



A Biblioteconomia em diálogo com a Arquivologia e a Museologia: desafios e interlocuções em equipamentos culturais

ECI
ESCOLA DE
CIÊNCIA DA
INFORMAÇÃO

UFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MINAS GERAIS

Terezinha de Fátima C. de Souza,
Marília de A. M. de Paiva,
Benildes C. M. S. Maculan,
Célia C. Dias
(Organizadoras)

ANAIS
XI ENCONTRO DE DIRETORES E X ENCONTRO DE DOCENTES DE
ESCOLAS DE BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
DO MERCOSUL – EBCIM

A Biblioteconomia em diálogo com a Arquivologia e a Museologia: desafios e interlocuções em equipamentos culturais

ANALES
XI ENCUENTRO DE DIRECTORES Y X DE DOCENTES DE
ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA
INFORMACIÓN DEL MERCOSUR – EBCIM

Biblioteconomía en diálogo con Archivología y Museología: desafíos y diálogos en los centros culturales

ISBN 978-85-65609-05-0

BELO HORIZONTE

ECI/UFMG

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitor: Jaime Arturo Ramírez

Vice-Reitora: Sandra Regina Goulart Almeida

ESCOLA DE CIÊNCIA INFORMAÇÃO - ECI/UFMG

Diretor: Carlos Alberto Ávila Araújo

Vice-Diretor: Adalson de Oliveira Nascimento

XI Encontro de Diretores e X Encontro de Docentes de Escolas de Biblioteconomia e Ciência da Informação do Mercosul (MERCOSUR).

PERIODICIDADE: bienal.

PARTICIPANTES: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai.

COMISSÕES

Organizadora: Terezinha de Fátima Carvalho de Souza (Presidente), Marília de A. M. de Paiva (Vice-presidente), Benildes C. M. S. Maculan, Célia C. Dias

Científica: (Coord.) Gercina Ângela Borém Oliveria Lima

Comunicação & Divulgação: (Coord.) Dalgiza Andrade Oliveira

Logística: (Coord.) Cláudia Márcia de Lucas

Financeira: (Coord.) Terezinha de Fátima Carvalho de Souza

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Bibliotecária RT: Graciane S. Bruzanga Borges (CRB6-2820)

A532e 2016 Encontro de Diretores e Encontro de Docentes de Escolas de Biblioteconomia e Ciência da Informação do Mercosul. (11., 10. : 2016 : Belo Horizonte, MG, ECI/UFMG).
755 f.

Anais [recurso eletrônico] / Anais do XI Encontro de Diretores e X Encontro de Docentes de Escolas de Biblioteconomia e Ciência da Informação do Mercosul, 18-20 de setembro em Belo Horizonte, MG. / Organizadores: Terezinha de Fátima C. de Souza, Marília de A. M. de Paiva, Benildes C. M. S. Maculan, Célia C. Dias. – Belo Horizonte, ECI/UFMG, 2016.

ISBN 978-85-65609-05-0

1. Evento – Ciência da Informação. 2. Evento – Pesquisa em Ciência da Informação. I. Título. II. Escola de Ciência da Informação, Belo Horizonte – MG.

CDU: 02(063)(81)

DIREITO AUTORAL E DE REPRODUÇÃO

Direitos de autor ©2016 para os artigos individuais dos autores. São permitidas cópias para fins privados e acadêmicos, desde que citada a fonte e autoria. A republicação desse material requer permissão dos detentores dos direitos autorais. Os editores deste volume são responsáveis pela publicação e detentores dos direitos autorais.

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profa. Gercina Ângela Borém de Oliveira Lima (Coord.)

Profa. Marta Lígia Pomim Valentim

Profa. Cristina Dotta Ortega

Prof. Oswaldo Francisco de Almeida Junior

Coordenadores e secretários de áreas temáticas:

1. Fundamentos teóricos da BCI e Áreas Afins
Prof. José Francisco Guelfi Campos, Brasil (Coordenação)
Profa. Marta Eloisa Melgaço Neves, Brasil (Secretaria)
2. Organização e Tratamento da Informação
Profa. Cristina Dotta Ortega, Brasil (Coordenação)
Profa. Benildes Coura Moreira dos Santos Maculan, Brasil (Secretária)
3. Recursos e Serviços de Informação
Profa. Wilma Mercedes Garcete de Martínez, Paraguai (Coordenação)
Prof. Oswaldo Francisco Almeida Júnior, Brasil (Secretário)
4. Gestão da Informação
Profa. Marta Lígia Pomim Valentim, Brasil (Coordenação)
Profa. Maria Cecília Corda, Argentina (Secretaria)
5. Tecnologia da Informação
Profa. Gercina Ângela Borém Oliveira Lima, Brasil (Coordenação)
Profa. Célia da Consolação Dias, Brasil (Secretária)
6. Pesquisa em BCI e Áreas Afins
Prof. João de Melo Maricato, Brasil (Coordenação)
Maria de Fátima Oliveira Costa, Brasil (Secretária) e Carlos Gustavo Simon, Argentina (Secretário)
7. Práticas e Inovação Pedagógica
Profa. Dulcinea Sarmiento Rosemberg, Brasil (Coordenação)
Profa. Eduardo Valadares da Silva, Brasil (Secretário)

Realização



Agências de Fomento



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 10

Terezinha de Fátima C. de Souza, Marília de A. M. de Paiva, Benildes C. M. S. Maculan, Célia C. Dias

PALESTRA DE ABERTURA

EL DIÁLOGO ENTRE LA ARCHIVÍSTICA, LA BIBLIOTECOLOGÍA, LA CIENCIA DE LA INFORMACIÓN Y LA MUSEOLOGÍA. UN EJERCICIO INTRA, INTER, MULTI Y TRANSDISCIPLINARIO 14

Miguel Ángel Rendón Rojas

ÁREA TEMÁTICA 1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA BIBLIOTECONOMIA, CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E ÁREAS AFINS

PAUL OTLET: UM NOME EM ARQUIVOLOGIA, BIBLIOTECONOMIA, MUSEOLOGIA E DOCUMENTAÇÃO 38

Guilherme Ribas Aguiar

LA ENSEÑANZA DE LA ARCHIVOLOGÍA Y BIBLIOTECOLOGÍA EN URUGUAY: CONSTRUYENDO LA INTEGRACIÓN 53

Paulina Szafran Maiche; María Alejandra Villar Anllul

O MODERNO PROFISSIONAL DA INFORMAÇÃO À LUZ DOS PARADIGMAS DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO 65

Jorge Santa Anna

O BIBLIOTECÁRIO, UM MEDIADOR CULTURAL 82

Celly Brito Lima; Edmir Perrotti

LOS TEXTOS ESCOLARES SOBRE ENSEÑANZA DEL CASTELLANO EN URUGUAY EN EL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL SIGLO XX 93

Pablo Lacasagne Lamigueiro

A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO NA SOCIEDADE MULTICULTURAL À LUZ DOS PARADIGMAS DE CAPURRO 109

Jorge Santa Anna

CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM A TEORIA DE ABBOTT: PROFISSIONALIZAÇÃO EM MEIO À COMPETITIVIDADE 126

Jorge Santa Anna

SISTEMA DE INFORMACION DOCUMENTAL: NUCLEO ESTRUCTURANTE DE LA CIENCIA DE LA INFORMACION 144

Silvia Sleimen; Marcela Coringrato; Marcela Ristol; Andrés Vuotto

A BIBLIOTECONOMIA: UM RECORTE HISTÓRICO DE SUA TRAJETÓRIA.....	159
<i>Marilucy da Silva Ferreira, Márcia Ivo Braz</i>	

ÁREA TEMÁTICA 2

ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

A REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA DAS XILOGRAVURAS: DEFINIÇÃO DE CATEGORIAS	171
---	-----

Viviane Faria Machado; Ana Cristina de Albuquerque

DOCUMENTACIÓN AUDIOVISUAL: METADATOS DE ARCHIVOS, BIBLIOTECAS Y MUSEOS.....	188
---	-----

Silvana Temesio

A UTILIZAÇÃO DO MODELO METODOLÓGICO INTEGRADO PARA CONSTRUÇÃO DE TESAURO PARA TRANSFORMAR UM GLOSSÁRIO ESPECIALIZADO EM UM MICROTESAURO	201
---	-----

Heliomar Cavati Sobrinho; Pablo Gomes; Bruna Holanda Cunha; Ana Karoline Barbosa da Silveira

CONTRIBUIÇÕES DA ARQUITETURA DA INFORMAÇÃO PARA AMBIENTES DE COLABORATIVOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	219
--	-----

Ernesto Radis Steinmetz; Claudio Gottschalg Duque; Tomás Roberto Orlandi

DESENHANDO UMA BIBLIOTECA DIGITAL DE OBRAS RARAS: UM ESTUDO DE CASO NA BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE FÍSICA.....	236
---	-----

Robson da Silva Teixeira; Bárbara Michelle de Melo Nóbrega; Amanda Moura de Souza; Solange de Carvalho Lopes

REPRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DOCUMENTAL NA ATUALIDADE: UMA REALIDADE EM BUSCA DE NOVOS MÉTODOS E TEORIAS.....	254
--	-----

Cíntia de Azevedo Lourenço

ÁREA TEMÁTICA 3

RECURSOS E SERVIÇOS DE INFORMAÇÃO

NUEVOS DESAFÍOS PARA PARA LA BIBLIOTECOLOGÍA, LA ARCHIVOLOGÍA Y LA MUSEOLOGÍA: LOS MEMES	266
--	-----

Lourdes García Aguirre

VIRTUALIDADE, MEMÓRIA E MUSEU: UM ESTUDO DE CASO NA BIBLIOTECA PLÍNIO SUSSEKIND ROCHA.....	283
--	-----

Robson da Silva Teixeira; Bárbara Michelle de Melo Nóbrega; Amanda Moura de Souza

INCORPORACIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS EN LA ENSEÑANZA: EL SERVICIO DE REFERENCIA A TRAVÉS DEL TIEMPO	303
--	-----

Magela Cabrera Castiglioni; Javier Canzani Cuello

ÁREA TEMÁTICA 4

GESTÃO DE UNIDADES DE INFORMAÇÃO

O PLANEJAMENTO INTEGRADO À VISÃO DO GESTOR: ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA BRASILEIROS 317

Mônica Erichsen Nassif; Lígia Maria Moreira Dumont

FORTALECIMIENTO DE LAS BIBLIOTECAS POPULARES DE LA PROVINCIA DE CORRIENTES PARA LA PRESTACIÓN DE SERVICIOS EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN..... 335

Adelaida del Carmen Gómez Geneiro; Willans Julio Edgardo García; María del Pilar Salas; María del Carmen Monzón

UNIVERSIDADE E BIBLIOTECAS NO BRASIL, ESPANHA E MOÇAMBIQUE: QUESTÕES SOBRE A CRISE 351

André de Souza Pena; Helena Maria Tarchi Crivellari; José Antonio Moreira González; Manuel Valente Mangué

ÁREA TEMÁTICA 5

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO

GESTÃO DE PROCESSOS: ANÁLISE E MODELAGEM..... 367

Maria Irene da Fonseca e Sá; Maria Veronica Alves

ACERCA DE LOS USOS DE LAS REDES SOCIALES EN BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS DE ARGENTINA..... 382

Claudia Nora Laudano

DISCIPLINAS INSTRUMENTAIS: UMA PROPOSTA DE PORTFOLIO DE PRODUTOS E SERVIÇOS A SER OFERECIDA PELO BIBLIOTECÁRIO MODERNO..... 395

José Eduardo Santarem Segundo; Márcia Regina da Silva

ÁREA TEMÁTICA 6

PESQUISA EM BIBLIOTECONOMIA, CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E ÁREAS AFINS

DIÁLOGOS SIGNIFICATIVOS PARA INTERPRETAR LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA UNaM 405

María Arminda Damus; Susana Eunice Jaroszczuk; Adriana Noemí Villafañe

CONEXÕES ENTRE ARQUIVO, BIBLIOTECA E MUSEU: SIMILARIDADE DAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS ENTRE INSTITUIÇÕES – O ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, A BIBLIOTECA PÚBLICA ESTADUAL LUÍS DE BESSA E O MUSEU MINEIRO 422

