar, colar e plagiar.

Reforçando que os avanços na tecnologia da informação levaram a aumento no volume e diversidade de fontes de informação disponíveis e acessadas publicamente em todas as mídias. Essa mudança aumentou as demandas sobre a compreensão dos alunos de nível universitário de como as informações são produzidas, armazenadas e acessadas (NEELY; SULLIVAN, 2006).

E por fim, o Padrão 5, segundo François (2006), se preocupa com a compreensão dos alunos sobre aspectos econômicos, jurídicos e questões sociais, em torno do uso da informação, com seu acesso e uso de formas éticas e legais. O padrão abrange questões gerais do ambiente de informação, ideias contextuais de construção do conhecimento e questões pragmáticas de direito e política.

Os resultados dos alunos relacionados a essas questões podem ser resumidas como a capacidade de compreender e aplicar políticas de informação locais e nacionais em vários contextos; para demonstrar compreensão das convenções e implicações de publicações acadêmicas, de mercado de massa e sem fins lucrativos; interagir de forma ética com a informação e suas tecnologias; e reconhecer as implicações sociais e políticas inerentes à informação produção e sistemas (François, 2006).

Para enriquecer ainda mais, após as explanações com base nas publicações internacionais sobre a temática de indicadores e padrões de competência em informação, Belluzzo e Kerbay (2004) publicaram indicadores que melhor se adaptam à nossa realidade nacional.

Segundo as autoras:

Padrões e indicadores de desempenho aqui apresentados estão sendo lançados, em base inicial, a fim de que grupos de trabalho, educadores, gestores e instituições responsáveis por programas de educação, em todos os níveis, os identifiquem e aperfeiçoem. Espera-se que esta contribuição possa ser de utilidade para o despertar de novos estudos e pesquisas na área, considerando-se os cenários da sociedade do conhecimento e as perspectivas de aprendizagem ao longo da vida, características marcantes deste novo milênio (BELLUZZO; KERBAUY, 2004, p. 139).

Os quadros 5, 6, 7, 8 e 9 apresentam os padrões básicos, indicadores e resultados desejáveis de performance, tanto para o desenvolvimento de programas de competência em informação quanto para competência midiática, respeitando as peculiaridades de cada contexto e áreas sugeridas por Belluzzo e Kerbauy (2004).

Quadro 5 - Padrões básicos ou indicadores de Competência em Informação: Padrão 1

PADRÃO 1 - A pessoa competente em informação determina a natureza e a extensão da necessidade de informação

● **Indicador de Desempenho**

1.1 Define e reconhece a necessidade de informação.

● **Resultados Desejáveis**

1.1.1 Identifica um tópico de pesquisa ou outra informação necessária.

1.1.2 Formula questões apropriadas baseado na informação necessária ao tópico de pesquisa.

1.1.3 Usa fontes de informação gerais ou específicas para aumentar o seu conhecimento sobre o tópico.

1.1.4 Modifica a informação necessária ou o tópico de pesquisa para concluir o foco sob controle.

1.1.5 Identifica conceitos e palavras-chave que representam a informação necessária ou o tópico de pesquisa/questão.

● **Indicador de Desempenho**

1.2 Identifica variedade de tipos e formatos de fontes de informação potenciais.

● **Resultados Desejáveis**

1.2.1 Identifica o valor e as diferenças de potencialidades de fontes em uma variedade de formatos (documentos impressos e eletrônicos, pessoas, instituições etc.)

1.2.2 Identifica o propósito e o tipo de informação a que se destinam as fontes.

1.2.3 Diferencia fontes primárias de secundárias, reconhecendo o seu uso e a sua importância para cada área específica.

● **Indicador de Desempenho**

1.3 Considera os custos e benefícios da aquisição da informação necessária.

● **Resultados Desejáveis**

1.3.1 Determina a disponibilidade da informação necessária e toma decisões sobre as estratégias de pesquisa da informação e o uso de serviços de informação e qual a mídia adequada (por exemplo: intercâmbio, utilização de fontes locais, obtenção de imagens, vídeos, textos ou registros sonoros etc.)

1.3.2 Determina um planejamento exequível e um cronograma para a obtenção da informação necessária.

Fonte: Belluzzo, 2007, p. 95-96

Ottonicar (2018, p. 64) reforça que os padrões e indicadores do nível 1 “[...] estão relacionados com a fase inicial do processo de competência em informação que envolve perceber a necessidade de informação e estabelecer estratégias para obter a informação, preencher lacuna de conhecimento organizacional”. Resumida pela busca e avaliação das informações encontradas.

No Quadro 6, os padrões e indicadores do padrão 2 são identificados a partir das buscas que foram realizadas no padrão 1. Ottonicar (2018, p.67) afirma que, depois de buscar e avaliar as fontes de informação, “os indivíduos realizam o acesso à informação de fato e percebem que há outros modelos de obter a informação além dos conteúdos eletrônicos, melhorando a estratégia, quando necessário”.

Quadro 6 - Padrões básicos ou indicadores de Competência em Informação: Padrão 2

PADRÃO 2 – A pessoa competente em informação acessa a informação necessária com efetividade.

• **Indicador de Desempenho**

2.1 Seleciona os métodos mais apropriados de busca e/ou sistemas de recuperação da informação para acessar a informação necessária.

• **Resultados Desejáveis**

2.1.1 Identifica os tipos de informação contidos em um sistema tradicional e os tipos de fontes indexadas eletronicamente.

2.1.2 Seleciona, apropriadamente, os sistemas de recuperação de informação para pesquisar o problema/tópico baseado na investigação da sua abrangência, conteúdo, organização e solicita ajuda para pesquisar em diferentes instrumentos como bases de dados, fontes de referência e outras.

2.1.3 Identifica outros métodos de pesquisa para obter a informação necessária que pode não estar disponível por meio dos sistemas de recuperação da informação tradicionais e eletrônicos (por exemplo: necessidade de fazer entrevistas com especialistas etc.), busca informação para melhorar os seus resultados.

• **Indicador de Desempenho**

2.3 Busca a informação via eletrônica ou com pessoas utilizando uma variedade de métodos.

• **Resultados Desejáveis**

2.3.1 Usa vários sistemas de recuperação da informação em uma variedade de formatos (impressos e eletrônicos).

2.3.2 Distingue pelas citações os vários tipos de documentos (por exemplo: livros, periódicos, teses, etc.).

2.3.3 Utiliza vários esquemas de classificação ou outros sistemas para localizar as fontes de informação junto aos serviços de informação.

2.3.4 Utiliza serviços *online* ou pessoas especializadas disponíveis na instituição para recuperar a informação necessária.

- **Indicador de Desempenho**

2.4 A pessoa competente em informação retrabalha e melhora a estratégia de busca quando necessário.

- **Resultados Desejáveis**

2.4.1 Avalia a quantidade, qualidade e relevância dos resultados da pesquisa para determinar sistemas alternativos de recuperação da informação ou métodos de pesquisa que ainda precisam ser usados.

2.4.2 Identifica lacunas na informação necessária face aos resultados da pesquisa.

2.4.3 Revisa a estratégia de busca se for necessário obter mais informação.

- **Indicador de Desempenho**

2.5 A pessoa competente em informação extrai, registra e gerencia a informação e suas fontes.

- **Resultados Desejáveis**

2.5.1 Registra todas as informações com as citações pertinentes para futura referência bibliográfica.

2.5.2 Demonstra compreender como organizar e tratar a informação obtida.

2.5.3 Diferencia entre os tipos de fontes citadas e compreende os elementos e a forma correta de citação para os vários tipos de fontes de acordo com as normas de documentação vigentes

Fonte: Belluzzo (2007, p. 97-99)

Quadro 7 - Padrões básicos ou indicadores de Competência em Informação: Padrão 3

Padrão 3 – A pessoa competente em informação avalia criticamente a informação e as suas fontes

- **Indicador de Desempenho**

3.1 Demonstra conhecimento da maior parte das ideias da informação obtida.

- **Resultados Desejáveis**

3.1.1 Seleciona a informação relevante baseando-se na compreensão das ideias contidas nas fontes de informação.

3.1.2 Reformula conceitos com suas próprias palavras.

3.1.3 Identifica textualmente a informação que foi adequadamente transcrita ou parafraseada.

- **Indicador de Desempenho**

3.2 Articula e aplica critérios de avaliação para a informação e as fontes.

- **Resultados Desejáveis**

3.2.1 Examina e compara a informação de várias fontes para avaliar a sua confiabilidade, validade, precisão, autoridade, atualidade e ponto de vista ou tendências.

3.2.2 Analisa a lógica da argumentação da informação obtida.

3.2.3 Reconhece e descreve os vários aspectos de uma fonte, seus impactos e valor para o projeto de pesquisa, assim como as tendências e impactos relacionados a pressupostos de ordem cultural, geográfica ou histórica e/ou atualidade da fonte de informação.

3.2.4 Demonstra habilidade de encontrar a informação sobre a autoridade e qualificação de autores e ou editores-produtores.

3.2.5 Demonstra compreensão e habilidade para interpretar referências bibliográficas ou créditos encontrados nas fontes como meios de acessar informação precisa e válida.

3.2.6 Demonstra compreensão da necessidade de verificar a precisão e completeza de dados ou fatos.

- **Indicador de Desempenho**

3.3 Compara o novo conhecimento com o conhecimento anterior para determinar o valor agregado, condições ou outras características da informação.

- **Resultados Desejáveis**

3.3.1 Determina se a informação obtida é suficiente e adequada ou se é necessário obter mais informação.

3.3.2 Avalia se as fontes de informação são contraditórias.

3.3.3 Compara a nova informação com o conhecimento próprio e outras fontes consideradas como autoridade no assunto para conclusões.

3.3.4 Seleciona a informação que traz evidências para o problema/tópico de pesquisa ou outra informação necessária.

Fonte: Belluzzo (2007, p. 99-101)

O padrão 3 está ligado à avaliação de fontes de informação; segundo Ottonicar (2018, p.68), “após o acesso às informações, significa saber se o local de coleta de informações é confiável e se apresenta de modo ético e legal perante a sociedade”. Reforçando que indivíduos que não se preocupam em avaliar a informação recebida podem ser alienados da ideia verídica, ou seja, são enganados.

Quadro 8 - Padrões básicos ou indicadores de Competência em Informação: Padrão 4

Padrão 4 – A pessoa competente em informação, individualmente ou como membro de um grupo, usa a informação com efetividade para alcançar um objetivo/obter um resultado.

- **Indicador de Desempenho**

4.1 É capaz de sintetizar a informação para desenvolver ou completar um projeto.

- **Resultados Desejáveis**

4.1.1 Organiza a informação, utilizando esquemas ou estruturas diversas.

4.1.2 Demonstra compreender como usar as citações ou paráfrases de um autor ou texto para apoiar as ideias e /ou argumentos. (Ver também 3.1.2 e 3.1.3)

- **Indicador de Desempenho**

4.2 Comunica os resultados do projeto com efetividade.

- **Resultados Desejáveis**

4.2.1 Utiliza adequadamente as normas de documentação, formato e estilo apropriados para um projeto científico. (Ver também 5.3.1)

Fonte: Belluzzo (2007, p. 101)

O quarto padrão está relacionado à afirmação de que o uso da informação é essencial para o desenvolvimento humano e social, bem como os processos de organizar, sintetizar e armazenar as informações que poderão ser úteis no futuro.

Otonicar (2018, p.69) relata que “de nada adianta descobrir a necessidade, buscar e analisar as informações se não houver uso efetivo da referida informação”.

Quadro 9 - Padrões básicos ou indicadores de Competência em Informação: Padrão 5

Padrão 5 – A pessoa competente em informação compreende as questões econômicas, legais e sociais da ambiência do uso da informação, acessa e usa a informação ética e legalmente.

● **Indicador de Desempenho**

5.1 Demonstra compreensão sobre as questões legais, éticas e socioeconômicas que envolvem a informação, a comunicação e a tecnologia.

● **Resultados Desejáveis**

5.1.1 Identifica e discute questões relacionadas ao livre acesso versus o acesso restrito e o pagamento de serviços de informação e comunicação.

5.1.2 Demonstra compreensão acerca das questões ligadas ao direito nacional e internacional de propriedade intelectual e as leis de imprensa.

5.1.3 Define e identifica exemplos de plágio.

5.1.4 Demonstra conhecer as políticas institucionais sobre o plágio e os direitos autorais.

● **Indicador de Desempenho**

5.2 Cumpre as leis, regulamentos, políticas institucionais e normas relacionadas ao acesso e uso das fontes de informação.

● **Resultados Desejáveis**

5.2.1 Utiliza adequadamente os *passwords* para acesso às fontes de informação.

5.2.2 Obedece às políticas institucionais de acesso às fontes de informação.

5.2.3 Preserva a integridade das fontes de informação, equipamentos, sistemas e instrumentos disponibilizados para o acesso e uso da informação.

5.2.4 Demonstra conhecimento do que é plágio e como não usá-lo em suas comunicações.

5.2.5 Obtém permissão para copiar textos, imagens ou sons incluídos em seu produto final.

● **Indicador de Desempenho**

5.3 Indica as fontes de informação nas comunicações do produto ou resultados.

● **Resultados Desejáveis**

5.3.1 Utiliza estilo e forma de linguagem e de redação apropriados com a indicação correta e consistente das fontes consultadas.

5.3.2 Identifica elementos de citação para as fontes de informação consultadas em diferentes formatos.

5.3.3 Demonstra compreensão das normas de documentação recomendadas para a sua área de pesquisa/estudo.

Fonte: Belluzzo (2007, p. 103)

Otonicar (2018, p.70) afirma que, para se chegar ao padrão 5, é necessário passar por todos os padrões anteriores. “É o padrão mais complexo e se relaciona com o comportamento do indivíduo, obedecendo às leis éticas da sociedade, principalmente, no exercício da cidadania”.

Belluzzo (2007, p.103) contextualiza que convém lembrarmos que a competência em informação e midiática são partes de um processo de aprendizagem, sendo necessário incorporar uma série de habilidades e conhecimentos, noções de valores que precisam estar ligados “[...] a uma dimensão social e contextualizados com valores ligados ao desenvolvimento de atitudes e posicionamentos pessoais, incluindo questões éticas, autonomia, responsabilidade, criatividade, pensamento crítico e aprender a aprender juntos”.

Diante das necessidades que a sociedade apresenta na atualidade em relação às representações da informação e seus contextos, assim como os desdobramentos que são aparentes nos estudos em Ciência da informação, torna-se imprescindível dialogar acerca da promoção da competência em informação nos ambientes universitários, mais especificamente na biblioteca universitária, pautando o trabalho do profissional bibliotecário como mediador no processo de aquisição e apropriação da informação, a fim de oportunizar aos alunos competências de acesso, seleção, interpretação, uso, análise e avaliação das informações recuperadas por eles, beneficiando seus aprendizados e a construção do ser crítico e social em cada um.

2.2 MODELOS DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Antes de exemplificar alguns dos modelos de competência em informação apresentados na literatura, é importante entender e compreender para que serve um modelo. Sayão (2001, p.82) afirma que se pode compreender “modelo” como “recurso metodológico e instrumental de abstração, destinado à aquisição de novos conhecimentos, representações e compreensão da realidade”. Assim, para Ottonicar (2018, p.47), os modelos “são necessários por constituírem uma ponte entre os níveis de observação e o teórico e tratam da simplificação, redução, concretização, experimentação, ação, extensão, globalização, explicação e formação de teoria.”

Um modelo serve a muitos propósitos, mas serve fundamentalmente para comunicar alguma coisa sobre o objeto da modelagem de forma a gerar um entendimento mais completo sobre a realidade; a ação de modelar, por sua vez, impõe a quem modela uma visão clara e sem ambiguidades de quem ou do que está sendo modelado, além de exigir uma correta seleção dos elementos do universo do discurso que comporão a visão a ser representada.

Ainda segundo esse autor, existem três características básicas dos modelos:

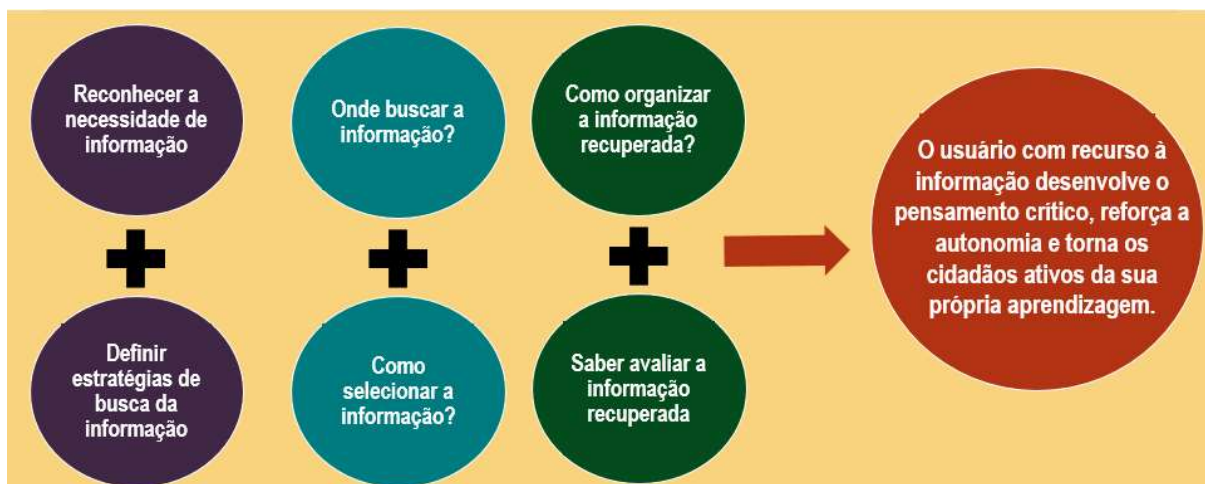
a) **característica de mapeamento**: modelos sempre modelam alguma coisa, ou seja, são representações de "originais" (ou "protótipos"), naturais ou artificiais que, por sua vez, também podem ser modelados.

b) **característica de redução**: modelos, geralmente, não mapeiam todos os atributos do original que eles representam, mas unicamente aqueles que são relevantes para quem modela.

c) **característica de pragmatismo**: modelos não são em si pertencentes à mesma classe que seus originais. Eles sempre cumprem suas funções de substituição orientados unicamente para objetivos dependentes de operações mentais ou factuais, dentro de uma faixa limitada de tempo.(STACHOWIAK, 1972 *apud* SAYÃO, 2001, p.84).

Os primeiros modelos de competência em informação, de acordo com Garcia *et al.* (2015), surgiram na década de 80. E, a partir deles, outros modelos foram sendo elaborados e implementados de acordo com as necessidades dos diferentes contextos e finalidades. No que tange aos modelos, Alves e Alcará (2014) explicam que os modelos procuram dar respostas a necessidades concretas, e todos propõem estratégias que permitem construir um enfoque próprio para a resolução de problemas, como ilustra a Figura 2.

Figura 2- Etapas identificadas nos modelos de competência em informação



Fonte: Alves e Alcará (2014, p. 90-94)

Garcia *et al.* (2015) evidencia que, ao escolher um modelo de competência em informação, todas as pessoas envolvidas precisam estar comprometidas e devem ter percepção ampla de modo que consigam avaliar a finalidade do modelo escolhido a partir do público-alvo ao qual será aplicado.

Nessa pesquisa, o público-alvo escolhido está inserido no contexto das bibliotecas universitárias. Almeida; Farias e Farias (2018) afirmam que a interação entre o usuário e o profissional da informação faz-se indispensável para o processo de desenvolvimento de competências informacionais, pois possibilita a produção de novos conhecimentos a partir da troca de experiências entre os sujeitos envolvidos.

Contudo, para que essa interação aconteça e as necessidades dos usuários sejam de fato atendidas, exige-se do profissional da informação uma série de competências voltadas para as atividades de circulação, fluxo e disseminação da informação.

Ressalta-se que, para a orientação de estratégias aplicadas para o desenvolvimento da competência em informação, produziu-se um conjunto de recursos que abrangem “normas, modelos, indicadores de desempenho, avaliações, manuais de boas práticas, encontros científicos, programas e projetos, tendo subjacente a adoção de uma pedagogia de solução de problemas, de descoberta e de sucesso” (ALVES; ALCARÁ, 2014, p. 88).

As autoras reforçam que as influências conceituais que agem sobre a conduta informativa acabam por determinar diferentes concepções. A convivência simultânea dessas várias concepções e modelos depende do destaque, contexto e experiência. Alves e Alcará (2014) citam que os modelos de competência em informação podem ter nomes diferentes, mas representam processos semelhantes, baseados na experiência dos autores e na observação de situações reais.

Levando-se em consideração que o objeto de pesquisa deste estudo é a biblioteca universitária, será apresentada, no Quadro 10, a descrição apenas de alguns modelos⁵ e aplicações direcionados ao contexto universitário que se adaptam aos limites do presente estudo.

Quadro 10 - Modelos de competência em informação e suas aplicações

MODELOS		APLICAÇÃO
1	Information Search Process (ISP) de Carol Kuhlthau (1993). (Estados Unidos).	Brasil. Estudantes. Realizado no Curso de Biblioteconomia da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais.
2	The Seven Pillars of Information Literacy de SCONUL (1999). (Reino Unido).	Reino Unido. Estudantes. Realizado nas universidades: Abertayem Dundee; Cardiff; Southampton; Wales em Newport; Bradford; York (ILIAD Project).

⁵ Segundo autores como Ottonicar (2018); Garcia; Silva; Jorge; Valentim (2015) e Alves; Alcará (2014), existem vários modelos voltados ao desenvolvimento da competência em informação que vêm sendo criados e implementados, em distintos contextos e com diferentes finalidades. Mas, nenhum desses autores, entre outras fontes de pesquisa nacional e internacional, relatam o quantitativo de modelos existentes e suas aplicações.

3	Information Literacy Competency Standards for Higher Education da ACRL (2000). (Estados Unidos).	China. Estudantes. Realizado na Hong Kong Baptist University.
4	Competencias Informaticas e Informacionales (CI2) (2004).(Espanha).	Espanha. Estudantes. Realizado nas universidades espanholas.
5	Empowering 8 National Institute of Library and Information Sciences (2004).(Sri Lanka).	Indonésia. Estudantes. Realizado na Faculty of Languages and Arts, State University of Jakarta.

Fonte: ALVES; ALCARÁ (2014, p. 89).

2.2.1 Information Search Process (ISP)

No Quadro 10, são apresentados 5 modelos de competência em informação e suas aplicações. O primeiro “*Information Search Process* (ISP) de Carol Kuhlthau (1993)” teve sua aplicação no Brasil, na Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais - ECI/UFMG, com uma amostra de 96.

Campello e Abreu (2005, p. 181) afirmam que o objetivo da investigação foi “estudar o percurso do aluno de graduação na realização de trabalhos acadêmicos solicitados pelos professores, situação em que a prática da competência informacional pode ser observada”. Como objetivo, também buscou identificar habilidades, atitudes e conhecimentos relacionados ao desenvolvimento das diversas etapas desse processo.

Os participantes foram aqueles alunos que demonstraram interesse pela pesquisa (que foi previamente divulgada entre eles) e que se dispuseram a responder o questionário. Foi solicitado a cada participante que escolhesse um trabalho considerado importante para sua formação, entre os que havia realizado no semestre anterior. Na ECI/UFMG, os métodos de ensino e aprendizagem incluem seminários, aulas teóricas, atividades práticas e trabalhos que requerem que os alunos realizem pesquisa e busca de informação. Nesses trabalhos, geralmente, o professor fornece algumas referências e fica disponível para alunos que necessitam de orientação. Foram coletadas informações sobre os sentimentos, atitudes e ações associadas ao desenvolvimento da tarefa, enfocando especialmente o início e o final do processo (CAMPELLO; ABREU, 2005, p. 182).

O modelo possibilita acompanhar os estudantes na busca de informação e investigar sobre o ensino da pesquisa a partir da biblioteca. Kuhlthau baseia suas pesquisas “nas teorias construtivistas de Dewey, Kelly, Bruner e Vygotsky.” (ALVES; ALCARÁ, 2014, p. 89).

O ISP é composto por 6 etapas cujos elementos são: o afetivo (sentimentos), o cognitivo (pensamentos) e o físico (ações), comuns a cada estágio, adequadas a cada etapa, apresentadas no Quadro 11.

Quadro 11 - Processo de Busca da Informação (ISP)

Estágios do ISP	Sentimento comum a cada estágio	Pensamentos comuns a cada estágio	Ações comuns a cada estágio	Tarefa apropriada de acordo com o modelo de Kuhlthau
1. Início	Incerteza	Generalizados	Buscando informações gerais	Reconhecer
2. Seleção	Otimismo	-----	-----	Identificar
3. Exploração	Confusão / Frustração / Dúvida	-----	Buscando informações relevantes	Investigar
4. Formulação	Clareza	Específicos / Claros	-----	Formular
5. Coleta	Senso de direção / Confiança	Aumento do stress	Buscando informações focadas	Coletar
6. Apresentação	Alívio / Satisfação ou Frustração	Focado	-----	Completar

Fonte: Costa e Pires (2014, p. 164)

Esses processos demonstram as experimentações nas 6 etapas vividas pelos alunos, em cada etapa das estratégias para a recuperação da informação, promovendo aspectos cognitivos com o objetivo de alterar o conhecimento e, conseqüentemente, influenciar diretamente na probabilidade de gerar conteúdo de qualidade. No Quadro 12, estão descritas as 6 fases do modelo ISP de acordo com cada fase.

Quadro 12 - Estágio e sentimentos de acordo com cada etapa do ISP

Fase	Descrição
1. Início	Neste estágio, a pessoa se encontra, inicialmente, consciente da falta de conhecimento ou entendimento. Também é nesta etapa que as sensações de incerteza e apreensão são comuns. Neste ponto, as tarefas são meramente de reconhecer as necessidades de informação. As ações frequentemente envolvem possibilidades de discussão de tópicos e de casos.
2. Seleção	Durante esta etapa, a tarefa é identificar e selecionar tópicos gerais para serem investigados ou localizar uma maneira de obtê-los.
3. Exploração	É caracterizada por sensações de confusão, de incerteza e de dúvida que, frequentemente, aumentam durante o decorrer deste período.

	Nesta etapa, o indivíduo busca por informações relevantes a respeito de um tópico genérico.
4. Formulação	Nesta etapa, o estudante possui um direcionamento para o seu estudo. Para o ISP, este é considerado um momento decisivo, pois o sentimento de incerteza diminui e a pessoa sente-se mais confiante.
5. Coleta	Neste período, o usuário já possui um senso de direção bem definido, sabendo que caminho irá tomar e se sente mais confiante. Outro aspecto que ocorre durante a etapa da “Coleta” é maior interação do usuário com os sistemas de informação. Esta característica ocorre de modo mais efetivo durante esta etapa, comparando-se a outros momentos do processo.
6. Apresentação	Esta é a fase conclusiva, que fecha o processo. Nesta parte do ISP, são comuns sentimentos como alívio, satisfação ou descontentamento. As ações realizadas vão envolver o resumo da pesquisa onde são verificados o aumento da redundância e a diminuição da relevância das informações encontradas. Nesta fase, é produzido o resultado de todo o processo de busca, o produto que poderá ser um texto, uma apresentação oral, um artigo ou uma monografia.

Fonte: Costa e Pires (2014, p. 164-165)

Costa e Pires (2014, p. 165) afirmam que “[...] esse modelo de busca da informação pode ser aplicado em qualquer ambiente de pesquisa porque passa por etapas que vão fazer com que o pesquisador, discente, docente dentre outros encontrem soluções para resolver os seus problemas informacionais”; O ISP e suas 6 etapas correspondem à iniciação, escolha do tema, exploração do tema, formulação da questão, coleta da informação e encerramento da pesquisa (CAMPELLO; ABREU, 2005).

Segundo Alves e Alcará (2014), Carol Kuhlthau chama a atenção para a necessidade de acompanhar os estudantes nas fases mais difíceis do processo de busca, quando a informação encontrada não é pertinente e suficiente ou demasiada e causadora de confusão.

Esta abordagem reflete o percurso através do qual se desenvolvem as competências em informação nos estudantes e é composta por sete níveis: 1) Iniciação; 2) Seleção do tópico geral; 3) Exploração e seleção do tópico específico; 4) Formulação do tópico; 5) Recolha de informação; 6) Apresentação e 7) Avaliação (ALVES; ALCARÁ, 2014, p. 90).

O *Information Search Process* é um modelo em seis estágios da experiência holística dos usuários no processo de busca por informação. Trabalha diretamente com a incerteza, tanto afetiva como cognitiva, que cresce e decresce no processo de busca por informação dos usuários. A professora Kuhlthau propõe um princípio de incerteza para a busca de informações e afirma que a informação, comumente, aumenta a incerteza nos estágios iniciais do processo de busca. Momento em que o

aumento da incerteza indica uma zona de intervenção para intermediários e projetistas de sistema.

2.2.2 The Seven Pillars of Information Literacy de SCONUL

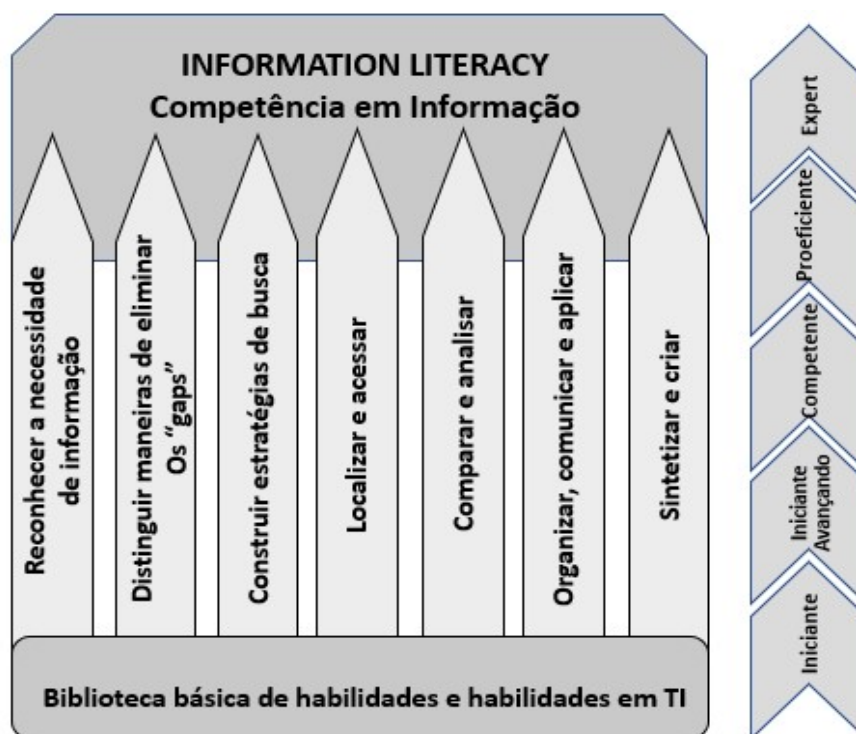
O segundo modelo apresentado é “*A Society of College, National and University Libraries (SCONUL)*” do Reino Unido e Irlanda que, por meio do seu *Advisory Committee on Information Literacy*, elaborou *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy -Core Model For Higher Education* (SCONUL, 1999), aprovado durante a *Conference National and University Libraries*. Foi desenhado para estudantes universitários.

O *Information Skills Model* define as habilidades e competências (habilidade) e atitudes e comportamentos (compreensão) que um estudante deve desenvolver ao longo de seu percurso educativo em sete etapas/pilares, possibilitando aos indivíduos evoluírem conforme passam por cada uma das sete etapas, o que lhe possibilitará praticar suas habilidades e capacidades. (PONTES JUNIOR; TÁLAMO, 2009).

O processo é progressivo, os estudantes vão passando de um nível para o seguinte, e progredindo a partir das competências básicas para o uso dos recursos informacionais e tecnológicos, até chegarem ao conceito mais elevado de competência em informação, em que detêm a consciência crítica e reflexiva que lhes permite usar a informação como um recurso intelectual. Por outro lado, cada pilar mostra uma interação através da qual o estudante progride na competência e capacidade de julgar com perícia a informação de que ele necessita, e, ao mesmo tempo, pratica as suas habilidades, elevando-as de acordo com as competências adquiridas ao longo do processo (ALVES; ALCARÁ, 2014, p. 91).

A Figura 3 apresenta os sete pilares da competência em informação e suas principais dimensões divididas em duas vertentes: biblioteca básica de habilidades, e habilidades em tecnologia de informação e comunicação; envolvendo diferentes níveis de desenvolvimento: iniciante, iniciante avançado, competente, proficiente e expert. O modelo mostra as habilidades e as relações com as competências de busca, recuperação e uso da informação e foi elaborado partindo do pressuposto de que os usuários seriam alunos de graduação e de pós-graduação de bibliotecas universitárias (BASSETTO, 2013, p. 66).

Figura 3 - Sete pilares de competência em informação



Fonte: Pontes Junior; Tálamo (2009, p.83)

Pontes Junior e Tálamo (2009, p.83) afirmam que as principais habilidades apresentadas nos setes pilares e na base do modelo (FIGURA 3) estão os blocos gêmeos, construtores fundamentais das habilidades básicas da biblioteca e das habilidades básicas de Tecnologia da Informação. “O primeiro é relacionado à educação dos usuários de bibliotecas acadêmicas, o outro pode ser visto em desenvolvimento, o qual, ao longo do processo de capacitação, poderá atingir o sétimo pilar”.

Ottonicar (2018, p. 54) ressalta que:

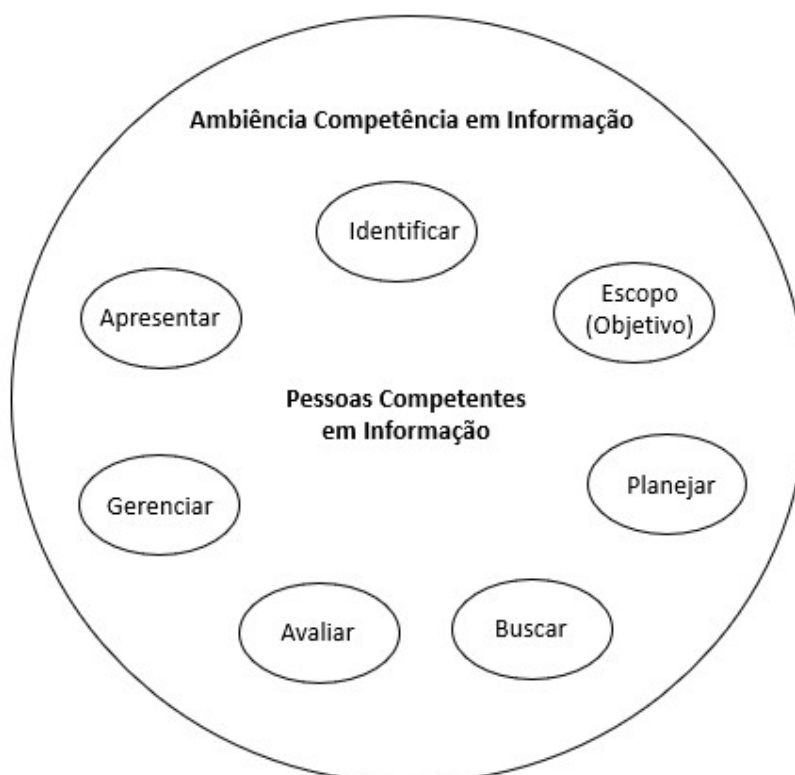
[...] a biblioteca básica de habilidades é o conjunto de habilidades fundamentais da competência em informação, composta pelas etapas de reconhecimento e necessidade de informação, distinguir maneiras de eliminar os *gaps* e construir estratégias de habilidades em Tecnologia da informação, ou seja, relacionadas ao manuseio das tecnologias de informação, importantes meios para iniciar a localização, o acesso, comparação, análise, organização, comunicação, aplicação, síntese e a criação.

O modelo criado em 1999 foi atualizado em 2011 para acompanhar as mudanças sociais. O novo modelo foi construído em duas vertentes. A primeira continua centrada no ensino superior e a segunda é conhecida como *Research Lens*.

O novo modelo do SCONUL (2011) é circular e destaca que a competência em informação não é um processo linear, nesse sentido possibilita qualquer pessoa a desenvolver diferentes pilares, simultaneamente, e, no contexto prático, os pilares estão sempre relacionados (OTTONICAR, 2018).

A Figura 4 ilustra a configuração do novo modelo que também é formado por sete pilares em forma de um círculo; em sentido horário têm-se: identificação, escopo, planejamento, coletar, avaliar, gerenciar e apresentar.

Figura 4 - Modelo SCONUL – Sete pilares da competência em informação



Fonte: OTTONICAR (2018.p. 55)

Segundo SCONUL (2011), o “Identificar” representa a necessidade de o indivíduo diagnosticar a informação; o “Escopo”, o segundo pilar, corresponde à capacidade de o pesquisador acessar o conhecimento e identificar as lacunas existentes; o “planejar” é o pilar em que ocorre o planejamento das estratégias de pesquisas para a localização da informação de dados; no pilar “buscar”, o indivíduo tem acesso à informação e aos dados necessários à sua pesquisa; no pilar “avaliar”, será feita a avaliação, ou seja, a revisão do processo de pesquisa e a comparação das informações e dados pesquisados; o pilar “gerenciar” é a etapa em que o indivíduo

organiza de forma ética e profissional as informações; e, por fim, “apresentar” se refere a criar novos conhecimentos a partir do que recuperou e fazer a disseminação da informação em várias possibilidades de apresentação dos resultados da pesquisa. (SCONUL, 2011; OTTONICAR, 2018).

A pesquisadora Ottonicar (2018, p. 56) provoca a reflexão de que é perceptível, a partir dos conceitos apresentados nesse modelo, que a ColInfo é complexa. Afirma que envolve o processo de aprendizagem em ações que ocorrem por meio da experimentação do indivíduo. É “um processo cíclico ao longo da vida”. Reforça que o processo de aprendizagem construído de forma sequencial por etapas que incluem os sete pilares da competência em informação, estes “acontecem de forma simultânea no processamento cognitivo humano, pois, ao mesmo tempo em que exerce sua habilidade em TI, o indivíduo busca, analisa e realiza as ações de maneira cíclica e simultânea”.

2.2.3 Information Literacy Competency Standards for Higher Education da ACRL (2000)

A “*Association of College & Research Libraries (ACRL)*” é uma organização associada à *American Library Association (ALA)* que lançou o *Information Literacy Competency Standards for Higher Education: Standards, Performance Indicators and Outcomes (ALA/ACRL, 2000)* que se converteu, rapidamente, numa referência mundial.

É o terceiro modelo de competência em informação apresentado no Quadro 10. É importante ressaltar que é considerado inovador para a época e, quando aplicado em estudantes da *Baptist University de Hong Kong*, na China, o projeto mostrou os esforços realizados e uma série de abordagens desenvolvidas com êxito por bibliotecários universitários e fornecem orientação para experiências futuras, segundo as autoras Alves e Alcará (2014).

A ALA/ACRL (2000, p. 4) apresenta a competência em informação como um processo que constitui a base da aprendizagem ao longo da vida. Destacando que “[...] é comum a todas as disciplinas, para todos os ambientes de aprendizagem e para todos os níveis de educação. Permitindo dessa forma que os alunos dominem o conteúdo e ampliem suas investigações”, tornando-se mais autônomos e assumindo

o controle sobre seu próprio aprendizado. Um indivíduo alfabetizado em informação é capaz de:

- Determinar a extensão das informações necessárias.
- Acessar as informações necessárias de forma eficaz e eficiente.
- Avaliar as informações e suas fontes de maneira crítica.
- Incorporar informações selecionadas em sua base de conhecimento.
- Usar as informações de forma eficaz para cumprir um propósito específico.
- Compreender as questões econômicas, jurídicas e sociais que cercam o uso da informação, e acessar e usar a informação de forma ética e legalmente. (ALA/ACRL, 2000, p.5)

A aplicação desse modelo nas IES possibilita que o corpo docente inspire os alunos a explorar o desconhecido, possibilitando oferecer orientações sobre como melhor atender às necessidades de informação, além de possibilitar o monitoramento do progresso dos alunos. Possibilita também aos bibliotecários atuarem diretamente na coordenação, na avaliação e na “seleção de recursos intelectuais para programas e serviços; organizando e mantendo as coleções em vários pontos de acesso à informação; além de conseguir fornecer instrução para alunos e professores que buscam a biblioteca universitária como fonte de informações (ALA/ACRL, 2000). Se professores e bibliotecários discutirem métodos de avaliação e de desenvolvimento de competências em informação de forma colaborativa, será possível a oferta de programas de competência em informação que desenvolvam o domínio da competência em informação em todas as suas etapas, contribuindo diretamente no processo de aprendizagem pela busca do conhecimento dos indivíduos das IES. (ALA/ACRL, 2000).