Rubem Damião Soares Nogueira, Carlos Alberto Avila Araujo

DOCENCIA E INVESTIGACIÓN HOY: PROBLEMÁTICAS Y PERSPECTIVAS EN EL NORESTE ARGENTINO	438
<i>Carlos Gustavo Simon; Anibal Salvador Bejarano; Debora Solange Saldivar; Mirta Juana Miranda</i>	
LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES DE CÓRDOBA (ARGENTINA) FRENTE A LA MULTICULTURALIDAD: SITUACIÓN ACTUAL	453
<i>Elida Edith Elizondo; Juan Pablo Gorostiaga</i>	
REPRODUCCIÓN E INVARIANZA EN EL CAMPO DE LA BIBLIOTECOLOGÍA	467
<i>Isabel Manassero; Elida Edith Elizondo; Juan Pablo Gorostiaga</i>	
EXPERIÊNCIA EM PESQUISA: A TRAJETÓRIA DO GRUPO DE PESQUISA EM USUÁRIOS DE INFORMAÇÃO	478
<i>Marcela Beatriz Verde; Gicelt Nadia Solaro; María Carmen Ladrón de Guevara</i>	
OBJETIVOS, NATUREZA E ESTRUTURA DE PROJETOS DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO.....	501
<i>Marivalde Moacir Francelin</i>	
ABORDAGEM CLÍNICA DA INFORMAÇÃO: um projeto em construção	515
<i>Maria L Amorim Antunes; Claudio Paixão Anastácio de Paula; Adriana Bogliolo Sirihal Duarte</i>	

ÁREA TEMÁTICA 7

PRÁTICAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICAS

METODOLOGIAS ATIVAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA.....	534
<i>Lidia Eugenia Cavalcante</i>	
USO DE TECNOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: LA EXPERIENCIA DE LA CARRERA DE BIBLIOTECOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, ARGENTINA.....	549
<i>Maria Cecilia Corda</i>	
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE BIBLIOTECONOMIA: CONTRIBUIÇÕES DOS MAPAS CONCEITUAIS	561
<i>Gabriela Belmont de Farias; Francisca Liliana Martins de Sousa; Thaiana Barros dos Santos</i>	
O DESAFIO DAS PRÁTICAS DE BIBLIOTECA EM BIBLIOTECAS DE MUSEU.....	574
<i>Nilda Cristina Castelló; Liliana Battauz; Silvia Biale</i>	
COMPETÊNCIA INFORMACIONAL DOS ALUNOS DE BIBLIOTECONOMIA NO CAMPO DAS RELAÇÕES RACIAIS	583
<i>Erinaldo Dias Valério</i>	

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ÁREA DE USUÁRIOS DA INFORMAÇÃO EM TRÊS UNIVERSIDADES IBERO-AMERICANAS	596
<i>Adriana Bogliolo Sirihal Duarte; Martha Sabelli; Aurora González Teruel; Eliane Cristina de Freitas Rocha; Carlos Alberto Ávila Araújo</i>	
FORMAÇÃO REFLEXIVA EM LINGUAGEM DIGITAL PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	610
<i>Cláudio Márcio Magalhães; Fernanda Câmpora Clímaco</i>	
DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UFC: INTERLOCUÇÕES DISCENTES.....	627
<i>Gabriela Farias; Eder Narciso de Moraes; Maria Josélia de Oliveira</i>	
EM INSTANTES: ESPAÇO, CULTURA, AÇÃO!	638
<i>Zaira Regina Zafalon; Marisa Cubas Lozano</i>	
CURSO DE GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFRN: PROPOSTA METODOLÓGICA PARA SUA REFORMULAÇÃO.....	657
<i>Pedro Alves Barbosa Neto; Luciana Moreira Carvalho; Jacqueline de Araújo Cunha</i>	
PRÁTICA EDUCATIVA DA DISCIPLINA DE ESTUDOS DE USUÁRIOS: SEMINÁRIO DE INFORMAÇÃO INTERAGINDO NO ENSINO E NA PESQUISA	676
<i>Maria de Fátima Oliveira Costa; Adriana Nóbrega Silva</i>	
LA CONSTRUCCIÓN DE PARÁMETROS DE EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA: EL CASO DE PLANEAMIENTO EN EL ÁREA DE LA INFORMACIÓN	691
<i>Yanet Fuster</i>	
OS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA EM EAD NO BRASIL: UMA ANÁLISE PRELIMINAR.....	706
<i>Miriam de Cassia do Carmo Mascarenhas Mattos Mattos; Orestes Trevisol Neto; Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva</i>	
BIBLIOTECAS SEM FRONTEIRAS NO FOMENTO À LEITURA: O CASO DA BIBLIOTECA TRANSCOL	722
<i>Jorge Santa Anna; Suelen de Oliveira Campos; Maria Aparecida de Mesquita Calmon</i>	
DA EXPOSIÇÃO À PRÁTICA EDUCATIVA: DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO MUSEAL....	740
<i>Jezulino Lúcio Mendes Braga</i>	

APRESENTAÇÃO

Foi em sintonia com seus objetivos e anseios que a Escola de Ciência da Informação se propôs a sediar dois eventos em setembro de 2016 e que se realizam em sequência: o primeiro deles é **XI Encontro de Diretores e o X Encontro de Docentes de Biblioteconomia e Ciência da Informação do Mercosul**, no período de 18 a 20 de setembro, com o tema: “*A Biblioteconomia em diálogo com a Arquivologia e a Museologia*”, seguido pelo **X Encuentro de la Asociación de Educación e Investigación de Ciencia de la Información de Iberoamérica y el Caribe - EDICIC** que apresenta como temática “*Patrimônio, mediações e tecnologias*”, buscando, com isso, propiciar uma oportunidade de diálogos e intercâmbios de saberes, pesquisas e experiências de ensino em todas as áreas envolvidas.

O primeiro encontro de dirigentes dos cursos superiores em Biblioteconomia dos países do MERCOSUL aconteceu no Brasil em 1996, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), da Assessoria para Assuntos Internacionais do então Ministério da Educação e do Desporto do Governo Brasileiro e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). (SANTOS; NEVES, 2014)

Passados vinte anos, em setembro de 2016, a Escola de Ciência da Informação, da Universidade Federal de Minas Gerais, terá a oportunidade de receber o XI Encontro de Diretores e o X Encontro de docentes das Escolas de Biblioteconomia e Ciência da Informação do MERCOSUL, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

Nesse longo período, os eventos se consolidaram e, como afirmam Valentim; Rodrigues (2014, p.11)¹:

¹ VALENTIM, Marta Lígia Pomim; RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca. Apresentação. In: VALENTIM, Maria Lígia Pomim; RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca; ALMEDIA JUNIOR,

O exercício empreendido tornou possível perceber a real possibilidade de construção coletiva. A metodologia de trabalho praticada propiciou aos sujeitos envolvidos no referido projeto, identificar, processar e avaliar as especificidades existentes em cada realidade, ao mesmo tempo em que proporcionou a transposição do individualismo e da fragmentação para a materialidade da construção coletiva.

A metodologia de trabalho adotada gerou ações como apoios na criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu*; troca de professores entre cursos de países diferentes, propiciando estágios docentes e visitas técnicas, levando a produção de publicações conjuntas e a criação de sites com informações de interesse comum. (ALMEIDA JUNIOR, 2014)²

É importante destacar que a realização contínua desses encontros trouxe um amadurecimento das intenções e compromissos estabelecidos em cada um deles. As áreas temáticas têm se mantido estáveis, porém atualizadas, em decorrência da própria evolução das disciplinas envolvidas e também das interlocuções surgidas entre áreas afins, durante todo o período. Até 2014 foram estabelecidas seis áreas temáticas: Fundamentos teóricos da Biblioteconomia, Ciência da Informação e áreas afins; Organização e Tratamento da Informação; Recursos e Serviços de Informação; Gestão de Informação; Tecnologias de Informação e Pesquisa em Biblioteconomia, Ciência da Informação e áreas afins. Em 2016 mais uma área está sendo incorporada às demais: Práticas e Inovação Pedagógicas, em complementação as discussões e proposições realizadas no último evento, em Buenos Aires, na Argentina.

Também em 2014 foi definido o tema a ser discutido agora em 2016: “A Biblioteconomia em diálogo com a Arquivologia e a Museologia, tendo como foco de discussão os espaços de atuação dos egressos, assim como, os desafios e interlocuções entre os diferentes equipamentos culturais”.

Oswaldo Francisco de. *Estudos sobre a formação do profissional da informação no Brasil e no MERCOSUL*. Marília: FUNDEPE Editora; São Paulo: ABECIN, 2014. p.9-11.

² ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo Francisco de. Prefácio. In: VALENTIM, Maria Lígia Pomim; RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca; ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo Francisc de. *Estudos sobre a formação do profissional da informação no Brasil e no MERCOSUL*. Marília: FUNDEPE Editora; São Paulo: ABECIN, 2014. p.13-15.

Teixeira Coelho (1997, p.164)³ apresenta que:

[...] sob o aspecto da macrodinâmica cultural, por equipamento cultural entende-se, tanto edificações destinadas a práticas culturais (teatros, cinemas, bibliotecas, centros de cultura, filmotecas, museus) quanto grupos de produtores culturais abrigados ou não, fisicamente, numa edificação ou instituição (orquestras sinfônicas, corais, corpos de baile, companhias estáveis, etc.).

Esses equipamentos representam espaços para preservação do patrimônio cultural, preocupação que levou a *International Federation of Library Association and Institutions* (IFLA) a criar o grupo *Libraries, Archives, Museums, Monuments and Sites* (LAMMS). As cinco organizações internacionais para o patrimônio cultural, a IFLA (bibliotecas), Ica (arquivos), ICOM (museus), o ICOMOS (monumentos e sítios) e CCCAA (arquivos audiovisuais), que já trabalhavam em cooperação há muito tempo, decidiram intensificar a cooperação relativa às áreas das bibliotecas, arquivos, museus, monumentos e sítios.

Todas essas organizações reconhecem a importância de avançar para uma agenda comum para reforçar a posição das bibliotecas, arquivos, museus, monumentos e sítios na sociedade do conhecimento de hoje e amanhã, e para salvaguardar o mundo cultural escrito, visual e o patrimônio edificado.⁴ Juntas compartilham uma missão comum de recolhimento, registo, organização, armazenamento e preservação, proporcionando o acesso ao patrimônio cultural do mundo e produção intelectual em forma documental.

Araújo (2014, p.166)⁵ complementa dizendo:

No momento contemporâneo, em que a escassez de informação ou as barreiras ao acesso não são mais tão importantes enquanto desafios a serem superados, volta-se o esforço reflexivo para a própria definição do que é arquivável, o bibliográfico, o museal e o informacional – as decisões humanas sobre o que deve ser destacado e selecionado, para ser tratado, disseminado e preservado para as gerações futuras.

A preservação e o acesso ao patrimônio cultural são questões que, ao mesmo tempo em que representam aproximação de interesses entre as áreas de Biblioteconomia,

³ COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário*. São Paulo: Iluminuras, 1997.

⁴ www.ifla.org

⁵ ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. *Arquivologia, Biblioteconomia, Museologia e Ciência da Informação: o diálogo possível*. Brasília (DF): Briquet de Lemos, 2014.

Arquivologia, Museologia e Ciência da Informação, representam também desafios, uma vez que cada área possui suas características próprias, tornando a temática dos eventos de grande importância e valia.

Em nome da Escola de Ciência da Informação agradecemos a presença de todos que se esforçaram para estarem aqui presentes e oferecer suas contribuições.

Terezinha de Fátima C. de Souza,

Marília de A. M. de Paiva,

Benildes C. M. S. Maculan,

Célia C. Dias.

PALESTRA DE ABERTURA

EL DIÁLOGO ENTRE LA ARCHIVÍSTICA, LA BIBLIOTECOLOGÍA, LA CIENCIA DE LA INFORMACIÓN Y LA MUSEOLOGÍA. UN EJERCICIO INTRA, INTER, MULTI Y TRANSDISCIPLINARIO

Miguel Ángel Rendón Rojas

$$1a+1b= \{2ab+1a+1b\}$$

Aprovechando el tema de su reunión me permitiré en un primer momento hablar sobre lo que es el diálogo, para después aterrizarlo a cómo se da entre las disciplinas informativo-documentales, para finalmente proponer una visión transdisciplinar donde el antiguo problema filosófico de lo uno y lo múltiple encuentra una solución siempre en una tensión dialéctica que incluye al mismo tiempo la unidad y la diversidad.

DIÁLOGO

Así pues, empecemos con el diálogo, tomando un ejemplo del diálogo multicultural.

Leyendo el libro “El museo de la inocencia” escrito por el autor turco y por consecuencia de cultura musulmana, Orhan Pamuk, encontré un capítulo donde se habla de la “Fiesta del Sacrificio”, durante la cual se sacrifican corderos en conmemoración de cuando Abraham, a petición de Dios, iba a sacrificar a su hijo, pero en el último segundo Dios lo detuvo y apareció un cordero para que fuera la ofrenda en lugar del hijo.

Dentro de la cultura occidental, imbuida por el pensamiento judeo-cristiano, y en la cual fui educado, no era ninguna sorpresa, reconocer como familiar ese pasaje. En efecto, cualquiera que haya leído la Biblia, sabe que en el libro del Génesis, capítulo 22, versículos del 1 al 18, se narra cómo Abraham iba a sacrificar a su hijo Isaac.

Sin embargo, para mi sorpresa, en el libro de Pamuk, siguiendo las enseñanzas del islam, se explica que el hijo que iba a ser sacrificado no era Isaac, hijo de su esposa Sara, sino Ismael, primogénito de Abraham, hijo de Agar, la esclava egipcia de Sara. Aunque el Corán no menciona el nombre de Ismael, Azora 37, Aleyas 102-108, la exégesis de los islamitas están de acuerdo que se trata del “hijo primogénito” de Abraham, o sea, Ismael.

Para entender mejor el contexto de esa contraposición Isaac-Ismael, es necesario recordar que, de acuerdo con la versión bíblica, el pueblo árabe desciende de Ismael, mientras que el pueblo judío desciende de Isaac.

En lo personal, para mí, el enterarme que existía otra versión de ese hecho fue un gran descubrimiento. Yo estaba plenamente convencido que en ese pasaje se hablaba de Isaac, y me sorprendió sobremanera que “mi verdad” no era compartida por todos.

Y si además tomamos en cuenta que debemos convivir con esos otros que piensan diferente, que tienen otra versión a lo que siempre he aceptado, entonces surge el problema sobre el diálogo intercultural. ¿Cómo llevarlo a cabo sin pelear y querer tener “la verdad histórica”? En este caso concreto que trata sobre una creencia religiosa, el sacrificio del hijo de Abraham, me parece escuchar a los Doctores en Sagrada Escritura judíos y cristianos afirmar que el Corán se compuso muchísimos siglos después que los relatos bíblicos en su versión oral, o la misma Biblia como obra escrita: por lo que la verdad se encuentra en lo que dice la Biblia. Pero la respuesta de los teólogos musulmanes y los Ahl al-Kitab (gente de la Escritura, si internet no me engaña) inmediatamente responderán que la mención en la Biblia del nombre de Isaac a ese sacrificio es una adición posterior al original, que introdujeron los judíos con la finalidad de aparecer como superiores. Y por supuesto que también entrarán a la discusión los ateos que se reirán tanto de los judíos y cristianos como de los musulmanes acusándolos de pelear por la interpretación de un cuento.

Sin embargo, y aquí está el secreto, el diálogo intercultural no se puede realizar intentando convencer al otro de que se encuentra en un error y debe cambiar su postura. Más bien el diálogo tiene lugar cuando los interlocutores aceptan que no poseen “la verdad histórica”, absoluta, a la que se contraponen la falsedad. En este caso, al tratar sobre un hecho relatado en las Sagradas Escrituras de cuatro religiones, el diálogo intercultural se efectuará cuando se reconoce que se tiene una verdad de fe por la que se apuesta (los ateos también creen que eso no es verdad), y al mismo tiempo se respetan las otras apuestas, aunque se crea firmemente que la propia es la “buena”. Ese respeto por las otras visiones se deriva del hecho de que son reconocidas y aceptadas por otros seres humanos, y que incluso, en ocasiones, esas creencias llegan a formar parte del ser mismo de dichas comunidades.

Así pues, la actitud en el diálogo, no es sólo tolerar, es también aceptar que el otro puede pensar, ver, valorar de manera diferente, y mientras esa diferencia no agrede el ser de los otros (guerra florida de los aztecas, ablación de clítoris, subyugación de mujeres, razas,

naciones, u otras barbaridades avaladas por ideas religiosas o ideológicas) es necesario aceptar que existen otras visiones.

Pero el verdadero diálogo intercultural va más allá de esa constatación, es encontrar un común denominador allende de las diferencias; independientemente de si el protagonista en ese relato es Isaac o Ismael, o se trata de sólo un mito; ¿qué nos puede ofrecer ese pasaje que sea aceptable a todas las partes? ¿La confianza en el futuro?, ¿el Dios proveerá? ¿El que nunca se nos va a exigir dar más de lo que podemos? Ese es el diálogo, cuando nos sentemos a tratar de construir un sentido compartido.

Ahora bien, el anterior ejemplo es sobre un diálogo intercultural. Sin embargo, la enseñanza que nos deja sobre el modelo a seguir en todo diálogo es claro. En primer lugar, está claro que existe una racionalidad diferente a la estratégica que lo guía, la racionalidad dialógica, una razón que no busca únicamente los medios más económicos para alcanzar un fin, sino una razón que reconoce al otro como parte esencial de su propio ser, que construye su mundo humano precisamente en un juego de elaboración de sentidos con el otro. De lo anterior se sigue, en segundo lugar, que para llegar a un sentido común con el otro, es necesario cumplir, de acuerdo con Habermas, con las pretensiones de validez de una situación ideal del habla, esto es, que en la argumentación, considerada como proceso, existan unas condiciones generales de simetría entre los participantes, lo que significa que se excluye toda coacción externa o interna, y sólo se busque de manera cooperativa la verdad. Por otro lado, cuando se considera la argumentación como procedimiento, el intercambio comunicativo entre los dialogantes debe seguir ciertas normas especiales bajo las cuales los proponentes y oponentes tienen una división cooperativa del trabajo, donde inicialmente ambos reconocen una temática común a analizar, cada uno de ellos presenta una posición al respecto y la presenta como una versión hipotética a favor de la cual presenta sus razones; y sólo con base en ellas se reconoce o se desecha dicha visión hipotética. Finalmente, la argumentación debe consistir en el medio por el cual se obtiene un reconocimiento intersubjetivo que convence en virtud de sus propiedades intrínsecas aceptar o rechazar las pretensiones de validez del proponente, y por tanto, una opinión puede transformarse en saber. (Habermas, 1999: 46-47). Por último, en tercer lugar, en el diálogo, es necesario observar también las pretensiones de validez que implícitamente lleva asociadas: la verdad, la rectitud y la inteligibilidad o corrección en el uso de los medios de expresión. (Habermas, 1999: 64)

Al mismo tiempo, se concibe como finalidad última del diálogo, el comprender al otro, lo que implica <<desplazarse>> desde el propio horizonte en el que se observa e interpreta la realidad hacia otro horizonte, pero sin “apartar la mirada de sí mismo”. Con palabras de Gadamer:

“Si uno se desplaza, por ejemplo, a la situación de otro hombre, uno le comprenderá, esto es, se hará consciente de su alteridad, de su individualidad irreductible, precisamente porque es uno el que se desplaza a su situación.

No es empatía... ni sumisión... significa siempre un ascenso hacia una generalidad superior... expresa esa panorámica más amplia que debe alcanzar el que comprende... quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano... no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande...” (Gadamer, 1993: 375).

Así pues, “Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos <<horizontes para sí mismos>>. (Gadamer, 1993: 376-377) Además de claro, conservar el momento ontológico porque “toda comprensión y todo acuerdo tienen presente alguna cosa que uno tiene ante sí”. (Gadamer, 1993: 457)

Es por todo lo anterior que me atreví a escribir una igualdad que no es precisamente matemática, sino dialógica:

$$1a+1b= \{2ab+1a+1b\}$$

El diálogo entre dos da como resultado la suma de esos dos elementos, que finalmente es una realidad, pero al mismo tiempo se conserva la identidad de los elementos participantes.

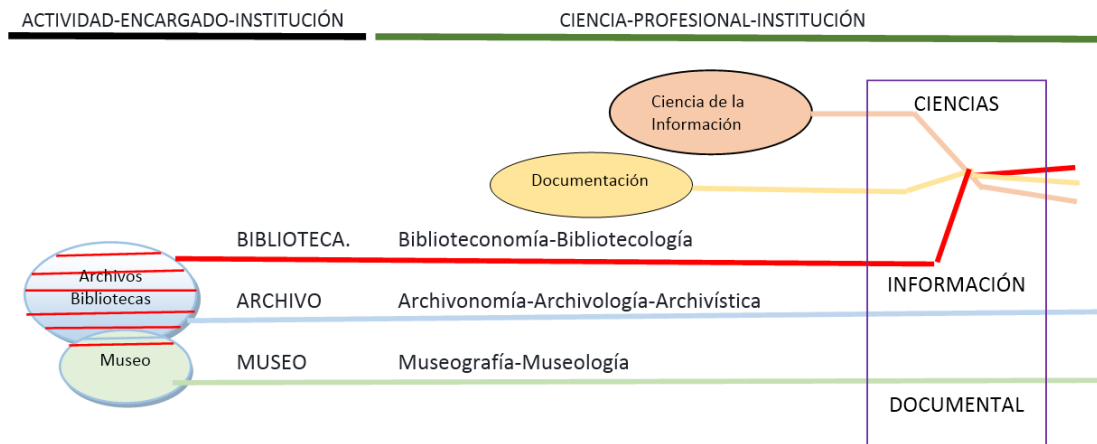
En el caso que nos ocupa, el diálogo es entre cuatro participantes, por lo que nuestra igualdad tomaría la siguiente expresión:

$$1a+1b+1c+1m= \{4abcm+1a+1b+1c+1m\}$$

Se observan las condiciones de simetría entre los dialogantes, no hay coacción, ni aspiraciones a colonización de una disciplina sobre otra, sino igualdad y respeto.

También encontramos un acuerdo entre los participantes de que existe un tema a analizar y el diálogo se dará con base en argumentaciones.

El objetivo es lograr una fusión de horizontes que yo propongo ver como una relación de transdisciplinariedad.



Explicamos la anterior afirmación y la imagen presentada.

En primer lugar, el aspecto común del que habla Gadamer como “alguna cosa que uno tiene ante sí” es el campo fenoménico informativo documental que podemos constatar empíricamente, aunque por el momento aún no estemos en posibilidad de explicarlo del todo teóricamente. Dentro de ese fenómeno informativo documental encontramos objetos que lo habitan (“información”, “documento”, “fuente”, “fondo”, “lenguaje documental”, “unidad de información”, “tecnología de la información”, entre otros), así como sujetos que actúan en él (“usuario”, “profesional de la información documental”, “autor”, “comunidad”, entre otros) y también procesos que tienen lugar (“generación”, “recolección”, “procesamiento”, “organización”, “almacenamiento”, “búsqueda”, “recuperación”, “diseminación”, y “uso” de la información; “valoración de documentos”, “políticas de información”, entre otros).

En la imagen presentada se observa que históricamente surge esa realidad informativo documental ligada a instituciones que desempeñaban una función que conocemos como bibliotecas-archivos (Ebla, Asurbanipal en Mesopotamia; o Casas de la vida en Egipto); y los museion, la pinakothéke, los tesoros⁶ en la antigüedad grecorromana. Dentro de esas instituciones obviamente había encargados que las dirigían y trabajaban en ellas, realizando determinadas actividades. Es decir, ese campo aparece como una realidad eminentemente práctica, con unos encargados de realizarla en una institución creada expresamente para ello. En un principio dichas instituciones se encuentran en un mismo recinto, lo que es más evidente

⁶ El museion (μουσειόν) era un lugar en el que se recogían los conocimientos de la humanidad. La pinakothéke, (πινακοθήκη) mucho más próxima a nuestro concepto de museo tradicional, era el lugar en el que se conservaban los estandartes, los cuadros, las tablas, las obras de arte antiguo. Lo que se transformó en los llamados tesoros θησαυροι eclesiásticos, reales y gabinetes de curiosidades. Varie-Bohan, Hugues. (1979). Los Museos en el mundo. España: Salvat, pp. 9-10.

en el caso de los archivos y bibliotecas en la antigua Mesopotamia, posteriormente se le une el museo, ya claramente en el periodo helénico. Después de esa inicial coexistencia el camino de las cuatro instituciones se bifurca tomando cada una de ellas su identidad autónoma, para posteriormente ver aparecer las disciplinas que tratan de teorizar sobre lo que por siglos e incluso milenios se venía haciendo.