2.2.4 Competencias Informaticas e Informacionales (CI2)

O quarto item trata do modelo “*Competencias Informaticas e Informacionales*”, cujo acrônimo é CI2, e surge por meio do comitê formado pela Comissão Setorial de Tecnologias de Informação e Comunicações da Conferência de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) e pela Rede Espanhola de Bibliotecas Universitárias (REBIUN). Essa proposta é destinada a incorporar as competências genéricas nas universidades espanholas, especialmente a evolução necessária para a competência em informação no contexto digital.

Com a proposta de se transformar a Europa em um espaço econômico mais dinâmico e competitivo, baseado no conhecimento, e capaz de garantir um crescimento econômico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior

coesão social (ALVES; ALCARÁ, 2014), criou-se um manual de apoio denominado *Competencias informaticas e informacionales (CI2) en lo estudios de grado* que foi sendo adotado gradualmente e que apresenta as seguintes competências:

- Em relação ao computador e seus periféricos: compreende as partes mais comuns da máquina, identifica e compreende os componentes de um computador pessoal, periféricos e trabalha com os periféricos, cada vez mais complexos, e com mais funcionalidades;
- Em relação aos programas: sabe instalar e configurar as aplicações mais comuns: aplicativos, navegadores, clientes de correio eletrônico, antivírus etc., e conhece os principais programas a serem utilizados em cada área temática;
- Em relação à rede: acessa a rede, conhece os recursos disponíveis na internet, navega de forma eficaz e conhece os benefícios e os riscos da web;
- Em relação à informação:
 - a) busca as informações;
 - b) analisa e seleciona a informação, de forma eficiente;
 - c) organiza a informação corretamente;
 - d) utiliza e comunica a informação de forma eficaz, ética e legal, com o fim de construir conhecimento (ALVES; ALCARÁ, 2014, p. 93).

A CI2 tem o objetivo geral de apresentar algumas recomendações para a formação de futuros graduados em competência em informática e competência em informação. A competência em informática, na CI2, está relacionada ao indivíduo saber como funcionam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), utilizadas de forma que o computador seja o mediador entre o pesquisador e a busca por conhecimentos disponíveis na rede. E a competência em informação, possibilita a aplicação dos processos de busca, análise, seleção, organização, utilização e comunicação da informação (SANTOS; MATA, 2021; CRU; REBIUN, 2017).

A competência em informação e digital na Espanha está ligada diretamente ao desenvolvimento de serviços nas bibliotecas universitárias espanholas, segundo Santos e Mata (2021, p. 4), “sob o prisma do “Decálogo CI2” (Competências informáticas e informacionais no ensino superior)”. Contudo, com o resultado da publicação do “Quadro Europeu Comum de Competência Digital”, a REBIUN destaca a necessidade de adaptar o modelo estabelecido no Decálogo CI2 e o seu desenvolvimento de competências ao modelo de competência digital, em linha com o " DIGCOMP: Quadro para o desenvolvimento e compreensão da competência digital na Europa ".

Destaca-se que os objetivos do projeto DIGCOMP são:

- Identificar os principais componentes da Competência Digital em termos de conhecimento, habilidades e atitudes que são necessários para ser competente no uso de mídia digital.

- Desenvolver descritores de Competências Digitais que estabeleçam um quadro conceitual e orientações para a sua validação em nível europeu, tendo em conta os atuais quadros disponíveis.
- Propor um roteiro para a possível utilização e revisão do quadro proposto de Competências Digitais, aplicável a todos os níveis de ensino, incluindo os não formais. (TIC, 2012, p.1).

A DIGCOMP, segundo a *European Commission* (VUORIKARI *et al.* 2016), é uma ferramenta para melhorar a competência digital do cidadão. Trata-se de um documento elaborado com cinco dimensões: 1) com cinco áreas de competências; 2) com 21 competências; 3) contendo três níveis de competências; 4) Exemplos de conhecimentos, habilidades e atitudes; e 5) Aplicabilidade conforme os distintos objetivos (SANTOS; MATA, 2021).

As áreas de competência digital podem ser resumidas da seguinte forma, segundo Ferrari (2013, p. 11):

- **Informações:** identificar, localizar, recuperar, armazenar, organizar e analisar informações digitais, julgando sua relevância e propósito.
- **Comunicação:** comunicar-se em ambientes digitais, compartilhar recursos por meio de ferramentas *online*, conectar-se com outras pessoas e colaborar por meio de ferramentas digitais, interagir e participar de comunidades e redes, ter consciência intercultural.
- **Criação de conteúdo:** Criar e editar novo conteúdo (de processamento de texto a imagens e vídeo); integrar e reelaborar conhecimentos e conteúdos anteriores; produzir expressões criativas, saídas de mídia e programação; lidar com e aplicar direitos e licenças de propriedade intelectual.
- **Segurança:** proteção pessoal, proteção de dados, proteção de identidade digital, medidas de segurança, cofre e uso sustentável.
- **Resolução de problemas:** identificar necessidades e recursos digitais, tomar decisões informadas sobre a maioria das ferramentas digitais adequadas de acordo com o propósito ou necessidade, resolver problemas conceituais por meios digitais, usar tecnologias criativamente, resolver problemas técnicos, atualizar as próprias competências e de terceiros.

No Quadro 13, estão descritas as 5 áreas de Competência Digital com as suas descrições e uma lista de competências que pertencem a cada uma das áreas.

Quadro 13- Estrutura de Competência Digital

Área 1 – Informação
<p>Descrição: Identificar, localizar, recuperar, armazenar, organizar e analisar informações digitais, julgando sua relevância e propósito.</p>
<p>Competências:</p> <p>1.1 Navegar, pesquisar e filtrar informações.</p> <p>1.2 Avaliação de informações.</p> <p>1.3 Armazenamento e recuperação de informações.</p>

Área 2 – Comunicação
<p>Descrição: Comunicar-se em ambientes digitais, compartilhar recursos por meio de ferramentas <i>online</i>, conectar-se com outras pessoas e colaborar por meio de ferramentas digitais, interagir e participar de comunidades e redes, ter consciência intercultural.</p>
<p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> 2.1 Interagir por meio de tecnologias; 2.2 Compartilhar informações e conteúdo; 2.3 Envolver-se com a cidadania <i>online</i>; 2.4 Colaborar por meio de canais digitais; 2,5 Netiqueta; 2.6 Gerenciar identidade digital.
Área 3 – Criação de Conteúdo
<p>Descrição: Criar e editar novos conteúdos (de processamento de texto a imagens e vídeo); integrar e reelaborar conhecimentos e conteúdos anteriores; produzir expressões criativas, saídas de mídia e programação; lidar com e aplicar direitos e licenças de propriedade intelectual.</p>
<p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> 3.1 Desenvolvimento de conteúdo 3.2 Integração e reelaboração 3.3 Direitos autorais e licenças 3.4 Programação
Área 4 – Segurança
<p>Descrição: Proteção pessoal, proteção de dados, proteção de identidade digital, medidas de segurança, segurança e uso sustentável.</p>
<p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> 4.1 Dispositivos de proteção 4.2 Proteção de dados e identidade digital 4.3 Proteção da saúde 4.4 Proteção do meio ambiente
Área 5 – Solução de problemas
<p>Descrição geral: Identificar necessidades e recursos digitais, tomar decisões informadas sobre as ferramentas digitais mais adequadas de acordo com o propósito ou necessidade, resolver problemas conceituais por meio digital, usar de forma criativa tecnologias, resolver problemas técnicos, atualizar competências próprias e alheias.</p>
<p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> 5.1 Resolução de problemas técnicos 5.2 Identificação de necessidades e respostas tecnológicas 5.3 Inovação e uso da tecnologia de forma criativa 5.4 Identificação de lacunas de competência digital

Para se adequar ao novo modelo de Competências Digitais, o grupo tomou como referência o documento “*Common Framework for Ensing Digital Competence v.2.0*” no qual se incluem os descritores numa perspectiva de ensino, estabelecendo conteúdos de formação mínimos que servem de quadro de referência para todas as universidades espanholas (CRU; REBIUN, 2017, tradução nossa).

2.2.5 O Empowering 8

O quinto e último modelo, “*O Empowering 8*”, popularmente chamado E8, é um modelo resultante de dois seminários: o primeiro em Colombo, Sri Lanka, em novembro de 2004, e o segundo, em Patiala, na Índia, em novembro de 2005. Neles participaram dez países asiáticos: Bangladesh, Índia, Indonésia, Maldivas, Malásia, Nepal, Paquistão, Singapura, Sri Lanka, Tailândia e Vietnã, liderados pelo *National Institute of Library and Information Sciences (NILIS)* de Sri Lanka. Os criadores desse modelo reforçam que a originalidade é ter sido desenvolvido por asiáticos para asiáticos. Durante os seminários referidos, destacou-se que o sucesso da competência em informação na Ásia depende em grande parte da liderança das bibliotecas e dos profissionais de informação da região (ALVES; ALCARÁ, 2014).

Esse modelo traz como proposta usar a abordagem de resolução de problemas para a aprendizagem baseada em recursos e abarca oito habilidades. O Quadro 14 descreve os oito componentes e os resultados de aprendizagem de cada componente do modelo.

Quadro 14 - Habilidades da *Empowering 8*

Itens	Habilidades da <i>Empowering 8</i>	O aluno será capaz de demonstrar habilidade para:
1	Identificar: nesta fase, deve ser capaz de identificar um tópico / assunto, o público-alvo, um formato relevante, palavras-chave, tipos de recursos etc. Também abordar onde está a lacuna de conhecimento.	Definir o tópico / assunto. Determinar e compreender o público. Escolher o formato relevante para o produto acabado. Identificar a palavra-chave. Executar uma estratégia de pesquisa. Identificar os diferentes tipos de recursos onde as informações podem ser encontradas.

2	Explorar: nesta fase, é preciso explorar recursos e informações para reduzir lacunas de conhecimento.	<p>Localizar os recursos apropriados para o tópico escolhido.</p> <p>Encontrar informações adequadas ao tópico escolhido.</p> <p>Fazer entrevistas, viagens de campo ou outras pesquisas externas.</p>
3	Selecionar: selecionar as informações mais adequadas de um vasto número de fontes de informação.	<p>Escolher as informações relevantes.</p> <p>Determinar quais fontes são muito fáceis, muito difíceis ou certas.</p> <p>Registrar informações relevantes por meio de anotações ou de um organizador visual, como um quadro, gráfico ou esboço etc.</p> <p>Identificar as etapas do processo.</p> <p>Coletar citações apropriadas.</p>
4	Organização: É preciso organizar todas as informações coletadas de forma organizada. Se o fizer, poderá encontrar facilmente as informações necessárias. Isso é muito importante para conduzir o trabalho de pesquisa com mais tranquilidade.	<p>Classificar as informações.</p> <p>Fazer a distinção entre fato, opinião e ficção.</p> <p>Verificar se há viés nas fontes.</p> <p>Fazer a sequência das informações em uma ordem lógica.</p> <p>Usar organizadores visuais para comparar ou contrastar informações.</p>
5	Criar: Agora, o buscador de informações cria alguma solução possível para resolver o problema de uma forma significativa.	<p>Preparar as informações em suas próprias palavras de maneira significativa.</p> <p>Revisar e editar, sozinho ou com um colega.</p> <p>Finalizar o formato bibliográfico.</p>
6	Apresentação: Na fase de apresentação, o buscador de informações se prepara para apresentar, compartilhar e exibir as informações coletadas para o público.	<p>Praticar para atividade de apresentação.</p> <p>Compartilhar as informações com um público apropriado.</p> <p>Exibir as informações em um formato apropriado para atender ao público.</p> <p>Configurar e usar o equipamento adequadamente.</p>

7	Acesso: Agora, o buscador de informações analisa suas informações de saída. Para isso, ele coleta <i>feedback</i> do público.	<p>Aceitar comentários de outros alunos.</p> <p>Auto avaliar o desempenho de uma pessoa em resposta à avaliação do professor sobre o trabalho.</p> <p>Refletir sobre como ocorreu o processo.</p> <p>Determinar se novas habilidades foram apreendidas.</p> <p>Considerar o que poderia ser feito melhor da próxima vez.</p>
8	Aplicar: Aplicar as soluções baseadas no <i>feedback</i> para melhorar o alcance de conhecimento e resolver problemas.	<p>Revisar o <i>feedback</i> e a avaliação fornecidos.</p> <p>Usar o <i>feedback</i> e a avaliação para a próxima atividade / tarefa de aprendizagem.</p> <p>Esforçar-se para usar o conhecimento adquirido em uma variedade de novas situações.</p> <p>Determinar em quais outros assuntos essas habilidades podem ser usadas agora.</p> <p>Adicionar o produto a um portfólio de produções.</p>

Fonte: Library & Information Science Community, 2021, p.1

Analisando as oito habilidades, o modelo *Empowering 8* proporciona aumento nas habilidades de pensamento crítico dos alunos. O pensamento crítico aguçado no indivíduo desenvolve o processo que envolve a recepção e a aquisição, análise e avaliação de dados, considerando os aspectos qualitativos e quantitativos, e tomando decisões com base na seleção ou avaliação da informação. Boeriswati (2012, p.658) afirma que “[...] esses aspectos são obtidos bem depois de os alunos terem conhecimentos de informação. O pensamento crítico é necessário para resolver um problema, a fim de obter decisões rápidas e precisas”.

Após a exposição dos cinco modelos de competência em informação, identifica-se que os modelos citados apresentam em comum seus processos em várias etapas ou níveis, os quais avançam no processo da aquisição das competências em

informação que é progressivo e sequencial. Cada modelo procura dar resposta a necessidades concretas e todos propõem estratégias que permitem construir um enfoque próprio para a resolução de problemas, com recurso à informação, desenvolver o pensamento crítico, reforçar a autonomia, e tornar os cidadãos ativos da sua própria aprendizagem (ALVES; ALCARÁ, 2014).

Conclui-se que os cinco modelos de competência em informação apresentados neste estudo são alguns dos que obtiveram êxito, em contexto universitário, em diferentes regiões. Alves e Alcará (2014) ainda relatam que esses modelos não excluem a validade de outros, sempre quando adaptados às necessidades de informação das diferentes comunidades académicas. Ainda reforçam que, além disso, todos os autores dos modelos ressaltam o papel fundamental dos bibliotecários e das bibliotecas universitárias para se conseguir concretizar, de forma positiva, qualquer deles.

2.3 TRABALHOS DESENVOLVIDOS NA ÁREA DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NA LITERATURA BRASILEIRA

Ao fazer a análise dos trabalhos desenvolvidos na área de competência em informação na literatura brasileira, por meio dos artigos e anais de eventos, no Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação (CBBB) e do Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias (SNBU), o período selecionado não foi consecutivo, considerando que os eventos CBBB e SNBU são bienais,

Ao analisar as publicações do CBBB referentes ao ano de 2013, percebe-se que foram publicadas 7 pesquisas com essa temática, nenhuma vinculada à biblioteca universitária. Em 2015, nenhuma publicação. Em 2017, o número subiu para 10 artigos, sendo dois ligados à biblioteca universitária. Já, em 2019, foram 6 publicações, sendo duas referentes à biblioteca universitária e estão representadas no Quadro 15.

Quadro 15 - Artigos CBBB 2019 desenvolvidos na área de competência em informação

Autores	Artigo	Objetivos	Resultados
Meri Nadia Marques Gerlin, Marilza Oliveira Gomes Barcelos, Marta Leandro da Mata.	O inter-relacionamento da competência em informação com a competência leitora na era digital.	Identificar produções científicas de pesquisadores cadastrados em grupos de pesquisas brasileiros sobre competência em informação que direcionam suas investigações para o contexto da competência em leitura.	Constatou-se que a competência leitora está inteiramente relacionada com a capacidade de buscar informações efetivas e com o uso de ferramentas e equipamentos eletrônicos.
Tânia Regina de Brito, Regina Celia Baptista Belluzzo.	"Ninguém fica para trás": reflexões acerca da competência em informação no contexto da vulnerabilidade social: um olhar para as pessoas em situação de rua.	Identificar na literatura especializada, pressupostos da competência em informação que contribuam para o acesso e uso da informação por parte das pessoas em situação de rua.	Considera que um programa de competência em informação para as pessoas em situação de rua possa contribuir para a construção do conhecimento, melhoria do contexto social e esforço de resgate da cidadania dessa população.
Priscila Maria Ferreira Guarate, Djuli Machado De Lucca.	Competência em informação para a cidadania e o empoderamento do povo Karitiana em Rondônia: achados da literatura.	Resgatar a partir da literatura elementos de competência em informação para indígenas e as características do povo karitiana.	A competência em informação fornece ao indivíduo a ferramenta para exercer sua cidadania de forma crítica, o indígena precisa ter a competência em informação para poder exercer sua cidadania.
Djuli Machado De Lucca, Angerlânia Rezende, Edson Modesto Araujo Junior, Ana Carolina Rezende.	O projeto de extensão "Amazon Saviours" enquanto instrumento para o desenvolvimento da competência em informação de povos ribeirinhos do Vale do Rio Guaporé, no sul do estado de Rondônia.	Observa a importância dos ecossistemas amazônicos serem reconhecidos não apenas como ambiente biológico.	A construção de mapas sociais mostrou-se como uma estratégia para o desenvolvimento da competência em informação das comunidades ribeirinhas.
Dempsey de Lima Bragante.	Competência em informação e o novo universitário: participação da biblioteca universitária no acolhimento dos calouros.	Apresentar as atividades realizadas no "Conhecendo a Biblioteca". Como embasamento teórico, foram utilizados três conceitos: competência em informação,	A cada semestre a ação de acolhimento estudantil por parte da Biblioteca da Faculdade de Direito da UFF ocorre, visando sempre o

		marketing e bibliotecário como educador.	aprimoramento da atividade.
Luciana Ferreira Machado, Cássia Costa Rocha Daniel de Deus, Zoraide Dantas Ribeiro Freitas.	Iniciativas na Gestão Pública: competência em informação de bibliotecários da Universidade Federal do Rio de Janeiro.	Contextualizar o ambiente universitário como produtor do conhecimento e a importância dos técnicos administrativos em educação nessa dinâmica, em consonância com a busca da melhoria contínua na gestão pública.	Destaca-se como o Bibliotecário, sob a perspectiva da competência em informação, pode ampliar o seu raio de atuação na Universidade, por meio da colaboração com as instâncias superiores.

Fonte: <https://portal.febab.org.br/anais/issue/view/13>

Já no SNBU, em suas duas últimas edições, no ano de 2016, houve 5 publicações referentes ao tema competência em informação. Enquanto, em 2018, somente 3 trabalhos foram apresentados. Estes estão no Quadro 16.

Quadro 16 - Artigos SNBU 2018 desenvolvidos na área de competência em informação

Autores	Artigo	Objetivos	Resultados
Dempsey de Lima Bragante	Mídias sociais na biblioteca universitária e a competência em informação	Verificar a utilização das mídias sociais nas bibliotecas universitárias, como instrumento do desenvolvimento da competência em informação, do graduando em relação à ambientação da terminologia utilizada no campo do Direito.	Na biblioteca universitária, o profissional da informação deve se preocupar em focar seu trabalho no usuário e em seu assunto de estudo.
Marcela Reinhardt de Souza; Letícia Lazzari	Competência em informação como ação de responsabilidade social e bibliotecas universitárias	Reconhecer as necessidades de informação ou o modo adequado de recuperá-las pode não ser tarefa fácil para todas as pessoas.	Chegou-se à conclusão de que um programa de desenvolvimento da competência em informação pelas bibliotecas universitárias pode sim ser considerado pertinente à área da responsabilidade social, porém, para tanto, não poderá estar restrito ao meio universitário/acadêmico, pelo contrário, deverá obrigatoriamente atingir a comunidade do entorno.

Erica Resende Marianna Zattar Nysia Oliveira de Sá	Normalização documentária e competência em informação: um relato de experiência	Apresentar um relato de experiência sobre a participação de uma bibliotecária no ensino de normas de informação e documento em Projeto de Extensão Universitária de Competência em Informação oferecido aos discentes de um colégio federal do ensino médio.	conclui que as atividades de competência em informação devem permear a formação escolar a partir da participação ativa do profissional bibliotecário.
--	---	--	---

Fonte: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27708>

Essa análise apresenta um *gap* nas pesquisas nacionais quando se refere à temática competência em informação. Ainda são muito poucas as publicações, fica, portanto, a oportunidade de serem realizadas e publicadas pesquisas em suas mais variadas possibilidades de divulgação em âmbito nacional. Reforça-se, assim, a importância dessa pesquisa para a área da ciência da informação e da biblioteconomia.

Na próxima unidade, será apresentada a biblioteca universitária como espaço de aprendizagem relacionada aos programas de competência em informação e a possibilidade de se desenvolver por meio da ação colaborativa entre professores e bibliotecários.

3 BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS

Disserta-se, nessa seção, a respeito das Bibliotecas Universitárias apresentando-se seu contexto dentro das Instituições de Ensino Superior, a importância de ofertar serviços alinhados aos objetivos estratégicos da IES em paralelo com o desenvolvimento da competência em informação de seus usuários, estimulando o aprender a aprender ao longo da vida. A biblioteca ganha destaque e relevância em seu papel educativo no que tange ao desenvolvimento e à oferta de espaço de aprendizagem ligado ao processo de transformação da informação em conhecimento.

A BU, segundo Oliveira e Dumont (2010), é classificada como a instância que possibilita às instituições de educação superior atenderem às necessidades de informação de um determinado grupo social ou da sociedade comum. No âmbito das bibliotecas universitárias, de acordo com Anna (2020), as transformações ocorridas na sociedade devem ter reflexos consideráveis nessas instituições. Isso porque “[...] esse tipo de biblioteca se destina a atender diferentes demandas, fornecendo atividades variadas que comunguem dos mesmos objetivos da universidade”, estabelecendo, assim, vínculos com a sociedade impactando diretamente na formação profissional de acordo com a realidade do contexto social de cada indivíduo (ANNA, 2020, p.131).

Nunes e Carvalho (2016, p.178) afirmam que, nas antigas bibliotecas universitárias medievais, seu espaço era unicamente para a “[...] guarda dos tesouros de textos clássicos, aos quais poucos têm acesso devido principalmente à pressão das ordens religiosas em considerar os livros como meio de profanação para os não letrados”, reforçando que, mesmo nas primeiras BUs, em que o objetivo principal era tornar a leitura mais acessível aos professores e alunos, o manuseio e a leitura eram ainda pouco facilitados.

Porém, ao longo dos séculos, essas antigas bibliotecas começaram a sofrer grandes modificações, graças aos avanços científicos e tecnológicos, e, conseqüentemente, à proliferação das universidades. Segundo Santos, Gomes e Duarte (2014, p.2), “[...] a biblioteca universitária atua diretamente no processo de apoio à construção do conhecimento, pois esta armazena, organiza, dissemina e proporciona a circulação dos conhecimentos gerados e desenvolvidos pelos sujeitos

por várias gerações”. Ou seja, devido à modernização, os conceitos começam a mudar e o que antes era um espaço restrito e morto, agora tem o conceito de organismo vivo onde o livro existe para ser usado.

Nessa perspectiva, os autores Nunes e Carvalho (2016, p. 183) afirmam que,

As bibliotecas universitárias favorecem a aprendizagem dos estudantes, não apenas oferecendo o conhecimento que está acumulado nos diversos documentos em diferentes suportes os quais ela administra, mas também a partir de ações concretas que visam otimizar o desenvolvimento de estudantes e de equipes de pesquisadores no espaço informacional, através de ações de aprendizagem.

Sendo parte de uma instituição pública ou privada, a biblioteca universitária é um ambiente de informação engajado com a missão da instituição e presta serviços de informação, conforme as exigências do Ministério da Educação (MEC). Constitui um ambiente vivo e em integração com outros elementos, estabelecendo relações de compartilhamento e troca de informações e conhecimentos. “Assim, a biblioteca está repleta de um somatório de funções aplicadas em vários segmentos sociais, sendo essas funções educativas, culturais e recreativas” (ANNA, 2020, p.132), conseguindo oferecer a seus usuários diferentes suportes informacionais.

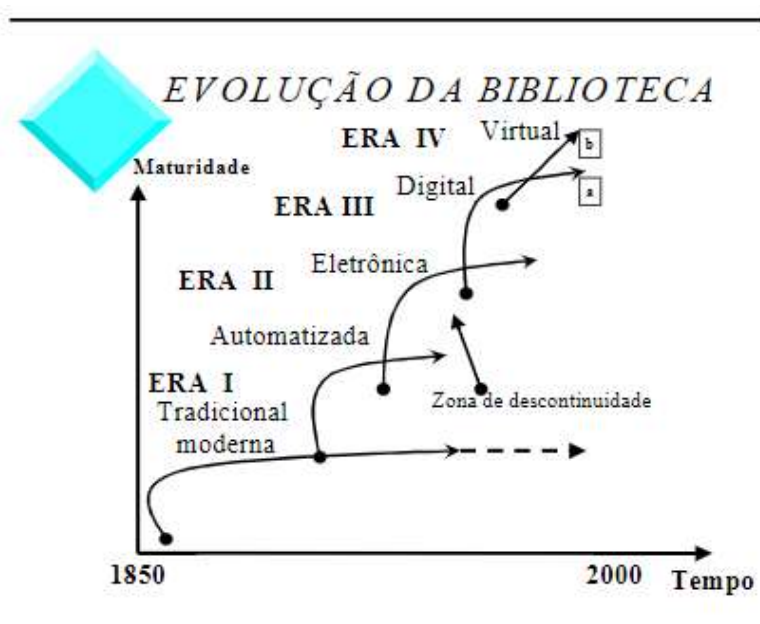
Nesse contexto, a BU tem como princípio fundamental oferecer serviços e produtos informacionais de acordo com sua rede de usuários, sendo estes caracterizados por professores, funcionários, alunos, como também pesquisadores externos, um dos objetivos da biblioteca é satisfazer esses usuários por meio de um acervo organizado, atualizado e pertinente à comunidade. Caracteriza-se como responsável por serem organizações inseridas em um meio dinâmico e por terem acompanhado, “[...] ao longo dos anos, as mudanças ocorridas na sociedade como um todo, e buscado uma melhoria na apresentação de seus produtos e serviços” (ALMEIDA, 2015, p.348).

Nunes e Carvalho (2016) citam Murilo Bastos da Cunha como um dos pesquisadores que vem se dedicando ao estudo das bibliotecas universitárias brasileiras. Em 2000, o autor publica um artigo intitulado “Construindo o futuro: a biblioteca universitária brasileira em 2010” que traz os principais desafios para essas instituições, ou seja, em 2010, o autor já previa o futuro da BU.

Cunha (2000) afirma, em sua pesquisa, que as bibliotecas universitárias sofrem mudanças na oferta de seus serviços e produtos por estarem ligadas diretamente às alterações nas atividades básicas das universidades brasileiras, vinculadas diretamente aos perfis de seus usuários, da produção científica e do uso da tecnologia dentro do ambiente universitário. O autor também diz, em sua pesquisa, sobre uma mudança de foco nas instituições universitárias, “antes centrado no professor, e agora centrado no aprendiz” (CUNHA, 2000, p.73). Uma mudança que, de acordo com Cunha (2000, p. 74), implica diretamente na organização de recursos humanos na biblioteca, “na terceirização de serviços e na oferta cada vez maior de serviços educacionais a distância”.

Uma das previsões de Cunha (2000) foi a automatização das bibliotecas universitárias. Este avanço está retratado na Figura 5 referente à evolução tecnológica das bibliotecas universitárias desde o Século XIX.

Figura 5- Evolução tecnológica da biblioteca



Fonte: Cunha (2000, p. 75)

No atual cenário, de acordo com Santos Neto; Almeida Junior (2015, p.372), é imprescindível que “as BU procurem constantemente por novas competências demandadas pela sociedade da informação, da comunicação e do conhecimento”. Afirmando que, quando as bibliotecas universitárias se adequarem às mudanças, é

provável que elas consigam alcançar não somente o usuário local, mas consigam também alcançar usuários virtuais e potenciais.

O ambiente de trabalho das bibliotecas mudou significativamente. A Internet e as TDICs trouxeram situações diferentes na gestão de serviços e recursos. Por sua vez, as Unidades de Informação também necessitam de constante adaptação às realidades atuais. Novos tipos de serviços de informação são demandados constantemente pela comunidade de usuários e, com isso, os gestores devem ficar atentos. Deve-se salientar que esses serviços dependem também de constantes avaliações e divulgações para a comunidade usuária.

No entendimento de Zaninelli; Nogueira; Peres (2019, p.12), “as Bibliotecas Universitárias são centros de cultura e aprendizagem, ou seja, organismos dinâmicos e interativos que têm como objetivo principal mediar a relação entre os produtores e os consumidores do conhecimento científico”. Nessa perspectiva, atuando essencialmente no processo de sua elaboração, indo além da oferta do acesso à informação e auxílio no processo de ensino, pesquisa e extensão, a tríade que compõe o eixo fundamental das universidades brasileiras. Por conta disso, a biblioteca pode ser considerada o principal agente da construção sociocultural de um país.

A partir do século XV, Girard e Girard (2012, p.3) afirmam que as bibliotecas universitárias começam a tornar-se relevantes para o desenvolvimento social devido à riqueza de seus materiais que, antes, eram arrumados com o objetivo de armazenar em vista a “preservá-los para o futuro”.

A percepção dos bibliotecários em relação ao nível de relevância dos serviços de informação prestados pela biblioteca onde atuam pode auxiliar no estabelecimento de ações voltadas ao desenvolvimento da competência em informação do usuário, bem como na apropriação dos conteúdos consultados por eles. Sendo assim, importa ressaltar que

A sociedade hodierna vem exigindo do profissional bibliotecário conhecimentos especializados para o uso e o domínio da informação em qualquer formato, físico ou digital, já que elas se caracterizam pelos princípios da diversidade, da integração e da complexidade (PAULA; SILVA; WOIDA, 2020, p.5).

Para tal, Corrêa e García-Quismondo (2020) afirmam que os setores universitários em todas as suas instâncias possuem um papel estratégico a desempenhar, sendo inquestionável a importância das bibliotecas.

Bibliotecários gestores e educadores devem estabelecer parcerias com outros profissionais que atuam na universidade a fim de unir esforços para criar e desenvolver programas, projetos e serviços que contribuam para o desenvolvimento da alfabetização acadêmica de seus discentes. Nesse cenário, as bibliotecas devem representar muito mais do que um local que disponibiliza fontes de informação impressas ou digitais como suporte ao ensino, pesquisa e extensão universitários (CORRÊA; GARCÍA-QUISMONDO, 2020, p. 5-6).

As BUs precisam ser transformadas em espaços de aprendizagem, promovendo locais de inclusão científica de alunos nas universidades, um espaço aberto e acessível ao mundo da ciência e tecnologia onde, por meio de projetos educacionais, se promovam a geração de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e atitudes próprias da área científica. Assim, a biblioteca universitária pode ser entendida como um recurso para dinamizar o ensino, a aprendizagem, a criação e o diálogo (CORRÊA; GARCÍA-QUISMONDO, 2020).

Nesse contexto, é necessário reforçar que as bibliotecas são muito mais que um espaço que disponibiliza fontes de informação impressas, fazendo parte das suas responsabilidades contribuir com a formação crítica e reflexiva do universitário. Nesse sentido, é comum, dentre os serviços ofertados, atualmente, a competência em informação, não só para os recursos oferecidos na instituição como para orientar e contribuir com a pesquisa científica.

Assim, não bastando somente disponibilizar material bibliográfico, bases de dados diversas ou equipamentos atualizados, é preciso que produtos e serviços respondam às demandas da IES e de seu público, propiciando a mediação da aprendizagem no ambiente informacional e promovendo a BU como espaço de aprendizagem.

3.1 A BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

A biblioteca universitária como espaço de aprendizagem é o objeto principal deste estudo. Sousa e Fujino (2012) afirmam que BU precisa mediar o processo de transformação da informação em conhecimento, por meio de ações cujo foco é a possibilidade de apropriação do indivíduo. Entende-se, assim, a biblioteca universitária como espaço de aprendizagem fundamental na produção do

conhecimento científico, no ensino-aprendizagem de sujeitos para que consigam lidar com o universo informacional e as diferentes dinâmicas que permeiam a construção dos trabalhos intelectuais,

Na interlocução realizada no ambiente da biblioteca os sujeitos podem ter acesso tanto aos conhecimentos que estão registrados nos materiais informacionais, quanto aos conhecimentos tácitos, aqueles que estão armazenados no cérebro de cada sujeito, seus saberes e experiências não registrados ou explícitos. Se a biblioteca desenvolver atividades que favoreçam os sujeitos a externalizar seus conhecimentos poderão identificar as necessidades informacionais e possíveis inquietações sobre temas e problemáticas a serem pesquisadas, tanto individualmente quanto em grupo, potencializando a aproximação entre o conhecimento registrado nos acervos e aqueles pertencentes aos sujeitos, favorecendo o processo de significação (SANTOS, GOMES, DUARTE, 2014, p.5).

A biblioteca universitária, de acordo com Santos; Gomes; Duarte (2014, p.4), é um espaço essencial para o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem, pois o acervo que disponibiliza possibilita ao usuário o acesso à informação registrada e que “[...] representa o conhecimento consolidado e aceito pela comunidade científica, o que facilita ao usuário o desenvolvimento de suas reflexões, a realização de debates sobre os temas no interior de grupos de estudo e pesquisa”.

Os autores Hubner e Kuhn (2017) relatam que, ao estudarmos a biblioteca como espaço de aprendizagem, é importante analisar os conceitos de espaço e de aprendizagem, a fim de poder relacioná-los ao universo das bibliotecas. Quanto ao conceito de aprendizagem, Oliveira (2001) afirma que

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc. a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação, por exemplo) (OLIVEIRA, 2001, p.59).

Para Vygotsky (2003), “o processo educativo é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente, entre eles, são ativos” (VYGOTSKY, 2003, p. 79). Considerando-se estes três elementos, aluno, professor, meio, pode-se afirmar que eles têm função relevante na aprendizagem, pois há uma interdependência entre os mesmos. Segundo os pesquisadores Juceviciene e Tautkeviciene (2003), a abordagem contemporânea em relação à aprendizagem sustenta que ela não ocorre apenas em sala de aula, mas onde quer que os alunos tenham acesso a fontes de

informação e possam utilizá-las na construção de novos significados e conhecimentos. Nessa ótica, a educação transcende o espaço das salas de aula.

Quanto ao conceito de espaço, Hubner e Kuhn (2017) afirmam ser necessário explicitar para poder potencializar os entendimentos e análises acerca da biblioteca universitária enquanto espaço de aprendizagem. No que se refere ao conceito de espaço, Certeau (1998, p. 202) apresenta a seguinte definição objetiva: “Espaço é um lugar praticado”. Assim, a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres”.

Para Hubner; Kuhn (2017, p.58),

A rotina de uso de um lugar é o que passa a caracterizá-lo como um espaço praticado. Muitas vezes, a biblioteca enfrenta um conflito na disponibilização de seus espaços: há um número significativo de usuários em busca de um local silencioso, confortável, favorável à concentração, mas há, também, usuários em busca de espaços para socialização e confraternização.

As bibliotecas são convertidas em espaços pela prática de seus usuários, nas suas rotinas diárias de estudos, pesquisas, leituras e descobertas. As bibliotecas são lugares praticados, pois nelas há desejo de aprender, há vida, cultura, interação social e, acima de tudo, conhecimento sendo construído e ampliado. A biblioteca, portanto, é mais que um espaço arquitetônico: “É um lugar de diálogo com o passado, de criação e inovação, e a conservação só tem sentido como fermento dos saberes e motor dos conhecimentos, a serviço da coletividade inteira” (BARATIN; JACOB, 2008, p. 9).

Nesse contexto, é excepcional considerar que a biblioteca universitária precisa acompanhar e contemplar as novas pedagogias em seus serviços para que se torne um espaço eficiente de troca e construção de conhecimento onde o desenvolvimento da competência em informação seja parte integrante do ambiente pedagógico, prática que poderá apresentar resultados positivos aliados às práticas pautadas nos preceitos das Metodologias Ativas de aprendizagens para garantir maior eficácia no aprendizado dos estudantes (MAIA, 2020).

Ampliando a reflexão quanto ao espaço físico voltado à aprendizagem, Santos (2015) acredita que ele deve funcionar como um impulsionador e facilitador para o processo de ensino-aprendizagem a fim de permitir que o aluno utilize diferentes ferramentas para buscar seu melhor caminho rumo ao aprendizado.

Elementos relacionados à qualidade de um ambiente físico, como conforto ambiental, funcionalidade, estado de conservação e manutenção, podem impactar de maneira positiva ou negativa na interação social, no grau de concentração, conforto físico e satisfação dos usuários. Estes aspectos podem também interferir diretamente na aprendizagem dos usuários de um ambiente de educação (MOYSES; MONT'ALVÃO; ZATTAR, 2019, p.9).

Também é importante considerar que “os espaços da biblioteca contemporânea devem ser customizados de modo a atender diferentes públicos da melhor maneira possível. Além disso, propiciar espaços de interação entre o usuário e a informação” (VALENTIM, 2016, p. 39).

Diante a tantas mudanças no campo da educação superior, as quais refletem diretamente no papel da biblioteca universitária, o bibliotecário precisa redefinir a biblioteca como um espaço de troca, de construção de conhecimentos que favoreça a colaboração e a autonomia dos usuários não deixando de reafirmar a biblioteca como um espaço de aprendizagem, um local de pesquisa e estudo, agregando a condição de espaço de cultura, lazer e atualização.

Pesquisando sobre as possíveis metodologias e estratégias de competência em informação já adotados pelos profissionais bibliotecários, foram encontradas 4 publicações de relevância para essa temática publicadas nos anos de 2018 a 2021. Dentre elas, o artigo dos autores Elisa Cristina Delfini Corrêa e Miguel Ángel Marzal Garcia-Quismondo que traz as “Tendências de inovação em serviços de bibliotecas universitárias: estudo de caso do CRAI Universitat Pompeu Fabra em Barcelona, Espanha”, publicado em 2021, apresentando um panorama internacional.

Entre os achados está a dissertação da bibliotecária Cristina Marchetti Maia do campus de Araras - BAr/UFSCar, defendida em 2020, cujo título é “Inovação das práticas de Competência Informacional com o uso de Metodologias Ativas de ensino-aprendizagem em bibliotecas universitárias”. Há também o artigo de Manoela Ferraz Moyses, Claudia Renata Mont'Alvão e Marianna Zattar, com o título “A Biblioteca Pública como ambiente de aprendizagem: casos de *makerspaces*, *learning commons* *coworking*” publicado em 2019. E, por fim, o artigo dos autores Fabrício Luís Lovato, Angela Michelotti e Elgion Lucio Da Silva Loreto, com o título “Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão”, publicado em 2018.

Foi identificada a oferta de treinamento de usuários que apresentem características proativas, realizado por meio de ações planejadas de uso da biblioteca e de seus recursos em espaços fora da biblioteca como sala de aula, laboratórios de informática, salas virtuais de aprendizagem; o uso de metodologias ativas e a criação de espaços dentro da biblioteca com o objetivo de estimularem a aprendizagem colaborativa e interativa entre os seus usuários. Entre estas tendências estão os *Makerspaces*⁶, os *Learning commons*⁷ e os espaços de *coworking*⁸.

As pesquisas destacam que a educação está em constante transformação e isso vem proporcionando formas dinâmicas e interativas no processo de ensino-aprendizagem. Assim, é indispensável que a biblioteca universitária acompanhe esse movimento contribuindo também com o processo de ensino-aprendizagem em ambientes formais e não formais de educação fortalecendo o seu papel na sociedade.

A biblioteca universitária pode atuar diretamente na transformação do conhecimento como algo dinâmico e essencialmente construído pelos usuários e pela comunidade acadêmica. Ação que muda radicalmente o que trazemos do paradigma do conceito de biblioteca como somente guardiã de livros já que passa a ser vista como um espaço ativo de aprendizagem, uma facilitadora proativa de conhecimento. Espaço onde o bibliotecário deve estar capacitado para engajar-se na transformação social dos indivíduos.

Importante destacar, de acordo com Nascimento e Santos (2019), que com a chegada da sociedade da informação, permeada pelas novas tecnologias, a biblioteca passa a ter uma função além do papel da formação de leitores. Tal premissa evidencia o papel educativo das bibliotecas universitárias juntamente com o dos profissionais bibliotecários. A BU passa, então, a se posicionar diante de uma realidade instaurada na educação e, conseqüentemente, emerge a necessidade de instruir as pessoas quanto à utilização da informação de forma autônoma, crítica e reflexiva diante da explosão de informações aliadas às tecnologias.

⁶ O makerspace constitui-se como um espaço que disponibiliza tecnologias e ferramentas para criar projetos individuais ou coletivos (MOYSES; MONT'ALVÃO; ZATTAR, 2019, p.14).

⁷ Os *learning commons* são os espaços propícios à aprendizagem colaborativa. (MOYSES; MONT'ALVÃO; ZATTAR, 2019, p.16).

⁸ Um espaço de *coworking* é um local para realizar o trabalho - especificamente, trabalho de conhecimento ou serviço que se origina fora do local em outras atividades cruzadas (MOYSES; MONT'ALVÃO; ZATTAR, 2019, p.18).

3.2 O PAPEL EDUCATIVO DAS BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS E DOS BIBLIOTECÁRIOS

As mudanças que marcam o dia a dia das Universidades e os desafios que enfrentam frente às rápidas transformações no âmbito pedagógico e tecnológico também impactam as bibliotecas, obrigando os bibliotecários a se questionarem e fazerem uma avaliação quanto aos serviços prestados. É preciso se pensar sobre os papéis desempenhados pelos profissionais bibliotecários, qual a natureza de seu trabalho, objetivos e missão das bibliotecas bem como sobre quais os conhecimentos necessários, competências e papel desse profissional nessas organizações, tendo em vista a construção de ambientes de informação educacionais.

Partindo do princípio de que a educação e a biblioteca são instrumentos complementares, Belluzzo (2005, p. 38) afirma que “uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito. A biblioteca sem a educação, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura e a pesquisa, será por seu lado, instrumento vago e incerto”. A biblioteca pode demonstrar seu papel educativo, participando ativamente na educação formal e assumindo um compromisso essencial com a educação, cultura e a formação do cidadão (BELLUZZO, 2005), assumindo como compromisso relevante melhorar a aprendizagem do educando nas bibliotecas universitárias, incentivando nos usuários o hábito do “aprender a aprender” com o uso correto da informação. As formas de alcance podem ser diversas: treinamentos, oficinas e *workshops* que fomentem como utilizar estratégias de pesquisas em bases de dados acadêmicas; como saber identificar informações fidedignas de fake news. Podem também oferecer, de forma colaborativa com docentes, cursos livres de temáticas que sejam de interesse profissional e social dos alunos. Os cursos, com temáticas diferentes e periodicidade, podem ser ofertados para criar o hábito de buscar e construir conhecimento constantemente.

Importante ressaltar que as bibliotecas são instrumentos auxiliares no contexto do ambiente educacional dentro do processo de ensino-aprendizagem. Nascimento e Santos (2019, p. 26) destacam que elas:

Têm um papel fundamental para a vida do educando, favorecendo sua formação por possibilitar o exercício da pesquisa e a relação com variadas áreas do conhecimento, além da independência que adquire no processo de busca da informação à medida que exercita estas práticas, preparando-se desta forma para a vida, construindo uma formação que perpassa as paredes da biblioteca e da Instituição em que se ensina. Não se trata de ir à biblioteca

mecanicamente pegar no balcão com um auxiliar o livro que lhe foi solicitado, é preciso que ele exerça o ato da pesquisa, se inquiete, se intrigue.

O estudo em questão aponta justamente essa necessidade de atuação da biblioteca universitária como espaço de mediação para a aprendizagem e dos bibliotecários como mediadores que viabilizem a apropriação significativa das informações pelo usuário. O ensino superior, como afirmam Saraiva; Quaresma (2015), consegue fomentar o processo de ensino-aprendizagem de forma mais colaborativa e dinâmica, privilegiando o reforço das atividades de investigação científica na comunidade acadêmica e valorizando a competência em informação como ferramenta de apoio à investigação.

É nesse novo modelo de atuação que os papéis educativos tanto da BU quanto do profissional bibliotecário se destacam com relevância nesses tempos em que o excesso de informação, principalmente no espaço virtual, traz consigo a urgência na qualificação de indivíduos para serem capazes de identificar e selecionar o que é relevante e, de forma segura, o que é pertinente às suas necessidades. Muitos não sabem como desenvolver seus próprios filtros para a seleção qualificada da informação. Sobre isso, sabe-se que “hoje em dia, o indivíduo bem-informado é aquele que tem a competência para agregar valor à informação recebida, transformando-a em conhecimento” (SOUSA; FUJINO, 2012, p.1780).

Nessa perspectiva, o bibliotecário é um agente educacional que contribui para o processo de aprendizagem e a criação de conhecimento, pois gerencia informações, nos seus mais variados suportes. O acesso à informação tornou-se para o homem, inserido na Sociedade da Informação, um dos pilares para a sua formação educativa e sua relação com o mundo e com os outros (VEIGA; PIMENTA; SILVA, 2018).

Diante desse contexto, evidencia-se o papel educativo dos bibliotecários atuantes nas Bibliotecas Universitárias (BU), como facilitadores para o desenvolvimento de habilidades digitais que permitam à comunidade acadêmica maior autonomia diante dos desafios impostos pela sociedade contemporânea fortemente direcionada ao uso de tecnologias. (FEIJÓ; CORRÊA, 2020).

É preciso destacar, dentro do universo da IES e do contexto da sociedade, uma explosão informacional. As tecnologias de informação e comunicação (TICs) se tornaram importantes instrumentos para o desenvolvimento social, tecnológico e

científico, ofertando diferentes serviços que apoiam o dia a dia das pessoas, e dentre os quais está a Educação, como afirmam Moyses; Mont'alvão e Zattar (2019, p.6):

A mediação tecnológica na educação permitiu inovar em diferentes dinâmicas e, especialmente, no processo de ensino-aprendizagem. No século XXI, o modelo pedagógico está inserido em um contexto comunicativo e interativo, tendo em vista que a internet, os dispositivos móveis e as redes sociais digitais facilitam esse modo de se relacionar. Com isso, as tecnologias tornaram as atividades de ensinar e de aprender mais dinâmicas, colaborativas e inclusivas.

Os autores também afirmam que as TIC's passaram a estar presentes nas práticas pedagógicas aplicadas no contexto educacional, bem como nos processos educacionais em ações como: trabalhos em grupo, rodas de conversa, aulas invertidas, entre outras atividades que incentivam os alunos a se ajudarem mutuamente, compartilharem conhecimentos, se comunicarem intensamente, trabalharem em rede e formarem equipes.

As TIC's também provocaram mudanças no processo de ensino e aprendizagem com grande velocidade, exigindo uma mudança direta na postura do professor na sala de aula e refletindo dentro dos espaços das bibliotecas universitárias que precisam acompanhar, junto com as IES, as inovações no campo educacional. (MOYSES; MONT'ALVÃO; ZATTAR, 2019).

Feijó e Corrêa (2020, p.637) destacam a atuação do bibliotecário no campo educacional sob duas perspectivas distintas, porém interligadas:

Em primeiro lugar, refletir sobre a responsabilidade do bibliotecário atuante em BU em buscar o desenvolvimento de sua própria competência digital de forma mais aprofundada, pois ele trabalha tanto na criação quanto na prestação de serviços com base tecnológica e, além disso, pode e deve exercer funções pedagógicas para uso da informação nesse ambiente. Em segundo lugar, discutir a importância desse profissional em auxiliar a comunidade acadêmica no desenvolvimento de habilidades para o uso de informação digital como parte de sua competência em informação, para que seja bem-sucedida em seus estudos ou atuação profissional.

O bibliotecário, para acompanhar as mudanças nas práticas pedagógicas vividas nas IES, precisa se apropriar de habilidades que o possibilitem replicar, em seus programas de competência em informação, o que os professores estão aplicando referente às mudanças nas práticas pedagógicas em suas aulas dentro e fora da sala de aula. A biblioteca, assim, também passa a ser vista como espaço educativo que fomenta a aprendizagem informacional.

Santos Neto; Almeida Júnior (2015) afirmam que as constantes mudanças no cotidiano da BU provocam diretamente alterações no comportamento dos profissionais da informação. Eles precisam estar preparados para lidar com as mudanças ocorridas. Também afirmam que não basta a BU estar equipada com aparelhos tecnológicos e oferecer serviços inovadores já que requer preparo e aperfeiçoamento dos bibliotecários.

Considera-se que, além das práticas pedagógicas, a arquitetura e a organização física de uma instituição de ensino também passaram a ser elementos de destaque no aprendizado dos alunos. Ou seja, o espaço físico dentro das instituições de ensino passou a ser visto como fator que impacta na forma como as pessoas nele convivem e como estimula e facilita o processo de ensino e a aprendizagem. Outra questão que se replicou dentro dos espaços das bibliotecas universitárias, além da sua arquitetura, é a evolução tecnológica que teve profundo impacto nos serviços de informação, alterando de forma acentuada as formas e métodos de trabalho de seus profissionais.

É necessário destacar, nesse contexto, que os serviços mais tradicionais das bibliotecas, como tratamento, organização, recuperação, difusão da informação ou gestão e desenvolvimento das coleções, aumentaram o grau de complexidade, mediante a evolução das TCI's. E, nesse caminho, vem se destacando a necessidade de atuação do bibliotecário como educador devido a aspectos como as exigências colocadas por modelos educativos (que pressupõem o uso de metodologias de ensino variadas), as mudanças ocorridas nos espaços de aprendizagem (que passaram de presenciais a semipresenciais ou totalmente virtuais, através do *e-learning*⁹), aumento exponencial da informação disponível, entre outros. (AMANTE; PLACER; COSTA, 2009).

Segundo Saraiva; Quaresma (2015), no relatório da *American College & Research Libraries*¹⁰, em 2012, e reforçadas no mesmo documento, em 2014, em

⁹ O e-learning ou ensino eletrônico corresponde a um modelo de ensino não presencial apoiado em Tecnologia de Informação e Comunicação (WIKIPÉDIA, 2021).

¹⁰ Uma divisão da *American Library Association* é uma associação profissional de bibliotecários acadêmicos e outros indivíduos interessados. Dedicar-se a melhorar a capacidade da biblioteca acadêmica e dos profissionais da informação para atender às necessidades de informação da comunidade de ensino superior e para melhorar o aprendizado, o ensino e a pesquisa.

decorrência das novas tendências evidenciadas nas práticas educacionais, as bibliotecas universitárias devem:

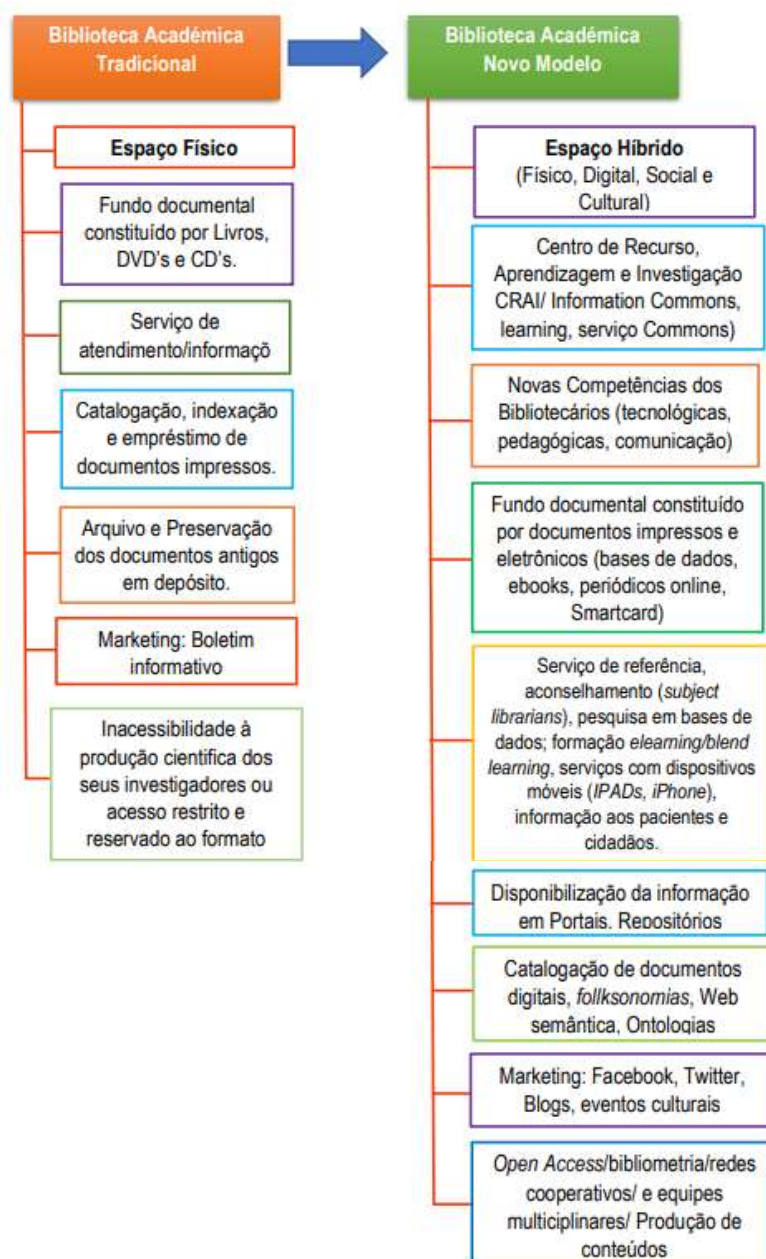
- i. Saber comunicar o seu valor dentro da comunidade acadêmica demonstrando os benefícios que toda a universidade usufrui se souber utilizar de forma intensiva os seus serviços.
- ii. Gerir os dados científicos no âmbito do apoio à investigação e sua curadoria de modo a preservá-los e partilhá-los através de serviços como o «cloud computing» ou através de repositórios científicos, armazenando-os, gerindo-os e reutilizando-os.
- iii. Aplicar procedimentos e normas à preservação e curadoria digital de modo a conservar e gerir os documentos digitais.
- iv. Aceitar o desafio trazido pelo novo modelo de ensino-aprendizagem do ensino superior aliado a métodos de ensino não formais de aprendizagem ao longo da vida e em processos de eLearning e bLearning
- v. Adaptar-se constantemente às novas tecnologias da informação tais como *software open source*, *cloud computing*, ferramentas de colaboração e partilha, acesso aberto, conteúdos híbridos, e-learning e mobile learning.
- vi. Caso seja necessário, seus utilizadores deverão recorrer ao uso das tecnologias móveis em seus dispositivos (*smartphones e tablets*), adaptando o seu uso ao contexto da aprendizagem.
- vii. Dinamizar as coleções eletrônicas nomeadamente os *ebooks* sendo esta também uma condição presente na Agenda Portugal Digital, pela flexibilidade da utilização das suas licenças que permitem várias utilizações e “requisições” em simultâneo.
- viii. Reforçar o apoio à publicação científica institucional, através dos serviços de publicação de revistas e dos repositórios de acesso aberto apoiando os autores relativamente às normas técnicas e direitos de autor.
- ix. Reforçar as competências das equipas, sua valorização e formação profissional.
- x. Proceder à elaboração de estudos dos comportamentos e necessidades dos utilizadores de modo a conhecerem, cada vez melhor, aqueles que são os seus clientes e a razão primordial da existência das bibliotecas.
- xi. Reforçar a colaboração entre bibliotecários, informáticos, investigadores e entidades parceiras financiadoras será essencial para fomentar a qualidade na investigação e promover a futura reutilização dos dados científicos assentes em estruturas de *Open Access* e sistemas de descoberta.
- xii. Contribuir para o sucesso académico dos utilizadores proporcionará maior financiamento e prestígio para a universidade o que se refletirá nos serviços da sua biblioteca, assim, é fundamental intervir na literacia da informação e no reforço das competências académicas bem como medir o impacto das publicações produzidas recorrendo à bibliometria, à altimetria e ao apoio nos estudos de humanidades digitais. (ALA, 2012; 2014 *apud* SARAIVA; QUARESMA, 2015, p. 2)

Os autores Saraiva; Quaresma (2015) ilustram as novas tendências baseadas nas novas tecnologias e novas práticas pedagógicas, a evolução do conceito das bibliotecas universitárias que saem de um modelo tradicional para um modelo híbrido¹¹ (FIGURA 6).

¹¹ O modelo híbrido combina práticas pedagógicas do ensino presencial e do ensino a distância com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos tanto no presencial quanto a distância. Esta modalidade é conhecida também como *blended-learning* ou *b-learning*.

Fonte: <http://www.ead.unimontes.br/index.php/artigos/noticias/modelo-hibrido-de-ensino-uma-nova-tendencia>

Figura 6 - Tendências, modelos e competências das BUs



Fonte: SARAIVA; QUARESMA, 2015, p.11

A utilização do modelo híbrido na educação influenciou na atuação de muitos bibliotecários que passaram a exercer atividades bibliotecárias no ciberespaço e na virtualidade. Nessa posição, os profissionais bibliotecários precisam de capacitação contínua para estarem aptos à prestação dos serviços de informação, acompanhando as mudanças tecnológicas e as necessidades dos usuários.

A educação híbrida busca a reestruturação do espaço de aprendizagem a partir da combinação da aula presencial com a virtual. Isso ocorre por meio da integração de ferramentas que facilitam a transmissão de conteúdo pelo professor e viabiliza a realização de atividades, bem como a autoaprendizagem do estudante que desempenha as tarefas em seu ritmo. Para Moran (2015, p.28), na educação acontecem vários tipos de misturas. *Blended* ou educação híbrida: “de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento (no modelo disciplinar ou não); *blended* de metodologias, com desafios, atividades, projetos, *games*, grupais e individuais, colaborativos e personalizados”.

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes. (MORAN, 2015, p.11).

Para isso, é preciso identificar as competências a fim de promover a capacitação adequada e que vise às melhorias dos serviços prestados e ao desenvolvimento profissional dentro da organização, acompanhando sempre as mudanças educacionais que ocorrem continuamente nas IES. Segundo Dudziak (2001), a definição de um modelo educacional voltado para a competência em informação passa, necessariamente, pela definição do papel do bibliotecário. Analisando a atuação do bibliotecário, seu papel profissional tem se modificado, basicamente, segundo três enfoques: como intermediário da informação, mediador do conhecimento e educador.

Muito além de oferecer um acervo bibliográfico e documental ou espaços de estudo, a biblioteca universitária tem um papel fundamental na formação dos acadêmicos, favorecendo a aprendizagem dos alunos. Assim, os bibliotecários podem atuar como agentes mediadores dos processos de ensino-aprendizagem tanto no uso de recursos informacionais, quanto na construção do conhecimento e na formação do pensamento crítico e reflexivo. (GULKA; LUCAS, 2020).

As autoras Gulka e Lucas (2020) afirmam que é com base nessa perspectiva que se levanta a questão do papel educativo das bibliotecas universitárias e dos

bibliotecários que buscam aliar a questão da informação e da educação como elementos indissociáveis.

Assim, pensar a educação e informação como indissociáveis, sobretudo sendo promovidas por meio das bibliotecas universitárias, coloca-as em um quadro amplo de múltiplas interações. Entende-se que, nesse contexto, estão inseridos o aprendizado e a geração de conhecimento, elementos que são construídos por meio da pesquisa e da prática. No ensino superior, os estudantes são protagonistas na elaboração de produtos da ciência, como os trabalhos acadêmicos, que são o resultado final de um longo processo de interrogações, pesquisa e construção do conhecimento. (GULKA; LUCAS, 2020, p. 7).

Diante dessas afirmações, as bibliotecas universitárias devem atuar como espaços para o desenvolvimento de aprendizagem, possibilitando a articulação de informações, habilidades, saberes e competências que contribuem diretamente na formação científica e humanista dos alunos e de toda a comunidade acadêmica.

Assim, as BUs possuem um papel imprescindível no ambiente educacional. Elas são ferramentas extremamente importantes para desenvolver as habilidades dos alunos enquanto pesquisadores. No momento em que tanto se fala nas novas tecnologias que têm adentrado o contexto educacional e, conseqüentemente, as bibliotecas universitárias, assim como os novos suportes informacionais, “é natural que sintamos a necessidade de olhar com mais atenção para este ‘novo velho usuário’ que se apresenta com várias expectativas e perspectivas diferentes no que tange a informação” (NASCIMENTO; SANTOS, 2019, p. 25).

Evidencia-se, nesse novo cenário, que a biblioteca precisa estar sempre atenta às mudanças pelas quais passa a sociedade moderna em que tudo é urgente, emergencial e instantâneo. Existe a responsabilidade, como profissionais da informação, de o bibliotecário ajudar os usuários a se posicionarem de maneira coerente diante de suas pesquisas, demonstrando-lhe a responsabilidade desse ato. Além disso, é preciso ajudá-los e motivá-los, por meio de programas de competência em informação, a fazerem suas pesquisas de maneira consciente e consistente com cada vez mais autonomia, consolidando nas IES o papel educativo das bibliotecas universitárias e dos bibliotecários.

4 A COLABORAÇÃO ENTRE BIBLIOTECÁRIOS E PROFESSORES

Nesta seção, a temática colaboração entre os profissionais bibliotecários e professores destaca um dos eixos que será investigado na proposta dessa pesquisa, identificando se acontece essa relação de trabalho em que são aplicadas práticas educativas que desenvolvam a competência em informação de seus usuários.

Na literatura nacional, foram identificados os pesquisadores Helen de Castro Silva Casarin; André Luís Onório Coneglian; Amanda Sertori Santos e Etiene Siqueira de Oliveira, com o artigo “Colaboração entre bibliotecários e professores no contexto escolar” e a pesquisadora Gleice Pereira com sua tese “A colaboração no contexto da função educativa do bibliotecário”. Publicações que contribuíram para o embasamento teórico desta pesquisa.

Já na literatura internacional foi identificado o modelo *Teacher/Librarian Collaboration Model* (TLC) desenvolvido pela autora Patrícia Montiel-Overall e outros em publicações de 2005 a 2013, apresentado no Quadro 17, incluindo o número de citações no Google Acadêmico.

Quadro 17 - Portfólio de artigos de 2005 a 2013 com número de citações

Autores	Artigo	Ano	Citações no Google
Montiel-Overall, P	<i>Toward a theory of collaboration for teachers and librarians. School Library Media Research</i> / Rumo a uma teoria de colaboração para professores e bibliotecários. Pesquisa de mídia em biblioteca escolar	2005a	319
Montiel-Overall, P	<i>A theoretical understanding of teacher and librarian collaboration (TLC)</i> / Uma compreensão teórica da colaboração do professor e do bibliotecário (TLC)	2005b	145
Montiel-Overall, P	<i>Teacher And Librarian Collaboration: a qualitative study</i> / Colaboração docente e bibliotecária: um estudo qualitativo	2008	132
Montiel-Overall, P.; Grimes, K	<i>Teacher sand librarians collaborating inquiry-based science instruction: A longitudinal study</i> / Professores e bibliotecários colaborando no ensino de ciências baseado em investigação: um estudo longitudinal	2013	73
Montiel-Overall, P	<i>Further Understanding Of Collaboration: a case study with teachers and librarian</i> / Maior compreensão da colaboração: um estudo de caso com professores e bibliotecários	2010	64

Montiel-Overall, P	<i>Research on teacher and librarian collaboration: an examination fundering structure of models / Pesquisa sobre a colaboração do professor e do bibliotecário: um exame das estruturas subjacentes dos modelos</i>	2007	62
Montiel-Overall, P	<i>Teachers' perceptions of teacher librarian collaboration: instrumentation development and validation / Percepções dos professores sobre a colaboração do professor e do bibliotecário: desenvolvimento e validação de instrumentação</i>	2009	46
Montiel-Overall, P.; Jones, P.	<i>Teacher And School Librarian Collaboration: a preliminary report teachers' perceptions about frequency and importance student learning / Colaboração do professor e do bibliotecário escolar: um relatório preliminar das percepções dos professores sobre a frequência e a importância para a aprendizagem dos alunos</i>	2011	39
Montiel-Overall, P.; Hernandez, A	<i>The effect of professional development on teacher and librarian collaboration: preliminary findings using a revised instrument, TLC-III / O efeito do desenvolvimento profissional na colaboração entre professor e bibliotecário: descobertas preliminares usando um instrumento revisado, TLC-III</i>	2012	38
Montiel-Overall, P	<i>Assessing Teacher And Librarian Collaboration: a preliminary report / Avaliando a colaboração do professor e do bibliotecário: um relatório preliminar</i>	2008	2

Fonte: Elaborado pela autora

A estratégia de busca, recuperação e seleção utilizada para a definição do portfólio bibliográfico possibilitou selecionar 10 obras importantes para contribuir com a análise da temática trabalho colaborativo entre professores e bibliotecário publicados pela Montiel-Overall e outros autores, foi aplicado nas pesquisas o modelo *Teacher/Librarian Collaboration Model* (TLC).

Com a leitura dos artigos do portfólio (Quadro 17), foi possível constatar que a colaboração entre professores e bibliotecários é uma ação de extrema importância e deve ser praticada não somente nas bibliotecas escolares, mas também nas bibliotecas universitárias. A ação de colaboração poderá propiciar a formação dos alunos, fomentando o hábito de usar a informação, de pesquisar e utilizar a biblioteca de forma crítica. A biblioteca universitária, objeto de pesquisa deste estudo, assumindo o papel de mediadora da informação, conquistará junto à comunidade acadêmica o desenvolvimento de um trabalho colaborativo na IES.

Neste contexto, as Instituições de Ensino Superior têm como missão preparar seus alunos como cidadãos capazes de responder aos desafios colocados pela

sociedade além da preparação para as competências, conhecimentos e resultados de aprendizagem que promovam nos indivíduos o desenvolvimento econômico, social e cultural.

Como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especificamente no Art. 43, a educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

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

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996, p.1).

Dentro do universo das IES, as bibliotecas universitárias precisam apoiar e ofertar seus serviços alinhados à missão da instituição. Ou seja, as BU's precisam apoiar as políticas e as práticas das instituições em que estão inseridas. A compreensão da evolução do Ensino Superior é indispensável para a evolução da própria biblioteca.

A Universidade constitui um ambiente favorável ao estabelecimento de parcerias entre os bibliotecários e os professores pois é reconhecido que ambos têm objetivos comuns "... ou seja, para envolver os alunos em pensamento crítico, aprendizagem orientada para a disciplina que depende da organização do conhecimento e compreensão dos discursos disciplinares e interdisciplinares" (HUTCHINS, 2005, p. 16, tradução nosso).

Sousa e Fujino (2012) reforçam que a biblioteca universitária precisa estar inserida no contexto da academia e ser vista como um elemento de apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ou seja, a BU e o bibliotecário precisam contribuir ativamente nos processos de ensino-aprendizagem e na formação do aluno pesquisador, por meio de projetos desenvolvidos em colaboração com os professores.

Pereira (2016) destaca que práticas colaborativas se tornam fundamentais no momento em que o bibliotecário exerce um papel pedagógico e essa temática tem sido estudada ao longo dos anos por diversos autores, como Howard (2010), Kuhlthau (1993; 1996; 2005), Montiel-Overall (2005 a 2013) e Todd; Kuhlthau (2005).

Segundo Pereira (2016), Kuhlthau (1996) descreveu a colaboração bibliotecário/professor como fator positivo para a implantação e o sucesso de programas de competência informacional, destacando a colaboração como o compartilhamento da responsabilidade do trabalho da equipe educacional, com vistas a alcançar êxito no processo de aprendizagem (KUHALTHAU, 2005).

Está comprovado que bibliotecários e professores, ao trabalharem em conjunto, influenciam o desempenho dos estudantes para o alcance de maior nível de literacia na leitura e escrita, aprendizagem, resolução de problemas, uso da informação e das tecnologias de comunicação e informação (IFLA/UNESCO, 1999).

Ou seja, é por meio da ação colaborativa entre professores e bibliotecários que as ações para propiciar a competência em informação, ou seja, a autonomia dos alunos na interação com recursos informacionais e com a sua própria informação pode ser alcançada. No entanto, esta parceria nem sempre é possível ou fácil de ser estabelecida Cassarin *et al.* (2013) Pereira (2016).

Lindstrom e Shonrock (2006) relatam que muitas bibliotecas de faculdades e universidades estão atuando com mais colaboração e trabalhando com bibliotecários especialistas no assunto. Dessa forma, eles podem fazer contato com o corpo docente do departamento/coordenações de curso e desenvolverem relacionamentos que possam levar a oportunidades de desenvolverem programas de competência em informação para disciplinas curriculares com o objetivo de melhorar a aprendizagem do aluno por meio de informações integradas ao seu curso.

Desse modo, traz para nossa reflexão o potencial de participação do profissional bibliotecário na educação de usuários e os desafios enfrentados por eles para a inserção atuante/ativa no processo de ensino e aprendizagem em Instituições de Ensino Superior (SOUSA; FUJINO, 2012). Para que seja efetiva a colaboração entre o bibliotecário e o professor, os mesmos precisam estar totalmente engajados na criação, implementação e avaliação de atividades em conjunto (MONTIEL-OVERALL, 2007). E o mais importante, nesse processo de colaboração, é

como demonstrar a correlação entre a colaboração professor/bibliotecário e o desempenho dos alunos. Como afirmam Pereira e Uliana (2018, p.142):

Dentro da perspectiva do trabalho colaborativo, o bibliotecário necessita ter um papel proativo no estabelecimento das práticas educativas. Cabe a ele a articulação da biblioteca com a sala de aula, o comprometimento no desenvolvimento dos projetos integrados e o conhecimento da parte pedagógica.

Na pesquisa realizada por Montiel-Overall (2010, p.46), a autora apresenta um conceito do processo de colaboração que se desenvolve a partir da revisão aprofundada e da comparação dos resultados da pesquisa realizada em 2010 e de outros estudos sobre colaboração. As fases refletem evidências empíricas para avançar sobre a teoria de como o professor e o bibliotecário trabalham em colaboração. “Três fases no processo de colaboração são identificadas: o início Fase, a Fase de Relacionamento e a Fase Produtiva. As duas seções anteriores fornecem um pano de fundo para o modelo conceitual do processo de colaboração”. As fases de colaboração do modelo conceitual são discutidas abaixo e apresentadas na Figura 7.

Fase Inicial

A primeira fase do processo de colaboração é ter um interesse comum em participar. Isto pode ser um pré-requisito da colaboração.

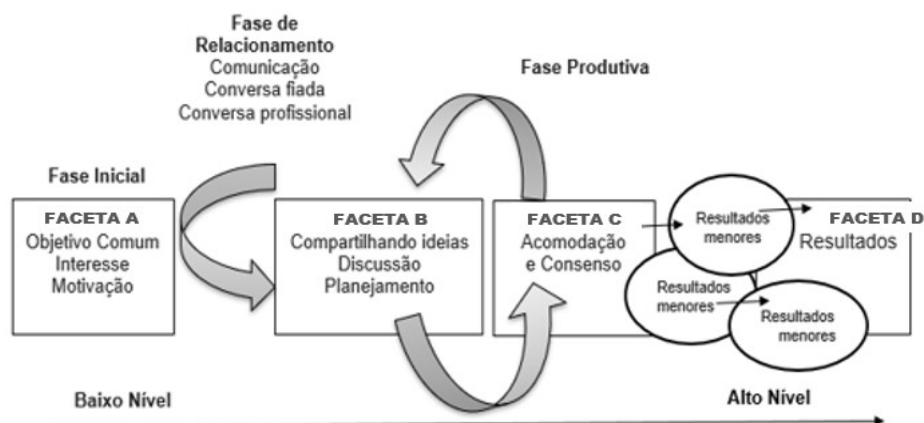
Fase de Relacionamento

A fase de relacionamento identifica um longo processo de conhecimento mútuo. Esta fase é necessária para ajudar os participantes a se sentirem confortáveis uns com os outros antes de se envolverem em ações de planejamento.

Fase Produtiva

A fase produtiva identifica um nível mais alto de colaboração em que o pensamento profundo é evidente. Nesta fase, os participantes se envolvem em discussões produtivas que movem a colaboração por tempo indeterminado (MONTIEL-OVERALL, 2010, p.46-48, tradução nossa).

Figura 7- O Processo de Colaboração



Fonte: MONTIEL-OVERALL (2010, p. 47, tradução nossa)

A Figura 7, segundo Montiel-Overall (2010, p. 47, tradução nossa), representa o processo de colaboração entre professores / educadores e bibliotecários colaborando em uma tarefa comum.

A **Faceta A** descreve os fatores necessários durante a fase inicial de colaboração: objetivo comum, interesse e motivação. **A fase de relacionamento** identifica o relacionamento necessário para colaboração. A comunicação é um meio de desenvolver relacionamentos via pequenas discussões sobre família e amigos e falar profissionalmente sobre trabalho. A seta para a esquerda ilustra o movimento para a próxima fase ilustrada na **Faceta B**, a **fase produtiva**, que inclui o compartilhamento de ideias, discussão e planejamento. Esses atos envolvem acomodação e consenso mostrados na **Faceta C**. As pequenas setas à direita ilustram resultados secundários que resultam de ações na **Fase Produtiva**, que levam ao resultado do processo mostrado na **Faceta D**. A seta longa, na parte inferior, indica a **faixa de níveis colaboração** de baixo, à esquerda; ao alto, à direita.

O trabalho em colaboração entre bibliotecário e professor, além de proporcionar a expansão da biblioteca universitária para além dos seus aspectos físicos, atuará de fato naquilo que é importante para o aluno na sua vida acadêmica e fará conhecido o papel educacional tanto da biblioteca quanto do bibliotecário, evidenciando sua competência pedagógica. Por meio de ações colaborativas e com uma postura mais proativa, o bibliotecário poderá conquistar a confiança e a parceria de docentes para que os alunos sejam incentivados a frequentarem a biblioteca e a utilizar outros documentos, constantemente, contribuindo diretamente para o aprendizado de seus usuários.

No que diz respeito à colaboração no âmbito da biblioteca, esse estudo terá como base as pesquisas de Montiel-Overall (2005a), segundo Pereira (2016), a autora que mais tem estudado esse fenômeno, destacando as mudanças na ênfase dos esforços individuais para trabalhos em grupo.

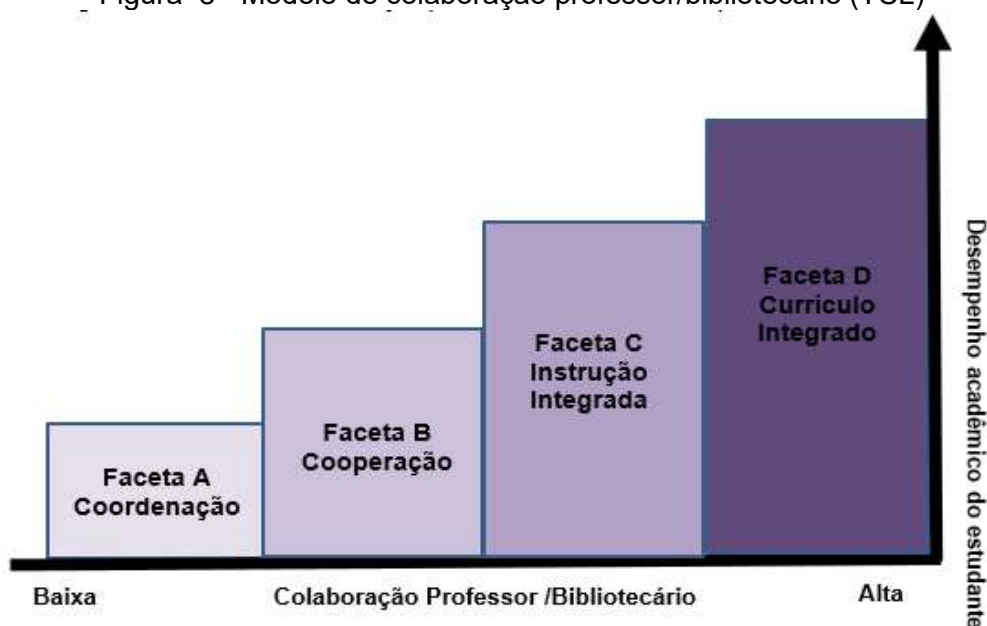
Donham (1999, p. 21) *apud* Montiel-Overall (2005, p.5, tradução nossa) sugeriu que a verdadeira colaboração ocorre:

Quando professores e bibliotecários trabalham em conjunto para identificar o que os alunos precisam saber sobre como acessar, avaliar, interpretar e utilizar informações; quando planejam como e onde essas habilidades serão ensinadas, e como elas se relacionam com os conteúdos das disciplinas; quando ensinam em conjunto, de maneira que os estudantes aprendam as habilidades informacionais no momento em que necessitam delas; quando avaliam juntos, tanto o processo de busca e uso de informações, quanto o trabalho final do aluno, eles estabelecem uma verdadeira colaboração.

Montiel-Overall (2005), após seus estudos e pesquisas sobre o conceito de colaboração, criou seu próprio modelo, *Teacher/Librarian Collaboration Model* (TLC),

estruturado em quatro níveis, (FIGURA 8), começando com pouca interação e atingindo uma relação intensa de trabalho e confiança entre os profissionais envolvidos, considerados como iguais em relação às suas ideias, ao planejamento e criação de projetos didáticos compartilhados. Assim, por meio de visão e objetivos compartilhados, são criadas oportunidades de aprendizagem que integram o conteúdo do programa e as habilidades informacionais, por meio de planejamento, implantação e avaliação dos projetos (PEREIRA, 2016).

Figura 8 - Modelo de colaboração professor/bibliotecário (TCL)



Fonte: MONTIEL-OVERALL (2012, p. 21, tradução nossa)

As quatro facetas do modelo TLC, descritas na Figura 8, segundo Pereira (2016, p. 33):

Representam progressivamente complexas relações entre indivíduos que têm diferentes funções e posições de autoridade, mas compartilham um objetivo comum, que seria melhorar a aprendizagem dos estudantes. Ao longo do continuum, à medida que as funções dos colaboradores são redefinidas, o processo se torna mais dependente de características individuais necessárias para sustentar o esforço de colaboração. O nível de compromisso vai aumentando e o tempo para reuniões e planejamento torna-se elemento indispensável, já que maior esforço pode ser necessário para negociar relações quando há mais pessoas envolvidas.

4.1 O MODELO DE COLABORAÇÃO PROFESSOR E BIBLIOTECÁRIO – TEACHER LIBRARIAN COLLABORATION TCL

Segundo Pereira (2016), a sustentação teórica desta pesquisa para a verificação da existência de colaboração entre bibliotecário e professor se encontra

no Modelo de Colaboração Professor e Bibliotecário (Teacher and Librarian Collaboration Model - TLC) desenvolvido por Montiel-Overall (2005b) a partir da taxonomia de Loertscher (2000) (QUADRO 18).