Por supuesto que en la imagen no se refleja una línea de tiempo exacta (parecería que las cuatro disciplinas llegan a la teorización al mismo tiempo). Solo se desea aclarar el paso de lo práctico a lo teórico en los cuatro casos⁷.

Muy posteriormente aparecen otras disciplinas informativo documentales, la Documentación y la Ciencia de la Información que bajo el influjo del positivismo estaban orientadas en un inicio al desarrollo de la ciencia⁸, pero en su ulterior evolución se hicieron

⁷ La discusión sobre el paso de lo práctico a lo teórico de las cuatro disciplinas es tema no solo de otra conferencia, sino de toda una investigación epistemológica sobre ellas.

⁸ Son ya conocidas las definiciones “canónicas” de Documentación, Ciencia de la Información y su contraparte soviética, Informática, que hacían énfasis en la función que desempeñaban en el desarrollo del conocimiento científico. Así por ejemplo: Documentación: Ciencia general que tiene por objeto el estudio del proceso de adecuación y transmisión de las fuentes para la obtención de nuevo conocimiento. (López Yepes, 1995: 322) Del mismo modo: 1) La ciencia de la Documentación es ciencia y es información. Como ciencia se enmarca en el contexto de la Ciencia de la Ciencia y, por ello, utiliza los conceptos de la misma. Como información se aprovecha de los conceptos de la Ciencias de los procesos informativos. Los dos componentes se unen para estudiar los procesos de comunicación científica tendentes a establecer las bases de nuevos conocimientos. 2) La ciencia de la Documentación es generalizadora en sentido objetivo (...), como rama de la Ciencia de la Ciencia para establecer la mayor perfección del proceso de comunicación científica, pero, también, es una disciplina (...) especializada (...) por cuanto debe dirigirse al perfeccionamiento de los procesos de comunicación de la información científica en un campo de saber determinado. (López Yepes, 1978). Para la Ciencia de la información tenemos: Ciencia especial sobre la información y la documentación. Como rama de la ciencia investiga la estructura, propiedades y procesos de la transmisión de la información utilizando métodos de otras ciencias como psicología, lógica, neurofisiología y matemática. Como rama de la técnica: se relaciona con los medios de procesamiento de la información que aseguran su acceso y uso. Emplea métodos de la técnica de la computación, la bibliotecología, sistemas de investigación y la ciencia administrativa. (Taylor, 1962: VI). Para Borko: Ciencia interdisciplinaria que investiga las propiedades y comportamiento de la información, las fuerzas que gobiernan el flujo y el uso de la información y los métodos para procesarla, a fin de obtener el óptimo almacenamiento, recuperación y diseminación. Está interesada en un conjunto de conocimientos relacionados con el origen, colección, organización, almacenamiento, recuperación, interpretación, transmisión, transformación, y utilización de la información. Incluye la investigación de las representaciones de información en los sistemas naturales y artificiales, la utilización de códigos para la transmisión eficiente del mensaje, el estudio de instrumentos y técnicas de procesamiento de la información, tales como computadoras y sistemas de programación. Es una ciencia interdisciplinaria relacionada con la matemática, lógica, la lingüística, la psicología, la biblioteconomía, la administración... Tiene componentes de una ciencia pura, que investiga el asunto y su relación con sus aplicaciones, y componentes de una ciencia aplicada que crea servicios y productos. (Borko, 1968: 5.) Para Saracevic es Un campo de práctica profesional e investigación científica que enfoca los

conscientes de que esa visión como herramientas del desarrollo científico era estrecha y ampliaron su campo de acción acercándose entonces a la Bibliotecología, también en su acepción amplia como estudios de la información⁹.

Ahora bien, esa realidad informativo-documental se puede analizar utilizando diferentes puntos referenciales:

- desde la pirámide Dato-Información-Conocimiento;
- desde nuestra propuesta del Sistema Informativo-Documental

Y, aprovechando la propuesta de Araújo para fundamentar a proposta de reforma curricular del Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação de la Escola de Ciência da Informação de la Universidade Federal de Minas Gerais

- desde la triada Información-Mediación-Cultura

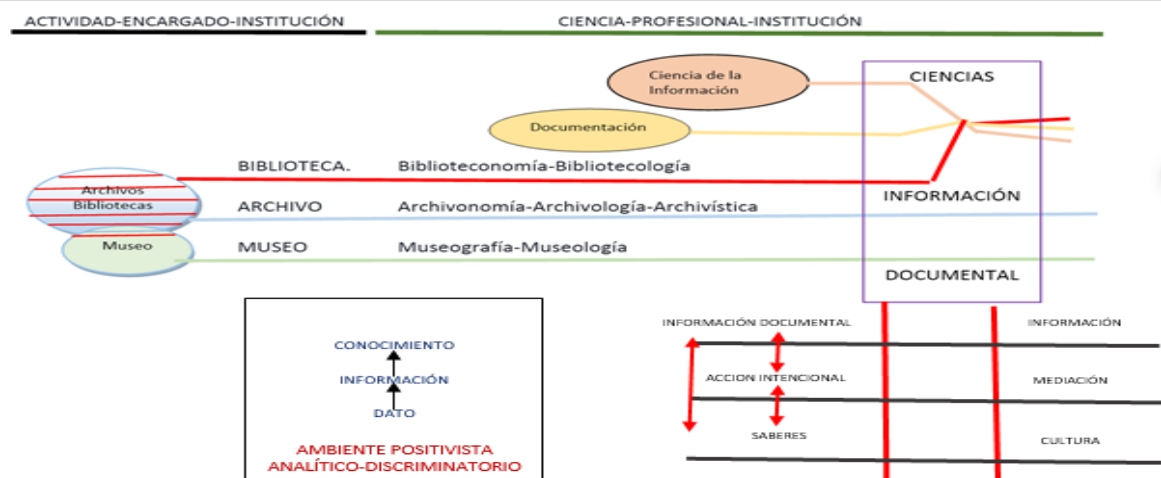
Traducida en mi concepción como la triada:

- Información documental-Acción intencional-saberes

problemas de la comunicación efectiva de los registros del conocimiento entre los humanos en el contexto de las organizaciones sociales, las necesidades y usos de la información por los individuos... el foco específico de la ciencia de la información es sobre los registros del conocimiento humano, como obetos portadores de información en todas sus formas, tamaños y medios. El énfasis primario es sobre el contenido de estos objetos, en términos de su potencial para transmitir información. (Saracevic, 1999).

Informática: Disciplina que estudia la estructura y las propiedades (y no el contenido específico) de la información científica, así como las leyes que rigen la actividad científico-informativa, su teoría, historia, metodología y organización. Cuyo objetivo es elaborar métodos y medios óptimos de presentación (registro), recolección, procesamiento analítico-sintético, almacenamiento, búsqueda y diseminación de la información científica. (Mijáilov, Chernii, Gilyarevskii, 1973: 57)

⁹ Por mi parte también identifiqué esa problemática de estrechez para una concepción de bibliotecología tradicional ante una visión más amplia de una ciencia de la información documental, por lo que introduje la distinción entre bibliotecología, con minúscula, en su acepción especial, como la disciplina que estudia el mundo informativo documental donde tienen lugar la biblioteca, las colecciones bibliotecarias, los lectores -usuarios de bibliotecas; y Bibliotecología, con mayúscula, que es la ciencia que estudia el fenómeno informativo documental en general. (Rendón Rojas, 2005: 162-171)



La cadena Dato □ Información □ Conocimiento nos parece un tanto anacrónica porque denota una linealidad y separación entre sus componentes que en la realidad no se da. Además, que como explicaremos más adelante, la información no necesariamente conduce a un conocimiento proposicional privilegiado por la modernidad, sino a unos saberes entendidos de manera más amplia o a la cultura, como afirma Araújo (aunque tal vez, esa noción sea demasiado amplia).

El análisis de esa realidad informativo documental tomando como referencia nuestra propuesta del Sistema Informativo Documental como núcleo duro del Programa de Investigación Científica de la Ciencia de la Información Documental ya lo realizamos en un diálogo con el cuerpo académico de la carrera de Ciencias de la Información Documental de la Universidad Autónoma del Estado de México. (Rendón Rojas, 2011)

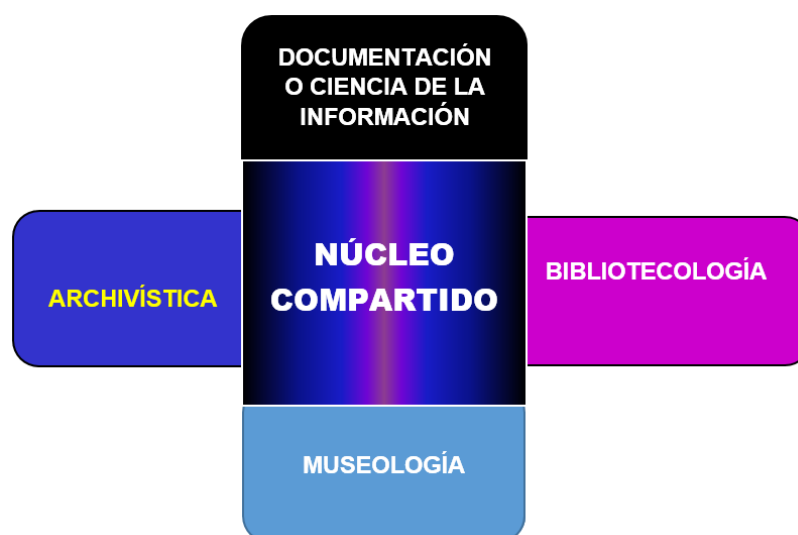
Para los que conocen mi propuesta, la idea parte de separarnos del tan gustado y socorrido, pero poco comprendido término introducido por Kuhn, “paradigma” y sus derivados “cambio de paradigma”, “rompimientos paradigmáticos”, debido a que no contempla una recuperación de lo que se ha denominado “tradicón científica”, algo que pueda pasar de un paradigma a otro, y sea un elemento común, un hilo conductor que enlace diversas corrientes, escuelas, tradiciones que existen o han aparecido en el estudio de este mundo informativo documental. Sino que siempre se habla de un rompimiento, una revolución en donde el paradigma nuevo no tiene nada que ver con el antiguo.

Para solucionar ese problema de saltos paradigmáticos, recurrí a la idea de Lakatos sobre los Programas de Investigación Científica, los cuales cuentan con un núcleo duro que contiene la idea, los conceptos y/o teorías centrales que le dan identidad al programa de

investigación, y a partir de él aparecen diversas teorías que tratan de explicar su objeto de estudio, compitiendo entre ellas. El conjunto de esas teorías forma el cinturón protector del programa de investigación. La tradición científica se da gracias al núcleo duro, mientras que la diversidad e innovación científica tiene lugar gracias a la evolución, aparición y desaparición de teorías en el cinturón protector.

De esta manera, propongo como núcleo duro del Programa de Investigación Científica de la Ciencia de la Información Documental al Sistema Informativo Documental SID que se encuentra formado por la información, el documento, el usuario, el profesional de la información documental, y la institución informativa documental. A partir de él surgen teorías, disciplinas, enfoques.

Esquemáticamente tenemos la siguiente figura:



Así pues, dentro de ese núcleo central compartido encontramos una ontología común en la que existen “objetos” que son los mismos para las disciplinas analizadas: usuarios, información, documentos, fuentes y fondos de información, institución informativa documental; asimismo se descubren procesos y actividades a las que a todas atañen: flujo de información, ciclo social del documento, gestión informativa documental, acciones comunicativas, administración, entre otras. A partir de esa ontología común se construye una conceptualización y teoretización de esos objetos, actividades y procesos que determinan una interpretación teórica general similar para esas cuatro disciplinas.