Quadro 18- Taxonomia de Loertscher

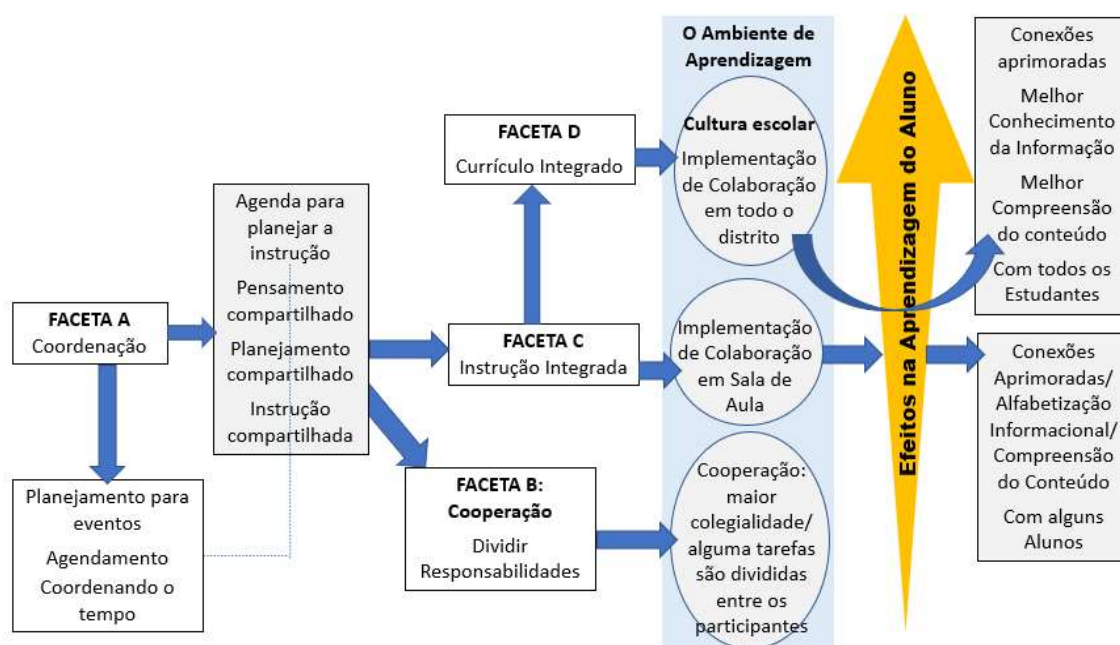
Níveis	Taxonomia do Bibliotecário	Taxonomia do Professor
Nível 1	Não há envolvimento/ participação. O centro de mídia da biblioteca é evitado.	Nenhum envolvimento do especialista do centro de mídia da biblioteca ou uso de materiais do centro de mídia da biblioteca.
Nível 2	Os alunos aceitam informações quando necessário.	Foi criada/ produzida uma coleção em uma sala permanente. Por isso há pouca necessidade de interação com o centro de mídia da biblioteca.
Nível 3	Solicitações específicas de professores e alunos são atendidas.	Materiais emprestados do centro de mídia da biblioteca, biblioteca pública ou outras fontes para uso em sala de aula.
Nível 4	Reunir/juntar materiais foi um estímulo/ Juntar/ reunir materiais foi estimulante.	A biblioteca especializada em centro de mídia oferece ideias e sugestões sobre materiais de instrução.
Nível 5	Planejamento informal para refeitório/ planejamento informal para sala de refeição/ sala de almoço.	Uso de materiais do centro de mídia da biblioteca para complementar o conteúdo da unidade.
Nível 6	Aviso prévio para materiais de biblioteca necessários.	Os materiais/atividades do centro de mídia da biblioteca são essenciais para o conteúdo da unidade, e não complementares.
Nível 7	Um esforço concentrado para promover a biblioteca.	Especialista em mídia de biblioteca é um parceiro de ensino para construir uma unidade de instrução (de alfabetização informacional).
Nível 8	Planejamento formal com o professor em um projeto ou unidade baseada em recursos.	Especialista em mídia de biblioteca é consultado enquanto as mudanças curriculares estão sendo consideradas.
Nível 9	Participação no desenvolvimento, execução e avaliação de uma unidade de trabalho baseada em recursos (nível 1).	
Nível 10	Participação em unidades de ensino baseadas em recursos, em que todo o conteúdo da unidade depende dos recursos e atividades do programa IMC (nível 2).	
Nível 11	Participação e contribuição junto com o professor para o planejamento e estruturação do que será ensinado na escola.	

Fonte: Montiel-Overall (2005b, p. 9, tradução nossa)

O TLC é composto de quatro facetas, (FIGURA 9), anteriormente denominadas pela autora de modelos: coordenação; cooperação; instrução integrada e currículo

integrado (MONTIEL-OVERALL, 2007 *apud* PEREIRA, 2016), que identificam o tipo de interação e comunicação que ocorre entre bibliotecários e professores na escola e constituem um *continuum* que vai de um nível relativamente baixo de envolvimento entre os colaboradores até um profundo comprometimento e envolvimento intelectual (PEREIRA, 2016).

Figura 9 - As quatro facetas da colaboração propostas no modelo de colaboração professor/bibliotecário



Fonte: MONTIEL-OVERALL (2008, p. 148, tradução nossa)

A Figura 9 transparece um pouco mais o conhecimento sobre a colaboração de professores e bibliotecários. De forma clara, ilustra os elementos facilitadores nas práticas de professores e bibliotecários para que aconteçam de forma colaborativa, o ambiente necessário para apoiar a colaboração, a gestão de fatores inibidores, como o tempo, e as características dos colaboradores.

Doskatsch (2003, p.112-113) entende que a biblioteca e os seus profissionais podem apoiar:

a reengenharia do contexto de ensino aprendizagem através da descoberta de recursos que apoiem desenvolvimento do currículo, da promoção da integração da competência em informação no mesmo, do desenvolvimento colaborativo com os professores de um conjunto de recursos de aprendizagem online, da sua atuação como intermediários/facilitadores para apoiar o acesso aos recursos e aos serviços num ambiente informativo marcado pela complexidade, da promoção de um acesso rápido e fácil aos

recursos e aos serviços de informação e da participação dos bibliotecários nos comitês para o desenvolvimento do currículo.

Ou seja, para Montiel-Overall (2005a), a colaboração pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem quando há uma combinação de diferentes perspectivas e estilos de comunicação entre os atores envolvidos. De acordo com Casarin *et al.* (2013), Montiel-Overall (2005a), na tentativa de desenvolver um instrumento que possibilitasse verificar em que moldes vem sendo estabelecida a colaboração entre bibliotecários e professores, propôs quatro facetas/modelos, baseando-se na taxonomia de Loertscher (1988). São eles:

FACETA A - Coordenação - A coordenação envolve o mínimo de comunicação e confiança entre o professor e o bibliotecário, isto é, há o mínimo de envolvimento entre ambos. Eles coordenam e organizam individualmente suas atividades com os alunos. O bibliotecário é minimamente envolvido no trabalho dos professores com os alunos e vice-versa.

FACETA B – Cooperação - Este modelo de cooperação representa o início da interação do trabalho de professores e bibliotecários, a fim de enriquecer as oportunidades de aprendizado dos alunos. Ambos cooperam na realização das atividades ao dividirem as tarefas para o benefício mútuo. Contudo, eles não estão necessariamente compartilhando ideias, planos e o ensino.

FACETA C – Ensino integrado - O modelo do ensino integrado reflete um nível mais profundo de comprometimento entre o bibliotecário e o professor. Tal modelo abrange o compartilhamento de pensamentos, planejamento e a integração de oportunidades inovadoras na aprendizagem. Ambos se encontram para decidir os objetivos articulados e fazem um esforço consciente para integrar suas áreas de especificidade nas aulas.

FACETA D - Currículos Integrados - A integração dos currículos permite a ampla colaboração entre professores e bibliotecários. O principal objetivo é criar um ambiente de aprendizagem conduzido pela colaboração. Ambos se encontram regularmente para planejar, avaliar e implementar, de forma integrada, atividades da biblioteca e matérias no currículo relacionadas à biblioteconomia, como por exemplo, a competência em informação (MONTIEL-OVERALL, 2005a *apud* CASARIN *et al.*, 2013, p. 372-373).

Diante das afirmações, na educação, a colaboração tem como objetivo promover o ensino mais eficaz possível para o maior número de alunos. No campo da biblioteca, entende-se que a colaboração significa co-planejamento, co-implementação e co-avaliação. Sendo assim, a colaboração é baseada em objetivos compartilhados, visão compartilhada, um clima de confiança, respeito, planejamento abrangente e riscos compartilhados (MONTIEL-OVERALL, 2005a).

O professor traz para a parceria o conhecimento dos pontos fortes e fracos dos alunos e do conteúdo a ser ensinado, adicionando uma compreensão completa das

habilidades de informação e métodos para integrá-los (MONTIEL-OVERALL, 2005a). A colaboração precisa estar integrada ao papel educativo desempenhado pelo bibliotecário em suas ações desenvolvidas nas bibliotecas universitárias e externalizadas para a comunidade acadêmica.

Colaboração é confiança, relação de trabalho entre dois ou mais participantes envolvidos em compartilhar ideias, compartilhar planos, e compartilhar inovação e criação integrado à instrução. Através de uma visão compartilhada e objetivos compartilhados, oportunidades de aprendizagem aos estudantes são criadas e integram os assuntos: conteúdo, currículo e biblioteca em um co-planejamento, co-execução e co-avaliação do processo dos alunos ao longo do processo de instrução, com o intuito de melhorar a aprendizagem do aluno em todas as áreas de ensino (MONTIEL-OVERALL, 2005a, p. 32, tradução nossa).

Nesse contexto, apesar de o modelo de TCL ter sido aplicado, até o momento, somente em escolas de ensino fundamental e médio de acordo com o levantamento bibliográfico, o mesmo possibilita adaptações para sua aplicabilidade em BU uma vez que o modelo teórico proposto de colaboração entre professores e bibliotecários de Montiel-Overall (2005a) baseia-se nas teorias de aprendizagem socioconstrutivistas de John Dewey (1963) e Jerome Bruner (1968) e perspectivas historicoculturais de Vygotsky (1978). Seus escritos fornecem uma lente para examinar o ensino e a aprendizagem como um empreendimento social. Sob a perspectiva teórica socioconstrutivista, a interação entre professor e bibliotecário baseia-se em como os indivíduos atribuem significado por meio de relações sociais.

Vygotsky *apud* Montiel-Overall (2010, p.34) teorizou que os indivíduos aprendem por meio de compromissos sociais com outros. A afirmação de Vygotsky, segundo a autora, descreve “construção do conhecimento como empreendimento social e cooperativo” e que “todas as funções mentais são primeiro experimentadas socialmente, aprendidas na interação com os outros”. Ou seja, uma suposição sobre colaboração é que significado e conhecimento são co-construídos. Nessa perspectiva, a interação social é incentivada por meio de atividades colaborativas, aprimoramento de aprender e de melhorar o ensino e a aprendizagem.

Reforçando que, na troca de informações entre professor e bibliotecário, é que são internalizados conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência (VYGOTSKY, 2002).

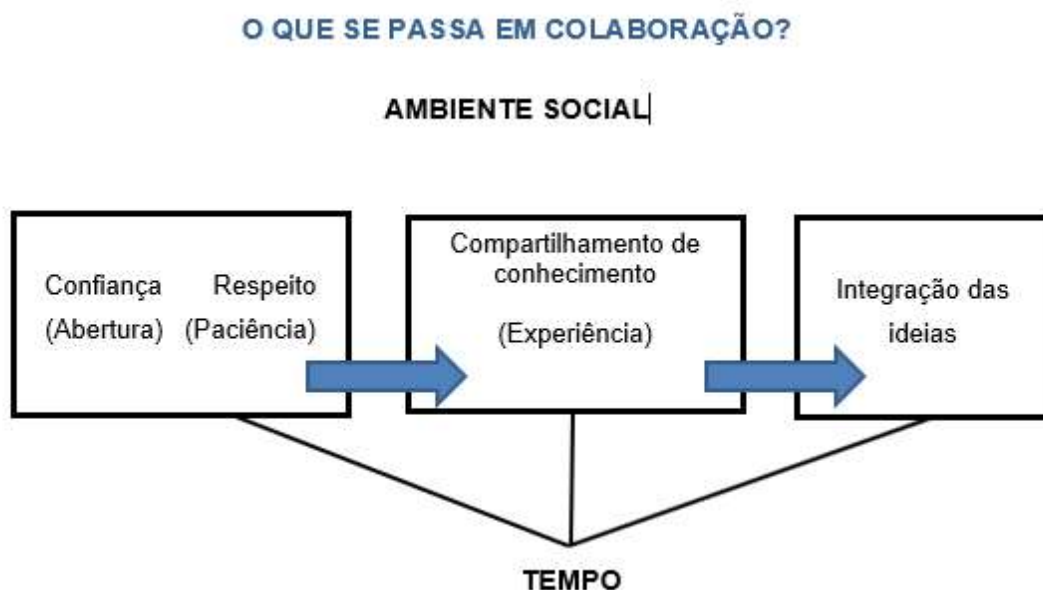
Vygotsky (1998) afirma que a ausência do outro torna impossível a construção do homem. Para ele, o processo de aprendizagem humano acontece numa relação dialética entre a sociedade e o sujeito. O homem e o ambiente modificam-se mutuamente. Um conceito chave na teoria é a mediação.

Nesta teoria de aprendizagem, torna-se necessária a presença de um mediador, ou de outra forma, de um bibliotecário. É preciso que seja ativo para conseguir desenvolver o processo de ensino aprendizagem com sucesso em um ambiente virtual, de forma interativa e criativa, conseguindo fomentar o desejo de aprender por parte dos usuários. Toda interação com o mundo, segundo Vygotsky (1998), é realizada por instrumentos técnicos como ferramentas agrícolas e a linguagem. Ambos permitem não apenas a interação do sujeito com o mundo, mas com outros também.

Montiel-Overall (2010, p. 37) afirma, em sua pesquisa, que a construção de bons relacionamentos entre professores e bibliotecários de uma instituição de ensino é componente essencial da colaboração. Alguns participantes da pesquisa realizada pela autora, em 2010, explicaram que “precisavam sentir-se à vontade com outras pessoas do grupo para compartilhar ideias”. Outros afirmaram que, no caminho, eles desenvolveram respeito pelos outros através da construção de um relacionamento com eles”.

A Figura 10 indica que elementos ocorrem, ao longo do tempo, em um ambiente social. A caixa da esquerda representa os elementos necessários para colaboração (confiança, respeito, abertura e paciência). A seta para a esquerda indica que estes elementos resultam em conhecimento e experiência compartilhada (caixa do meio). A seta para a direita indica que esses elementos levam à integração de ideias.

Figura 10 - Identifica elementos de colaboração



Fonte: MONTIEL-OVERALL (2010, p.39, tradução nossa)

Essas relações se tornam oportunidades para o pensamento criativo e inovação. Isso resulta de pessoas pensando juntas sobre um problema, planejando e implementando, conjuntamente, uma solução para o problema. Na colaboração do professor e do bibliotecário, isso significa planejar, implementar e avaliar conjuntamente o ensino (MONTIEL-OVERALL, 2005b).

A afirmação de Montiel-Overall (2005b) traz a seguinte reflexão: Como a criatividade e a inovação se relacionam com a competência em informação? Segundo Feres e Beluzzo (2013), acredita-se haver uma inter-relação entre a competência em informação, a criatividade e a inovação em ambientes de redes organizacionais, considerando o que afirma Dupuis (1997) serem as dimensões que a envolvem:

- 1) Conhecimento do mundo da informação, incluindo as TIC, junto com a certeza de que nem toda a informação pode ser encontrada apenas em meio eletrônico;
- 2) Avaliação da necessidade de informação e formulação dessa necessidade;
- 3) Avaliação e seleção de recursos e busca eficazes;
- 4) Avaliação e interpretação da informação, em diferentes formatos e meios, empregando a análise crítica;
- 5) Manuseio e organização da informação;
- 6) Comunicação aos demais acerca da localização e do conteúdo da informação acessada, incluindo a prática de citações e a integração da informação nova em um sistema de conhecimento existente (DUPIUS, 1997 *apud* FERES; BELUZZO, 2013, p. 8-9).

Segundo Casarin *et al.* (2013, p. 371), é por meio do trabalho colaborativo entre professores e bibliotecários “que as ações para propiciar a competência em informação, ou seja, a autonomia dos alunos na interação com recursos

informativas e com a sua própria informação pode ser alcançada”. Todavia esta parceria nem sempre é possível ou fácil de ser estabelecida.

Os autores citam Montiel-Overall (2005a) afirmando que a colaboração entre bibliotecários e professores ainda precisa ser claramente definida. Dentre os possíveis fatores que contribuem para o hiato existente na comunicação entre bibliotecários e professores, citam Mota (2005) que elenca os seguintes hiatos dessa comunicação não existente entre professores e bibliotecários: falta de conhecimento por parte do professor acerca do acervo existente na biblioteca, falta de divulgação por parte dos bibliotecários dos produtos e serviços oferecidos pela biblioteca; e falta de interesse por parte dos professores que, muitas vezes, não são leitores.

Assim, é importante que exista uma aproximação entre todos os agentes educacionais e o bibliotecário que, em última instância, também é um deles. A parceria entre os professores e o bibliotecário, em particular, é fundamental, pois o primeiro é quem lida mais diretamente com a aprendizagem dos alunos, com o conteúdo curricular e tem domínio das teorias de ensino/aprendizagem. Já o bibliotecário é coadjuvante desse processo. Ele deve participar do planejamento e da execução das atividades, enfocando, em particular, as atividades relacionadas ao uso de recursos e fontes de informação e à leitura. A formação didática, embora desejável à formação do bibliotecário, não faz parte do currículo da maioria dos cursos de formação de bibliotecário do país (MATA; CASARIN, 2012).

Considera-se que, em Biblioteconomia e Ciência da Informação, a colaboração entre professores e bibliotecários é considerada essencial para preparar os estudantes para uma sociedade complexa na qual variados tipos de informações devem ser compreendidos e gerenciados. A colaboração também é amplamente promovida na educação como uma forma de melhorar o ensino e aprendizagem independentemente do nível de escolaridade.

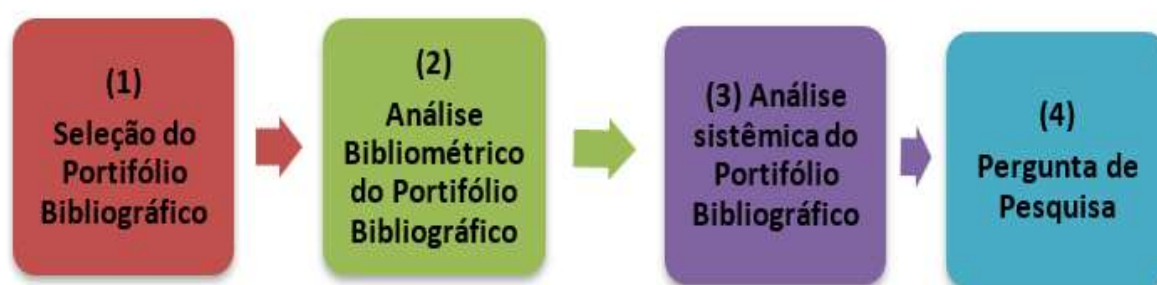
5 SELEÇÃO E ANÁLISE DO PORTFÓLIO BIBLIOGRÁFICO

Para melhor entender o tema sobre biblioteca universitária como espaço de aprendizagem, considerando as ações colaborativas entre bibliotecários e professores orientadas à competência em informação, foi feita uma análise sistemática da literatura, utilizando a metodologia *Knowledge Development Process–Constructivist* (Proknow-C) desenvolvida pelo Laboratório de Metodologias Multicritério em apoio à Decisão (LabMCDA)¹² da Universidade Federal de Santa Catarina.

O Proknow-C possibilita selecionar um conjunto de artigos científicos relevantes, denominado pelos desenvolvedores do método como “fragmento representativo da literatura”, com base em delimitações definidas para a pesquisa. A proposta desse método é propiciar a geração de uma base de conhecimento sobre a temática investigada a fim de sustentar as argumentações do pesquisador e de indicar possíveis linhas de investigação (ENSSLIN *et al.*, 2010).

O método ProKnow-C, segundo Ensslin e Ensslin (2020), se constitui em uma metodologia de construção do conhecimento estruturada em quatro etapas, como ilustram as Figuras 11 e 12, respectivamente.

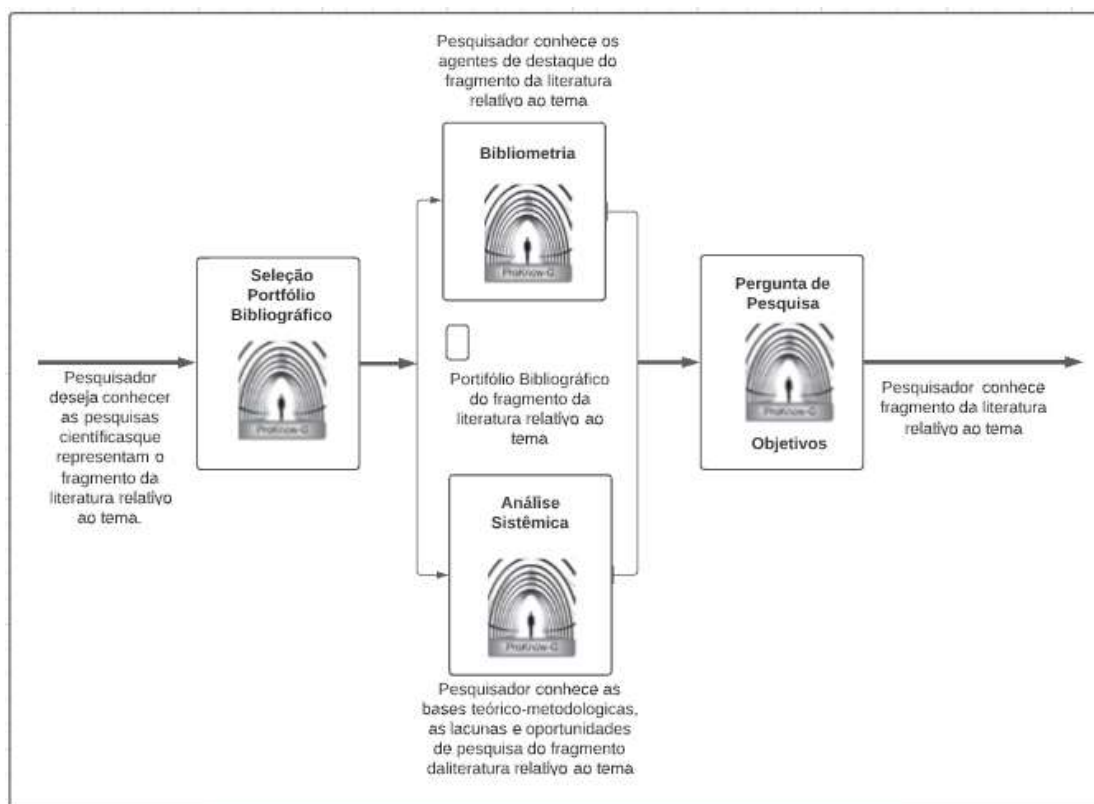
Figura 11 - Etapas do processo ProKnow-C



Fonte: Lacerda; Ensslin e Ensslin (2012)

¹² O Laboratório de Metodologias Multicritério em Apoio à Decisão consiste em um grupo de estudos de pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção da Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil). Para mais informações, consulte: <http://www.eps.ufsc.br/labmcda/>.

Figura 12- Etapas do processo ProKnow-C



Fonte: Elaborada pela autora, 2022, adaptação de Rodrigues; Matos; Ensslin (2019)

O que destaca o método Proknow-C de outras revisões sistemáticas é o propósito de gerar conhecimento. O termo constructivist (construtivismo) de Knowledge Development Process–Constructivist significa que, em cada etapa do método, o pesquisador encontra-se presente, resultando no processo de condução da revisão com base nos interesses e delimitação do pesquisador (DUTRA *et al.* 2015).

Na próxima seção, será realizada a seleção do portfólio bibliográfico da pesquisa, contemplando as três etapas desse processo: A Etapa 1 trata da seleção do banco de dados de artigos brutos; Na Etapa 2, é realizada a filtragem do banco de artigos e a Etapa 3 representa o teste da representatividade do portfólio bibliográfico.

5.1 SELEÇÃO DO PORTFÓLIO BIBLIOGRÁFICO

O processo de seleção de artigos para formar o portfólio bibliográfico (PB), o Proknow-C, estabelece três etapas:

Etapa 1- Seleção do banco de dados de artigos brutos: nessa etapa, são selecionadas as palavras-chave dos eixos temáticos que se quer trabalhar. Neste

estudo, são três eixos temáticos: a) competência em informação, b) Biblioteca universitária, BU como espaço de aprendizagem, O papel educativo da BU e do bibliotecário e c) trabalho colaborativo entre bibliotecários e professores.

Sendo assim, as palavras-chave selecionadas para o primeiro eixo de pesquisa são: "*information competence*", o segundo eixo "*university library*", "*learning space*", "*educational role*" e "*Librarian*" e o terceiro eixo conta com a atribuição das seguintes palavras-chave: "*Teachers*", "*librarians*" e "*collaborating*".

Eixo 1: ("*Information competence*" AND "*university library*"); ("*Information competence*" AND "*Librarian*") e ("*Information competence*" OR "*librarian competence*" NOT "*school library*").

Eixo 2: ("*University Library*" AND "*Teacher Collaboration*"); ("*University Library*" AND "*learning space*"); ("*Librarian*" AND "*educational role*") e ("*University Library*" AND "*educational role*").

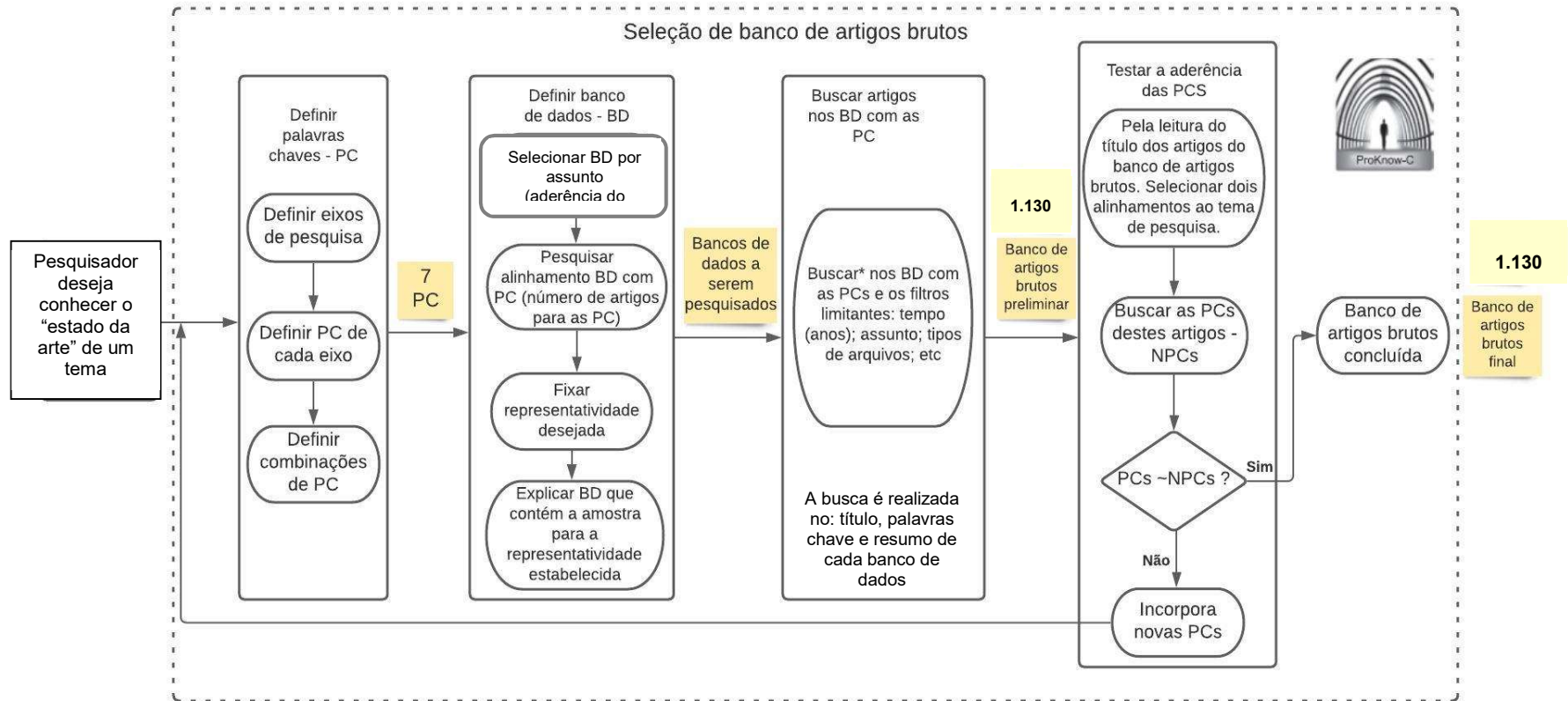
Eixo 3: ("*Teachers*" AND "*librarians*" AND "*collaborating*").

Em seguida, foi montada uma estratégia de busca para cada eixo e esta foi aplicada nas bases de dados *Web of Science*, *Scopus* e *Library Information Science & Technology Abstracts* (LISTA), três bases multidisciplinares e uma alinhada à área da Ciência da Informação. Foram incluídos artigos científicos, em inglês e espanhol, sem limite de data.

A estratégia de busca nessas bases se limita com o objetivo de produzir um resultado mais coerente com a proposta do estudo e, devido à sua abrangência nas áreas de conhecimento pesquisadas, foram aplicados filtros das próprias bases de dados para se conseguir um resultado preciso. A definição dos termos para busca foi realizada a partir de testes prévios utilizando truncagem, operadores booleanos (AND, OR e NOT). As palavras-chaves foram selecionadas a partir de descritores/palavras-chave extraídos de 3 artigos relevantes para o tema.

Na Figura 13, é apresentado o fluxo de seleção de artigos equivalente a essa primeira etapa, na pesquisa realizada entre os meses de setembro e dezembro de 2021. No Quadro 19, é apresentada a estratégia adotada e a quantidade de trabalhos selecionados por bases de dados, no total de 1.130 artigos.

Figura 13- Seleção de banco de artigos brutos



Fonte: Elaborada pela autora, 2022, adaptação de Lacerda; Ensslin e Ensslin (2012, p.65)

Quadro 19 - Quantitativo de trabalhos identificados em bases de dados¹³

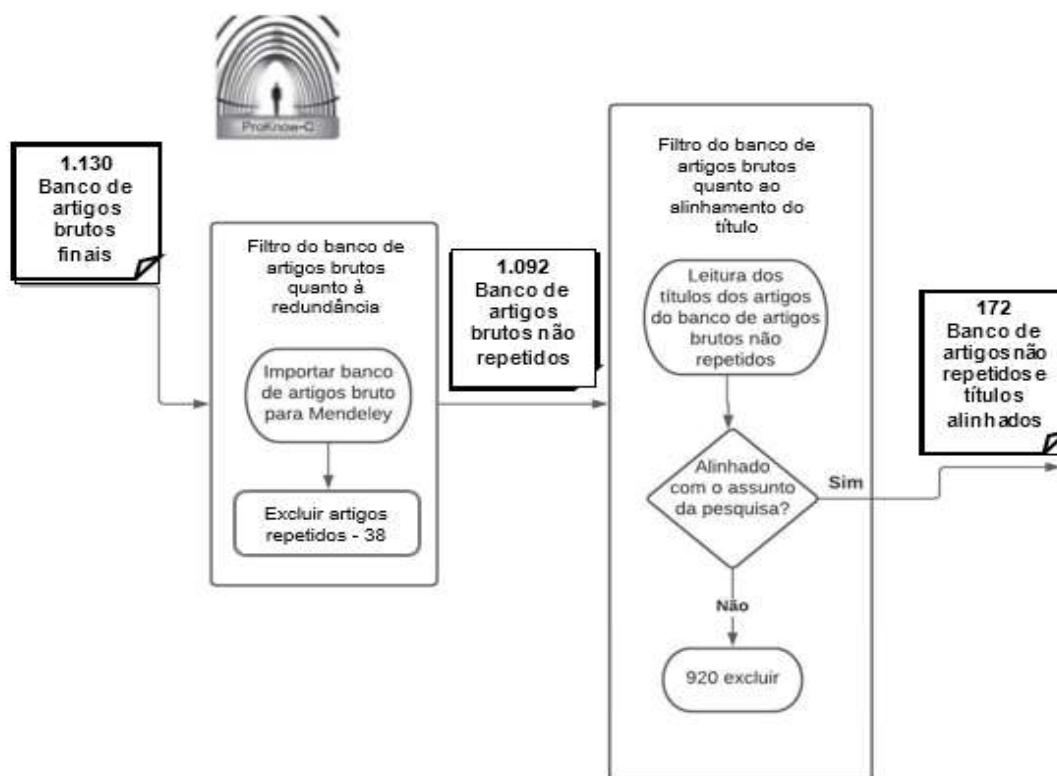
Estratégia de busca	Scopus	Web of Science	LISTA
<i>“Teachers” and “librarians” and “collaborating”</i>	21	04	67
<i>“Information competence” and “university library”</i>	8	00	02
<i>“University Library” and “Teacher Collaboration”</i>	02	00	10
<i>“Information competence” and “Librarian”</i>	24	09	13
<i>“Information competence” or “librarian competence” not “school library”</i>	01	184	68
<i>“University Library” and “learning space”</i>	42	14	13
<i>“University Library” and “educational role”</i>	05	01	03
<i>“Librarian” and “educational role”</i>	23	05	08
TOTAIS	126	217	787
TOTAL GERAL	1.130		

Fonte: Elaborado pela autora

Etapa 2. Filtragem do banco de artigos. Recuperados os artigos, a próxima fase foi eliminar a duplicidade dos artigos. Para tanto, foi utilizado o gerenciador bibliográfico *Mendeley*TM. Foram excluídos 38 artigos repetidos do conjunto de 1.130 artigos, chegando-se a um total de 1.092 publicações do banco de artigos brutos não repetidos. Posteriormente a essa eliminação, foi realizada a seleção de artigos alinhados à pesquisa a partir dos títulos, totalizando 172 títulos selecionados. Como ilustra a Figura 14 a seguir.

¹³ Pesquisa realizada em 30 de dezembro de 2021.

Figura 14 - Primeiro fragmento do processo para a seleção de artigos



Fonte: Elaborada pela autora, 2022, adaptação de Lacerda; Ensslin e Ensslin (2012, p.65)

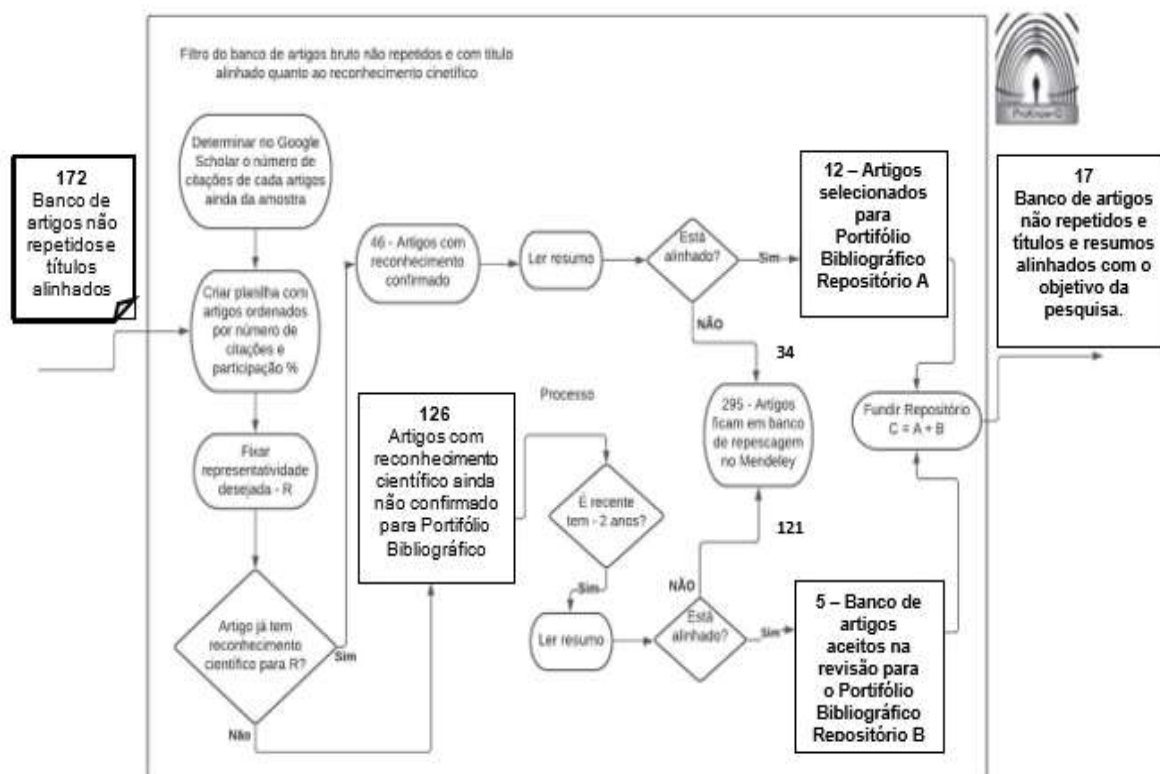
A relevância dos artigos foi obtida a partir do número de citações coletadas no Google Acadêmico e, os artigos que, devido ao pouco tempo de publicação (menos de 2 anos), não demonstraram relevância foram separados em uma pasta no Mendeley para análise futura. Para seleção dos artigos com base na relevância, foi adotado o Princípio de Pareto. Seriam selecionados os artigos que continham até 80% de citações acumuladas, todavia, para essa pesquisa, foram selecionados, para a etapa seguinte do processo, os artigos que continham até 85% de citações acumuladas, no total de 172 artigos.

A razão da escolha do *Google Scholar Citation*, em detrimento das citações que são contabilizadas pelos índices de citação existentes nas bases de pesquisa *Web of Science* e *Scopus*, foi porque o *Google Scholar Citation* disponibiliza com uniformidade a contagem de citações, pois, se considerasse os índices das outras bases, haveria divergências/variação no total obtido em cada uma delas. E quanto à LISTA, que também é uma base bibliográfica referencial, ela não dispõe de índice de citação.

No contexto do Proknow-C, o PB é um conjunto restrito de artigos científicos e relevantes que representa o fragmento da literatura que o pesquisador tem interesse em investigar. Os artigos que não atendem ao critério de relevância e atualidade são deixados à parte e podem voltar a ser analisados com base na relevância dos autores. Para tanto, essa aferição é baseada no núcleo de autores citados pelos artigos selecionados. Artigos a serem selecionados, nesse conjunto, são incorporados ao Portfólio Bibliográfico (AFONSO *et al.*, 2011). Esses artigos são aqueles publicados nos 2 últimos anos, independentemente do número de citações.

Etapa 3- Teste da representatividade do portfólio bibliográfico: Nessa última etapa (FIGURA 15), foram avaliadas as referências bibliográficas dos artigos que compõem o portfólio bibliográfico primário. Verifica-se se não passou ou foi deletado algum artigo importante para a pesquisa de forma despercebida e, se o artigo for importante para a pesquisa, ele será citado em outros trabalhos, ele também será contemplado nas referências bibliográficas escolhidas.

Figura 15 - Filtro de banco de artigos brutos – Portfólio final



Fonte: Elaborada pela autora, 2022, adaptação de Lacerda; Ensslin e Ensslin (2012, p.67).

Como ilustrado na Figura 15, dos 172 artigos escolhidos, 46 foram selecionados para a leitura de seus resumos com reconhecimento científico confirmado. A partir daí, foram selecionados 12 artigos para o PB. Dos outros 126 artigos, foram selecionados os mais recentes, considerando-se os dois últimos anos (2019-2020). Passando pelo mesmo processo de leitura de resumo, foram selecionados 5 artigos para compor o PB. Chega-se a um portfólio bibliográfico de 17 artigos relativos ao tema de pesquisa que são apresentados no Quadro 20.

Quadro 20 - Portfólio Bibliográfico

Artigos Selecionados	Citações Google Scholar
AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION - ALA. Information literacy competency standards for higher education . 2000. Disponível em: http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency . Acesso em: 02 abr. 2021.	635
JAGUSZEWSKI, Janice M.; WILLIAMS, Karen. New roles for new times: transforming liaison roles in research libraries . 2013. Disponível em: http://www.arl.org/component/content/article/6/2893Published . Acesso em: 02 abr. 2021.	321
MONTIEL-OVERALL, Patricia. Toward a theory of collaboration for teachers and librarians. School Library Media Research , v.8, 2005a.	299
MONTIEL-OVERALL, Patricia. A theoretical understanding of teacher and librarian collaboration (TLC). School Libraries Worldwide , v.11, n.2, 2005b.	145
LINDSTROM, J.; SHONROCK, D. D. Faculty-Librarian Collaboration to Achieve Integration of Information Literacy. Reference & User Services Quarterly , v.46, n.1, p. 18-23, 2006.	197
MONTIEL-OVERALL, Patricia. Teacher and librarian collaboration: A qualitative study. Library & Information Science Research , v. 30, p.145–155, 2008.	126
MONTIEL-OVERALL, Patricia; GRIMES, Kim. Teachers and librarians collaborating on inquiry-based science instruction: A longitudinal study. Library & Information Science Research , v. 35, p. 41–53, 2013.	68
MONTIEL-OVERALL, Patricia. Further understanding of collaboration: a case study with teachers and librarian. School Libraries Worldwide , v.16, n.2, 2010.	64
MONTIEL-OVERALL, Patricia. Research on teacher and librarian collaboration: an examination of underlying structures of models. Library & Information Science Research , v.29, n.2, p. 277-292, 2007.	59
MONTIEL-OVERALL, Patricia. Teachers' perceptions of teacher and librarian collaboration: instrumentation development and validation. Library & Information Science Research , v.3, n.3, 2009.	46
MONTIEL-OVERALL, Patricia; Jones, P. Teacher and school librarian collaboration: a preliminary report of teachers' perceptions about	39

frequency and importance to student learning. Canadian Journal of Information Science Research , v.35, n.1, 2011.	
MONTIEL-OVERALL, Patricia; Hernandez, A. The effect of professional development on teacher and librarian collaboration: preliminary findings using a revised instrument, TLC-III. School Library Research , v.15, 2012.	38
MERGA, M. K. Collaborating With Teacher Librarians to Support Adolescents' Literacy and Literature Learnin. Journal of Adolescent and Adult Literacy Open Access , v.63, n.1, p.65–72, jul/ago. 2019.	12
PUBLICAÇÕES MAIS RECENTES 2 ÚLTIMOS ANOS 2019-2020	
IKOLO, V. E. Perceptions of Librarians and Library and Information Science Educators towards Collaboration and Promotion of Information Literacy in Nigeria Afr. J. Lib. Arch. and Inf. Sc , v.30, n.2, p.165-180, out. 2020.	3
SANTOS, J.O., BARREIRA, M. I. J. S. Information competence: The librarian and the process of defining information needs. <i>Biblios</i> , v.74, p. 42-60, 2019.	2
MONTIEL-OVERALL, Patricia. Assessing teacher and librarian collaboration: a preliminary report. Annual Conference Of The International Association Of School Librarianship , 37; International Forum On Research In School Librarianship, 14. 2008.	2
GARCIA-QUISMONDO, M. A. M.; CRUZ-PALACIOS, E.; MORALES, F. C. A didactic innovation project in Higher Education through a Visual and Academic Literacy competence-based program. Education for Information , v.35, n. 3, p 263-283, 2019.	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

5.2 ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA

Na segunda fase, faz-se uma análise bibliométrica do portfólio bibliográfico, que, segundo Araújo (2006), se define como uma avaliação objetiva da produção científica por meio de métodos quantitativos, descrevendo aspectos da literatura pela aplicação de técnicas estatísticas e matemáticas. Ou seja, o conceito de análise bibliométrica, de acordo com Ensslin *et al.* (2010), se baseia na evidenciação quantitativa dos parâmetros de um conjunto definido de artigos (portfólio bibliográfico) para a gestão da informação e do conhecimento científico de um dado assunto. Os parâmetros observáveis são: os artigos selecionados, suas referências, autores e número de citações.

A análise bibliométrica foi realizada em relação ao PB e as Referências do portfólio bibliográfico (RPB). Segundo Amaral *et al.* (2004, p. 4884), a análise

bibliométrica é uma importante ferramenta para a síntese e análise da informação que auxilia em processos decisórios.

Para a análise bibliométrica deste estudo, foi usada, de acordo com o Proknow-C, a análise das variáveis básicas da pesquisa que compõem as etapas iniciais do processo: “a) artigos (títulos, palavras chaves e autores de destaque), b) periódicos de destaque e c) artigos por ordem de relevância que estão trabalhando com o tema” (FERMINO; DUTRA; RIPOLL-FELIU, 2017, p.495). As Variáveis básicas apresentam, segundo Ensslin e Ensslin (2020), características gerais do tema. São coletadas de forma simples nos artigos sem necessidade de conhecimento e reflexão do conteúdo dos mesmos, ou seja, sem a necessidade do conhecimento aprofundado do tema.

Esta pesquisa bibliográfica tem por objetivo apresentar uma estrutura metodológica para a construção de referencial teórico sobre os eixos temáticos da pesquisa. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes passos: 1) selecionar as palavras-chave adequadas para a estratégia de pesquisa; 2) selecionar as bases de dados alinhadas à área da Ciência da Informação; 3) proceder a busca de artigos alinhados com os eixos temáticos da pesquisa; 4) identificar os artigos relevantes da amostra selecionada; e 5) analisar os resultados obtidos com relação à relevância científica e à identificação de autores de destaque.

5.2.1 Análise bibliométrica dos Autores do Portfólio Bibliográfico

Na análise bibliométrica dos autores do PB, é importante saber quem são eles. Na Figura 16, fica evidenciado que grande parte dos autores do PB são pesquisadores que realizam pesquisas alinhadas e consolidadas com o tema proposto para essa pesquisa. A exceção são os autores Garcia-Quismondo; Cruz-Palacios; Morales (2019) porque suas formações e áreas de pesquisas são em História e ou Arte.

Figura 16 - Relevância dos autores do portfólio bibliográfico

Relevância dos Autores do Portfólio Bibliográfico



Relevância dos Autores do Portfólio Bibliográfico



Na análise bibliométrica dos autores bibliográficos se destaca, com relação aos demais, a autora Montiel-Overall por contribuir com 10 trabalhos. Os demais participam apenas com 1, conforme Gráfico 1.

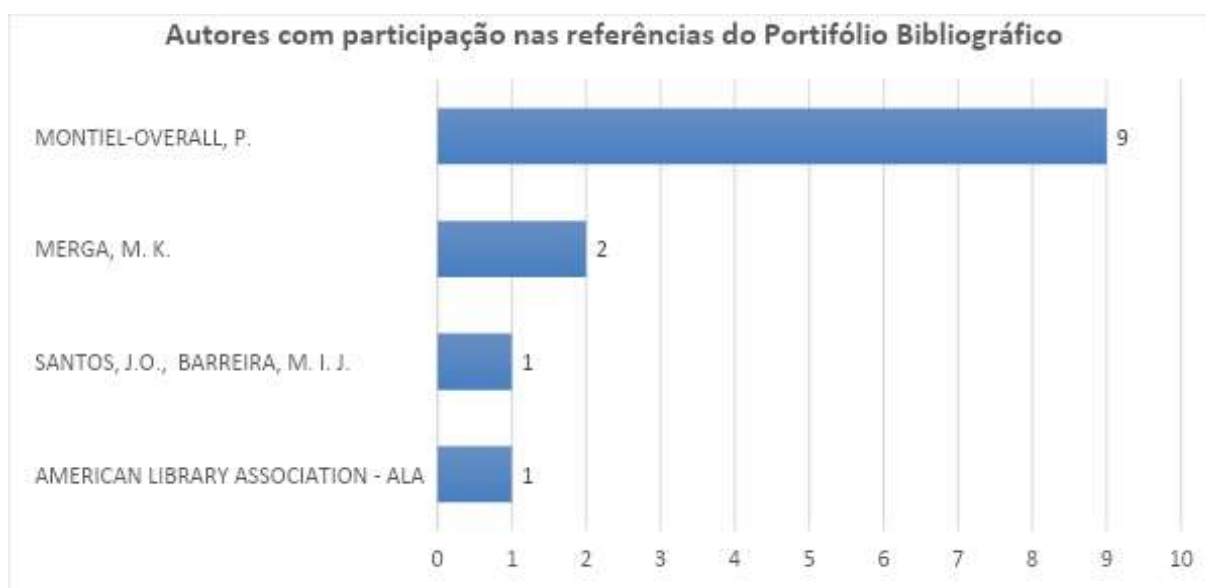
Gráfico 1 - Estimativa de grau de relevância dos autores bibliográficos



Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Quando verificada a participação dos autores do Portfólio Bibliográfico nas referências do PB, a autora Montiel-Overall se destaca com 8 citações; Merga com 2; Santos e ALA com 1 cada, conforme a representação no gráfico 2.

Gráfico 2 - Autores com participação nas referências do Portfólio Bibliográfico

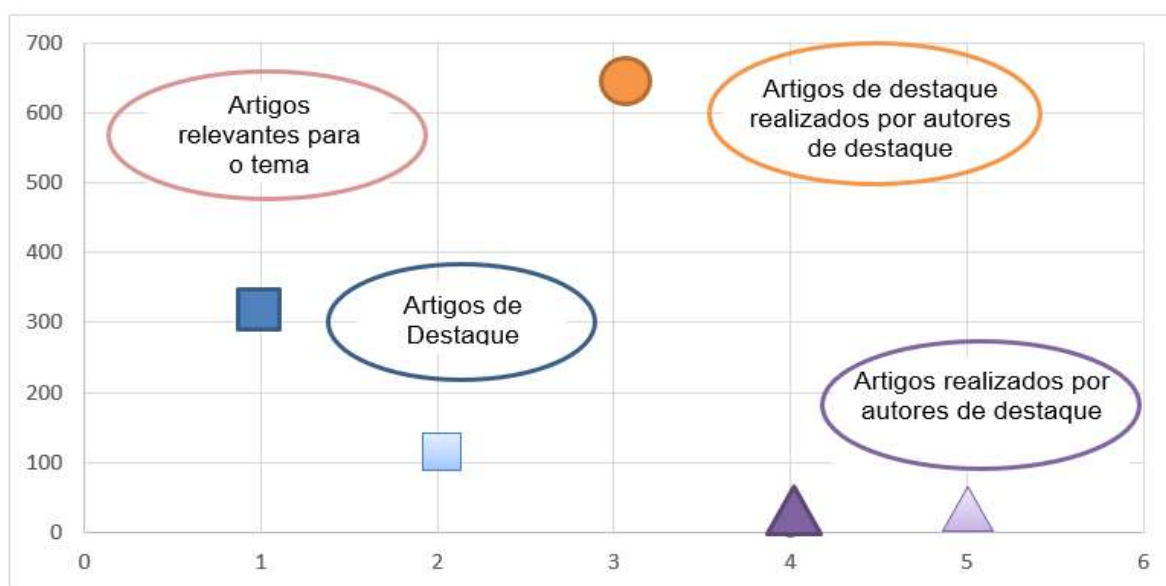


Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Para classificar os artigos da amostra, foi elaborado o Gráfico 3. Segundo a relevância acadêmica, consideraram-se dois aspectos, sendo eles:

- a) número de citações do artigo no Google Acadêmico; e
- b) número de citações do autor mais citado do artigo nas referências do PB.

Gráfico 3 - Classificação dos artigos conforme sua relevância acadêmica



Legenda

	AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION - ALA. Information literacy competency standards for higher education . 2000. Disponível em: http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency . Acesso em: 02 abr. 2021.
	LINDSTROM, J.; SHONROCK, D. D. Faculty-Librarian Collaboration to Achieve Integration of Information Literacy. Reference & User Services Quarterly , v.46, n.1, p. 18-23, 2006.
	MONTIEL-OVERALL, Patricia. Toward a theory of collaboration for teachers and librarians. School Library Media Research , v.8, 2005a.
	MONTIEL-OVERALL, Patricia. A theoretical understanding of teacher and librarian collaboration (TLC). School Libraries Worldwide , v.11, n.2, 2005b.
	MERGA, M. K. Collaborating With Teacher Librarians to Support Adolescents' Literacy and Literature Learnin. Journal of Adolescent and Adult Literacy Open Access , v.63, n.1, p.65–72, jul. /ago. 2019.
	SANTOS, J.O., BARREIRA, M. I. J. S. Information competence: The librarian and the process of defining information needs. Biblios , v.74, p. 42-60, 2019.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Na leitura do Gráfico 3, o trabalho que apresenta mais de 94 citações no Google Acadêmico e que os autores apresentaram mais de 8 citações nas referências bibliográficas são classificados como artigos de destaque. Com maior relevância acadêmica na amostra, nesse quadrante, encontram-se os artigos da Montiel-Overall (2005; 2008).

Os trabalhos que apresentam mais de 94 citações no Google Acadêmico e autores citados menos de 8 citações nas referências bibliográficas são classificados como artigos de destaque realizados por autores de destaque. Nesse quadrante, encontram-se as publicações da *American Library Association – ALA* (2000) e Lindstrom; Shonrock (2006).

Já os trabalhos que apresentam menos de 94 citações no Google Acadêmico e autores citados maior de 8 citações nas referências bibliográficas são classificados como artigos relevantes para o tema. Nesse quadrante, a pesquisa não obteve resultado.

Por fim, os trabalhos com menos de 94 citações no Google Acadêmico e autores citados com menos de 8 citações nas referências bibliográficas são classificados como artigos realizados por autores de destaque. Nesse quadrante, estão os autores Merga (2019) e Santos (2019).

5.3 ANÁLISE SISTÊMICA

A terceira fase, Análise Sistêmica, é um processo científico estruturado utilizado para, a partir de uma visão de mundo (filiação teórica) definida e explicada por suas lentes, analisar uma amostra de artigos representativos (PB) de um dado assunto, visando identificar, para cada lente e globalmente, as lacunas e carências de conhecimento encontrados nessa amostra. O resultado será a evidenciação de oportunidades de futuras pesquisas para o fragmento da literatura delimitado (ENSSLIN *et al.*, 2010)

Descobrimo-se por meio da metodologia do Proknow-C um *gap* na literatura quanto à prática de trabalho colaborativo entre bibliotecários e professores e a sinalização de práticas educativas que desenvolvam a competência em informação dos usuários da biblioteca universitária. O tema proposto para essa pesquisa se caracteriza como tema relevância quanto à temática trabalho colaborativo entre

professores e bibliotecários em BUs, os artigos nas pesquisas, em sua grande maioria, retratam a aplicação da pesquisa em bibliotecas escolares.

O *ProKnow-C*, segundo Linhares *et al.* (2017, p.60), “foi desenvolvido diante da ausência de um método de revisão bibliográfica na área de estudos de Avaliação de Desempenho”. Portanto, as lentes metodológicas aplicadas, neste estudo, foram adaptadas a partir das pesquisas de Avaliação de Desempenho nas lentes do tipo e da abordagem de pesquisa utilizada e nos instrumentos de coleta e análise de dados.

A terceira etapa do *PROKNOW-C* buscou avaliar o conteúdo dos artigos do portfólio bibliográfico, por meio de lentes metodológicas. Uma lente, ou perspectiva teórica, visa delimitar e orientar o pesquisador na realização de sua pesquisa, buscando moldar, por exemplo, os tipos de questão ou a forma de coleta de dados. Portanto, as lentes padronizam a busca do pesquisador, a fim de que possa observar em todo o portfólio os mesmos aspectos e, desta maneira, fazer um estudo comparativo relevante (LINHARES *et al.*, 2017, p. 60).

Outro viés analisado que corroborou para a escolha da metodologia de pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados foi justamente a presença nos 17 artigos da abordagem qualitativa, do estudo de forma exploratória, da pesquisa-ação e do uso da entrevista estruturada e do questionário semiestruturado. Como apresentado no Quadro 21.

Quadro 21 - Análise sistêmica dos Artigos do Portfólio Bibliográfico

Autores	Tipos de Pesquisa	Instrumento de Coleta de Dados
GARCIA-QUISMONDO, M. A. M.; CRUZ-PALACIOS, E.; MORALES, F. C. (2019)	Pesquisa Qualitativa Pesquisa Exploratória- descritiva	Pesquisa Bibliográfica
IKOLO, V. E. (2020)	Pesquisa Descritiva	Pesquisa Bibliográfica Questionário
LINDSTROM, J.; SHONROCK, D. D. (2006)	Pesquisa Qualitativa Pesquisa Exploratória- descritiva	Pesquisa Bibliográfica
MERGA, M. K. (2019)	Pesquisa Qualitativa Pesquisa Explicativa	Pesquisa Bibliográfica Método Misto Questionário Entrevista
MONTIEL-OVERALL, P. (2005)	Pesquisa Qualitativa	Pesquisa Bibliográfica Método Misto
MONTIEL-OVERALL, P. 2005)		
MONTIEL-OVERALL, P. (2007)		
MONTIEL-OVERALL, P. (2008)		
MONTIEL-OVERALL, P. (2008)		

MONTIEL-OVERALL, P. (2009)	Pesquisa exploratória- descritiva Pesquisa-ação	Questionário Entrevista Modelo TCL
MONTIEL-OVERALL, P. (2010)		
MONTIEL-OVERALL, P.; GRIMES, Kim (2013)		
MONTIEL-OVERALL, P.; Hernandez, A. (2012)		
MONTIEL-OVERALL, P.; Jones, P. (2011)		
SANTOS, J.O., BARREIRA, M. I. J. S. (2019)	Pesquisa Descritiva Pesquisa Mista	Pesquisa Bibliográfica Questionário

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Quanto ao modelo aplicado para a verificação da ocorrência de colaboração entre bibliotecário e professores, evidencia-se o modelo do *Teacher/Librarian Collaboration* (TCL) da Montiel-Overall baseado na taxonomia de *Loertscger*. Ou seja, os autores já caminharam nessa perspectiva proposta de estudo pela pesquisadora. A coleta e a análise de dados se deram de forma semelhante nos artigos selecionados.

5.4 PERGUNTA DE PESQUISA

Nessa etapa, o pesquisador possui o conhecimento necessário sobre o fragmento da literatura que pretende investigar para informar onde existem e quais lacunas científicas demandam investigações. Nesse momento, o pesquisador encontra-se em condições de formular questões de pesquisa para investigar os *gaps* identificados.

Neste contexto, fica evidenciado que, com base no conhecimento gerado pela leitura, análise e categorização das informações contidas nos artigos do PB, são identificados quais aspectos/dimensões mostram-se como relevantes e capazes de sintetizar a literatura sobre o tema, possibilitando, assim, apresentar o tema à comunidade científica por meio de uma representação visual dos caminhos já percorridos pelo pesquisador.

A análise dos artigos do PB representa eixos que têm sido explorados por esta pesquisa. Artigos dos autores, JAGUSZEWSKI, J. M.; WILLIAMS, K. (2021); MERGA, M. K. (2019); IKOLO, V. E. (2020) e GARCIA-QUISMONDO, M. A. M.; CRUZ-PALACIOS, E.; MORALES, F. C. auxiliam na reflexão e pesquisa dos eixos temáticos: biblioteca universitária como espaço de aprendizagem; a competência em informação

e a colaboração educativa entre bibliotecário e professor. Com destaque para o texto de LINDSTROM, J.; SHONROCK, D. D. (2006), que traz, em sua pesquisa bibliográfica, o trabalho colaborativo desenvolvido por bibliotecários e professores no âmbito universitário.

As publicações AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION – ALA (2000) e SANTOS, J.O., BARREIRA, M. I. J. S. (2019) evidenciam as temáticas da competência em informação do contexto da biblioteca universitária e outros no contexto do profissional bibliotecário. E os artigos de MONTIEL-OVERALL e outros (2005-2013) retratam análises e pesquisas no campo da colaboração entre bibliotecários e professores desenvolvidos em bibliotecas escolares, de ensino médio e em programas educacionais, possibilitando a análise do instrumento utilizado que pode ser adaptado para a biblioteca universitária.

Nessa perspectiva, os artigos estão alinhados ao objetivo de pesquisa cujo problema de pesquisa identificado é: Como são planejadas e realizadas as ações orientadas à prática colaborativa do bibliotecário e do professor, visando ao desenvolvimento da competência em informação de alunos nos ambientes presenciais e digitais de bibliotecas?

O Proknow-C demonstrou ser um processo estruturado e sistemático que, por meio de uma perspectiva dinâmica e construtivista, ou seja, toda abordagem é analisada pelo viés qualitativo, possibilita ao pesquisador gerar conhecimento suficiente sobre o fragmento da literatura (que este pretende investigar), sendo, então, capaz de identificar onde e como pretende intervir cientificamente e justificar a escolha de forma fundamentada.

Nesse contexto, com a aplicação da Metodologia de seleção do Proknow-C, o pesquisador, que, por muitas vezes, se vê com a dificuldade de estabelecer critérios que possam garantir uma seleção de publicações realmente significantes para o seu tema, garante guiar a pesquisa com rigor e riqueza na seleção de referencial bibliográfico para uma pesquisa científica, com base teórica relevante.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, será descrito o percurso metodológico adotado para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, como o tipo de pesquisa/investigação, delimitação dos ambientes de pesquisa, instrumento de coleta de dados e análise dos dados. Em cada etapa, buscam-se respostas para a problemática levantada que trata sobre “Como são planejadas e realizadas as ações orientadas à prática colaborativa do bibliotecário e do professor, visando ao desenvolvimento da competência em informação de alunos nos ambientes presenciais e digitais de bibliotecas de IES (públicas e privadas) localizadas na Grande Vitória (ES)?” De acordo com Soares (2011), a metodologia é a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método, ou seja, no caminho do trabalho de pesquisa.

6.1 QUANTO AOS OBJETIVOS

Em relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa de método misto, O método misto, segundo Creswell (2010, p.27), “é uma abordagem de investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa”. Como são duas abordagens com características antagônicas, elas se combinam de forma que uma prevalecerá sobre a outra ao mesmo tempo em que podem se complementar na apresentação de resultados.

Creswell (2010, p.26) reforça que o processo da pesquisa qualitativa envolve as questões e os procedimentos que afloram, “os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, e a análise de dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados”. E o relatório final apresenta uma estrutura flexível em que o pesquisador encara a pesquisa “que honra um estilo indutivo, um foco no significado individual e na importância da interpretação da complexidade de uma situação” (CRESWELL, 2010, p.26).

No estudo em questão, conforme Triviños (2009, p. 130) aponta, ocorre abordagem qualitativa de importância, tendo em vista a “necessidade de descobrir as características particulares dos usuários e suas relações com os serviços de informação oferecidos”, de modo que a interpretação dos significados surge da percepção do fenômeno no contexto específico da biblioteca universitária.

A abordagem quantitativa é conceituada por Creswell (2010) como o meio de testar teorias objetivas, examinando a relação entre as variáveis.

Tais variáveis, por sua vez, podem ser medidas tipicamente por instrumentos, para que os dados numéricos possam ser analisados por procedimentos estatísticos. O relatório final escrito tem uma estrutura fixa, a qual consiste em introdução, Literatura e teoria, métodos, resultados e discussão. Com pesquisadores qualitativos, aqueles que se engajam nessa forma de investigação têm suposições sobre a testagem dedutiva das teorias, sobre a criação de proteções contra vieses, sobre o controle de explicações alternativas e sobre sua capacidade para generalizar e para replicar os achados (CRESWELL, 2010, p.26-27).

Para investigar a problemática proposta, quanto aos fins, trata-se de uma pesquisa mista do tipo exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 100), “serve para preparar o terreno e normalmente antecede as pesquisas com alcances descritivos, correlacionados ou explicativos”. Ainda segundo os autores, a pesquisa exploratória é realizada quando o objetivo é “examinar um tema ou uma problemática de pesquisa pouco estudado, sobre o qual temos muitas dúvidas ou que não foi abordado antes” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 101).

É descritiva, pois busca “especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetivos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p.102). A pesquisa descritiva tem como meta trabalhar com os dados coletados relativos a uma determinada realidade, observando-a para explicar um objeto ou fenômeno relacionado à problemática da pesquisa, procurando entender e conhecer as diversas realidades que ocorrem na vida social, política, econômica, entre outras (GIL, 2011).

6.2 QUANTO AOS PROCEDIMENTOS

Quanto aos meios, a pesquisa classifica-se como bibliográfica porque foi desenvolvida a partir de pesquisa em materiais já elaborados, constituídos principalmente por livros e artigos científicos (GIL, 2011). A principal vantagem, segundo Gil (2011), é que este tipo permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. O autor ainda afirma que a pesquisa

bibliográfica é essencial nos estudos históricos. Em muitas situações, não há maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (GIL, 2011).

6.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

De acordo com Gil (2011, p.89), para que uma pesquisa se efetive, é necessária a seleção de sujeitos. “Essa tarefa é de fundamental importância, visto que a pesquisa tem por objetivo generalizar os resultados obtidos para a população da qual os sujeitos pesquisados constituem uma amostra”. Gil (2011) também afirma que, de modo geral, população significa o número total de elementos de uma classe. Nessa Pesquisa, a população foi composta por um total de 7 sujeitos, todos Gestores de bibliotecas universitárias de IES privadas localizadas no município de Vitória/ES. O convite foi feito a 8 gestores. Apenas 1, do município de Vitória, não quis participar da pesquisa.

O critério utilizado para escolher o tamanho da amostra partiu justamente do número de instituições de ensino superior existentes nos municípios da Grande Vitória, contemplando Vitória e Vila Velha, onde estão as IES mais conhecidas pela pesquisadora, principalmente pela infraestrutura das bibliotecas universitárias das mesmas. No Quadro 22, estão características relevantes da definição da população.

Quadro 22 - Características relevantes da definição da população

Bibliotecários	Setor	Município	Idade	Gênero
Gestor 1	Setor Público	Vitória	41	Masculino
Gestor 2	Setor Privado	Vitória	50	Feminino
Gestor 3	Setor Privado	Vitória	41	Feminino
Gestor 4	Setor Privado	Vitória	42	Feminino
Gestor 5	Setor Privado	Vila Velha	31	Feminino
Gestor 6	Setor Privado	Vitória	40	Feminino
Gestor 7	Setor Privado	Vila Velha	39	Feminino

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

A nomenclatura Gestores para cada sujeito da pesquisa recebeu número crescente de acordo com a sequência do recebimento dos questionários respondidos.

Os sujeitos foram convidados para participar da pesquisa por meio de ligação telefônica de forma voluntária e, após a confirmação verbal da participação, cada sujeito recebeu via e-mail o link do questionário e, em anexo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) que reenviaram assinados, autorizando a utilização dos dados coletados de forma anônima. Devido à pandemia da COVID-19, a coleta de dados ocorreu via meio eletrônico.

6.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

No segundo semestre de 2021, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da FAESA-Centro Universitário Espírito-Santense, via Plataforma Brasil.¹⁴

A submissão foi feita em 20 de agosto de 2021, após ajustes solicitados pelo Comitê de Ética, foi recebida a aprovação em 08 de setembro de 2021, sob número de registro CAEE 50999421.8.0000.5059 (ANEXO A).

Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários semiestruturados, com perguntas abertas e fechadas, utilizando o aplicativo Google Forms (pacote de aplicativos disponibilizado na página eletrônica do Google), compostos por 21 questões (APÊNDICE B).

O questionário teve como objetivo investigar como são planejadas e realizadas ações orientadas à competência em informação de alunos nos ambientes, presenciais e digitais, de bibliotecas de IES (públicas e privadas) localizadas no município de Vitória (ES). O *Teacher/Librarian Collaboration Model* (TLC) foi usado como base para a construção de algumas perguntas do questionário a fim de verificar a existência de trabalho colaborativo entre professores e bibliotecários nas IES da amostra da pesquisa.

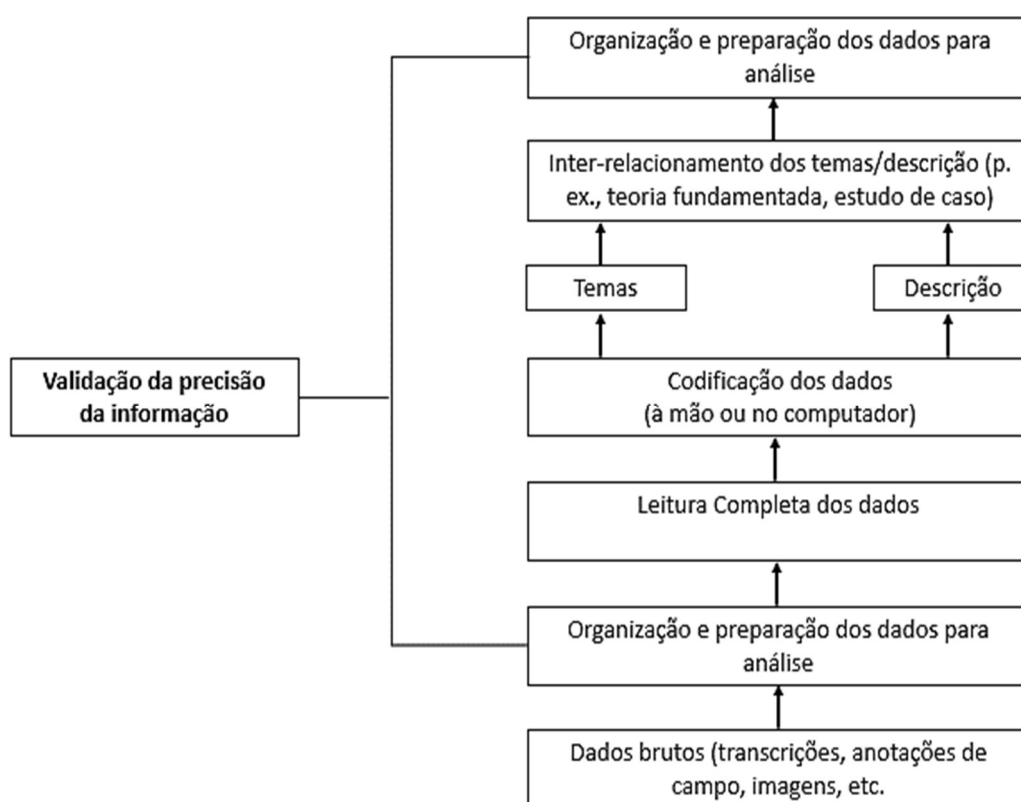
¹⁴ Base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/plataforma-brasil-conep?view=default>.

6.5 FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para a análise dos resultados dos dados, usou-se a abordagem qualitativa que se justifica na medida em que os fenômenos observados são impregnados de significados conferidos pelo ambiente informacional analisado e produtos de visão subjetiva dos sujeitos participantes da pesquisa. (VERGARA, 2014). Na pesquisa em questão, conforme Triviños (2009, p. 130) aponta, a abordagem qualitativa tem importância, tendo em vista a “necessidade de descobrir as características particulares dos usuários e suas relações com os serviços de informação oferecidos”, de modo que a interpretação dos significados surge da percepção do fenômeno no contexto específico da biblioteca universitária.

Para a análise e interpretação dos resultados, utilizou-se a sugestão de Creswell (2010, p.218), por meio de uma abordagem linear, hierárquica, construída de baixo para cima (FIGURA 17), a qual demonstra ser “mais interativa na prática; os vários estágios são inter-relacionados e nem sempre vistos na ordem apresentada”.

Figura 17- Análise de dados na pesquisa qualitativa



Fonte: Creswell (2010, p.218)

Considerando os níveis apresentados na Figura 17, a estratégia utilizada foi estruturada da seguinte maneira: Organização e preparação dos dados, leitura dos dados coletados por meio dos questionários recebidos, análise detalhada de todo conteúdo coletado (bibliográfico e dados da pesquisa), relacionar os conteúdos os identificando com os objetivos da pesquisa; discussão dos conteúdos identificados com o referencial teórico levantado na pesquisa e, a partir dos resultados encontrados nas etapas de análise, desenvolver as conclusões e fazer a verificação da resposta do problema de pesquisa levantado nessa pesquisa.

6.6 PERCURSO METODOLÓGICO

Das características específicas do percurso metodológico da pesquisa, no Quadro 22, são apresentadas suas particularidades a partir de seus objetivos específicos. A primeira etapa do percurso aconteceu por meio da pesquisa bibliográfica desenvolvida com a aplicação do método Proknow-C, possibilitando, nessa etapa do percurso, a seleção do portfólio bibliográfico da pesquisa, contemplando três etapas desse processo: Etapa 1 trata da seleção do banco de dados de artigos bruto; Etapa 2 é realizada a filtragem do banco de artigos e a Etapa 3 representa o teste da representatividade do portfólio bibliográfico.

O levantamento bibliográfico foi possível por meio da aplicação de uma estratégia de busca para cada eixo temático da pesquisa, aplicada nas bases de dados *Web of Science*, *Scopus* e *Library, Information Science & Technology Abstracts* (LISTA), duas bases multidisciplinares e uma alinhada à área da Ciência da Informação.

Quadro 23 - Características metodológicas do estudo segundo os objetivos pretendidos

Procedimento Metodológico	Objetivos específicos	Finalidade para o projeto em questão
Pesquisa Bibliográfica	Contextualizar o papel educativo do bibliotecário e da biblioteca universitária nos processos de ensino e aprendizagem que são planejados e realizados nos ambientes presenciais e digitais das bibliotecas das IES.	Definir e delimitar o referencial teórico envolvendo as temáticas: BU, Colaboração entre bibliotecário e professor e ColInfo, do pressuposto, do problema e dos objetivos do trabalho.

Pesquisa Bibliográfica	Discutir o conceito de competência em informação em ambientes das bibliotecas de IES (públicas e privadas) localizadas nos municípios da Grande Vitória (ES).	Conhecer e se familiarizar com o universo de pesquisa.
Aplicação de questionário	Descrever como são realizadas ações orientadas à competência em informação de alunos nos ambientes presenciais e digitais de bibliotecas universitárias públicas e privadas, localizadas nos municípios da Grande Vitória (ES).	Apreender sobre as variáveis do universo pesquisado.
Pesquisa Bibliográfica e Aplicação de questionário	Identificar modelos, metodologias e estratégias de competência em informação utilizados como boas práticas de ensino/formativa/educativas nas bibliotecas de IES (públicas e privadas) localizadas nos municípios da Grande Vitória (ES).	Entrevistar os gestores de 5 bibliotecas universitárias para identificar modelos, metodologias e estratégias de competência em informação utilizadas como boas práticas de ensino/formativa/educativas e levantamento de dados referentes à existência de trabalhos colaborativos entre bibliotecário/professor.
Aplicação de questionário	Identificar se existem práticas instituídas de colaboração entre bibliotecários e professores, como estratégias para a realização de atividades de aprendizagem e ações voltadas à competência em informação, presenciais e digitais, de bibliotecas de IES (públicas e privadas) localizadas nos municípios da Grande Vitória (ES).	Verificar os níveis de colaboração professor/bibliotecário, a partir dos resultados esperados e da análise dos dados levantados.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Dando continuidade ao percurso, nesta segunda etapa com o portfólio bibliográfico selecionado, foi realizada a análise bibliométrica que possibilitou a análise quantitativa e qualitativa: dos artigos (títulos, palavras chaves e autores de destaque), dos periódicos de destaque e, por fim, dos artigos por ordem de relevância que estão trabalhando com o tema”.

Na terceira etapa, foi realizada a análise sistêmica, possibilitando uma avaliação do conteúdo dos artigos selecionados no portfólio bibliográfico. Esta análise evidenciou um *gap* na literatura quanto à temática relacionada à prática do trabalho colaborativo entre bibliotecários e professores em BU e a sinalização de práticas

educativas que desenvolvam a competência em informação dos usuários da biblioteca universitária.

Com o portfólio bibliográfico selecionado e avaliado, iniciou-se a construção do desenvolvimento teórico da pesquisa e da construção do instrumento de coleta de dados. Considerando-se a penúltima etapa do percurso metodológico a aplicação do questionário semiestruturado, o qual finaliza o processo da estruturação de dados que se baseou na bibliografia estudada e no *Teacher/Librarian Collaboration Model* (TLC) para a elaboração das questões propostas. E, por fim, a análise dos dados coletados por esse instrumento de pesquisa.

7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como já disposto nos procedimentos metodológicos, esta pesquisa, além da fase bibliográfica, utilizou, como técnica de coleta de dados, a aplicação de questionário semiestruturado e os dados resultantes desta técnica serão apresentados nesta seção.

Esta pesquisa pretendeu identificar a existência de trabalhos colaborativos entre professores e bibliotecários que atuam como gestores em bibliotecas universitárias de IES em municípios da Grande Vitória e descrever as ações e serviços que fomentam a competência em informação. O questionário foi enviado aos gestores das bibliotecas, no entanto sabe-se, empiricamente, que há bibliotecas em que as atividades de colaboração são realizadas por equipe de bibliotecários. Dentro desse contexto, embora o questionário tenha sido direcionado para o gestor, entende-se que o mesmo teria autonomia para redirecioná-lo à sua equipe. Futuras pesquisas deverão ser realizadas para adequar esses resultados, visto também que estudos sobre essa temática só foram encontrados com enfoque em trabalhos colaborativos entre professores e bibliotecários em bibliotecas escolares.

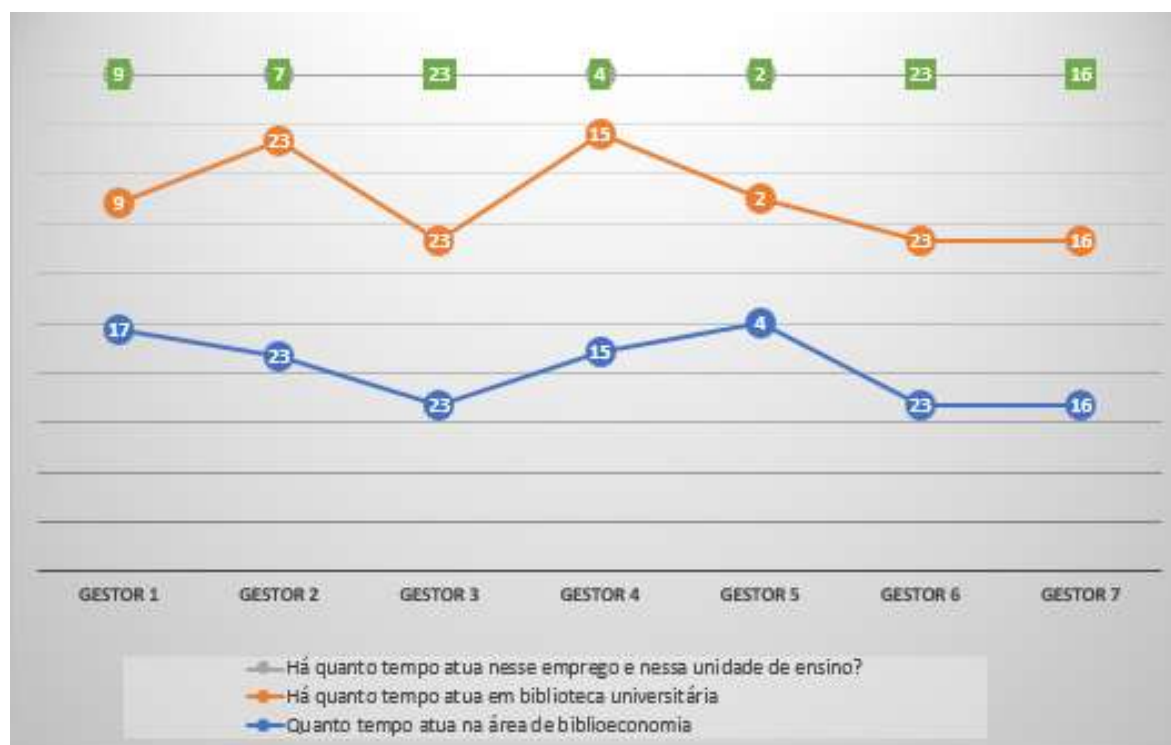
7.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

O cenário atual, segundo Santos e Barreira (2019, p. 43), em relação às exigências diárias, direciona a Biblioteconomia a investigar e destacar alguns aspectos educacionais da área, “[...] através da promoção e criação de programas de competência em informação, a fim de que os bibliotecários possam adquirir competências que contribuam para sua autonomia e independência no processo de busca para atender às demandas informacionais de seus usuários”. Essa afirmação nos leva a refletir, ainda segundo os autores, acerca das habilidades e atitudes inerentes às atividades e práticas biblioteconômicas na sociedade da informação: a formação atual dos bibliotecários propicia a aquisição de competências necessárias para atuar num mercado cada vez mais exigente?