Simultáneamente cada disciplina informativa documental posee sus especificidades, sus propios principios, conceptos y manera particular de acercarse a lo general.



Por último, el análisis de esa realidad informativo documental y el diálogo entre las disciplinas que nos han reunido, se puede realizar utilizando las categorías: Información documental, acción intencional y saberes, a propósito y reutilizando la triada información-mediación-cultura propuesta por el PPCI de la ECI de la UFMG.

Información documental

Información es un concepto multifacético, complejo, que abarca casi todo. La denominamos información documental porque tratamos de una información específica que tiene que ver con la Archivística, la Bibliotecología, la Ciencia de la Información, la Documentación, la Museología, así como con las novedades disciplinarias como la Gestión de la Información y del conocimiento, el Curador de contenidos.

De esta manera, es posible afirmar que no existe una definición universal, válida para todas las áreas, de lo que es la información. Por el contrario, podemos identificar varios campos en donde aparece un tipo de información específico en cada uno de ellos, como son el físico, biológico, psicológico, tecnológico y propiamente el informativo documental.

En el campo físico encontramos lo que podemos llamar una realidad informativa, pero no la información como un ens in se, es decir, un ente en sí, existente como una tercera realidad aparte de la materia y energía como lo afirmara Wiener¹⁰, o Stonier para quien la información es una propiedad básica del universo de la misma forma que lo son la materia y la energía. Si la energía es la capacidad para realizar un trabajo, la información es la capacidad para organizar un sistema (STONIER, 1996: 135-136). Más aún, si la entropía es desorden, entonces la anti-entropía es orden, esto es, información. Tampoco consideramos que la información aparezca en el mundo físico como un paninformacionismo donde todo es información (FLORIDI, 2008) o un info-computacionalismo donde el universo es un conjunto de procesos computacionales. (DODIG-CRANKOVIC, 2010: 106) Más bien en este nivel lo que encontramos son objetos materiales que poseen determinadas características¹¹, que los hacen ser de cierta “forma”. Gracias a esa forma son capaces de informar los sentidos y el intelecto al interactuar con un sujeto¹², o convertirse en quantum de información. (CARBONERO, 2010). Pero mientras interactúan unos con otros en un sistema físico, esas interacciones son de una naturaleza eminentemente sintáctica, por lo que podríamos calificarlas, si queremos hablar de información, de una información sintáctica, esto es, sin entrar al terreno de los significados, tenemos únicamente movimientos, direcciones,

¹⁰ “la información es información, no materia o energía. Ningún materialismo que no admita esto puede sobrevivir hoy.” (WIENER, 1961: 132).

¹¹ Siguiendo a Aristóteles, las denominadas nueve accidentes del ser: cantidad, calidad, relación, lugar, tiempo, posición, estado, acción y pasión.

¹² Ipsaque visio quid aliud, quam sensus ex ea re quae sentitur informatus, apparet? [¿Qué es la visión sino el sentido informado por el objeto que se percibe?] SAN AGUSTÍN. (1956) De Trinitate. XI, 2, 3.

velocidades, aceleraciones, fuerzas, cargas, etc. que al combinarse entre ellos, reaccionan o causan reacciones. De esta manera aparece cierta armonía y repetición en el universo, que permite descubrir las leyes que las ciencias naturales estudian (física, astronomía, química, geología, entre otras) y donde los conceptos de entropía y anti-entropía juegan un papel preponderante. (STONIER, 2007)

Al pasar al campo de lo biológico encontramos un cambio sustantivo en las combinaciones y reacciones de los objetos físicos, ya que sus interacciones producen fenómenos biofísicos y sobre todo bioquímicos, que resultan muy interesantes para nuestro fenómeno analizado. Tal parece que la naturaleza creó un alfabeto de cuatro letras para codificar la información que describe en su totalidad la estructura y funcionamiento de todo ser vivo. En efecto, gracias a esas combinaciones bioquímicas aparecen las cadenas de nucleótidos que tienen la capacidad de determinar la forma, organización y funcionamiento de un organismo. Pero además se tiene la particularidad de que dichas cadenas pueden ser copiadas y transmitidas a nuevas generaciones. No obstante, esa “codificación” y “lectura” de la información genética continúa siendo sintáctica, sin una intencionalidad ni conciencia, semejante a cómo las máquinas podían leer las tarjetas perforadas, a menos claro, que se quiera adherirse a un vitalismo que preconiza la existencia de un alma universal.

Posteriormente, si se analiza la esfera psicológica en busca de ese fenómeno llamado información, encontramos por primera vez una realidad ideal, ya que ciertas especies al buscar alimento (cazar) o huir del peligro, deben realizar ciertas acciones para resolver situaciones problemáticas que no se presentan siempre de la misma manera, sino van variando en sus condiciones y circunstancias, por lo que se requiere tener un plan que incluya todas las variables posibles, sus interrelaciones y elementos de control que permitan adaptarse a los cambios que no se tenían previstos. El psicólogo soviético Galperin denomina “actividad orientada” a esa acción que presupone una representación ideal de la realidad. (GALPERIN, 2000: 7). Es en este nivel que aparece la información que nos interesa, claro está, aunado al mundo humano, que es cultural, mediado por el lenguaje, y otros sistemas semióticos.

En un cuarto momento, estamos frente a otra realidad, creada artificialmente, el campo tecnológico, y que nos regresa al campo físico debido a que los objetos artificiales trabajan con base en información sintáctica, de acuerdo con reglas que dirigen el accionar de las máquinas introducidas en forma de programas. Incluso pareciera que los artefactos, “objetos inteligentes” crean nuevas informaciones al combinar los datos a los que tienen acceso, sin

embargo, esas nuevas realidades informativas, no son más que combinaciones de signos que necesitan ser interpretados para ser significativos.

Finalmente tenemos la información documental, la cual tiene presencia en el mundo, que precisamente he denominado con base a ese tipo de información, el informativo documental. Los físicos, biólogos, tecnólogos, tendrán su visión sobre lo que es la información, incluso presentando ecuaciones que para muchos es sinónimo de científicidad, pero esa definición de información será válida en su área de origen sin que pueda extrapolar a otros campos de conocimiento.

Así como un físico definirá el trabajo como el producto de la fuerza por la distancia utilizando la fórmula $T=FxD$ y no es posible exigir a un economista que acepte esa acepción de trabajo en su área, lo mismo sucede con el concepto de información. Existe una noción de información en Física, otra en Biología, otra en Telecomunicaciones, otra en computación y otra en Ciencia de la Información Documental. No tiene sentido discutir cuál es el mejor concepto o querer imponer uno sobre todos los demás. Aunque siempre es necesario tener presente que todos los enfoques se encuentran interrelacionados, y es importante saber cómo y porqué la información en computación, telecomunicaciones o incluso la Física se entiende de cierta manera.

Existen cuatro factores fundamentales para entender lo que es información dentro del mundo informativo documental y que comparten las cuatro disciplinas que encontramos en diálogo: la Archivística, la Bibliotecología, la Ciencia de la Información y la Museología. Dichos factores son: el sujeto, el lenguaje y la comunicación. Y a partir de ese mundo del sujeto ligamos los otros conceptos que nos guían en nuestro análisis: la acción intencional y los saberes.

Cuando un usuario se acerca a una institución informativa documental llámese ésta archivo, biblioteca, centro de documentación, museo, lo hace para satisfacer sus necesidades de información, busca llenar una carencia que en ese momento frena su desarrollo como ser informacional, a través de ideas, conceptos, significados, enunciados, teorías, raciocinios, prescripciones, normas, preguntas, hasta incluso sentimientos, emociones a los que ciertos objetos-documentos lo pueden conducir.

Así pues, la información no se reduce a los datos (documentos) pero se origina a partir de ellos, es por eso que hablo de una información documental. Desde mi punto de vista no es

correcto afirmar que la información es “datos interpretados”, sino más bien que es el resultado de la interpretación los datos por un sujeto.

Ahora bien, el ser humano va otorgando sentido y significado a la realidad con ayuda del lenguaje; con lo que esa realidad ya no es natural sino cultural. Esa dotación de sentido se realiza a través de la información, el poner nombres es ligar una información a un objeto a través de un símbolo.

Por otra parte, ya he mencionado anteriormente que la información que nos ocupa es un ente ideal, que existe como cualidad secundaria (no es substancia) de los símbolos y que se origina gracias a la actividad del sujeto que interpreta esos símbolos. Por lo cual estamos frente a una información no sólo semántica, sino también pragmática. (RENDÓN ROJAS, 2005: 88-106).

Sin embargo, el reconocer la dependencia la información con respecto al sujeto no nos lleva a la subjetividad y relativismo. Gracias a la comunicación, la comunidad, y la praxis podemos evadir ese problema.

La existencia de la sociedad, de la historia misma de ella nos indica que los sujetos pueden relacionarse entre sí, comprenderse, coordinarse, compartir esa información ideal y transmitirla. La comunicación muestra que es posible el flujo de contenidos informativos y siempre se puede justificar o aclarar la construcción de otra información por otro sujeto a partir de los mismos símbolos. Si no compartiéramos esa información no hubiera comunicación, ni comunidad, ni praxis, ni la sociedad misma.

Así pues, esas cuatro disciplinas informativo documentales pueden encontrar un campo común en la existencia de esa información documental y al mismo tiempo reconocer su autonomía e identidad propia de acuerdo a la liga que tienen con el documento de la que surge y a la acción intencional que la crea y transmite. Las cuatro trabajan con objetos documentales, las cuatro tienen una finalidad de transmitir una información a sujetos, las cuatro tienen esa función info-comunicacional. Pero al mismo tiempo es posible descubrir especificidades en cada una de ellas.

Por ejemplo, para la Archivística esa liga con el documento es más estrecha porque, aunque se requiere la información que contiene; el documento original testifica, si no la autenticidad, sí por lo menos la verosimilitud de la información a la que se está accedendo.

Para la Bibliotecología, la Ciencia de la Información y la Documentación esa liga es más relajada, lo importante no es tanto el documento que conduce a la información (puede ser

un libro en papel, en formato digital, una copia en microfilm, aunque parezca prehistoria u otro) si no la información misma.

Por su parte, para la Museología el documento también es muy importante porque la información a la que nos invita acceder, aunque siempre es eidética, esto es, ligada a ideas; también es estética en el sentido etimológico del término, es decir, no tanto en referencia a la belleza, sino a la sensibilidad. Esa información estética que produce emociones y sentimientos necesita de los documentos adecuados para originarse, aunque en ocasiones, pueda echar mano de copias, ahora más, en ambientes virtuales.

ACCIÓN INTENCIONAL

Pasando a la categoría de la acción intencional en estas disciplinas informativas documentales, descubrimos que ella es el elemento articulador que une al objeto-documento (por ella se crea) y a la finalidad que se persigue, tener acceso a diversos saberes.

Esa acción intencional tiene por un lado un componente que llamaremos mediación y por otro, una intencionalidad que convierte a esa mediación no sólo en un acto mecánico repetitivo sino lleno de sentido.

Para comprender el concepto de mediación en el campo informativo documental, utilizaremos la idea de la Dra. Cristina Ortega, quien distingue entre los términos ‘documental’ y ‘documentario’. El vocablo ‘documental’ se deriva de un sustantivo, documento; mientras que el término ‘documentario’ se deriva de un proceso, de una acción realizada sobre el documento objeto, con la intención de ‘convertirlo en documento de segunda intención’, esto es, colocarlo dentro del campo informativo documental, que en nuestra concepción significa ubicarlo en ese SID del que ya hemos hablado.

Así pues, un objeto que es documento, ya sea por intención de su autor -libro, artículo, ponencia, carta, fotografía, etc.; o que no es documento por intención inmediata de su autor sino por la actividad realizada en él por un especialista – historiador, arqueólogo, crítico del arte, geólogo, biólogo, etc.- que obtuvo información a partir de unas cartas, de una vasija de barro pertenecientes a una cultura mesoamericana, una pintura de la Virgen María, unas piedras, una mariposa, respectivamente; son trabajados por el profesional de la información documental a través de actividades técnicas, tecnológicas, científicas, empíricas desde su valoración, adquisición, análisis, descripción, representación, organización y disposición en el

marco institucionalizado por la ciencia correspondiente: Archivística, Bibliotecología, Ciencia de la Información, Documentación, Museología.

De esta manera, por ejemplo, un libro, que ya es en sí un documento desde su creación, si no ha pasado por una actividad documentaria, sigue siendo documento que nos conduce al mundo de la información, pero un documento en una librería, en una colección privada, pero no es un documento dentro del mundo informativo documental.

De la misma manera, por ejemplo, un icono religioso, pongamos por caso “La Santísima Trinidad” (Troitsa) del monje Andrei Ruvliov, considerado el más grande pintor ruso iconográfico, realizada en el siglo XV para la Catedral de la Asunción del Monasterio de la Trinidad y San Sergio en la ciudad rusa de Sérguiev Posad y en su idea original su mensaje era eminentemente religioso¹³.



Sin embargo, siglos después el icono fue trasladado al Museo moscovita Galería Estatal Tretyakov, donde se exhibe ya no como una obra religiosa, sino como obra de arte, patrimonio cultural y que se encuentra disponible para ser observada y deleitada por todo público,

¹³ Una interpretación de ese mensaje religioso lo podemos encontrar en <http://www.dominicos.org/Manresa/Castellano/TemasDeEspiritualidad-ElIconoStmaTrinidad.htm>.

independientemente de sus creencias¹⁴. Ese mismo objeto resulta ser en un caso un objeto de culto religioso, el mismo término de ‘icono’ indica que es un signo que nos transporta a otra realidad, por lo que no deja de ser un documento, pero no un documento informativo documental. Y en otro caso, cuando ha sido intervenido por profesionales de la información documental y colocado en un museo, posee otra naturaleza, convirtiéndose en un objeto museal, un documento que nos conduce a informaciones estéticas, artísticas, históricas, etc.

Ya en otras ocasiones hemos afirmado que una característica del documento dentro de nuestra área, es que “es el producto de la actividad bibliotecológica”, (Rendón Rojas, 2005: 125) que el profesional de la información documental “se asemeja a la acción de un demiurgo que crea el mundo informativo documental” (Rendón Rojas y Herrera Delgado, 2010b: 49) y que “el cosmos documental [nace] regido por el orden, nacimiento mediado por la actividad del sujeto.” (Rendón Rojas y Herrera Delgado, 2010a: 16) Ahora estamos en condiciones de señalar, gracias a las aportaciones de la Dra. Ortega que es la actividad documentaria, como actividad mediadora que se crea el documento.

Asimismo, siempre siguiendo las ideas de la Dra. Ortega, se resaltan la importancia del momento lingüístico y comunicacional en el concepto de mediación, introduciendo de esta manera, además de los elementos procedimentales científico-técnicos, el aspecto humano en el proceso de mediación y con ello, la intencionalidad.

En efecto, la actividad documentaria, la mediación, no representa una acción eminentemente técnica, cuya ejecución está reservada a especialistas que trabajan de manera competente y precisa con su material, como lo haría un neurocirujano cuando realiza una operación en el cerebro de un paciente. La mediación en el campo informativo documental simultáneamente es un proceso comunicacional donde intervienen símbolos, sentidos y sujetos. De esta manera se traspasan los límites de lo mero sintáctico-combinatorio, repetitivo, para ingresar al reino de los valores, las intenciones siempre abiertas a lo cambiante, lo dinámico.

La intencionalidad la podemos rastrear en las cuatro disciplinas informativo documentales, en la evaluación de colecciones en Bibliotecología o la valoración en el proceso de descarte en la Archivística, la elaboración de resúmenes en Ciencia de la Información o en la elección de objetos para una exposición museística. Pero sobre todo en la

¹⁴ La descripción de esta obra en el sitio web de la Galería Estatal Tretyakov se puede consultar en http://www.tretyakovgallery.ru/en/collection/_show/categories/_id/53/_page/4

finalidad que en las cuatro se busca: abrir para el usuario el mundo de la información para que éste satisfaga sus necesidades de información, y recrear un tipo de saber, conectándose de este modo al mundo eminente humano: el mundo cultural.

Saberes

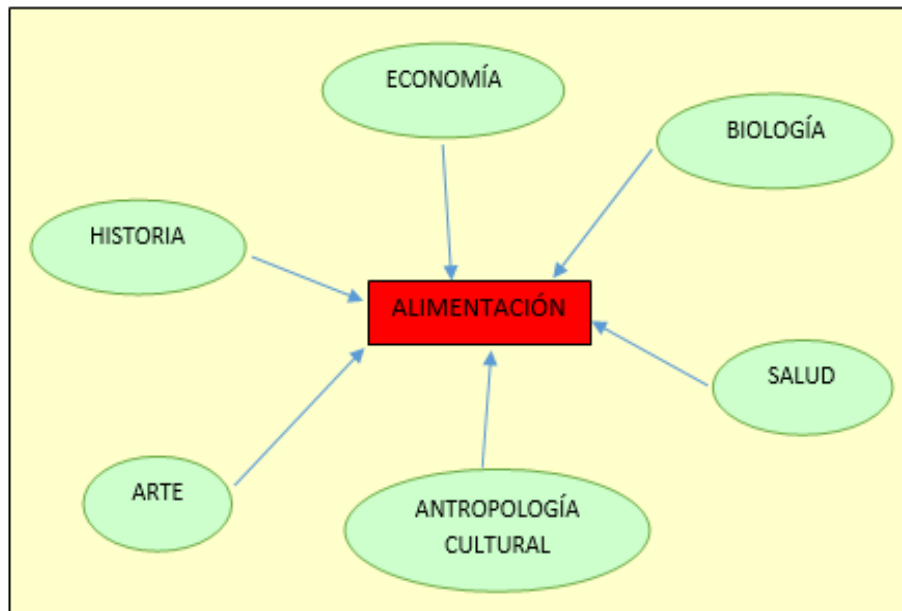
Finalmente llegamos al tercer momento del análisis que es la finalidad impresa en la intencionalidad de la actividad mediadora: la construcción de saberes, entendiéndose por éstos no sólo el saber privilegiado por la racionalidad moderna, positivista y cientificista: el conocimiento proposicional que desde Platón se considera como una creencia verdadera y justificada, sino toda una gama de otro tipo de saberes.

Las disciplinas informativo documentales no siempre y necesariamente buscan ese conocimiento verdadero, sino lo que necesariamente persiguen es alimentar al ser informacional, es desarrollar el ser del ser humano conectándolo con el mundo cultural, ya sea éste con la ciencia, la historia, la economía, la política, la administración, la estética, el arte, el entretenimiento, la ideología, la filosofía, la religión, los mitos, las creencias, las costumbres, la ética, ...

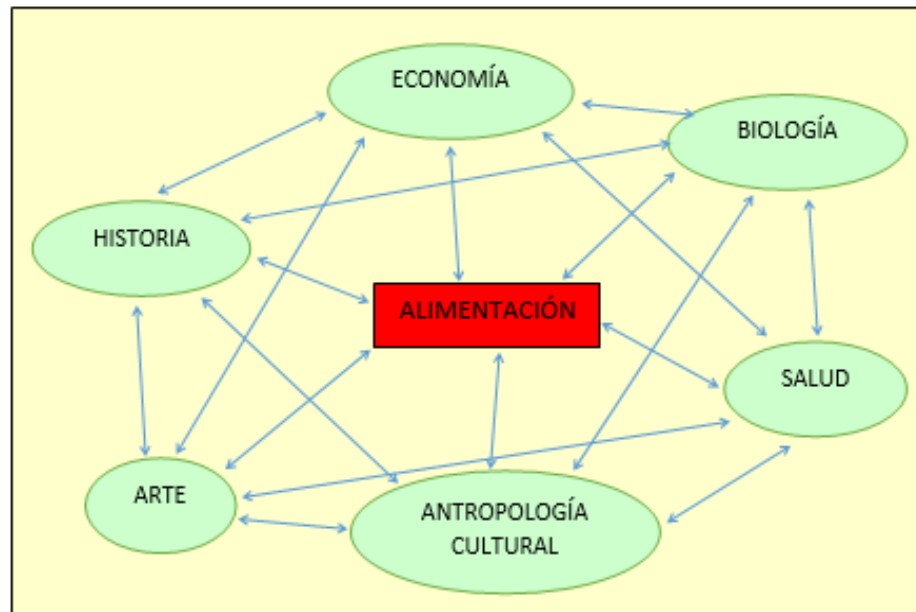
La idea de una ciencia de la ciencia y para la ciencia que originalmente tuvieron la Documentación y la Ciencia de la Información se transforma en una ciencia humana para el desarrollo humano en cualquier área de la cultura que se requiera y sea documentada. Considero que ese es uno de los logros de la reflexión que realizamos, despojarnos de la linealidad información □ conocimiento verdadero que nos impone el pensamiento moderno y que sigue manifestándose en las aspiraciones tecnológicas y mercadológicas disfrazadas en la llamada “sociedad del conocimiento”, que mueven a hablar más de una “gestión” de la información y conocimiento, que de una mediación cultural, concepto que contiene toda la riqueza que ya hemos visto (intencionalidad, diálogo, valores, sentidos)

Pasemos ahora a hablar brevemente sobre la multidisciplina, la interdisciplina, la intradisciplina para finalmente terminar con la transdisciplina. Entendemos por multidisciplina a la conjunción de esfuerzos de diversas ciencias para el estudio de un problema común, pero cada una de ellas lo toma como suyo por separado. Así por ejemplo, el estudio de la alimentación humana puede estudiarse desde el punto de vista biológico, económico, antropológico cultural, histórico, del arte, de la salud, sin que haya una comunicación, interrelación entre los resultados que se obtienen en cada uno de los estudios.

Los resultados se dan en un obra con capítulos separados de cada uno de los autores participantes. El esquema de su representación puede tomar la siguiente forma:

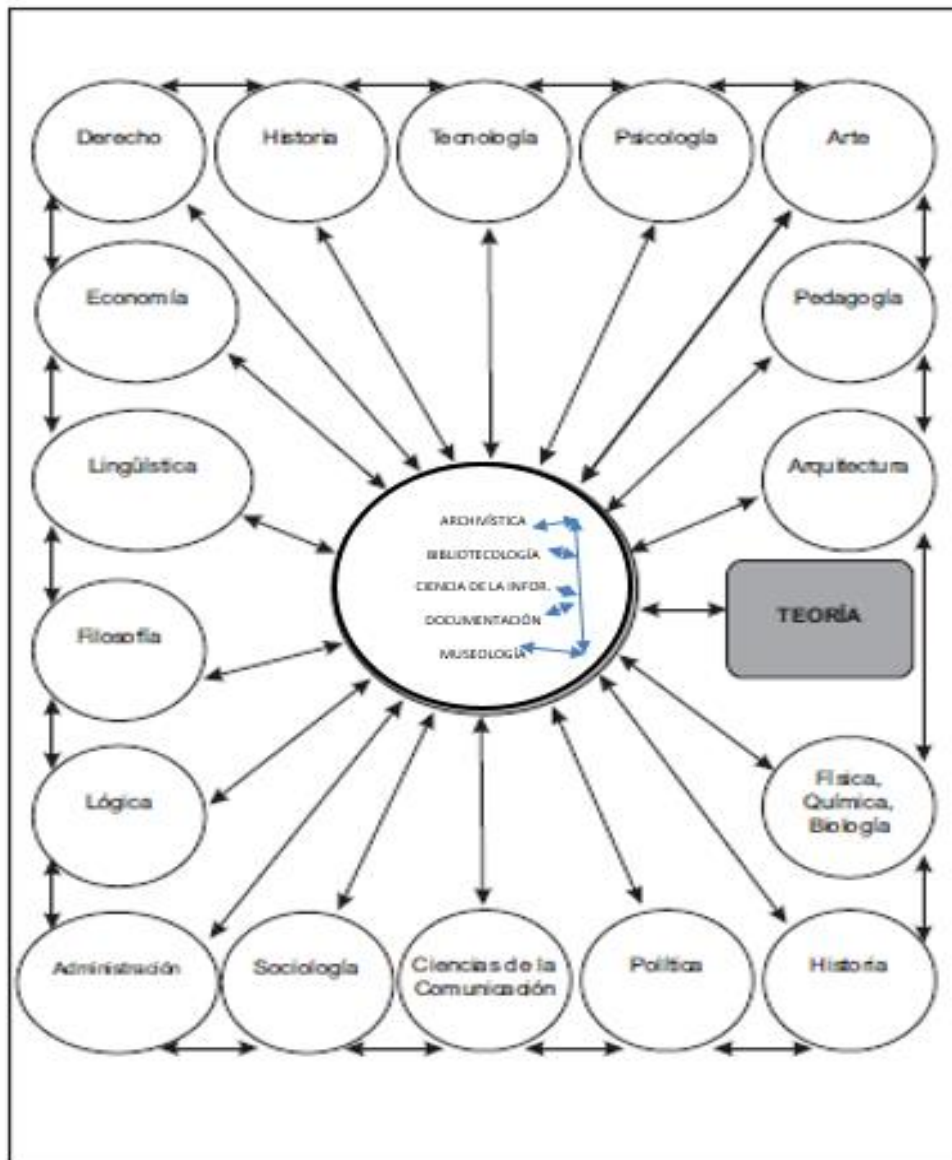


Cuando ya hay una interrelación entre las ciencias que analizan el fenómeno que es tomado como una unidad, como el término lo indica, es cuando surge la interdisciplina, la cual consiste en que un conjunto de disciplinas estudia un problema intercambiando resultados y obteniendo consecuencias de cada uno de ellos para el problema que se investiga. En el ejemplo que se mencionó, un estudio interdisciplinario sobre la alimentación, tendría que dar cuenta de las consecuencias de la cultura de alimentación del mexicano para la salud, positiva o negativamente; y de la estructura y organización de servicios formales e informales que se implementan alrededor de esa necesidad y por consecuencia su repercusión en la esfera económica, como puede ser que crea fuentes de trabajo, estimula la informalidad en la economía; si se presentan enfermedades como la obesidad, la diabetes, parasitosis, como resultado de esos hábitos alimenticios que a su vez tienen efectos en la salud pública y qué gastos representan para el Estado. De esta manera tenemos:



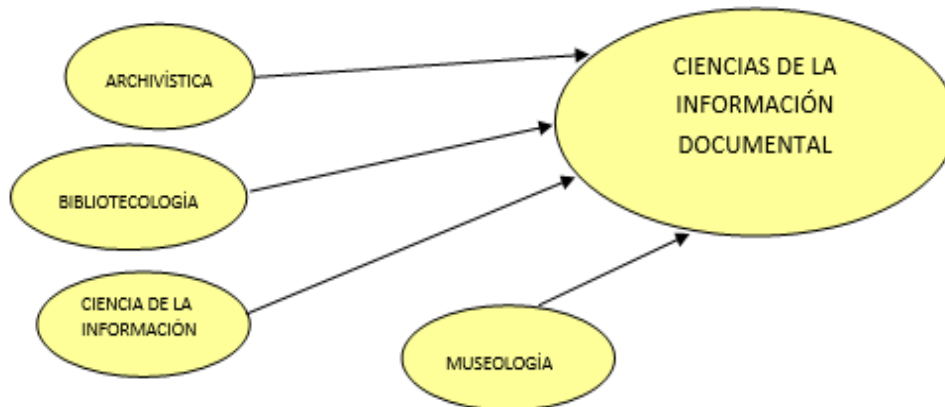
Ahora bien, al distinguir entre disciplinas que no comparten un objeto de estudio como son las ciencias naturales (Física, Química, Biología); las tecnológicas (Computación, Ingeniería en telecomunicaciones, Cibernética); las sociales (Administración, Comunicación); las humanas (Filosofía, Historia, Lingüística) y aquellas que comparten un núcleo duro como es el caso de la Archivística, Bibliotecología, Documentación y Museología, estamos en posibilidad de identificar y diferenciar dos tipos de interdisciplina, la que ocurre cuando se relacionan disciplinas que no poseen un núcleo duro común, y la que tiene lugar cuando sí se comparte ese núcleo duro. En el primer caso se trata de una interdisciplina propiamente dicha y en el segundo, de una intradisciplina.

De esta manera, para resolver los problemas teóricos a los que se enfrentan, las disciplinas informativo-documentales entran en un diálogo interdisciplinar con otras disciplinas distintas, y al mismo tiempo se interrelacionan entre ellas. Sin querer hacer una enumeración completa de todas las ciencias con las que se interrelaciona, podemos ver la siguiente figura:



Finalmente deseo concluir este texto hablando un poco de la transdisciplina y la que considero el resultado del diálogo entre las disciplinas informativo-documentales.

Por un lado, entendemos transdisciplina como la relación entre disciplinas que se encuentran, en este caso podemos decir, reencuentran y conforman una nueva realidad:



Al mismo tiempo ese concepto de transdisciplina, de acuerdo con Morin, aspira a un conocimiento relacional, complejo, que nunca será acabado, pero aspira al diálogo y la revisión permanentes. ... [existen] múltiples visiones de un mismo objeto, la realidad entonces puede ser vista como un prisma de múltiples caras o niveles de realidad. La transdisciplina no elimina a las disciplinas, lo que elimina es esa verdad que dice que el conocimiento disciplinario es totalizador, cambia el enfoque disciplinario por uno que lo atraviesa, el transdisciplinario”

De esta manera se fusionan los horizontes de las cuatro disciplinas informativo documentales, se llega a cierta comprensión, claro que cotidianamente debe ser reforzada y ampliada, pero se tiene un campo común para jugar. Al mismo tiempo cada una de ellas conserva su identidad y particularidades. Es el antiguo problema filosófico al que se enfrentaron los primeros pensadores de occidente, la aparente oposición de lo uno y lo múltiple; el cambio y la permanencia. Como sabemos, los eleatas privilegiaron la unidad y la permanencia, Heráclito se inclinó por la multiplicidad y el cambio; Platón trató de conciliar esos opuestos mediante la hipótesis del mundo de las ideas donde se da la unidad y la permanencia, frente al mundo material donde se encuentra la multiplicidad y el cambio.

Nosotros optamos por una solución dialéctica donde se respetan los opuestos y como resultado del diálogo descubrimos esos parentescos de familia de los que ya alguna vez hablamos. (Rendón Rojas, 2011: 84) Simultáneamente descubrimos una unidad sin perder la multiplicidad, podemos hablar de una realidad transdisciplinar, compleja, pero al mismo tiempo conservando las identidades de sus componentes. Ninguna de ellas coloniza o absorbe a las otras, sino que coexisten en un campo común. Archivística, Bibliotecología, Ciencia de

la Información, Documentación y Museología se reencuentran, las cuatro tratan con documentos, con información, con mediaciones, con intencionalidades, pero cada una de ellas con su manera específica de hacerlo. Eso sí, todas con la intención de desarrollar el ser informacional del ser humano, de enriquecerlo, de formarlo culturizándolo y al mismo tiempo enriqueciendo la cultura. Continuemos con esa obra, derecho y deber de los humanistas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMARZA RÍSQUEZ, Fernando. “Diversidad teórico-metodológica en la museología latinoamericana: necesidad de una museología transdisciplinar/multidimensional/compleja.” XXII Encuentro del ICOFOM-LAM. Nuevas tendencias para la museología en Latinoamérica. Comité Regional del ICOFOM para América Latina y el Caribe.
- BORKO, H. “Information Science. What is it?”. En *American Documentation*. Vol. 19. N. 1, enero 1968. pp. 3-5.
- CARBONERO, Eva. (2010) “Informacionismo”. En *Glossarium BITri*. Glosario de conceptos, metáforas, teorías y problemas en torno a la información. Coord.: José María Díaz Nafría, Mario Pérez-Montoro Gutiérrez, Francisco Salto Alemany. España: Universidad de León. pp. 115-120
- DODIG-CRANKOVIC, Gordana. (2010) “Info-computacionalismo”. En *Glossarium BITri*. Glosario de conceptos, metáforas, teorías y problemas en torno a la información. Coord.: José María Díaz Nafría, Mario Pérez-Montoro Gutiérrez, Francisco Salto Alemany. España: Universidad de León. pp. 106-107.
- GADAMER, H. G. (1999) *Verdad y método 1*. Salamanca: Sígueme.
- GALPERIN, P. Y. (2000) *Vvedenie v psijologuiu*. (Introducción a la psicología) Moscú: Knizhnyi dom Universitet. En ruso ГАЛЬПЕРИН, П. Я. (200) *Введение в психологию*. Москва: «Книжный дом «Университет».
- FLORIDI, Luciano (2008). “Information Ethics. Its Nature and Scope”. En: Jeroen van den Hoven y John Wecker (Eds.): *Information Technology and Moral Philosophy*. Cambridge University Press, pp. 40-65.
- HABERMAS, J. (1999) *La teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- LÓPEZ YEPES, José. (1995) *La documentación como disciplina. Teoría e historia*. España: EUNSA.
- LÓPEZ YEPES, José. (1978) *Teoría de la documentación*. Pamplona: EUNSA

MIJÁILOV, A. I., CHERNII, A. I., GILYAREVSKII, R. S. Fundamentos de la Informática. Moscú-La Habana: Nauka, Academia de Ciencias de Cuba, Instituto de Documentación en Información Científica y Técnica, 1973. V. 1.

RENDÓN ROJAS, Miguel Ángel. (2005) Bases teóricas y filosóficas de la bibliotecología. Segunda Edición. México: UNAM-CUIB.

RENDÓN ROJAS, Miguel Ángel. (2011) Bibliotecología, archivística, documentación: intradisciplina, interdisciplina o transdisciplina. Libro colectivo. Colaborador y coordinador. UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. ISBN: 978-607-02-0749-5. Disponible en http://132.248.242.3/~publica/archivos/libros/bibliotecologia_archivistica_documentacion.pdf

RENDÓN ROJAS, Miguel Ángel y HERRERA DELGADO, Lizbeth Berenice. (2010a) “Bases filosóficas de la organización de la información”. Perspectivas em Ciência da Informação. Vol. 15, N. 1. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil: Escola de Ciência da Informação (ECI), Universidade Federal De Minas Gerais (UFMG). pp. 3-17.

RENDÓN ROJAS, Miguel Ángel y HERRERA DELGADO, Lizbeth Berenice. (2010b) “El profesional de la información documental. Eidos-noumeno-identidad versus -skia-fenómeno-imagen”. Revista Mexicana de Ciencias de la Información. SLP: UASLP, ECI. V. 1. N. 2. pp. 40-52.

SAN AGUSTÍN. (1956). “Tratado sobre la Santísima Trinidad.” En Obras de San Agustín. Edición Bilingüe. Tomo V, Madrid: Biblioteca De Autores Cristianos.

SARACEVIC, T. “Information Science”. En: Journal of American Society for Information Science. V. 50. N. 12. 1999. pp. 1051-1064.

STONIER, T. (2007). “Información y entropía”. En Geotermia. Vol. 20, N.1. Enero-Junio. pp 54-64.

STONIER, T. (1996). “Information as a basic property of the universe”. En Bio Systems 38, 135-140.

TAYLOR, R. (1962) Glossary of terms frequently used in scientific information. Seattle.

WIENER, N. (1961) Cybernetics or control and communication in the animal and the machine. New York: MIT Press 2a. ed.

ÁREA TEMÁTICA 1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA BIBLIOTECONOMIA, CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E ÁREAS AFINS

PAUL OTLET: UM NOME EM ARQUIVOLOGIA, BIBLIOTECONOMIA, MUSEOLOGIA E DOCUMENTAÇÃO

*PAUL OTLET: UN NOMBRE EN ARQUIVOLOGÍA, BIBLIOTECONOMÍA, MUSEOLOGÍA
Y DOCUMENTACIÓN*

Guilherme Ribas Aguiar

Resumo: O presente trabalho centra-se nas contribuições científicas que figuram no campo da ciência da Informação em um horizonte temporal que abrange o período de 2005 a 2012. Neste sentido buscou-se avaliar, as contribuições de Paul Marie Gislain Otlet na produção em ciência da informação. Para a coleta de dados dos setes periódicos foram acessados nos seus endereços eletrônicos, no período definido para o estudo, de 2005 a 2012 e sua disponibilidade de acesso direto, com texto completo com o intuito de identificar os que apresentavam artigos sobre a temática. Após a identificação dos títulos dos periódicos que seriam considerados na pesquisa, o processo seguinte da coleta de dados passou a considerar os artigos científicos publicados nesses periódicos como unidades de análise. Verificou-se, nas referências desses artigos a expressão referente ao nome do autor, ou seja, Paul Otlet e os artigos de cada um dos títulos dos periódicos foram separados para a continuidade da pesquisa. Neste momento, os autores dos artigos (individuais ou múltiplos) foram conhecidos. O trabalho dessa análise deu-se da seguinte forma: de início foram consultados todos os artigos dos periódicos que continham referências de Otlet; foram identificadas as obras citadas, sua identificação por ano de publicação, natureza do trabalho, idioma e casos de co-autoria. Em seguida, foram analisados os artigos citantes, em termos de temática e procedência institucional dos autores. Por fim, avaliou-se artigo por artigo, citações feitas ao autor, avaliando a sua contribuição para o fim a que se destina essa pesquisa. A partir do conjunto dos dados coletados e analisados, buscou-se caracterizar a contribuição desse autor para pesquisa em ciência da Informação no Brasil.