No intuito de responder a essa inquietação, as 21 perguntas do instrumento de coleta de dados, 8 delas representadas a seguir, trarão evidências para a análise do perfil dos 7 participantes da pesquisa. No Gráfico 4, estão as informações inerentes

ao tempo em que atuam na IES onde trabalham, em bibliotecas universitárias e na área da biblioteconomia.

Gráfico 4- Tempo de atuação



Fonte: Dado da pesquisa, 2021

O Gráfico 4 ilustra, com exceção do Gestor 5, que os demais possuem um tempo considerável nas três frentes de atuação. Um fato que, segundo Di Pardo (1997) *apud* Montiel-Overall (2005a, p.16, tradução nossa), “explorou como a confiança afetava equipes de colaboração bem-sucedidas e descobriu que os membros precisavam de tempo para explorar o pensamento uns dos outros, para estabelecer o tipo de confiança que torna possível o desacordo aberto”, ou seja, possibilita criar uma relação de confiança e trabalho no ambiente da BU e da IES, principalmente no que se refere à execução de trabalhos colaborativos entre professores e bibliotecários, possibilitando o diálogo e a adequação do trabalho de acordo com a necessidade dos professores e alunos.

O trabalho colaborativo entre professores e bibliotecários é relevante para o profissional bibliotecário se entender no contexto do seu papel pedagógico e da BU na IES. Segundo Jaguszewski e Williams (2013, p.13, tradução nossa), a “[...] colaboração e parceria, em todos os níveis, bem como funções e responsabilidades

claras são essenciais para alavancar a experiência e, assim, desenvolver e expandir novos serviços, funções de ligação e funções da biblioteca em geral”.

Outra categoria evidenciada no Gráfico 4, segundo o TCL, na Faceta B – cooperação, é justamente o tempo de permanência (trabalho). Nesse quesito, todos os pesquisados afirmaram que trabalham 40h semanais totalizando 160h mensais. Segundo Montiel-Overall (2005a), o tempo compartilhado com os alunos para planejamento e execução de atividades colaborativas - que dão suporte aos alunos - possibilita a cooperação na disposição e na capacidade de reunir materiais ou recursos para apoiar o ensino. Ou seja, desenvolver atividades de competência em informação, como o bibliotecário ir à sala de aula colaborar com o professor em uma aula de pesquisa em fontes impressas e virtuais, seria uma forma de colocar em prática a Faceta B que compõe o modelo do TCL, possibilitando identificar o trabalho colaborativo entre professores e bibliotecários.

Santos Neto e Almeida Júnior (2015) afirmam que as constantes mudanças no cotidiano da BU provocam diretamente alterações no comportamento dos profissionais da informação e eles precisam estar preparados para lidarem com as mudanças principalmente as causadas pelas TICs, exigindo um aperfeiçoamento constante dos bibliotecários. Segundo a ALA (2000, p.6), os “[...] bibliotecários coordenam a avaliação e seleção de recursos intelectuais para programas e serviços; organizar e manter coleções e muitos pontos de acesso à informação; e fornecer instrução para alunos e professores que buscam informações”. Portanto existem habilidades e competências necessárias aos profissionais bibliotecários para desenvolverem trabalhos colaborativos com os professores que vão ao encontro das necessidades educacionais dos usuários e dos objetivos educacionais a serem alcançados pelas IES onde atuam.

Como afirma Santos e Barreira (2019, p.43):

Considerando o papel a ser desempenhado pelo bibliotecário no contexto atual, investigar suas competências em informação é relevante, pois permite, dentre outras, a reflexão acerca do ensino do curso na região e a contribuição do mesmo no desenvolvimento das habilidades e competências desses sujeitos durante o processo de formação profissional. Nesse sentido, o relatório Delors (1998) indica que a competência em informação envolve o aprender – referindo-se ao aprendizado ao longo da vida do homem, do seu saber, das suas aptidões e da sua capacidade de discernir e agir no meio social.

Nesse contexto, na Figura 18, é possível verificar as respostas dos participantes da pesquisa ao serem perguntados por qual motivo atuam como bibliotecários em bibliotecas universitárias.

Figura 18 - Você atua como bibliotecário (a) universitária (o) por qual motivo?



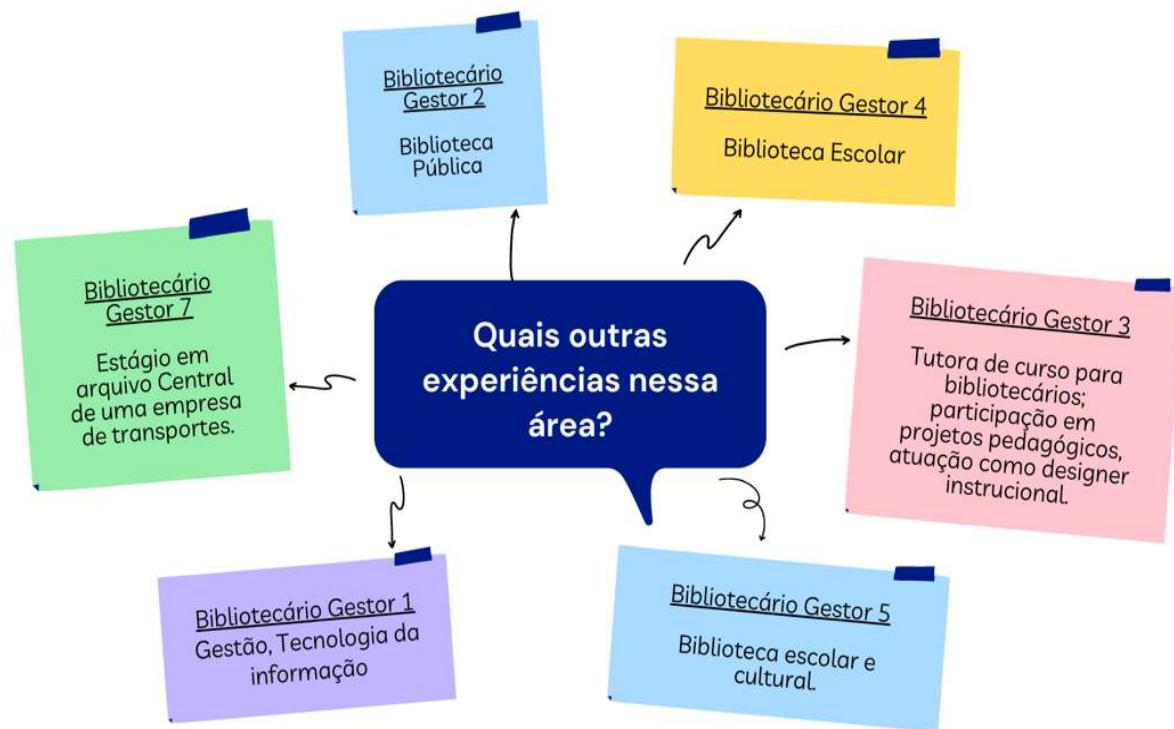
Fonte: Elaborada pela autora, Dado da pesquisa 2021,

Nas respostas apresentadas na Figura 18, deduz-se que há a necessidade de desenvolver uma conscientização social e profissional a fim de que os bibliotecários gestores, de acordo com Santos e Barreira (2019), que se vejam como agentes e mediadores da informação e sejam atores sociais que colaborem, conscientemente, no processo de formação da competência em informação dos usuários. Evidenciam-se as respostas dos gestores 3 e 5 que citam a relevância do papel social e cultural em seus motivos de atuação em bibliotecas universitárias.

Trazendo a reflexão para o contexto de outras experiências além da prática biblioteconômica em BU, na Figura 19, será possível observar que todos os gestores possuem experiências profissionais as quais ampliam as suas competências e habilidades em informação que podem ser utilizadas na gestão da BU, de forma inovadora, ao ser um facilitador na implantação e no desenvolver de programas de competência em informação e também no desenvolvimento de políticas educativas para a IES e da biblioteca. Santos Neto e Almeida Júnior (2015, p.362) destacam que

“[...] de modo abrangente a competência envolve as habilidades, os conhecimentos, as atitudes, as posturas e os comportamentos que todo profissional apresenta durante seu fazer diário, qualquer que seja sua área de atuação”.

Figura 19 - Quais outras experiências nessa área?



Fonte: Elaborada pela autora, Dado da pesquisa 2021

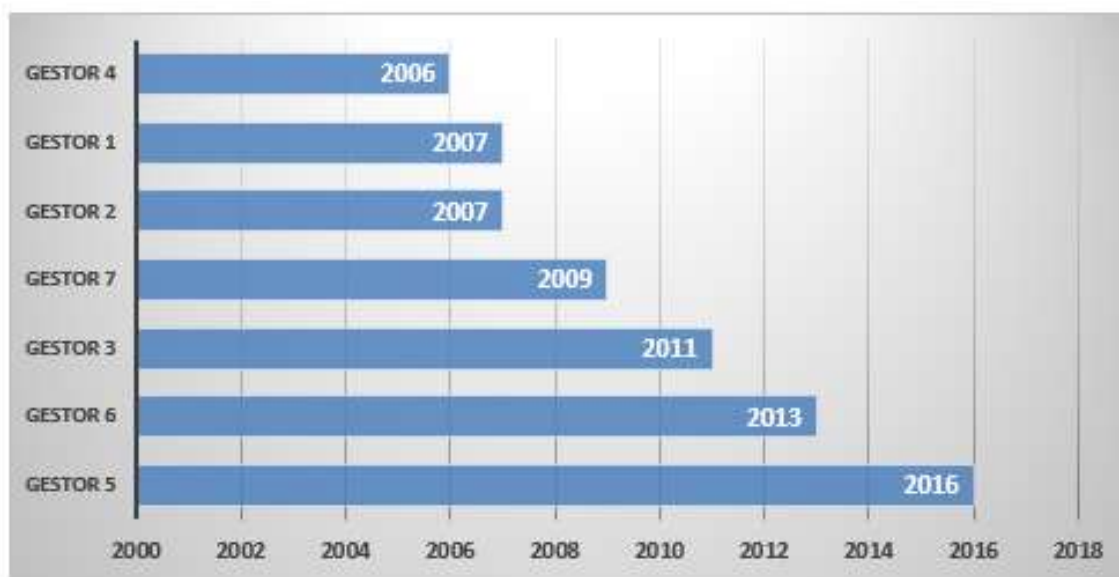
O bibliotecário tem à sua frente um campo de constante autoaprendizado a ser explorado que pode ser aperfeiçoado a partir do currículo de formação que foi contemplado em seu curso de bacharel em biblioteconomia.

Segundo Mata (2009, p.79),

As escolas de Biblioteconomia devem deixar explícitos em seus projetos pedagógicos o perfil, as funções e o papel dos profissionais que estão formando, objetivando que os futuros profissionais de Biblioteconomia conheçam realmente a sua profissão para poder agir efetivamente no mercado de trabalho e na sociedade.

O gráfico 5 demonstra o ano de conclusão dos sujeitos no curso bacharel em biblioteconomia. Todos cursaram na rede pública. Para Valentim (2000, p. 140), “a formação obtida na graduação é absolutamente necessária, é alicerce na formação desse profissional, na medida em que o indivíduo aprende a relacionar a teoria e a práxis antes de atuar no mercado de trabalho”.

Gráfico 5 - Ano de Conclusão do curso de biblioteconomia



Fonte: Elaborado pela autora, Dado da pesquisa, 2021

No Gráfico 5, ficou evidenciado que apenas o gestor 4 foi quem cursou biblioteconomia antes de 2007, ano em que a Universidade Federal do Espírito Santos – UFES, universidade onde todos os participantes cursaram seu bacharelado em biblioteconomia, fez a mudança para uma nova estrutura curricular do curso.

A partir de 2007/2, o curso passou de 4 anos e meio para 4 anos e ganhou uma nova estrutura de componentes curriculares. Mudança que chama a atenção por uma preocupação em não deixar estático o currículo do Curso de Biblioteconomia no ES. O intuito é preparar profissionais com visão crítica e reflexiva de uma sociedade em constantes transformações.

Em 2017/2, a nova organização curricular passou a contemplar novas disciplinas como a de “FUNDAMENTOS EDUCACIONAIS EM BIBLIOTECONOMIA” que tem como objetivo compreender, histórica e politicamente, a educação como processo de constituição de sujeito e como direito fundamental e refletir acerca da função da biblioteca e do bibliotecário no processo ensino e aprendizagem, de forma a prover condições de enfrentamento teórico prático numa perspectiva crítica e transformadora.

O bibliotecário deve possuir ainda outra competência genérica essencial. Trata-se de um requisito da área em razão das atividades pedagógicas que deve desenvolver nos ambientes educacionais, muito semelhante ao papel dos professores. O bibliotecário precisa possuir didática, conhecer os instrumentos e métodos de ensino para ter capacidade de ensinar/orientar a

comunidade usuária em programas de competência informacional e/ou de educação de usuários.

Percebe-se que a formação curricular do bibliotecário deve proporcionar um aprendizado voltado também para os aspectos pedagógicos, já que, em certas situações, ele deverá assumir, em seu cargo, a posição de educador, tendo que desempenhar atividades relacionadas à instrução da competência informacional (MATA, 2009, p. 80-81).

Infelizmente nem todos os sujeitos da pesquisa puderam cursar a nova organização curricular do curso de biblioteconomia na Ufes, uma vez que são ofertadas disciplinas capazes de contextualizar o bibliotecário quanto ao seu papel pedagógico e a biblioteca como espaço de aprendizagens, possibilitando a reflexão sobre a necessidade contemporânea de acompanhar as mudanças nas práticas pedagógicas vividas nas IES e escolas de ensino médio e fundamental. Estes saberes abarcam conhecimentos a serem replicados em seus programas de competência em informação e em trabalhos colaborativos com professores, alinhados às práticas pedagógicas aplicadas nos processos de ensino-aprendizagem.

Durante o levantamento bibliográfico e no desenvolvimento teórico da pesquisa, a temática do aprender a aprender para a qualificação da atuação profissional foi citada. A intenção é dizer o quanto é necessário que, constantemente, sejam realizados cursos de especialização ou capacitação que permitam desenvolvimento pessoal e profissional. O objetivo é desenvolver e manter competências, habilidades e atitudes que, como apresentado no estudo bibliográfico, são muitas na área da informação.

Santos Neto e Almeida Junior (2015, p. 363) afirmam que, quando se trata de competências em informação para bibliotecários, em especial de bibliotecas universitárias, “a variável é bastante grande quanto às diferenças entre as competências e os conhecimentos necessários para atuarem”. Os autores também reforçam que

Essa variável se dá pela necessidade da divisão do trabalho que existe nas bibliotecas universitárias, onde em cada divisão da biblioteca são desempenhadas atividades específicas, o que demanda dos bibliotecários que ali atuam competências que vão ao encontro da necessidade daquela divisão (SANTOS NETO; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 363).

No quadro 24, podemos identificar as especializações feitas pelos participantes da pesquisa. É possível apontar como análise que cabe aos profissionais da informação aperfeiçoarem suas competências em informação para conseguirem atuar

nas mais diversas funções existentes dentro de uma biblioteca universitária (SANTOS NETO; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 374).

Quadro 24- Especializações cursadas

Bibliotecários	Especializações
Gestor 1	Especialização em Gestão de Bibliotecas Públicas
Gestor 2	Especialização em Educação
Gestor 3	<ul style="list-style-type: none"> ● Especialização em Biblioteconomia; ● Especialização em Gestão do Conhecimento; ● MBA em Gestão estratégica de Pessoas; ● Especialização em Educação Técnica Profissionalizante; ● Duas Especialização no planejamento, implantação e gestão de cursos EAD; ● Especialização em Design Instrucional para EaD Virtual.
Gestor 4	Especialização em Gestão de Pessoas
Gestor 5	Não tem Especialização
Gestor 6	Especialização em Biblioteconomia
Gestor 7	MBA em Gestão estratégica de Pessoas

Fonte: Elaborado pela autora, Dado da pesquisa, 2021

No Quadro 24, a especialização e ou MBA em Gestão Estratégica de Pessoas foi realizada pelos Gestores 3, 4 e 7. O foco desse curso é justamente capacitar profissionais capazes de desempenhar a gestão de pessoas alinhada com os objetivos estratégicos de uma organização, permitindo maior eficiência e eficácia no processo decisório da gestão de pessoas¹⁵. Como todos os gestores possuem equipe, essa especialização é indicada para uma gestão assertiva das competências e habilidades da equipe nos projetos e ações do setor da BU.

Quanto à especialização na área de educação realizada pelos Gestores 2 e 3, capacita a atuar na docência do ensino superior com um olhar ampliado sobre a formação de profissionais, apresenta os princípios que envolvem o processo ensino-aprendizagem e as competências e habilidades didático-pedagógicas necessárias à sua ação¹⁶.

A especialização em Biblioteconomia foi feita pelos Gestores 3 e 6. Capacita

¹⁵ Fonte: <https://estacio.br/cursos/pos-graduacao/gestao-estrategica-de-pessoas>

¹⁶ Fonte: <https://matriculas.estacio.br/blog/especializacao-em-educacao/>

os profissionais para aprofundarem seus conhecimentos, sejam teóricos ou práticos, reconhecendo suas implicações metodológicas para atuarem nos diversos segmentos que demandam do profissional¹⁷.

O Gestor 1, que atua em BU de setor público, fez a Especialização em Gestão de Bibliotecas Públicas. Possibilita o aprofundamento do conhecimento nas áreas de Gestão, Administração Educacional, Gestão Educacional e Docência, proporcionando uma visão ampla e atualizada acerca do papel das Bibliotecas Públicas e Centros de Cultura na sociedade¹⁸.

O Gestor 3 fez essas três especializações na área da educação: Especialização em Educação Profissional e Tecnológica permite ao profissional uma qualificação na área, através de conteúdos que apresentam fundamentações e estratégias, auxiliando na reflexão voltada à prática pedagógica com ênfase na docência do ensino profissional e tecnológico¹⁹. Especialização no planejamento, implantação e gestão de cursos EAD capacita para atuação qualificada em educação a distância, com base nos referenciais metodológicos, técnicos e pedagógicos da docência e do planejamento e gestão da educação a distância²⁰. E a Especialização em Design Instrucional para EaD Virtual traz conhecimento a respeito de planejamento de currículos, cursos e materiais didáticos em diferentes modalidades, mídias e contextos de aprendizagem, especialmente aqueles realizados por meio de educação a distância²¹.

Os autores Lindstrom e Shonrock (2006) citam que, em 2004, Bell e Shank adotaram o conceito “bibliotecário misto”, uma expressão que, segundo os autores, retrata como um bibliotecário acadêmico consegue combinar um conjunto de habilidades tradicionais de biblioteconomia com o *hardware* do tecnólogo da informação /habilidades de *software* e o designer instrucional ou educacional com a capacidade de aplicar a tecnologia de forma adequada ao processo de ensino-aprendizagem. Afirmam também que bibliotecários e professores estão se tornando

¹⁷ Fonte: <https://uniube.br/curso/ead/pos-graduacao/3062>

¹⁸ Fonte: <https://unyleya.edu.br/pos-graduacao-ead/curso/gestao-de-bibliotecas-publicas/>

¹⁹ Fonte: <https://fael.edu.br/cursos/pos-graduacao/educacao-profissional-e-tecnologica>

²⁰ Fonte: <https://claretiano.edu.br/pos-graduacao/educacao-a-distancia-planejamento-implantacao-e-gestao>

²¹ Fonte: <https://www.livredocencia.com/home/curso-teoria-e-pratica-do-design-instrucional/>

cada vez mais conscientes da necessidade de fornecer programas de competência que desenvolvam habilidades de comunicação e pesquisa no aluno (competência em informação).

E, por fim, somente o Gestor 6 não fez nenhuma especialização. Para Rosi, Costa e Pinto (2014), os profissionais bibliotecários precisam de capacitação contínua para estarem aptos à prestação dos serviços de informação, acompanhando as mudanças tecnológicas e as necessidades dos usuários. Para isso, é preciso identificar suas competências a fim de promover capacitação adequada e que vise melhorias dos serviços prestados e o desenvolvimento profissional dentro da organização.

No Quadro 25, estão os Cursos mais recentes, período de realização e a relevância dos mesmos para os respondentes da pesquisa. Sepúlveda (2012), em seu estudo sobre bibliotecários de bibliotecas universitárias e especializadas, relata que profissionais bibliotecários têm preocupação com a questão da atualização e desenvolvimento profissional. Destaca que a maioria faz cursos de especialização, pós-graduação e capacitação por necessidade de se qualificarem orientados pelas necessidades da prática e das atividades profissionais.

Quadro 25 - Cursos mais recentes, período de realização e relevância

Bibliotecários	Formações Recentes	Relevância
Bibliotecário Gestor 1	<ul style="list-style-type: none"> ● Curso de curta duração em projetos (2021) ● Curso de curta duração acessibilidade (2021) ● Curso “autodidata” de <i>Autocad</i> (2021) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Os cursos proporcionaram uma visão “fora” da caixa da biblioteconomia, mas também dentro dos processos internos. Possibilitou ver acessibilidade de forma ampla. E o <i>autocad</i> serviu para conduzir a readequação da Biblioteca.
Bibliotecário Gestor 2	<ul style="list-style-type: none"> ● Graduação em Marketing Digital (2021) 	<ul style="list-style-type: none"> ● A relevância do referido curso é que, como teremos outras atividades a serem desempenhadas, resolvi fazer esse curso.
Bibliotecário Gestor 3	<ul style="list-style-type: none"> ● Curso de curta duração em Curadoria do Conhecimento (2021); ● Curso de curta duração: Criando maiores experiências do usuário e 	<ul style="list-style-type: none"> ● Todos os cursos relacionados foram de extrema relevância para a minha atuação em uma gestão inovadora que acompanha as mudanças educacionais e na

	<p>valor da Biblioteca (2020);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Curso de curta duração: Como usar jogos como recurso de aprendizagem? (2020); • Curso de curta duração: Acervos virtuais, hábitos de leitura e o papel pedagógico das BU (2020); • Curso de curta duração: Intraempreendedorismo (2019); • Curso de curta duração: GREAT - Grupo de Estudos Aplicados ao Trabalho Liderança Exponencial (2019); • Curso de curta duração: <i>Design Thinking</i> para Bibliotecas (2017). 	<p>oferta de programas e cursos de competência em informação ofertados aos usuários da biblioteca universitária na qual atuou.</p>
Bibliotecário Gestor 4	<ul style="list-style-type: none"> • Libras - (2021) 	<ul style="list-style-type: none"> • Atender com mais segurança o público de surdos
Bibliotecário Gestor 5	<ul style="list-style-type: none"> • Graduanda em Direito (2021). 	<ul style="list-style-type: none"> • A minha segunda opção de curso de graduação seria para outra carreira mesmo...ou uma biblioteca especializada em Direito, ou para advogar.
Bibliotecário Gestor 6	<ul style="list-style-type: none"> • Curso de aperfeiçoamento em gestão de Bibliotecas Universitárias. Cursando atualmente curso de aperfeiçoamento em MARC 21 (2021). 	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de relevância para a gestão que engloba o todo da biblioteca quanto à área de catalogação das publicações de acordo com as normas biblioteconômicas.
Bibliotecário Gestor 7	<ul style="list-style-type: none"> • MBA - Gestão de Recursos Humanos (2020). 	<ul style="list-style-type: none"> • Importante na execução de minhas atividades diárias.

Fonte: Dado da pesquisa, 2021

Para finalizar a primeira parte da análise, caracterizando os sujeitos da pesquisa, no que se refere a compreender a realidade dos 7 gestores participantes em relação à sua preocupação com a educação continuada (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado), os dados revelaram que os profissionais investigados se preocupam com a capacitação profissional. Destacando as áreas de conhecimento: os Gestores 3 e 4 buscaram cursos alinhados à área de educação, ensino e aprendizagem; os gestores 1, 2, 3, 6 e 7 buscaram cursos voltados para a

área de administração. Quanto ao Gestor 5, fez uma segunda graduação em Direito na expectativa de mudar de profissão.

Assim sendo, “o bibliotecário está considerando a educação continuada como uma meta permanente, pois, desta forma, terá maiores oportunidades no mercado de trabalho, especialmente quando estimula o desenvolvimento de suas competências e habilidades” (SANTOS, 2000 *apud* SANTOS; BARREIRO, 2019, p. 53).

Evidencia-se a necessidade de os profissionais bibliotecários se qualificarem por meio de cursos de capacitação com o propósito de desenvolverem as competências necessárias para atuarem frente a uma nova modalidade de mediação, disseminação e acesso à informação que veio de forma massificada e inovadora no campo educacional. De acordo com Miranda e Solino (2006, p. 36), a educação continuada do profissional busca:

Corrigir distorções de sua formação inicial, e também contribui como aprendizado permanente das inovações e transformações que estejam ocorrendo na sociedade, que cogita na mudança das atuais formas de pensar, sentir e agir das novas gerações.

7.1.1 Práticas de colaboração professor-bibliotecário

Essa etapa da análise e interpretação de dados terá como foco um dos propósitos estabelecidos para esta pesquisa, a partir do referencial teórico norteador do tema trabalho colaborativo entre professor e Bibliotecário.

Montiel-Overall (2007, p.297, tradução nossa) afirma que “as práticas colaborativas, há muito tempo, são consideradas essenciais para melhorar a criatividade no ensino e é parte integrante do desenvolvimento de relações profissionais necessárias para compreender e resolver desafios educacionais únicos”. No entanto, diferentes definições de colaboração descrevem uma ampla gama de relações de trabalho. Isso inclui recursos compartilhados e melhor fluxo de atividades responsabilidades divididas.

No Quadro 26, os participantes da pesquisa relatam o que eles entendem por trabalho colaborativo. Notam-se, nas respostas, semelhanças no uso de algumas expressões, “*Trabalho em parceria*”; “*Ações realizadas em equipe*”; “*Trabalho executado com outros setores*”, que vão ao encontro da afirmação de Montiel-Overall (2007) a respeito do conceito de se desenvolver práticas colaborativas. Trazendo um

indicativo de que a colaboração é um processo que inclui vários graus de envolvimento e tipos de relações de trabalho.

O gestor 5, em sua definição: “*Uma metodologia de atuação profissional onde existe cooperação de forma horizontal de todos da equipe (inclusive de outros setores e segmentos)*”, cita a Faceta B – Cooperação, do Modelo de Colaboração de Professor e Bibliotecário (Modelo TLC) - que define que as responsabilidades são divididas entre os participantes para criar um projeto completo (MONTIEL-OVERALL, 2008).

Quadro 26 - O que se entende por trabalho colaborativo?

Bibliotecários	O que você entende por trabalho colaborativo?
Gestor 1	É um trabalho feito em conjunto, onde cada profissional atua não na sua área e colabora com a execução do setor de trabalho.
Gestor 2	Um ajuda o outro.
Gestor 3	Entendo como trabalho colaborativos ações e ou projetos que são planejados e executados em parceria entre profissionais, setores e ou equipes.
Gestor 4	Trabalho realizado em parcerias, onde há diálogo, decisões tomadas em conjunto e onde nenhum membro encontra-se isolado na equipe. Todos têm participação e todos são importantes.
Gestor 5	Uma metodologia de atuação profissional onde existe cooperação de forma horizontal de todos da equipe (inclusive de outros setores e segmentos).
Gestor 6	Interpreto que trabalho colaborativo entende-se por demandas realizadas em equipe, com um objetivo comum.
Gestor 7	As atividades são realizadas por todos com comprometimento, dedicação e respeito pelos colegas.

Fonte: Dado da pesquisa, 2021

Analisando os resultados dessa pergunta, acredita-se que os participantes possuem conhecimento sobre o conceito de colaboração, ficando evidente que o trabalho colaborativo está acontecendo nas BUs mais internamente, entre a equipe administrativa, do que com os docentes. Somente nas respostas dos gestores 3 e 5 são citadas as expressões “entre profissionais”, é possível deduzir professores e profissionais externos. Já na expressão “setores de outros segmentos” é possível deduzir setores pedagógicos e coordenações de cursos envolvendo professores.

A partir dessas afirmações, é necessário refletir com Lippincott (2002) *apud* Lindstrom e Shonrock (2006) que sugere serem mais eficazes os trabalhos colaborativos onde os bibliotecários são envolvidos no desenvolvimento de programas de aprendizagem de professores. Destaca-se que os bibliotecários devem estar totalmente preparados e devem se sentir competentes para trabalhar com o corpo docente na sala de aula, ensinar aos alunos como usar a tecnologia para acessar informações e, em seguida, como utilizar o pensamento crítico na seleção de informação.

Com a finalidade de identificar as condições para a colaboração de professores e bibliotecários, fez-se uma análise, a partir de dados qualitativos, da pergunta “O que você sugere como parâmetros para o desenvolvimento do trabalho colaborativo?” O Quadro 27, idealizada a partir da Figura 20 “As quatro facetas da colaboração propostas no modelo de colaboração professor/bibliotecário” indica que um pré-requisito da colaboração é um indivíduo (ou indivíduos) que se torna um catalisador do processo colaborativo. Este indivíduo tem certas características necessárias para desenvolver relacionamentos interpessoais que constroem confiança e confidências. Isso leva a outras condições necessárias para criar um ambiente de colaboração. A ausência de qualquer uma dessas condições cria um ambiente que inibe a colaboração (MONTIEL-OVERALL, 2008).

Quadro 27 - Estrutura das condições para a colaboração de professores e bibliotecários de ponta com base na análise de dados qualitativos

Temas	Categorias de codificação		Respostas dos Participantes
Pré-requisitos de colaboração Cultura escolar [Meio ambiente]			<p data-bbox="1193 1541 1311 1570">Gestor3</p> <p data-bbox="1054 1570 1450 1666">Alinhamento com os objetivos da instituição de ensino ou da disciplina do curso.</p> <p data-bbox="1193 1738 1311 1767">Gestor 5</p> <p data-bbox="1054 1771 1450 1966">O apoio da direção acadêmica e uma mudança na cultura são primordiais para o desenvolvimento de trabalho colaborativo dentro das BU.</p>

Atributos de colaboradores [Características de associação]		<p>Personalidade</p> <p>Perícia</p> <p>Liderança</p>	<p>Gestor 1 Coordenação das ações e atividades, transferência de conhecimento, atividades conjuntas.</p>
Requisitos de Colaboração Comunicação [Comunicação]	Relação de confiança	<p>Pessoal</p> <p>Profissional / profissionalismo</p> <p>Compartilhamento de conhecimento</p>	<p>Gestor 3 Que o professor entenda e conheça as competências do profissional bibliotecário e as possíveis atuação em um trabalho colaborativo.</p> <p>Gestor 4 Reuniões de alinhamento, <i>feedback</i> de tudo o que foi executado.</p>
Gestão [Processo / estrutura]		<p>Iniciador</p> <p>Tempo / planejamento para colaboração</p>	<p>Gestor 2 Conhecimento e vontade.</p> <p>Gestor 7 Comprometimento</p> <p>Gestor 4 Reuniões de compartilhamento dos objetivos que precisam ser alcançados em conjunto.</p>
Motivação para colaborar [Objetivo]		Impacto na aprendizagem do aluno	<p>Gestor 6 Trabalho em equipe, senso colaborativo, parceria profissional, comprometimento etc.</p> <p>Gestor 3 Conexões feitas entre profissionais.</p>

Fonte: Dado da pesquisa, 2021, adaptação de Montiel-Overall (2008, p.149), tradução nossa

Os bibliotecários participantes demonstraram consistência considerável na definição de trabalho colaborativo e em quais condições ele pode acontecer. Informam ser necessário um conjunto de ações, compartilhamento de recursos e experiências para beneficiar não somente os professores, mas também os alunos. Questionou-se com o propósito de identificar a existência do trabalho em conjunto de professores e bibliotecários bem como mecanismos que facilitassem essas práticas colaborativas em nível mais avançado, ou seja, aquelas práticas identificadas no TLC como instrução integrada e currículo integrado (MONTIEL-OVERALL, 2008).

No Quadro 27, o primeiro tema, Cultura Escolar, refere-se ao meio ambiente dentro de uma escola onde certas práticas são encorajadas ou desencorajadas (MONTIEL-OVERALL, 2008). Este tema é identificado pela autora como um pré-requisito para a colaboração. Dois dos participantes relataram que a possibilidade de colaboração depende de estar em um ambiente que promova o trabalho em conjunto. Segundo eles, ela ocorre desde que existam apoio e mudança na cultura: “O apoio da direção acadêmica e uma mudança na cultura são primordiais para o desenvolvimento de trabalho colaborativo dentro das BU”. É preciso também “Alinhamento com os objetivos da instituição de ensino ou da disciplina do curso”.

O segundo tema, Atributos de Colaboradores, também foi considerado um pré-requisito da colaboração, segundo Montiel-Overall (2008). Somente um dos participantes descreveu certos atributos do bibliotecário que podem tornar a colaboração possível e aumentar a probabilidade de sucesso dessa prática, quando relata sobre “Coordenação das ações e atividades, transferência de conhecimento, atividades conjuntas”. Essa afirmação, de acordo com Hay e Henri (1995) *apud* Montiel-Overall (2005), apresenta certos atributos de personalidade e considera esse bibliotecário um especialista com qualidades de liderança, personalidade ou perícia.

Montiel-Overall (2005, p.151, tradução nossa) apresenta os seguintes conceitos para personalidade e perícia:

Personalidade, ou características pessoais dos indivíduos, foi considerada uma parte importante de uma colaboração bem-sucedida. Colaboradores precisam ser flexíveis e dispostos a fazer alterações, se necessário, para acomodar outras pessoas. E a **Perícia** foi descrita como considerável experiência e conhecimento em uma área específica e foi altamente valorizada pelos participantes.

O terceiro tema, Requisitos de Colaboração e Comunicação, apresentado por Montiel-Overall (2008, p.151, tradução nossa), “necessário para a colaboração é a comunicação. Uma comunicação desenvolvida em nível pessoal e profissional. Ambos os níveis exigiam uma relação de confiança entre os colaboradores”. No Quadro 27, são apresentadas duas afirmações de dois gestores: “Reuniões de alinhamento, feedback de tudo o que foi executado” e “Que o professor entenda e conheça as competências do profissional bibliotecário e as possíveis atuações em um trabalho colaborativo”. Caracteriza-se a necessidade de que relacionamentos devem ser desenvolvidos ao longo do tempo por meio de ações de colegiado e do compartilhamento de informações entre os professores e bibliotecários.

A Gestão, quarto tema, segundo Montiel-Overall (2008) precisa ter metas, objetivos claros e cronogramas flexíveis, considerando um ponto de partida para a colaboração. É necessário que a gerência oportunize agendamentos de horários para o planejamento colaborativo. Três dos participantes relataram condições para esse tema: “Conhecimento e vontade”, “Comprometimento” e “Reuniões de compartilhamento dos objetivos que precisam ser alcançados em conjunto”.

E por fim, o quinto e último tema, Motivação para Colaborar. Este tema identifica fatores que criaram o interesse em trabalhar juntos. Para Montiel-Overall (2008, tradução nossa), o compartilhamento recíproco de ideias e conhecimento parece ser uma forma de reunir as pessoas para formar uma comunidade onde os membros aprendem uns com os outros. Nesse tema, a perspectiva maior é justamente o impacto na aprendizagem do aluno. Dois dos participantes relataram sobre esse tema: “Trabalho em equipe, senso colaborativo, parceria profissional, comprometimento etc.” e “Conexões feitas entre profissionais”, ações que impactam diretamente no aprendizado dos alunos se forem realizadas em atividades de competência em informação em colaboração com os professores.

Ao se fazer a análise geral dos 5 temas citados por Montiel-Overall (2008) que foca suas pesquisas em ambientes de biblioteca escolar, percebe-se que eles vão ao encontro da pesquisa de Ivey (2002) *apud* Lindstrom e Shonrock (2006, p.19) que pesquisam a colaboração em ambientes universitários. Ivey (2002) definiu quatro comportamentos essenciais para parcerias de ensino colaborativo de sucesso:

- ✓ Objetivos compreendidos compartilhados;

- ✓ Respeito mútuo, tolerância e confiança;
- ✓ Competência para a tarefa em mãos de cada um dos parceiros; e
- ✓ Comunicação contínua.

Estas conclusões evidenciam que as sugestões de parâmetros para o desenvolvimento do trabalho colaborativo colocadas pelos participantes da pesquisa revelam padrões de colaboração em suas ações de gestão na BU. “Cinco grandes categorias emergiram dos dados e identificaram os elementos essenciais da colaboração bem-sucedida: cultura escolar, atributos positivos dos colaboradores, comunicação, gestão e motivação” (PEREIRA, 2016, p.35). É evidenciado por alguns gestores a falta do apoio da IES e de seus gestores para a implantação de uma cultura de trabalhos colaborativos onde o bibliotecário atua junto a professores e coordenação pedagógica.

Em 1995, Rader *apud* Lindstrom e Shonrock (2006) apresentou três fatores dependentes para que uma colaboração bem-sucedida da biblioteca e habilidades de pesquisa (Competência em informação) no currículo acadêmico aconteça:

- Gestores de biblioteca com compromisso de longo prazo integrando o ensino da biblioteca ao currículo;
- Bibliotecários e professores trabalhando juntos na elaboração do currículo;
- Instituição de Ensino ter forte compromisso com a excelência de resultados educacionais para alunos nas áreas de pensamento crítico, resolução de problemas e habilidades de informação.

Nesse contexto, a análise dos dados coletados com a sentença “Descreva como acontece o processo de planejamento e realização de ações colaborativas entre bibliotecários e professores orientadas à competência em informação, presenciais e ou digitais. ” Foi baseada nas teorias subjacentes da taxonomia de Loertscher e o modelo TLC que são semelhantes. “Ambos sugerem que a colaboração envolve várias maneiras pelas quais os participantes se envolvem em diálogo, planejamento e solução de problemas. Eles também sugerem que alguns esforços são mais significativos do que outros na melhoria do ensino e da aprendizagem” (MONTIEL-OVERALL, 2007, p.280, tradução nossa).

Para esta análise qualitativa de dados será usada a taxonomia de Loertscher²² para bibliotecários. Montiel-Overall (2007) encontrou uma relação complementar entre os dois modelos e percebeu que ambos possibilitam identificar facetas²³ semelhantes na colaboração do professor e bibliotecário (QUADRO 28). Segundo Montiel-Overall (2007), a utilização da taxonomia de Loertscher permite o avanço das pesquisas a respeito do trabalho de colaboração de professor e bibliotecário no sentido de demonstrar mais claramente a influência na melhoria da aprendizagem.

Quadro 28 - Níveis Taxonomia do Bibliotecário

Bibliotecários Descreva como acontece o processo de planejamento e realização de ações colaborativas entre bibliotecários e professores orientadas à competência em informação, presenciais e ou digitais.		Níveis Taxonomia do Bibliotecário	
Gestor 1	As ações são coordenadas pela equipe de bibliotecários que recebe as demandas dos docentes no apoio às atividades acadêmicas. Diante disso, é feito o planejamento de quais atividades serão desenvolvidas.	Nível 3	Solicitações específicas de professores e alunos são atendidas.
		Nível 8	Planejamento formal com o professor em um projeto ou unidade baseada em recursos.
Gestor 2	Muito raro acontecer. Quando acontece é através do programa de disciplina em reuniões e, quando necessário, os professores vão até a biblioteca.	Nível 1	Não há envolvimento/participação. O centro de mídia da biblioteca é evitado.

²² A taxonomia foi incluída porque identificou práticas específicas de colaboração importantes para o estudo e esse método também foi utilizado em pesquisas da mesma temática por Montiel-Overall em suas pesquisas, em especial, na realizada em 2007, também citada nesta pesquisa.

²³ Nesse estudo, a autora ora citada passou a utilizar o termo faceta para denominar cada um dos níveis de colaboração que, no estudo original (MONTIEL-OVERALL, 2005a), ela havia chamado de modelo (PEREIRA, 2016, p.35).

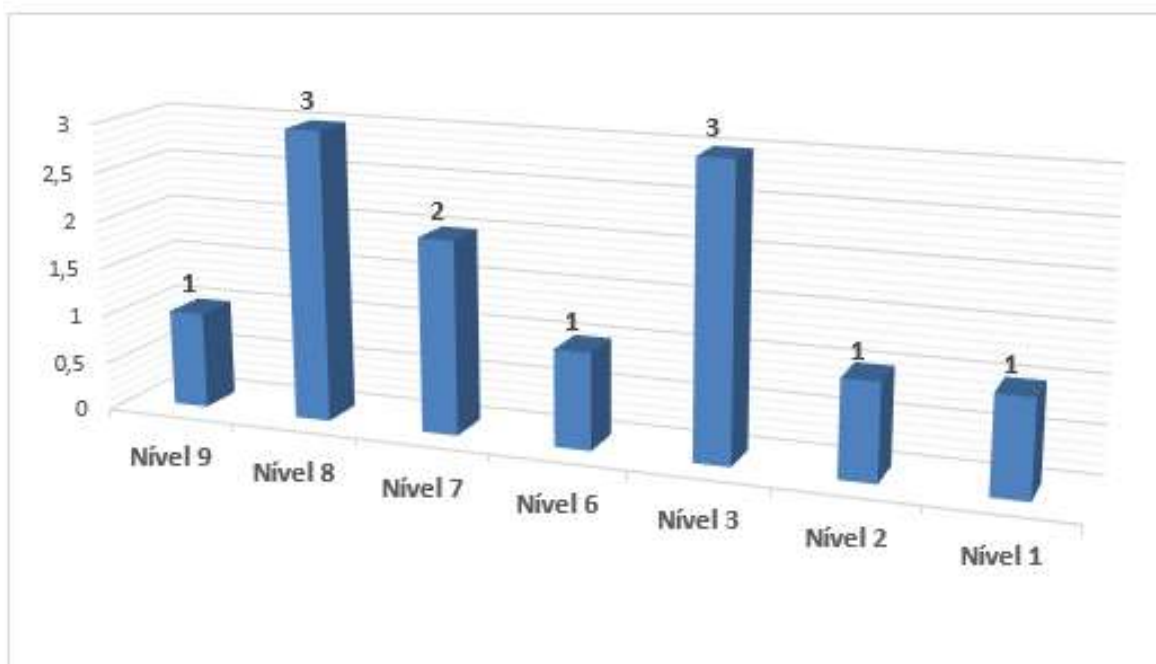
Gestor 3	Primeiramente, faço análise do perfil do egresso de cada curso descrito nos PPCs do curso e tento alinhar com professores das disciplinas dos cursos que dão abertura para esse tipo de trabalho. Depois de alinhado com a direção acadêmica e aprovado no planejamento estratégico, procuro a coordenação do curso e falo do projeto que pretendo propor ao professor. Aceita a proposta, procuro o professor e alinhamos o planejamento, cronograma e como ocorrerá a atividade com os alunos. Ou, também, acontece de o próprio professor procurar por mim e solicitar uma atividade em colaboração.	Nível 3	Solicitações específicas de professores e alunos são atendidas.
		Nível 8	Planejamento formal com o professor em um projeto ou unidade baseado em recursos.
Gestor 4	Geralmente, os professores e coordenadores enviam à Biblioteca as bibliografias que desejam que constem nas ementas dos cursos. A partir daí, há uma troca de informações entre biblioteca e docentes, visando a um objetivo comum: ementas bem elaboradas, cujos títulos estejam acessíveis aos alunos.	Nível 6	Aviso prévio para materiais de biblioteca necessários.
Gestor 5	Na minha Instituição, alinhamos com a direção acadêmica ou diretamente com os docentes (no caso do atendimento de alunos orientandos no TCC).	Nível 2	Os alunos aceitam informações quando necessário.
		Nível 9	Participação no desenvolvimento, execução e avaliação de uma unidade de trabalho baseada em recursos (nível 1).
Gestor 6	Em nossa instituição, o processo de planejamento e realizações colaborativas nasce na execução de ações voltadas ao planejamento estratégico da instituição. A biblioteca entra no plano de ação voltado à satisfação do aluno e desenvolve ações voltadas para	Nível 3	Solicitações específicas de professores e alunos são atendidas.

	atingir este objetivo (satisfação). O trabalho colaborativo está presente no desenvolvimento destas ações entre a biblioteca e os demais setores envolvidos em cada uma delas. Exemplo: 1) Ação voltada para treinamento de usuários envolve trabalho colaborativo entre professor e Bibliotecário. 2) Ação de divulgação do acervo envolve trabalho colaborativo entre bibliotecário e gerente de comunicação etc.	Nível 8	Planejamento formal com o professor em um projeto ou unidade baseada em recursos.
		Nível 7	Um esforço concentrado para promover a biblioteca.
Gestor 7	Primeiro é importante que os professores conheçam o trabalho de uma biblioteca ou bibliotecário. A partir do momento em que cada profissional conhece as práticas diárias do outro, é possível fechar parcerias implementando ações importantes no dia a dia da sala de aula e fora dela.	Nível 7	Um esforço concentrado para promover a biblioteca.

Fonte: Dado da pesquisa, 2021, adaptação de Montiel-Overall (2005a, p. 9, tradução nossa)

O Gráfico 6 apresenta o quantitativo dos níveis semelhantes de colaboração entre professores e bibliotecários identificados no Quadro 28.

Gráfico 6 - Representação dos níveis Taxonomia do Bibliotecário



Fonte: Dado da pesquisa, 2021, Tabela 2

Verifica-se que os níveis 3, 7 e 8 da taxonomia de Loertscher são os que mais se repetem nessa análise, evidenciando a existência de solicitações específicas de professores e alunos que são atendidas pelos bibliotecários (por exemplo, o bibliotecário recebe demandas dos docentes no apoio às atividades acadêmicas, oficinas de orientação à pesquisa ou normalização de trabalhos acadêmicos em sala de aula, biblioteca ou online). Outra ocorrência é a necessidade de um esforço concentrado para promover a biblioteca (por exemplo, a ação de divulgação do acervo envolve trabalho colaborativo entre bibliotecário e gerente de comunicação, ações e conversas com professores para que eles conheçam o trabalho de uma biblioteca ou bibliotecário). E, por fim, o indicativo da existência do planejamento formal com o professor em um projeto ou unidade baseada em recursos (por exemplo, é feito o planejamento de quais atividades serão desenvolvidas durante o ano ou em uma disciplina específica).

Esses níveis são essenciais em uma parceria entre professores e bibliotecários que é formada para desenvolver metas e objetivos comuns e, em menor grau, instrução baseada em recursos (MONTIEL-OVERALL, 2007). Por meio dessas parcerias, professores e bibliotecários integram a biblioteca e o conteúdo da sala de aula. Esses níveis apontam uma interação considerável entre professores e bibliotecários, que é outro elemento essencial de colaboração, e estão refletidos no modelo TLC, nas Facetas: A – coordenação: são práticas elementares em que professores e bibliotecários se ajudam mutuamente em eventos que ocorrem na biblioteca; e B – cooperação: são profissionais que trabalham em conjunto sem um aprofundamento de compromissos (MONTIEL-OVERALL, 2005a).

O modelo A descreve as práticas de coordenação. O Modelo B descreve a cooperação que é, frequentemente, usada de forma intercambiável com colaboração. Os modelos C e D descrevem esforços colaborativos totalmente desenvolvidos, os quais, eu diria, têm maior probabilidade de impactar positivamente o desempenho dos alunos. A seção C identifica atributos de colaboração, como pensamento compartilhado, resolução de problemas compartilhada e criação compartilhada de instrução integrada, que surgem como elementos-chave em modelos de colaboração que levam a melhores resultados dos alunos. A seção D identifica dois fatores principais de habilitação e inibição que afetam a colaboração (MONTIEL-OVERALL, 2005^a, p.2).

Os níveis 1, 2, 6 e 9 da taxonomia de Loertscher apresentam-se uma única vez na Tabela 2. Isso sinaliza que, em algumas das BU, os sujeitos da pesquisa ainda não conseguem envolvimento/ participação colaborativa com professores das IES. E,

mesmo sem a existência do trabalho colaborativo, existe a aceitação por parte dos alunos de receberem informações quando necessário dos profissionais bibliotecários. Evidencia-se também a solicitação dos professores quanto às responsabilidades tradicionais do bibliotecário, como auxiliá-los no desenvolvimento de coleções e fornecer assistência de referências bibliográficas da biblioteca. Identifica-se, de forma positiva, a participação do bibliotecário no desenvolvimento, execução e avaliação de uma unidade de trabalho baseada em recursos informacionais disponíveis na biblioteca.

Infelizmente a ausência das facetas: C – ensino integrado já que deixa de acontecer a integração e planejamento entre os profissionais envolvidos com foco em trabalhar o conteúdo de sala de aula em atividades na biblioteca, momentos em que o bibliotecário assumiria também a função de educador. E a D: currículo integrado, além dos níveis 10 e 11 da taxonomia de Loertscher que identifica a inexistência de o bibliotecário conhecer as áreas do conteúdo trabalhado pelos professores durante o ano letivo, influenciando em um trabalho colaborativo sem sucesso (MONTIEL-OVERALL, 2005a).

Colaboração é o processo de criação compartilhada: dois ou mais indivíduos com habilidades complementares interagindo para criar um entendimento compartilhado que nenhum possuía anteriormente ou poderia ter alcançado por conta própria. A colaboração cria um significado compartilhado sobre um processo, produto ou evento (MONTIEL-OVERALL, 2005a, p.4).

Uma maior compreensão dessas ações ajudará na compreensão de que o trabalho de colaboração entre os profissionais influenciará diretamente na melhoria do aprendizado do aluno. Winner (1998), *apud* Lindstrom e Shonrock (2006, p.2), afirma que “simplesmente trabalhar com o corpo docente não é suficiente; colaboração acontece quando a interação entre bibliotecários e professores resulta em uma integração da biblioteca em todos os elementos do planejamento curricular”.

Simons, Young e Gibson (2000), *apud* Lindstrom e Shonrock (2006, p.2), expandiram o conceito de colaboração como um componente crítico para o desenvolvimento e a oferta da biblioteca como espaço de aprendizagem. Eles definiram o aprendizado integrado à biblioteca como: “parcerias programáticas ativas; integração curricular; interação constante entre alunos, professores e bibliotecários; e extensão da influência múltipla”. Ou seja, a biblioteca se torna um

elemento essencial, “componente da educação formal e informal dos alunos” que fornece suporte nas necessidades de pesquisa. Em vez de um 'complemento' externo, “passa a atuar na experiência educacional, sendo uma catalisadora para processos cognitivos, mudanças comportamentais e afetivas nos alunos, trabalhando as competências em informação”.

Ainda sobre a importância do trabalho colaborativo, na pergunta “Dentre as alternativas abaixo, em qual você categoriza o trabalho colaborativo entre professores e bibliotecário?”, pode-se refletir um pouco mais sobre a temática, os participantes poderiam sinalizar mais de uma alternativa, foi baseada nas facetas de colaboração descritas no modelo TLC (coordenação, cooperação, instrução integrada e currículo integrado). (QUADRO 29 e GRÁFICO 7).

Pereira (2016) afirma que

As quatro facetas da colaboração demonstram, progressivamente, complexas relações entre indivíduos que ocupam diferentes funções e posições de autoridade na organização, mas compartilham um objetivo comum: entre bibliotecários e professores, o objetivo é melhorar o ensino-aprendizagem dos estudantes. À medida que as funções dos colaboradores são redefinidas para satisfazer as necessidades uns dos outros e dos seus alunos, o processo se torna mais rigoroso e mais dependente de características individuais para sustentar o esforço colaborativo.

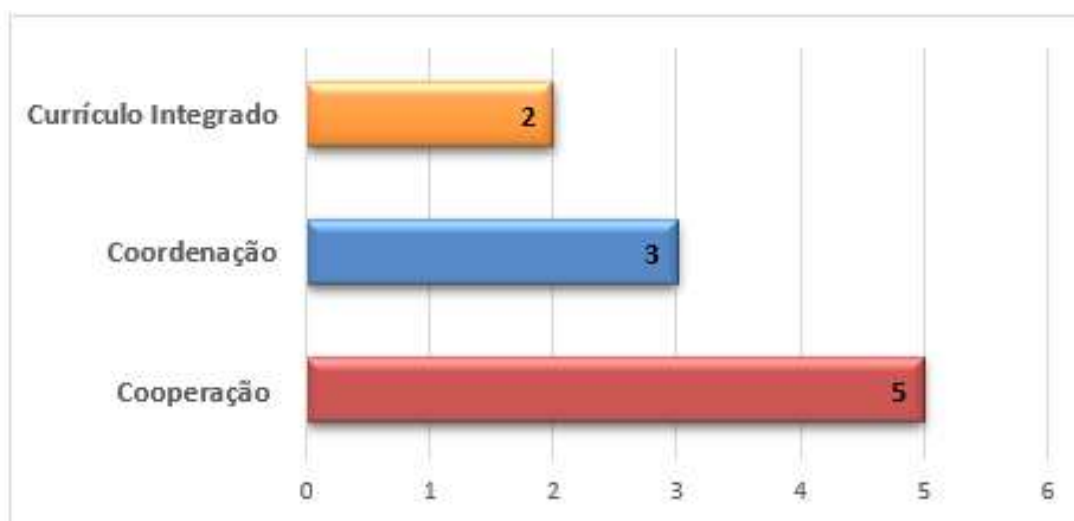
As principais características entre as facetas são: a) a finalidade da relação ou razão de trabalhar em conjunto; b) a continuidade, o envolvimento e o compromisso no trabalho em conjunto; c) o comprometimento em melhorar o desempenho acadêmico do aluno. (PEREIRA, 2016, p. 43-44).

Quadro 29 - Categorias do trabalho colaborativo entre professores e bibliotecário

Bibliotecário Gestor 1	Cooperação
Bibliotecário Gestor 2	Coordenação e Currículo integrado
Bibliotecário Gestor 3	Coordenação, Currículo integrado e Cooperação
Bibliotecário Gestor 4	Coordenação
Bibliotecário Gestor 5	Cooperação
Bibliotecário Gestor 6	Cooperação
Bibliotecário Gestor 7	Cooperação

Fonte: Dado da pesquisa, 2021

Gráfico 7 - Análise quantitativa do Quadro 27



Fonte: Dado da pesquisa, 2021, Quadro 27

A Faceta C – ensino integrado - apesar de não ter sido citado pelos participantes da pesquisa nessa pergunta, o ensino integrado acontece por meio das ações de competência em informação solicitadas pelos professores como citadas nas outras perguntas respondidas pelos gestores nesta pesquisa. Ações que são planejadas e executadas durante o semestre evidenciam a existência efetiva de um trabalho colaborativo entre os bibliotecários gestores e os professores das IES. A integração e planejamento para se trabalhar o conteúdo de sala de aula em atividades na biblioteca induz a conclusão de que as atividades de competência em informação são desenvolvidas pelos bibliotecários por seu olhar crítico nas habilidades e competências em informação que os alunos precisam desenvolver. Contudo, mesmo sem a citação dessa Faceta, o bibliotecário continua assumindo a função de educador, pois, segundo a ACRL (2017, p.2), “o bibliotecário educador trabalha com os alunos como treinador, guia e mentor, à medida que os alunos navegam por esse complexo ecossistema de informações em diferentes estágios de seu desenvolvimento pessoal e cognitivo”. Na análise anterior, são identificadas atividades como essas descritas nas respostas dos bibliotecários gestores.

As facetas podem ou não ser construídas uma sobre a outra (Callison 1999). Por exemplo, Modelo A: Coordenação não precisa ter ocorrido para que outros modelos sejam implementados. No entanto, pode acontecer que um projeto insignificante envolvendo coordenação construa a confiança necessária para esforços colaborativos mais envolvidos (Austin, 2000b). Para que esses esforços tenham sucesso, entretanto, altos níveis de confiança são necessários (Lewis, 1999) e os participantes devem ser vistos como

especialistas em suas áreas (MONTIEL-OVERALL, 2005a, p.10, tradução nossa).

Já as Facetas A e B (coordenação e cooperação) que mais foram citadas, segundo Pereira (2016, p.44), “requerem um mínimo de características individuais dos colaboradores para serem bem-sucedidas”, enquanto as Facetas C e D (instrução integrada e currículo integrado, respectivamente) “exigem um nível de compromisso mais elevado e também características pessoais mais propícias à colaboração”. Considere-se também que o tempo disponível para reuniões e planejamento é um elemento indispensável para que o grau de percepção de cada um seja adequado.

Na faceta D, maior esforço pode ser necessário para negociar relações, na medida em que há mais pessoas envolvidas no processo de estabelecimento de ligações de respeito, confiança e cordialidade. Nesse contexto, a colaboração, assentada em comprometimento, envolvendo maior intensidade de compromisso, como característica das Facetas C e D, pode impulsionar relações simbióticas entre os bibliotecários e os professores que, sem dúvida, podem propiciar práticas educativas mais adequadas (PEREIRA, 2016, p.44).

Entretanto, os autores Crespo, Rodrigues e Miranda (2006, p.4) consideram que uma das grandes funções das bibliotecas “[...] é justamente atuar como provedor da educação continuada, colocando à disposição dos usuários, materiais e bibliografias que deem suporte à atividade intelectual [...]”, gerando a oportunidade para o crescimento do conhecimento, enfatizando “a importância da atualização justamente do profissional que atuará nesta orientação: o bibliotecário”. Pode-se dizer que “O bibliotecário é [...] um pouco engenheiro, tem o dever de manejar toda a fabulosa tecnologia criada a serviço do estudo permanente e da educação, para ajudar o leitor, o investigador, o catedrático, o doutorando, o estudioso em todos os graus e níveis (LASSO DE LA VEGA, 1978, p. 113 *apud* CRESPO; RODRIGUES; MIRANDA, 2006, p.4). Além disso, “[...] a aprendizagem é uma tarefa para toda a vida, à qual deverá dedicar uma fração crescente de seu tempo” (Mercado, 1999, p. 40 *apud* CRESPO; RODRIGUES; MIRANDA, 2006, p.4).

No Quadro 30, ressalta-se que os participantes da pesquisa buscam referências para a elaboração de práticas colaborativas associadas ao desenvolvimento da competência em informação. Na Figura 20, verifica-se o apontamento quantitativo dos tipos de referências citados.

Quadro 30 - Referências para a elaboração de práticas colaborativas

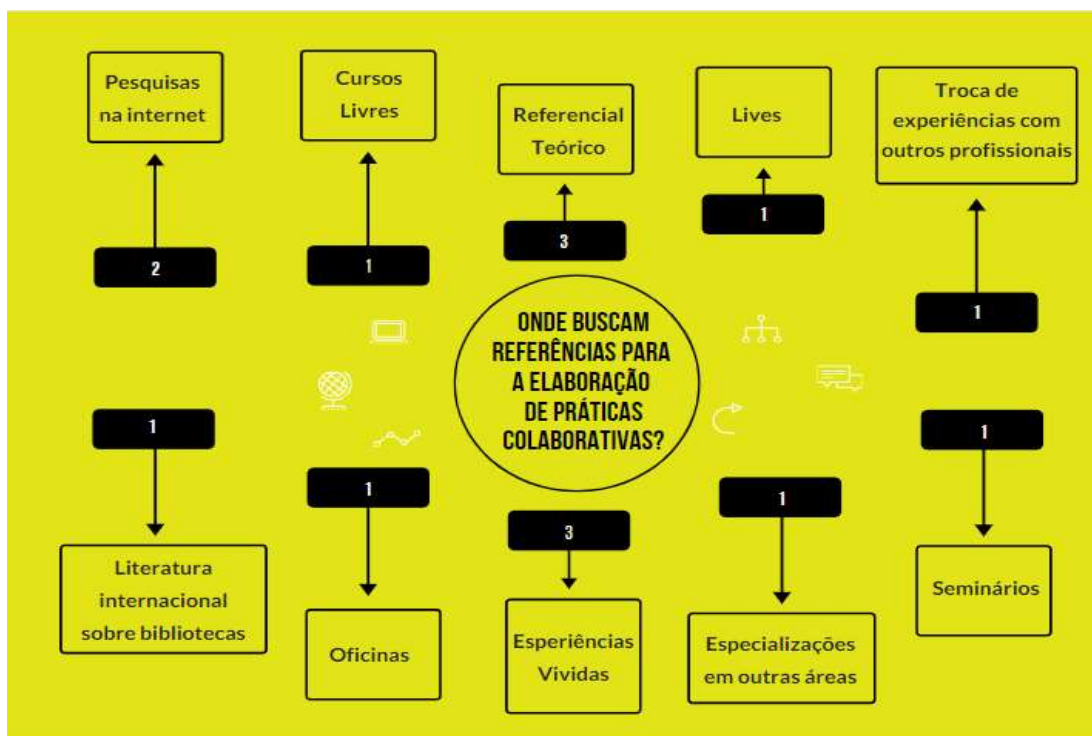
Onde buscam referências para a elaboração de práticas colaborativas, associadas ao desenvolvimento da competência em informação?	
Bibliotecário Gestor 1	O referencial teórico é buscado por meio de publicações sobre o tema, e com esse embasamento busco alinhar à prática cotidiana das atividades realizadas.
Bibliotecário Gestor 2	Pesquisas em sites.
Bibliotecário Gestor 3	Busca em cursos livres, <i>lives</i> , buscas na internet, especializações em outras áreas, literatura internacional sobre bibliotecas e troca de experiência com outros bibliotecários.
Bibliotecário Gestor 4	Sempre procuro participar de seminários, oficinas e estar integrada com outros colegas bibliotecários para a troca de experiências e filtrar o que acho relevante ao desenvolvimento do meu trabalho e da equipe. As práticas colaborativas contribuem para o crescimento do profissional, para aperfeiçoar sua habilidade de trabalhar em conjunto, saber ouvir e respeitar opiniões que divergem das suas, faz acreditar que ninguém é uma ilha e que todos precisamos uns dos outros para atingirmos resultados exitosos.
Bibliotecário Gestor 5	Todas as práticas colaborativas que desenvolvo são voltadas para a competência informacional. As referências são a literatura da área da Ciência da Informação e Bibliotecas Universitárias, além de documentos normativos internos.
Bibliotecário Gestor 6	Leitura de artigos científicos e assimilação desta leitura à prática de minha atuação.
Bibliotecário Gestor 7	Através das experiências vividas é possível elaborar dinâmicas e planejar ações colaborativas.

Fonte: Dado da pesquisa, 2021

Quanto aos formatos em que a educação continuada se apresenta,

Podem ser de natureza teórica ou prática, com estruturas e períodos de duração variados. Cursos de pós-graduação, conferências, congressos, reuniões de categoria, treinamentos, constituem-se em atividades de caráter oficial. Há também outros tipos, que contemplam a iniciativa pessoal, como leituras profissionais e especializadas e trocas informais de experiência que, atualmente, podem dar-se através da comunicação eletrônica, como e-mails e fóruns de discussão (CRESPO; RODRIGUES; MIRANDA, 2006, p.7).

Figura 20 - Onde buscam referências para a elaboração de práticas colaborativas



Fonte: Elaborada pela autora, Dado da pesquisa 2021, Quadro 28

É interessante observar, nas respostas, que a busca por referências está limitada a alguns gestores, a exposição dos dados pode incentivar a busca em novas fontes de informação. Destaca-se que alguns dos gestores relatam a aplicação na vivência profissional do que aprendem de novo em suas buscas por novos conhecimentos que possam ser associados a trabalhos colaborativos e atividades de competência em informação.

Veiga, Pimenta e Silva (2018, p. 52) afirmam que o “[...] bibliotecário é um agente educacional, que contribui para o processo de aprendizagem e a criação de conhecimento, pois este gerencia informações, nos seus mais variados suportes”. As autoras também sinalizam que “[...] o acesso à informação se tornou para o homem, inserido na Sociedade da Informação, um dos pilares para a sua formação educativa e sua relação com o mundo e com os outros”.

Visando atender a dois dos objetivos específicos desta pesquisa, a última pergunta analisada apresentará a existência de práticas e ações colaborativas entre professor e bibliotecários voltadas à competência em informação relatadas pelos gestores bibliotecários que participaram da pesquisa.

Jaguszewski e Williams (2013) afirmam que a colaboração e parcerias, bem como funções e responsabilidades claras, são essenciais para alavancar experiências e, assim, desenvolver e expandir novos serviços, funções de ligação e funções de biblioteca em geral. Uma realidade em que os bibliotecários estão cada vez mais interdependentes com outras pessoas e setores nas IES. Informam, também, que, na pesquisa que realizaram, constatou-se necessidade de colaboração à medida que surgem novas funções e modelos de biblioteca. A exemplo, “[...] o modelo híbrido de ligações e especialistas funcionais requer uma abordagem de equipe, bem como um forte sistema de referência. E, claro, o próprio uso do termo “[...] ligação”, que se refere à conexão de um bibliotecário com departamentos acadêmicos, sugere colaboração e parceria com o corpo docente” JAGUSZEWSKI; WILLIAMS, 2013, p.13).

Miranda e Alcará (2017, p.177) destacam que “[...] o bibliotecário e a biblioteca têm papel fundamental nos programas de competência em informação. Para tanto, é necessário que, em sua formação, bases teóricas e práticas sejam construídas para um melhor desenvolvimento dessas ações em âmbito profissional”. No Quadro 29, destacam-se as afirmações de como acontecem as práticas e ações colaborativas entre bibliotecários e professores, voltadas à competência em informação desenvolvidas, de forma tanto presencial quanto digital, pelos participantes da pesquisa.

Para a ACRL (2015), os bibliotecários em instituições de ensino superior desenvolveram resultados de aprendizagem, ferramentas e recursos para desenvolverem e implantarem conceitos e habilidades de competência em informação nos currículos. No entanto, “o ambiente de ensino superior, em rápida mudança, juntamente com o ecossistema de informações dinâmico e, muitas vezes, incerto no qual todos nós trabalhamos e vivemos, exigem que uma nova atenção seja focada em ideias fundamentais sobre esse ecossistema” (ACRL, 2015, p.1).

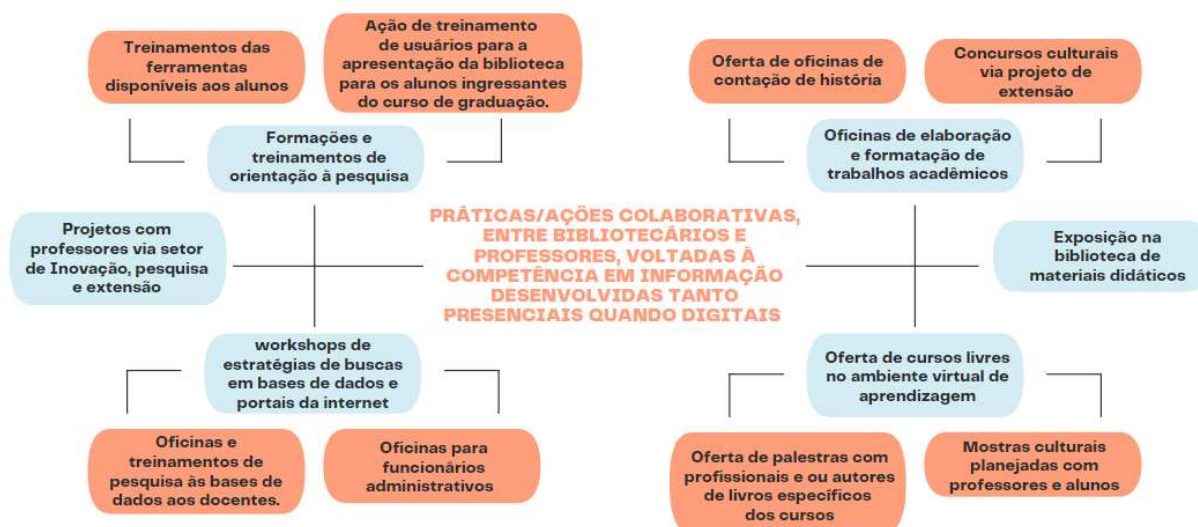
Afirma, ainda, que os professores também possuem uma grande responsabilidade na elaboração de currículos que permitam maior envolvimento com conceitos centrais de informação em suas disciplinas. Já os bibliotecários têm maior responsabilidade em localizar ações que possam ampliar o conhecimento dos estudantes e também na colaboração com o corpo docente (ACRL, 2015).

Quadro 31 - Práticas/ações colaborativas, entre bibliotecários e professores, voltadas à competência em informação desenvolvidas tanto presenciais quanto digitais

Liste quais são as práticas/ações colaborativas, entre bibliotecários e professores, voltadas à competência em informação, desenvolvidas tanto presenciais quanto digitais no decorrer dos anos letivos?	
Gestor 1	Projetos de extensão; formações e treinamentos, orientação à pesquisa, estágios curriculares, dentre outras atividades;
Gestor 2	MUITO RARO ACONTECER. Quando acontece a semana pedagógica, através de treinamentos.
Gestor 3	Antes de 2020, no presencial, oferta de <i>workshops</i> de estratégias de buscas em bases de dados e portais da internet e de elaboração e formatação de trabalhos acadêmicos no laboratório de informática ou na sala de aula. Com a pandemia, essa ação passou a ser feita via plataforma MEET e, por oferta de cursos livres, no ambiente virtual de aprendizagem. Outro trabalho colaborativo é a oferta de palestras com profissionais e ou autores de livros específicos dos cursos. Oferta de oficinas de contação de história; Mostras culturais planejadas com professores e alunos; concursos culturais via projetos de extensão; exposição na biblioteca de materiais didáticos; projetos com professores via setor de pesquisa, extensão e cultura, oferta de oficinas para funcionários administrativos via setor de inovação com a colaboração dos professores.
Gestor 4	As coordenações de cursos nos enviam suas bibliografias para conferirmos e avaliarmos. A biblioteca realiza oficinas e treinamentos de pesquisa às bases de dados aos docentes.
Gestor 5	Oficinas de capacitação das plataformas virtuais e Oficinas de formatação de trabalhos acadêmicos. As últimas realizadas por mim ocorreram de forma virtual, devido à pandemia.
Gestor 6	Ação de treinamento de usuários voltada para a criação de competência informacional envolve trabalho colaborativo entre bibliotecário e professor, com a definição do treinamento no que se refere ao conteúdo que será ministrado, formato da apresentação, escolha e definição dos serviços que serão abordados etc. A apresentação da biblioteca para os alunos ingressantes do curso de graduação ocorre a cada início de semestre presencialmente ou virtualmente, por meio de plataforma própria, sempre com a participação do bibliotecário e professor da disciplina.
Gestor 7	Treinamentos das ferramentas disponíveis aos alunos com participação ativa dos professores nesse processo. Além de manter a regularidade dessa ação. Indicação pelos professores às atividades de pesquisa, sejam elas na própria Biblioteca ou em outros canais de informação.

Fonte: Dado da pesquisa, 2021

Figura 21 - Prática e ações citadas nas afirmações dos sujeitos da amostra



Fonte: Elaborada pela autora, Dado da pesquisa 2021, Quadro 29

Entre as práticas e ações citadas, são identificados os treinamentos e capacitações de estratégias de pesquisas cujo objetivo principal é preparar os usuários para realizar pesquisas acadêmicas, tanto nas fontes da instituição como nas fontes disponíveis pela internet. Aparece também a orientação de normalização de trabalhos acadêmicos com o objetivo de capacitar os usuários a utilizarem as normas da ABNT para padronização dos trabalhos acadêmicos e a capacitação de usuários para a apresentação e a utilização da biblioteca física. Essas são práticas tradicionais, em bibliotecas universitárias, e foram citadas por todos os gestores.

Quanto ao estudo e desenvolvimento de ações de extensão, Araújo e Oliveira (2018) relatam que a biblioteca universitária deve estar em harmonia com as políticas da universidade.

Dessa forma, além da contribuição dos bibliotecários, tem-se a parceria com a comunidade docente e discente para que estes tomem consciência da importância da biblioteca na consolidação da aprendizagem e participação na sociedade (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2018, p.157).

A ACRL (2015) prevê a competência em informação como um elo de aprendizagem ao longo da carreira acadêmica dos alunos convergindo com outros objetivos de aprendizagem acadêmica e social. Uma definição expandida de

competência em informação é oferecida para enfatizar o dinamismo, a flexibilidade, o crescimento individual e a aprendizagem da comunidade.

Nesse contexto, as práticas e ações colaborativas relatadas pelos sujeitos da pesquisa desenvolvidas com professores foram: projetos desenvolvidos em parceria com os setores de extensão e inovação, eventos culturais e sociais, exposições didáticas, concursos culturais, oferta de palestras e workshops e oferta de cursos em ambientes virtuais de aprendizagem. Tais atividades proporcionam a competência em informação e a ACRL (2015, p.1) as descreve como um “[...] conjunto de habilidades integradas que abrange a descoberta reflexiva da informação, a compreensão de como a informação é produzida e valorizada e o uso da informação na criação de novos conhecimentos e na participação ética em comunidades de aprendizagem” .

Assim, segundo Araújo e Oliveira (2018, p.156),

A biblioteca universitária deve, por um lado, atuar como uma interlocutora estratégica de aplicação informacional para subsidiar as práticas de ensino, pesquisa e extensão e, por outro lado, ser propriamente um ambiente de informação que desenvolva atividades gerais de extensão no âmbito da realização de programas, projetos, cursos, eventos e/ou prestação de serviços, considerando as demandas da comunidade de usuários (interna e externa). Ou seja, as ações de extensão promovidas pelas bibliotecas universitárias fazem parte do desenvolvimento tanto da comunidade acadêmica como da cooperação com as demais bibliotecas e da sociedade em geral.

É perceptível que os bibliotecários estão desenvolvendo práticas e ações colaborativas e, com esforços, seguem trabalhando na tentativa de integração total da competência em informação no processo de ensino e aprendizagem. As práticas e ações são variadas, conforme expostas na pesquisa, e envolvem bibliotecários, professores e corpo administrativo. É importante integrar a competência em informação como uma prática pedagógica nos programas de competência em informação. Dessa forma, é possível contribuir diretamente para a formação dos usuários e, ao mesmo tempo, propicia ao bibliotecário colocar em prática suas competências e habilidades como educador dentro das IES de forma colaborativa com os professores.

Só houve um relato de dificuldade em desenvolver práticas de colaboração com professores no desenvolvimento de competências informacionais. O bibliotecário Gestor 2 afirma ser raro acontecer e, quando acontece, são os treinamentos de pesquisa e normalização em um evento chamado Semana Pedagógica na IES.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto, foi possível refletir sobre a contextualização histórica da biblioteca universitária dentro das IES e analisar sobre o papel educativo do bibliotecário e da BU como espaço de aprendizagem. Também se apresentou e se discutiu o conceito de competência em informação e foram exemplificados alguns dos modelos apresentados na literatura e aplicados ao ambiente universitário.

Os dados coletados no contexto bibliográfico, com a aplicação do método Proknow-C, possibilitaram identificar a lacuna na literatura brasileira e internacional sobre o tema trabalho colaborativo entre professores e bibliotecários nas bibliotecas universitárias. O método Proknow-C também tornou possível a identificação, na literatura, do modelo *Teacher/Librarian Collaboration Model* (TLC), desenvolvido pela autora Montiel-Overall e que foi utilizado no instrumento de pesquisa para a verificação de elementos constitutivos no cotidiano dos fazeres colaborativos entre o professor e os gestores bibliotecário das instituições de ensino superior que participaram da pesquisa.

Outro fator relevante que deve ser mencionado, neste ponto, é o uso do modelo *Teacher Librarian Collaboration* (TLC) que permitiu identificar práticas e ações de colaboração, entre professor e bibliotecário, orientadas à competência em informação, presenciais e digitais, de bibliotecas de IES (públicas e privadas) localizadas na Grande Vitória (ES). As atividades foram identificadas por meio das 4 Facetas desse modelo que indicaram os diferentes níveis de colaboração e fatores que interferem no processo de colaboração.

Na Faceta A, - coordenação - a colaboração incidiu nas práticas sem a obrigatoriedade de uma organização com critérios pedagógicos. Existem, por exemplo, ações como eventos culturais e sociais, concursos e exposições, além das visitas técnicas ao espaço da biblioteca. Considerando uma das afirmações do gestor 1, “As ações são coordenadas pela equipe de bibliotecários que recebe as demandas dos docentes no apoio às atividades acadêmicas”; do gestor 2, “também acontece de o próprio professor procurar a mim e solicitar uma atividade em colaboração”; do gestor 5, “Na minha Instituição alinhamos com a direção acadêmica ou diretamente com os docentes (no caso do atendimento de alunos orientandos no TCC); e o gestor 6, “O trabalho colaborativo está presente no desenvolvimento destas ações, entre a

biblioteca e os demais setores envolvidos em cada uma delas”; é evidenciada a presença da categoria coordenação nas ações desses gestores.

Na Faceta B, - cooperação - os tipos de trabalhos colaborativos identificados foram ofertas de treinamentos e orientações a pesquisas no acervo físico ou virtual nas plataformas e bases de dados, além das orientações às normatizações dos trabalhos acadêmicos e trabalhos de conclusão de curso, ocorrendo no modelo presencial ou virtual. Dependendo do planejamento realizado com o professor, o bibliotecário pode ministrar os treinamentos e orientações dentro do espaço da biblioteca, na sala de aula ou em laboratórios de informática das IES. E, como ocorreu no período da pandemia COVID19, via plataformas virtuais de comunicação, como relatado por alguns participantes da pesquisa.

Na Faceta C, - ensino integrado - é feita a análise da atuação do bibliotecário com os professores no planejamento, criação e implementação de práticas e ações de aprendizagem colaborativa. Infelizmente, o desenvolvimento dessa faceta não foi apontada pelos bibliotecários gestores que participaram da pesquisa. Dentro das práticas e ações de colaboração citadas, existem a oferta de cursos livres ofertados em plataformas digitais e cursos de treinamentos para funcionários administrativos, ações que poderiam ser desenvolvidas no *continuum* dos níveis anteriores.

Na Faceta D, - currículo integrado - é considerado o nível mais alto do modelo colaborativo. Ele foi citado somente por 02 dos 7 gestores. Esta categoria é representada por práticas e ações colaborativas que representam líderes proativos. Ações como oficinas temáticas, exposições didáticas, cursos livres e concursos são ações que necessitam da integração curricular por meio de parcerias com os professores de disciplinas afins. Nessa faceta, o bibliotecário assume papel de educar em colaboração com o professor.

A presente pesquisa mostra ainda que, em cada categoria do modelo TLC em um dos momentos em paralelo com a Taxonomia de Loertscher, no contexto do dia-a-dia das bibliotecas universitárias, existe a oportunidade de se planejar e desenvolver trabalhos colaborativos com professores que sejam vinculados a programas de competência em informação, dando visibilidade ao papel educativo do profissional

bibliotecário e da biblioteca como espaço de aprendizagem, um espaço de extensão da sala de aula.

Foi possível também pontuar, além da existência de práticas instituídas de colaboração entre bibliotecários e professores, indicativos de como, estrategicamente, podem ser realizadas atividades de aprendizagem em ações voltadas à competência em informação, presenciais e digitais. Na pesquisa, dois dos bibliotecários participantes fizeram os seguintes apontamentos: “conseguir estar sempre em alinhamento com os objetivos da instituição de ensino ou da disciplina do curso” e ter o “apoio da direção acadêmica e uma mudança na cultura são primordiais para o desenvolvimento de trabalho colaborativo dentro das BU”.

Partindo dessas afirmações, podemos concluir que os principais fatores considerados como facilitadores para que aconteçam fazeres colaborativos com mais frequência seriam o reconhecimento pela IES e por seus líderes quanto ao potencial do bibliotecário para atuar como parceiro na integração do ensino e do currículo, fortalecendo a competência em informação dos alunos, trazendo diferencial no âmbito, não somente da seleção e utilização de forma ética das informações, mas atuando também na transformação do indivíduo socialmente, de forma crítica e reflexiva em sua atuação profissional.

No que tange às características do bibliotecário, este estudo forneceu evidências de que quase todos os participantes fizeram curso de especialização na área de gestão e ou em educação, além de cursos de capacitação continuada e participação em eventos da área, ampliando o seu conhecimento para além do que viram como teoria e prática durante o curso de bacharel em biblioteconomia. Associam-se os anos de experiência e atuação como gestores que influenciam diretamente na procura de atualizações constantes na área de atuação e inovação na forma de oferta de serviços e produtos de informação nas BUs, provocando, mesmo que indiretamente, o trabalho em colaboração no cotidiano acadêmico com outros profissionais além dos professores.

Cabe também argumentar que o papel educativo dos bibliotecários só será reconhecido quando o próprio profissional se reconhecer como educador e continuar, após o seu curso bacharelado em biblioteconomia, a buscar conhecimentos por meio

de formações formais e informais como citados na seção de análise de dados dessa dissertação. Dessa forma, o bibliotecário promove a biblioteca como espaço de aprendizagem dentro da IES, por meio da estrutura curricular das disciplinas dos cursos. Ou seja, os bibliotecários que entendem os processos pedagógicos adotados pela IES, tanto na teoria quanto na prática, apoiarão as oportunidades para que trabalhos em colaboração com os professores, e até mesmo com outros setores da IES, possam acontecer naturalmente no decorrer do ano letivo e dentro dos planejamentos estratégicos nos eixos pedagógicos e administrativos.

O “aprender a aprender” é necessário na adaptação e mudanças quase que diárias no campo educacional por parte dos bibliotecários. Sobre as iniciativas que colaboram para a formação do bibliotecário, salienta-se serem necessárias mudanças na área da biblioteconomia, principalmente no currículo de formação dos profissionais com o objetivo de proporcionar não somente a teoria e sim mais experiências em colaboração, mais vivências de práticas educativas e conteúdos da área de educação/pedagogia para o aluno de biblioteconomia. Mudanças que precisam ser, urgentemente, articuladas nas disciplinas para garantir formação compatível com as necessidades dos profissionais e do mercado de trabalho a fim de lhes dar suporte para o desenvolvimento de programas de competência em informação que irão ao encontro das necessidades integradas ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Quanto aos benefícios desta pesquisa à Ciência da Informação, esta contribui, particularmente, na identificação das contribuições da competência em informação para a evolução paradigmática nas áreas da educação e da biblioteconomia, fornecendo visão abrangente do processo colaborativo, tratando-se de uma ciência interdisciplinar. Nesse aspecto, o estudo colaborou tanto para o âmbito da ciência da informação quanto na ampliação das relações entre o papel da biblioteca universitária e do bibliotecário em um ambiente educativo com a proposta de relatar práticas e ações colaborativas entre professores e bibliotecários nas instituições de ensino superior. Contribuiu também na análise da formação de bibliotecários e sugere que inovem nos processos tradicionais da biblioteca universitária e que se adaptem às transformações contemporâneas no âmbito da educação superior por meio de formações continuadas que proporcionem competências para atuarem com e como educadores.

Por meio da pesquisa realizada, foi possível perceber que existem esforços por parte dos gestores das bibliotecas universitárias que reconhecem a importância da competência em informação. A pesquisa permitiu, por meio da amostra, identificar o planejamento e desenvolvimento de práticas, ações e projetos colaborativos por bibliotecários e professores, mesmo que limitadas e, ainda, bem tímidas em relação às mudanças que o ambiente educacional das IES vem sofrendo. Fica perceptível que, ainda, não há aceitação do papel do bibliotecário no planejamento curricular e instrução integrada ao curso. Destaca-se a importância da iniciativa das IES de apoiarem e entenderem o papel profissional dos bibliotecários para que possam ser reconhecidos e participarem colaborativamente e ativamente, desempenhando papel integral no planejamento do processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Após as análises dos dados coletados pelo instrumento, questionário, é possível responder à problematização levantada para a pesquisa: Como são planejadas e realizadas as ações orientadas à prática colaborativa do bibliotecário e do professor, visando ao desenvolvimento da competência em informação de alunos nos ambientes presenciais e digitais de bibliotecas de IES (públicas e privadas) localizadas na Grande Vitória (ES)?

Ficou evidenciado um panorama, a partir dos dados levantados e analisados, que também permitiu um diagnóstico em que é possível afirmar que as bibliotecas universitárias ainda não são geridas como espaço de aprendizagem, apesar da constatação da existência de trabalho colaborativo entre o bibliotecário e o professor.

As ações orientadas à prática colaborativa entre professor e bibliotecário são realizadas de forma tímida, sem a existência de um programa continuado de competência em informação. As ações e práticas acontecem, por alguns gestores, de forma planejada, em planejamento estratégico com direção acadêmica que se estende às coordenações de cursos e professores e, em outros momentos, por solicitações avulsas ajuda a planejamento de aula por parte do professor e por rotina tradicional por parte do bibliotecário.

Nesse aspecto, para além das questões levantadas nesta pesquisa, o presente estudo apresenta algumas limitações voltadas à amostra escolhida que focalizou apenas nos bibliotecários gestores. A ideia inicial envolvia os professores do Núcleo

de Desenvolvimento Estruturante (NDE), porém devido à pandemia de Covid-19, e por ter sido realizada em um período de fechamento de semestre letivo, não foi possível o envolvimento dos professores. Assim, é válido ressaltar que esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar essa temática, sendo relevante para a reflexão por parte dos profissionais e pesquisadores da área da Ciência da Informação e da Biblioteconomia influenciando diretamente na oferta de programas de competência em informação planejados de forma colaborativa com professores, com a integração curricular e de ensino.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. H. F. *et al.* Como construir conhecimento sobre o tema de pesquisa? Aplicação do processo Proknow-C na busca de literatura sobre avaliação do desenvolvimento sustentável. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, v. 5, n. 2, p. 47-62, 2011.

ALA/ACRL. **Information Literacy Competency Standards for Higher Education**. 2000. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>. Acesso em: 15 out. 2021.

ALMEIDA, D. P. R. Conteúdos formadores em gestão da informação e do conhecimento na formação do bibliotecário: reflexões com visitas à prática da formação em serviço em bibliotecas. *In*: BELLUZZO, R. C. B.; FERES, G. G.; VALENTIM, M. L. P. **Redes de conhecimento e competência em informação: interfaces da gestão, mediação e uso da informação**. Rio de Janeiro: Interciência, 2015.

ALMEIDA, L. M.; FARIAS, G. B.; FARIAS, M. G. G. Competências do bibliotecário: o exercício da mediação implícita e explícita na biblioteca universitária. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, v. 11 No 2, n. 2, p. 431-448, 2018. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/76379>. Acesso em: 05 nov. 2019.

ALVES, F. M. M.; ALCARÁ, A. R. Modelos e experiências de competência em informação em contexto universitário. **Encontros Bibli: Revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**. Florianópolis, v. 19, n.41, p. 83-104, set./dez., 2014.

AMANTE, M. J.; PLACE, A. I. E.; COSTA, A. F. da. **As bibliotecas universitárias na Sociedade do Conhecimento: o imperativo da colaboração**. Português: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009.

AMARAL, R. M. A. *et al.* Uma visão da produção científica nos Anais do Encontro Nacional de Engenharia de Produção através da Bibliometria. XXIV Encontro Nac. de Eng. de Produção - Florianópolis, SC, Brasil, 03 a 05 de nov de 2004. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2004_Enegep0905_1065.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION - ALA. **Presidential Committee on Information Literacy: final report**. Washington, D.C., 1989. Disponível em: <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> . Acesso em: 02 maio. 2020 .

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION - ALA. **Information literacy competency standards for higher education**. 2000. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>. Acesso em: 02 abr. 2021.

ANNA, J. S. A inserção da biblioteca universitária na sociedade contemporânea: uma investigação nos serviços prestados por um Sistema de Bibliotecas. **RICI: R. Ibero-amer. Ci. Inf.**, Brasília, v. 13, n. 1, p. 130-152, jan./abril 2020.

ARAÚJO, Carlos Alberto. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p.11-32, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/16> . Acesso em: 08 set. 2021.

ARAÚJO, A. R. S.; OLIVEIRA, R. M. F. S. Ações de extensão empreendidas por bibliotecas universitárias: estudo dos anais do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (2013-2017). **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 14, n. esp. 45 anos, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329874751_Acoes_de_extensao_empreendidas_por_bibliotecas_universitarias_estudo_dos_anais_do_Congresso_Brasileiro_de_Biblioteconomia_Documentacao_e_Ciencia_da_Informacao_2013-2017. Acesso em: 12 jan. 2022.

ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES (ACRL). ACRL STANDARDS: Information Literacy Competency Standards for Higher Education. **Library Association**, v. 61, n.1, 2000. Disponível em: https://crln-acrl-org.translate.google.com/index.php/crlnews/article/view/19242/22395?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=nui,op,elem,sc. Acesso em: 02 set. 2021.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Framework for information literacy for higher education**. Chicago, 2015. Disponível em: <https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework> .Acesso em: 12 jan. 2022.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES - ACRL. **Roles and Strengths of Teaching Librarians**. 2017. Disponível em https://www.ala-org.translate.google.com/acrl/standards/teachinglibrarians?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=nui,sc. Acesso em: 08 out. 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARATIN, M.; JACOB, C. **O poder das bibliotecas**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

BASSETTO, Cleimilton Luís. **Redes de conhecimento: espaço de competência em informação nas organizações contemporâneas**. São Paulo: Ide@, 2013.

BELLUZZO, R. B. Competências na era digital: desafios tangíveis para bibliotecários e educadores. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 30-50, jun. 2005.

BELLUZZO, R.C.B. **Construção de mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação**. 2.ed. Bauru: Cá Entre Nós, 2007.

BELLUZZO, R. C.B. Competência em Informação: vivências e aprendizado. *In*: BELLUZZO, R. C.B.; FERES, G. G. (orgs.). **Competência em informação: de reflexões às lições aprendidas**. São Paulo, SP: FEBAB, 2013. Disponível em: <https://labyrinthodosaber.com.br/wp-content/uploads/2017/12/competencia-em-informacao-de-reflexoes-a-licoes-aprendidas1.pdf>. Acesso em: 02 maio 2021.

BELLUZZO, R.C.B.; KERBAUY, M. T.M. Em busca de parâmetros de avaliação da formação contínua de professores do ensino fundamental para o desenvolvimento da information literacy. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.5, n.2, 129-139, 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/766/781> Acesso em: 2 nov. 2021.

BOERISWATI, Endry. The Implementing Model of Empowering Eight for Information Literacy. **US-China Education Review A**, v.7, p.650-661, 2012. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535495.pdf>. Acesso em: 08 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 jan. 2022.

CAMPELLO, B; ABREU, V. L. F. G. Competência informacional e formação do bibliotecário. **Perspect. Ciênc. Inf.**, Belo Horizonte, v.10, n.2, p. 178-193, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/44072>. Acesso em: 05 jan. 2022.

CAMPELLO, B. A competência informacional na educação para o século XXI. In: CAMPELLO, Bernadete *et al.* **Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 09-11.

CAMPELLO, B. S. 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.

CAREGNATO, S. E. O desenvolvimento de habilidade informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. **Rev. de Bibliotecon. & Comum**, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, 2000.

CASARIN, H. C. S. Colaboração entre bibliotecários e professores no contexto escolar. **Ensino Em Re-Vista**, v.20, n.2, p.367-380, jul./dez. 2013.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CORRÊA, E. C. D. *et al.* Bibliotecário Escolar: um educador? **Revista ACB**, v.7, n. 1, p. 107-12, 2002. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/379/458>. Acesso em: 25 jun. 2021.

CORRÊA, E. C. D.; GARCIA-QUISMONDO, M. Á. M. Tendências de inovação em serviços de bibliotecas universitárias: estudo de caso do CRAI Universitat Pompeu Fabra em Barcelona, Espanha. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 430-455, jan/mar. 2021.

COSTA, E. S.; PIRES, E. A. N. O comportamento no processo de busca da informação por meio das tecnologias da informação e comunicação: um estudo de caso sobre os discentes da Faculdade de Biblioteconomia no Estado do Pará. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.19, n.3, p.149-188, jul./set. 2014.

CRESPO, I. M.; RODRIGUES, A. V. F.; MIRANDA, C. L. Educação continuada para bibliotecários: características e perspectivas em um cenário de mudanças. **Biblios**, ano 7, n.26-27, jul./dez. 2006. Disponível em: http://eprints.rclis.org/8801/1/25_08.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CRUE/REBIUN. **Manual para la formación en competencias informáticas e informacionales (CI2)**. 2013. Disponível em: https://www.rebiun.org/sites/default/files/2017-11/Manual_formacion_CI2_portada.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

CUNHA, M. B. da. Construindo o futuro: a biblioteca universitária brasileira em 2010. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 71-89, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/901/938>. Acesso em: 27 dez. 2021.

DOSKATSCH, I. Perceptions and perplexities of the faculty-librarian partnership: an Australian perspective. **Reference Services Review**, v.31, n. 2, p.111-121, 2003.

DUDZIAK, E. A. **A Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2001.

DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ci. Inf.**, v.32, n.1, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/xDBTqDKvmcsvMnmwLWprjmG/?lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2021.

DUDZIAK, E. A. Os faróis da sociedade de informação: uma análise crítica sobre a situação da competência em informação no Brasil. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 18, n.2, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/1704>. Acesso em: 30 out. 2021.

DUTRA, A. *et al.* The construction of knowledge from the scientific literature about the theme seaport performance evaluation. **International Journal of Productivity and Performance Management**, v.64, n.2, p.243-269, 2015.

ENSSLIN, L. *et al.* **ProKnow-C, knowledge development process**: constructivist. Processo técnico com patente de registro pendente junto ao INPI. 2010.

ENSSLIN, S; ENSSLIN, L. (2020). *In*: V Semana de Metodologia & Produção Científica (SMPC 2020). ProKnow-C: Um processo para geração de conhecimento. **Plurissaberes BCH UFC**, 26 set. 2020. 1 vídeo (1:35 min). **Live**. Disponível em: https://youtu.be/W9jq3Kb_74Q. Acesso em: 31 maio 2020.

FEIJÓ, H. C.; CORRÊA, E. C. D. O papel dos bibliotecários no desenvolvimento de habilidades e inclusão digitais em bibliotecas universitárias. **Revista ABC**, v.25, n.3, 2020. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1724>. Acesso em: 10 fev. 2021.

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. 171-214.

FERES, G.G.; BELLUZZO, R. C. B. **Competência em informação, criatividade e inovação**: uma experiência didática sob o enfoque de redes de conhecimento nas organizações. XXV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação – Florianópolis, SC, Brasil, 07 a 10 de julho de 2013. Disponível em: <https://portal.febab.org.br/anais/article/view/1512/1513>. Acesso em: 29 dez. 2021.

FERMINO, G. C.; DRUTRA, A.; RIPOLL-FELIU, V. M. **Aplicação do proknow-c para seleção de um portfólio bibliográfico e análise bibliométrica internacional sobre avaliação de desempenho portuário**. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/revistagi/article/view/891>. Acesso em: 30 dez. 2021

FERRARI, Anusca. **DIGCOMP**: a Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. 2013. Disponível em: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC83167>. Acesso em: 11 out. 2021.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANÇOIS, O. Information, Social Context, and Ethical and Legal Issues. *In*: NEELY, T. Y. **Information literacy assessment: standards-based tools and assignments**. Chicago: American Library Association, 2006.

GARCIA, V. *et al.* Tel (ATM)-mediated interference suppresses clustered meiotic double-strand-break formation. **Nature**, v.520, n.7545, p.114-8, 2015. Disponível em: <https://www.yeastgenome.org/reference/S000178793>. Acesso em: 20 jun. 2021.

GARCIA, C. L. S. *et al.* Referencias para ações educativas no projeto aprender e empreenda com base no desenvolvimento de competência em informação. GARCIA-QUISMONDO, M. A. M.; CRUZ-PALACIOS, E.; MORALES, F. C. A didactic innovation project in Higher Education through a Visual and Academic Literacy competence-based program. **Education for Information**, v.35, n. 3, p 263-283, 2019.

GASQUE, K. C. G. D. **Letramento informacional**: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Ciência da Informação, 2012. 183 p. Disponível em: http://leunb.bce.unb.br/bitstream/handle/123456789/22/Letramento_Informacional.pdf?sequence=3. Acesso em: 05 nov. 2019.

GASQUE, K.C.G.D. **Letramento informacional e ensino-aprendizagem**. 22. set. 2014. Disponível em: <http://kelleycristinegasque.blogspot.com.br/2014/09/letramento-informacional-e-ensino.html>> Acesso em: 10 jul.2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GIRARD, C. D. T.; GIRARD, C. M. T. **A importância da biblioteca universitária como mediadora do processo de ensino-aprendizagem na educação superior:** um estudo de caso da Biblioteca Paulo Freire da UEPA. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/moci/article/download/17479/14262/48619>. Acesso em: 02 jan. 2021.

GOTTSCHALG-DUQUE, C.; SANTOS, J. D. F. A CONCORRÊNCIA DO BIBLIOTECÁRIO NO SÉCULO XXI. *In: RIBEIRO, Anna Carolina Mendonça Lemos; FERREIRA, Pedro Cavalcanti Gonçalves. **Bibliotecário do século XXI: pensando o seu papel na contemporaneidade.** Brasília: Ipea, 2018.*

GULKA, J. A. LUCAS, E. R. de O. O Papel Educativo das Bibliotecas Universitárias: Mapeamento de Dificuldades e Interesses de Discentes da Graduação e Pós-Graduação na Realização de Trabalhos Acadêmicos. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, SP, v.6, p. 1-22, 2020.

HOWARD, Jody, K. The relationship between school culture and the school library program: four case studies. **School Library Research**. v. 13, 2010. Disponível em: http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol13/SLR_RelationshipBetween.pdf. Acesso em: 13 mar. 2021.

HUBNER, M. L. F.; KUHN, A. C. A. Bibliotecas universitárias como espaços de aprendizagem. **BIBLOS - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, v. 31, n. 1, p. 51-72, 2017.

Hutchins, E. O. Building strong collaborative relationships with disciplinary faculty. *In: G. M. Gregory (Ed.), The successful academic librarian: winning strategies from library leaders.* New Jersey: Information Today, Inc, 2005.

IFLA/UNESCO. **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar.** São Paulo: 1999. Disponível em: <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

JAGUSZEWSKI, Janice M.; WILLIAMS, Karen. **New roles for new times:** transforming liaison roles in research libraries. 2013. Disponível em: <http://www.arl.org/component/content/article/6/2893Published>. Acesso em: 02 abr. 2021.

JUCEVICIENE, P.; TAUTKEVICIENE, G. "Triangle of Competences" as one of the basic characteristics of the university library learning environment. European Conference on Educational Research, Lisbon. **Proceedings ...** Lisbon: European Educational Research Association, 2002, p. 1-9. Disponível em: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002343.htm>. Acesso em: 11 set. 2011.

KUHLTHAU, C.C. A principle of uncertainty for information seeking. **Journal of Documentation**, v.49 n.4, p.339-355, 1993.

KUHLTHAU, Carol. **Seeking meaning:** a process approach to library and information services. Norwood, N.J.: Ablex, 1996.

KUHLTHAU, Carol. Towards collaboration between information seeking and information retrieval. **Information Research**. v.10, n. 2, jan. 2005. Disponível em: <http://InformationR.net/ir/10-2/paper225.html>. Acesso em: 20 maio. 2021.

LACERDA, R. T. O., ENSSLIN, L., & ENSSLIN, S. R. Uma análise bibliométrica da literatura sobre estratégia e avaliação de desempenho. **Gestão & Produção**, v.19, n. 1, p.59-78, 2012.

LAU, J. **Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente**. [S.l.] IFLA, 2008.

LDB - LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 dez. 2021.

LIBRARY & INFORMATION SCIENCE COMMUNITY. **IFLA Empowering 8 model of Information Literacy**. 2021. Disponível em: https://www-lisbdnetwork-com.translate.googleusercontent.com/translate?hl=pt&sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=nui,sc. Acesso em: 11 out. 2021.

LINHARES, J. E. et al. Capacidade para o trabalho e envelhecimento funcional: análise Sistêmica da Literatura utilizando o PROKNOW-C (Knowledge Development Process - Constructivist). **Ciênc. saúde colet.**, v.24, n.1, Jan. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/nztkn9cKmWVcmvZfj9dbN/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2020.

LOERTSCHER, David. **Taxonomies of the school library media program**. Englewood (Co): Libraries Unlimited, Inc, 2000.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; LORETO, E. L. S. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v.20, n.2, mar./abr. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327924688_Metodologias_Ativas_de_Aprendizagem_Uma_Breve_Revisao. Acesso em: 22 dez. 2021.

LÜCK, E. H. *et al.* A biblioteca universitária e as diretrizes curriculares do ensino de graduação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 11., 2000, Florianópolis. **Anais...**Florianópolis: UFSC, 2000.

MACHADO, M. **A biblioteca universitária e sua relação com o projeto pedagógico de um curso de graduação**. 2009. Dissertação (Mestre em Ciência da Informação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2009.

MAIA, C. M. **Inovação das práticas de Competência Informacional com o uso de Metodologias Ativas de ensino-aprendizagem em bibliotecas universitárias**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2020.

MATA, M. L. **Inserção da Competência Informacional nos currículos dos cursos de biblioteconomia no Brasil e de informação e documentação na Espanha**.

Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Faculdade de Filosofia e de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2014. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/mata_ml_do_mar.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

MATA, Marta Leandro da. **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) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2009.

MIRANDA, A. C. C.; SOLINO, A. S. Educação continuada e mercado de trabalho: um estudo sobre os bibliotecários do Estado Rio Grande do Norte. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 383-397, 2006.

MIRANDA, M. M.; ALCARÁ, A. R. **Ações para o desenvolvimento e formação das habilidades informacionais**. 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/cinf/index.php/secin2017/secin2107/paper/viewFile/419/270>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MONTIEL-OVERALL, P. Toward a theory of collaboration for teachers and librarians. **School Library Media Research**. v. 8, 2005a. Disponível em: <http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmr-content/volume82005/theory>. Acesso em: 02 jan. 2021.

MONTIEL-OVERALL, Patricia. A theoretical understanding of teacher and librarian collaboration (TLC). **School Libraries Worldwide**, v.11, n.2, 2005b.

MONTIEL-OVERALL, P. Teacher and librarian collaboration: A qualitative study. **Library & Information Science Research**, v. 30, p.145–155, 2008.

MONTIEL-OVERALL, P. Research on teacher and librarian collaboration: an examination of underlying structures of models. **Library & Information Science Research**, v.29, n.2, p. 277-292, 2007.

MONTIEL-OVERALL, Patricia. Further understanding of collaboration: a case study with teachers and librarian. **School Libraries Worldwide**, v.16, n.2, 2010.

MONTIEL-OVERALL, Patricia; Hernandez, A. The effect of professional development on teacher and librarian collaboration: preliminary findings using a revised instrument, TLC-III. **School Library Research**, v.15, 2012.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOYSES, M. F.; MONT'ALVÃO, C. R.; ZATTAR, M. A Biblioteca Pública como ambiente de aprendizagem: casos de makerspaces, learning commons e co-working. **Conhecimento em Ação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, jul/dez. 201.

NASCIMENTO, A.; SANTOS, L. A Importância da educação de usuários nas bibliotecas. **Revista Fontes Documentais**, v.2, n.1, p.24-35, 2019. Disponível em:

[https://aplicacoes.ifs.edu.br/periodicos/index.php/ fontesdocumentais/article/view/425](https://aplicacoes.ifs.edu.br/periodicos/index.php/fontesdocumentais/article/view/425). Acesso em: 10 fev. 2021.

NEELY, T. Y. The Importance of Standards and Assessment. *In*: NEELY, T. Y. **Information literacy assessment: standards-based tools and assignments**. Chicago: American Library Association, 2006.

NEELY, T. Y.; SULLIVAN, K. Using Information Effectively. *In*: NEELY, T. Y. **Information literacy assessment: standards-based tools and assignments**. Chicago: American Library Association, 2006.

NEELY, T. Y.; SIMMONS-HODO, S. Evaluating Information. *In*: NEELY, T. Y. **Information literacy assessment: standards-based tools and assignments**. Chicago: American Library Association, 2006.

NUNES, M. S. C.; CARVALHO, K. As bibliotecas universitárias em perspectiva histórica: a caminho do desenvolvimento durável. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.21, n.1, p.173-193, jan./mar 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/LCcVhWXmMt6ydMmG6Gmmmw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2021.

OCDE. **Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE**. España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Instituto de Tecnologías Educativas. 2006.

OLIVEIRA, J. C.; DUMONT, L. **Avaliação de bibliotecas universitárias da rede privada de ensino superior pelo ministério da educação / INEP**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação Inovação e inclusão social: questões contemporâneas da informação, Rio de Janeiro, XI ENANCIB, 25 a 28 de outubro de 2010. Disponível em: <http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/1886/Avalia%E7%E3o%20-%20Oliveira.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 dez. 2021.

OLIVEIRA, M. K; VIGOTSKY, L. S. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2010. Disponível em: <https://ucsvirtual.ucs.br/>. Acesso em: 24 nov. 2011.

OTTONICAR, Selma Leticia Capinzaiki. **Competência em Informação: como buscar, avaliar e usar a informação para atingir a competitividade**. Rio de Janeiro: Interciências, 2018.

PAULA, R. S. L.; SILVA, E.; WOIDA, L. M. A inovação nas bibliotecas universitárias em tempo de pandemia da região norte do brasil. **Revista Digital de Biblioteconomia & Ciência da Informação**, v. 18, n. 2020, 2003. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

PEREIRA, G. **A colaboração no contexto da função educativa do bibliotecário**. 2016. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2016.

PEREIRA, G.; ULIANA, E. C. O trabalho colaborativo professor e bibliotecário no desenvolvimento de um projeto: um estudo de caso. **Inf. Prof.**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 138 – 152, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/100122>. Acesso em: 10 fev. 2021.

PEREIRA, R. **Desenvolvendo a competência em informação**: resultados da prática no ensino fundamental. Rio de Janeiro: Interciência, 2015.

PONTES JUNIOR, João de. TÁLAMO, Maria de Fátima Gonçalves Moreira. Alfabetização digital: proposição de parâmetros metodológicos em competência informacional. **Informação e Sociedade**: estudos. João Pessoa. v. 19, n. 2, p.81-98, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/2990/3037>. Acesso em: 12 out. 2021.

RODRIGUES, K. T., MATOS, L. DOS S., ENSSLIN, S. R. Avaliação da inovação no setor público: revisão da literatura e oportunidades de pesquisa. 2019. **Anais...** Congresso Internacional De Conhecimento E Inovação – Ciki. Disponível em: <https://proceeding.ciki.ufsc.br/index.php/ciki/article/view/656>. Acesso em: 10 fev. 2021.

RODRIGUES, K. T.; MATOS, L. S.; ENSSLIN, S. **Avaliação da inovação no setor público: revisão da literatura e oportunidades de pesquisa**. IX Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação, Porto Alegre, 2019.

ROSSI, T.; COSTA, M. D.; PINTO, A. L. Competências requeridas aos bibliotecários na prestação de serviços de informação em bibliotecas universitárias. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v.19, n.1, p. 111-123, jan./jun., 2014.

SCONUL. **Working group on information literacy**. London, 2011. Disponível em: <https://www.sconul.ac.uk/page/sconul-groups>. Acesso em: 12 out. 2021.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAHAGOFF, A. P. C. Metodologias ativas: um estudo sobre práticas pedagógicas. *In*: ANDRADE JUNIOR, J. M.; SOUZA, L. P.; SILVA, N. L. C. (Orgs.). **Metodologias ativas**: práticas pedagógicas na contemporaneidade. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. Disponível em: https://editorainovar.com.br/_files/200000136-4505c4505e/Livro%20Metodologias%20ativas%20pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas%20na%20contemporaneidade-0.pdf. Acesso em: 05 jan. 2022.

SANTO, R. R.; GOMES, H, F.; DUARTE, E. N. O papel da biblioteca universitária como mediadora da informação para construção de conhecimento coletivo. **Data Grama Zero Revista de Informação**, v.15 n.2 abr. 2014. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/45947>. Acesso em: 27 dez. 2021.

SANTOS, C. A. *et al.* Inovação e competência em informação no âmbito de redes acadêmicas de conhecimento: uma reflexão sobre as bibliotecas universitárias e a formação continuada do profissional da informação. *In*: BELLUZZO, R. C. B.;

FERES, G. G.; VALENTIM, M. L. P. **Redes de conhecimento e competência em informação: interfaces da gestão, mediação e uso da informação**. Rio de Janeiro: Interciência, 2015.

SANTOS, G. S. Espaços de aprendizagem. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SANTOS, J. S. J.; MATA, M. L. Competência em informação e digital em bibliotecas universitárias espanholas: análise de suas práticas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 17, n. esp. V Seminário de Competência em Informação, p. 01-20, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/ALESSANDRA/Desktop/1661-6057-1-PB.pdf>. Acesso em: 08 out. 2021.

SANTOS NETO, J. A.; ALMEIDA JUNIOR, 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. **Redes de conhecimento e competência em informação: interfaces da gestão, mediação e uso da informação**. Rio de Janeiro: Interciência, 2015.

SARAIVA, P.; QUARESMA, P. **Bibliotecas Universitárias: tendências, modelos e competências**. 12º Congresso Nacional BAD, 2015. Disponível em: www.bad.pt/publicacoes. Acesso em: 02 jan. 2021.

SAYÃO, Luís Fernando. Modelos teóricos em ciência da informação: abstração e método científico. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 82-91, jan./abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/VP65L6856xSDztv9RzT3D5k/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

SEPÚLVEDA, M. I. M. **A relação dos bibliotecários com a profissão, com a rotina profissional e com os usuários a partir de uma perspectiva compreensiva**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SOARES, M. I. de C. Leitura e práticas de pesquisa. *In*: MEDEIROS, Ilalza Maria da Conceição et al. (Org.). **Diálogos sobre a educação profissional e tecnológica: saberes, metodologia e práticas pedagógicas**. Colatina: Ifes, 2011.

SOUSA, M. M.; FUJINO, A. **A biblioteca universitária como ambiente de aprendizagem no ensino superior: desafios perspectivas**. ENANCIB, 2012. Disponível em: <http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/handle/123456789/268?show=full>. Acesso em: 04 jan. 2121.

TIC – Tecnologías de la información y la comunicación. **Marco común europeo de competencia digital**. 2012. Disponível em: https://recursostic-educacion-es.translate.google.com/blogs/europa/index.php/2012/11/26/marco-comun-europeo-de-competencia-digital?_x_tr_sch=http&_x_tr_sl=es&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=nui,op,sc. Acesso em: 15 out. 2021.

TODD, Ross; KUHLTHAU, Carol. Listen to the voices: Ohio students tell their stories of school libraries. **Knowledge Quest**, v. 33, n. 4, p. 8-13, 2005. Disponível em: <http://slidegur.com/doc/6001745/presentation>. Acesso em: 19 jun. 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

VALENTIM, M. L. P. (Org.). O perfil das bibliotecas contemporâneas. *In*: RIBEIRO, A. C. M. L.; FERREIRA, P. C. G. (Orgs.). **Biblioteca do século XXI**: desafios e perspectivas. Brasília: Ipea, 2016. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7426/1/Biblioteca%20do%20s%C3%A9culo%20XXI_desafios%20e%20perspectivas.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Atuação e perspectivas profissionais do profissional da informação. *In*: VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Org.). **O profissional da informação**: formação, perfil e atuação profissional. São Paulo: Polis: 2000.

VEIGA, M. S.; PIMENTA, J. S.; SILVA, L. S. O desafio educacional dos bibliotecários nas bibliotecas multiníveis da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. **Biblionline**, v. 14, n. 4, p. 49-64, 2018.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 15. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D. Dimensões da competência informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 40, n. 1, p. 99-110, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1328/1507>. Acesso em: 12 out. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ZANINELLI, T. B.; NOGUEIRA, C. A.; PERES, A. L. M. Bibliotecas universitárias: uma perspectiva teórica sobre inovação em serviços informacionais. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, [s. l.], v. 17, p. 1-20, 2019.

APÊNDICES

APÊNCIDE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Dados de identificação:

Título do Projeto: Biblioteca universitária como espaço de aprendizagem: a competência em informação e a colaboração educativa entre bibliotecário e professor

Pesquisadora Responsável: Alessandra Monteiro Pattuzzo Caetano

Nome do participante:

Idade:

R.G.:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “Biblioteca universitária como espaço de aprendizagem: a competência em informação e a colaboração educativa entre bibliotecário e professor”, de responsabilidade da pesquisadora Alessandra Monteiro Pattuzzo Caetano.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo investigar o processo de planejamento e realização de ações colaborativas entre bibliotecários e professores, orientadas à competência em informação, presenciais e digitais, de bibliotecas de IES (públicas e privadas) localizadas nos municípios da Grande Vitória (ES).
2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em responder ao questionário aplicado via Google Forms e participar de uma entrevista conduzida pela pesquisadora via ferramenta Meet Google, com duração de, aproximadamente, 20min a 30min. Não haverá gravação de vídeo e áudio nem de imagens.
3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de desconforto e ansiedade quanto à identificação do participante que serão minimizados pela garantia do anonimato.

4. Ao participar desse trabalho, estarei contribuindo para a elaboração de um diagnóstico se as bibliotecas universitárias são geridas como espaço de aprendizagem e se existe um trabalho colaborativo entre o bibliotecário e o professor.
5. A minha participação neste projeto deverá ter a duração de, aproximadamente, 60 minutos.
6. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento, a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.
7. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.
8. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade e, se eu desejar, terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.
9. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa.
10. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Alessandra Monteiro Pattuzzo Caetano, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: (27) 999622368 e-mail: apattuzzo@gmail.com, e/ou com Comitê de Ética em Pesquisa da FAESA, localizado na Avenida Vitória, Monte Belo, 2.220, Vitória - ES, telefone: 2122-4176, e-mail: cep@faesa.br.

Vitória/ES, **XX** de setembro de 2021,

Alessandra Monteiro Pattuzzo Caetano

Pesquisadora Responsável

Participante da Pesquisa

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO BIBLIOTECÁRIO (A)

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado intitulada “Biblioteca universitária como espaço de aprendizagem: a mediação da informação e a colaboração educativa entre bibliotecário e professor” que está sendo realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação – UFES e gostaríamos que você participasse da mesma. O objetivo desta é investigar o processo de planejamento e realização de ações colaborativas entre bibliotecários e professores, orientadas à competência em informação, presenciais e digitais, de bibliotecas de IES (públicas e privadas) localizadas em municípios da Grande Vitória (ES). Sua colaboração será fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, assim, como poderá gerar subsídios para bibliotecários em relação ao seu perfil de competência em informação.

Participar desta pesquisa é uma opção, fica assegurado o direito de não aceitar participar.

Caso você aceite participar desta pesquisa, gostaríamos que você soubesse que:

- a) Nossa intenção não é avaliá-lo(a), estamos interessados em sua conduta como bibliotecário(a);
- b) É necessário que você responda a este questionário até o final;
- c) Você não precisa se identificar.

Você aceita participar desta pesquisa?

() sim () não

Perfil pessoal

1) Nome: _____

2) Data de nascimento: _____

3) Maior nível de escolaridade: _____

4) Com relação à graduação, foi realizada presencialmente ou a distância? Formação em entidade pública ou privada?

5) Ano de conclusão: _____

6) Com relação à pós-graduação (se for o caso) foi realizada presencialmente ou a distância? Pós-graduação em entidade pública ou privada?

7) Ano de conclusão: _____

8) Outras formações, descreva quais foram as mais recentes, sua relevância, período de realização:

9) Há quanto tempo atua na área da biblioteconomia?

10) Há quanto tempo atua na biblioteca universitária?

11) Quais outras experiências nessa área?

12) Você atua como bibliotecário(a) universitário(a) por qual motivo?

13) Há quanto tempo atua nesse emprego e nessa unidade de ensino?

14) Qual sua carga horária de trabalho mensal?

15) Você trabalha sozinho(a) ou possui equipe?

16) O que você entende por trabalho colaborativo?

17) O que você sugere como parâmetros para o desenvolvimento do trabalho colaborativo?

18) Descreva como acontece o processo de planejamento e realização de ações colaborativas entre bibliotecários e professores, orientadas à competência em informação, presenciais e ou digitais?

19) Liste quais são as práticas/ações colaborativas, entre bibliotecários e professores, voltadas à competência em informação desenvolvidas tanto presenciais quanto digitais no decorrer do ano letivo. E como são realizadas?

20) Dentre as alternativas abaixo, em qual você categoriza o trabalho colaborativo entre professores e bibliotecários? (Escolher apenas UMA alternativa.)

() coordenação: onde há menos envolvimento entre o professor e o bibliotecário e os profissionais se organizam individualmente.

() cooperação: onde pode haver envolvimento igual de ambas as partes ou envolvimento maior de uma e os planos e ideias não necessariamente são compartilhados.

() Instrução integrada: onde há compartilhamento de pensamentos e planejamento em ações específicas.

() currículo integrado: em que o planejamento de todas as atividades a serem desenvolvidas no ano letivo é realizado em conjunto, compreendendo tanto os conteúdos curriculares, quanto as competências informacionais.

21) Onde busca referências para a elaboração de práticas colaborativas associadas ao desenvolvimento da competência em informação?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA FAESA

FAESA-CENTRO
UNIVERSITÁRIO ESPÍRITO-
SANTENSE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Biblioteca Universitária como espaço de aprendizagem: a competência em informação e a colaboração educativa entre bibliotecário e professor

Pesquisador: Alessandra Monteiro Pattuzzo Caetano

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50999421.8.0000.5059

Instituição Proponente: Associação Educacional de Vitória - Faculdades Integradas São Pedro

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.957.488

Apresentação do Projeto:

Conforme consta no Protocolo de Pesquisa: "Considerando as relações intrínsecas entre a biblioteca universitária e o processo de aprendizagem, além de sua constituição como um espaço privilegiado no cenário acadêmico, que vai muito além do armazenamento de fontes informacionais, o projeto em questão tem como proposta estudar bibliotecas de Instituições de Ensino Superior (IES), como espaço de aprendizagem para o desenvolvimento de competência em informação dos usuários de bibliotecas das IES. Por meio de verificação, identificar se existem práticas instituídas de colaboração entre bibliotecários e professores, como estratégia para a realização de atividades de aprendizagem, com objetivos de desenvolver a competência em informação do usuário."

Objetivo da Pesquisa:

Conforme consta no Protocolo de Pesquisa: "Investigar o processo de planejamento e realização de ações colaborativas entre bibliotecários e professores, orientadas à competência em informação, presenciais e digitais, de bibliotecas de IES (públicas e privadas) localizadas no município de Vitória (ES)."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresenta os riscos e os benefícios conforme exigido pelas Resoluções MS 466/2012 e 510/2016.

Endereço: Avenida Vitória, 2220

Bairro: Monte Belo

CEP: 29.053-360

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)2122-4176

Fax: (27)2122-4176

E-mail: cep@faesa.br

**FAESA-CENTRO
UNIVERSITÁRIO ESPÍRITO-
SANTENSE**



Continuação do Parecer: 4.957.488

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de relevância social relevante. Atende aos princípios de natureza ético-moral preconizados pelas Resoluções MS 466/2012 e 510/2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta os Termos de apresentação obrigatória conforme as exigências das Resoluções MS 466/2012 e 510/2016.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências de natureza ético-moral. O protocolo e os termos apresentados atendem às exigências das Resoluções MS 466/2012 e 510/2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da FAESA (CEP/FAESA), de acordo com as atribuições definidas na legislação vigente, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS nº 466/2012, item XI.2.d e Resolução CNS nº 510/2016, art. 28, item V

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1807654.pdf	02/09/2021 14:38:42		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	02/09/2021 14:15:32	Alessandra Monteiro Pattuzzo Caetano	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado.pdf	17/08/2021 15:38:52	Alessandra Monteiro Pattuzzo Caetano	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoAssinada.pdf	17/08/2021 15:36:38	Alessandra Monteiro Pattuzzo Caetano	Aceito
Outros	TERMODECOMPROMISSOAssinado.	11/08/2021	Alessandra	Aceito

Endereço: Avenida Vitória, 2220

Bairro: Monte Belo

CEP: 29.053-360

UF: ES **Município:** VITORIA

Telefone: (27)2122-4176

Fax: (27)2122-4176

E-mail: cep@faesa.br