Palavras-chave: Bibliometria. Documentação. Epistemologia. Ciência da Informação.

Resumen: Este trabajo se centra en las contribuciones científicas contenidas en el campo de las ciencias de la información en un marco de tiempo que abarca el período de 2005 a 2012. En este sentido, tratamos de evaluar las contribuciones de producción Paul Otlet Marie Gislain en ciencias de la información. Para recoger los datos se accede desde siete en siete periódicos en su dirección electrónica, el período definido para el estudio, de 2005 a 2012 y su acceso directo a la disponibilidad, con el texto completo con el fin de identificar a aquellos con artículos sobre el tema de la materia. Después de identificar los títulos de publicaciones periódicas que serían considerados en la encuesta, el siguiente proceso de recogida de datos ha considerado los artículos científicos publicados en revistas como estas unidades de análisis. Se encontró en las referencias de estos artículos, la expresión se hace referencia al nombre del autor, es decir, Paul Otlet y los artículos de cada uno de los títulos de revistas se separaron para continuar la

investigación. En este momento, se sabe que los autores de los artículos (simples o múltiples). El trabajo de este análisis fue el siguiente; Inicialmente se consultó a todos los artículos de revistas que contienen referencias Otlet, trabajos citados fueron identificados, identificación por año de publicación, la naturaleza del trabajo, el lenguaje y los casos de coautoría. A continuación, los artículos que citan fueron analizados en términos de origen temática e institucional de los autores. Por último, se evaluó cada artículo, citas de autor, evaluar su contribución a la finalidad que se pretende que la investigación. A partir del conjunto de datos recogidos y analizados, hemos tratado de caracterizar la contribución de este autor para la investigación en ciencias de la información en Brasil.

Palabras-clave: Bibliometría. Documentación. Epistemología. Ciencias de la Información.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho centra-se nas contribuições científicas que figuram no campo da ciência da Informação em um horizonte temporal que abrange o período de 2005 a 2012. Neste sentido buscou-se avaliar, as contribuições de Paul Marie Gislain Otlet na produção em ciência da informação. Para a coleta de dados dos setes periódicos (Encontros Bibli, Transinformação, Em Questão, Ciência da Informação, Data grama zero, Informação & sociedade: estudos, Perspectiva em ciência da Informação), foram acessados nos seus endereços eletrônicos, no período definido para o estudo, ou seja, de 2005 a 2012 e sua disponibilidade de acesso direto, com texto completo com o intuito de identificar os que apresentavam artigos sobre a temática do assunto. Após a identificação dos títulos dos periódicos que seriam considerados na pesquisa, o processo seguinte da coleta de dados passou a considerar os artigos científicos publicados nesses periódicos como unidades de análise. Verificou-se, nas referências desses artigos a expressão referente ao nome do autor, ou seja, Paul Otlet e os artigos de cada um dos títulos dos periódicos foram separados para a continuidade da pesquisa. Neste momento, os autores dos artigos (individuais ou múltiplos) foram conhecidos. Na continuidade da pesquisa, e concluída essa etapa, para melhor visualização dos resultados, foi apontada a grande importância desse pesquisador no que diz respeito ao reconhecimento que lhe é dado pelos pesquisadores brasileiros. Com isso, observa-se o impacto desse autor na produção científica brasileira, seus trabalhos citados, instituições brasileiras que mais lhe citam, bem como suas ideias e importância para as pesquisas realizadas. O trabalho dessa análise deu-se da seguinte forma: de início foram consultados todos os artigos de periódicos que continham referências de Otlet, foram identificadas as obras citadas, sua identificação por ano de publicação, natureza do trabalho,

idioma e casos de co-autoria. Em seguida foram analisados os artigos citantes, em termos de temática e procedência institucional dos autores. Por fim, avaliou-se artigo por artigo, citações feitas ao autor, avaliando a sua contribuição para o fim a que se destina essa pesquisa. A partir do conjunto dos dados coletados e analisados, buscou-se caracterizar a contribuição desse autor para pesquisa em ciência da Informação no Brasil.

2 IDEIAS DE OTLET

O cientista belga Paul Otlet, reconhecido como o “pai” da documentação, representa um marco dentro da história relativa aos precursores da CI. A visão ampla de Otlet revolucionou o modo de trabalhar com a informação em sua época, pois não só sistematizou as questões teóricas presentes no problemático crescimento exponencial dos documentos, mas principalmente estabeleceu metodologias e técnicas na tentativa de solucionar a questão da recuperação, acesso e circulação da informação (Santos, 2006). Otlet valeu-se das tecnologias disponíveis na época para que pudesse colocar em prática suas idealizações de universalização do acesso ao conhecimento. Juntamente com Henri La Fontaine, Otlet foi líder do Movimento Bibliográfico ocorrido na Europa no final do século XIX e início do XX, no qual procurou desenvolver meios de acesso ao conhecimento. Seus estudos foram de grande contribuição para o estabelecimento de sistemas de tratamento e recuperação da informação que se concentra seu trabalho. Otlet e outros pesquisadores envolvidos fundaram em 1895 o Instituto Internacional de Bibliografia – IIB e iniciaram uma revolução nesta área. Ao contrário dos bibliotecários, basicamente centrados no documento, Otlet buscou desenvolver técnicas e métodos de organização baseados no conteúdo dos documentos. Pretendiam uma organização mundial da informação e para isso suas pesquisas voltaram-se para o desenvolvimento de um sistema de informação especializado e de produtos, tais como o Repertório Bibliográfico Universal que contemplava a produção científica da época. Outra importante ferramenta desenvolvida por Otlet em 1899 foi a Classificação Decimal Universal - CDU, técnica que ainda é utilizada por grande parte das bibliotecas do mundo. Para Otlet, a CDU era uma representação sistemática do conhecimento que, por meio de códigos padronizados, estabelecia os relacionamentos e vínculos entre os assuntos representados e posteriormente com os objetos. Deste modo, pode-se dizer que a grande contribuição de Otlet foi o enfoque dado ao conteúdo informacional e às técnicas e métodos de tratamento informacional desenvolvidas para a disponibilização, acesso e recuperação da informação.

Para uma contribuição sobre a contextualização informacional mais recente, ao final da Segunda Guerra Mundial destacou-se o pesquisador Vannevar Bush, cientista americano que coordenou mais de 6.000 cientistas, bem como a aplicação da ciência para o desenvolvimento de sistemas armamentistas. Contribuiu para avaliar o estado da ciência e da tecnologia e preocupou-se em tornar o conhecimento humano mais acessível. Fez comentários que se identificariam diretamente com os interesses da futura CI e sua interdisciplinaridade com profissionais dedicados à tecnologia da informação. Perceberemos mais impactos sobre este autor e as atividades desenvolvidas por Paul Otlet adiante.

A dificuldade cada vez maior do desenvolvimento científico em função de ineficientes sistemas de produção, organização, acesso, recuperação e disseminação da informação devido ao crescimento do conhecimento humano. Alertou para a perda de conteúdos importantíssimos em meio a uma imensidade de outros textos e consequente duplicação de pesquisas. Mas o problema não se restringia ao quantitativo aumento de informações, e sim na maneira de processá-la, na demanda de pesquisas e experiências que pediam processamentos que fizessem circular eficazmente um volume infinito de informação. Para gerenciar este problema, havia a necessidade de novas tecnologias (novas metodologias, instrumentos e máquinas). Já naquela época Bush abordou preocupações atuais da comunidade científica e da humanidade como um todo: Qual a maneira eficiente de armazenar e recuperar o conhecimento humano? Como fazer uso apropriado do crescente volume de informações? Como impedir que uma informação relevante passe despercebida em meio a uma abundante geração de conhecimento? Como mecanizar o registro de ideias e experiências de forma a não estacionar no tempo em função da limitada capacidade de memória? Bush explicava que a mente humana funciona por associação de ideias e elaboração de trilhas que levam uma ideia a outra, e afirmava que o homem não poderia duplicar artificialmente tal processo, mas poderia aprender com ele (BUSH, 1945). Ao sugerir a forma do pensar para transformar informação em conhecimento inseriu a noção de associação de palavras/conceitos na organização da informação. Acabou por descrever a ideia do que conhecemos hoje por hipertexto. Mencionou que o registro feito por meio da escrita, fotografia e gravação com suportes e recursos que envolviam papel, filme, disco, lápis e máquina de escrever, se aperfeiçoaria e evoluiria, fazendo surgirem novos meios de transmissão do conhecimento. Expôs que o registro de ideias precisava, além de estar armazenado em algum lugar, ser

consultado. Sugeriu a redução de espaço para disposição de informações contidas em uma enciclopédia e em todo um acervo de biblioteca, minimizando espaço, custo e aumentando a possibilidade de acesso (BUSH, 1945). Sua visão é imensamente importante para a CI, pois além dos aspectos já citados, falou em facilitar e agilizar o registro, a busca e recuperação da informação, alertando para o problema de localização da informação, ligado à superficialidade dos sistemas de indexação adotados (normalmente ordem alfabética ou numérica). Bush idealizou um mecanismo para automatizar as ações de armazenar, indexar e recuperar conhecimento, chamando esse aparelho de Memex (MemoryExtension). Foi uma das principais contribuições que levaram ao desenvolvimento teórico de um equipamento que tinha por princípio reproduzir a capacidade de associação das idéias humanas. Essa era a característica essencial do Memex, qual seja, a possibilidade de se estabelecer associação de idéias, ligações entre um item e outro. O Memex, caso chegasse a existir, seria uma máquina hipertexto, um precursor do computador pessoal, seria um misto de arquivo e biblioteca. Um dispositivo onde se armazenariam livros, publicações, registros, anotações e fotos, e que poderia ser consultado com extrema velocidade e flexibilidade, como se fosse uma extensão da memória humana. Infelizmente a tecnologia da época não acompanhou o conhecimento teórico de Bush e assim não permitiu o desenvolvimento do Memex, porém é fácil perceber que sua ideia deu origem a relação hipertextual, utilizada hoje em dia em grande escala pela internet. O pensamento em forma de conexões é realmente algo diferenciado na época de Bush, visto que todas as teorias e pensamentos eram construídos linearmente. Com tamanha visão e imaginação, pode-se afirmar que Bush foi um pioneiro de uma ideia que tantos anos depois originou a *World Wide Web*.

3 ANÁLISE DOS PERIÓDICOS

A seguir, foram relacionados artigos referenciados que apresentaram estudos abordando o autor Otlet, no intuito de conhecer os principais achados sobre o assunto. A análise dos artigos considerados pertinentes ao estudo segue a ordem dos objetivos específicos da pesquisa. Após o levantamento dos periódicos, de acordo com os critérios metodológicos definidos, foram considerados sete periódicos, são eles: Encontros Bibli, Transição, Em Questão, Ciência da Informação, Data grama zero, Informação&sociedade: estudos, Perspectivas em ciência da Informação.

A análise recai sobre 32 artigos¹⁵ que fizeram referência as obras de Otlet no período de 2005 a 2012. Os periódicos com seus números de artigos citados, segundo a ordem daqueles que contém maior número de artigos, para aqueles com menor conteúdo, são nessa seqüência: Data Grama zero (9), Perspectivas na Ciência da Informação (7), Ciência da informação (5) Encontros Bibli (3), Transifirmação (4), Em Questão (2), e informação & sociedade: Estudos (2). O ano em que mais se publicou artigos com citação de Otlet nos periódicos, está na ordem do maior para o menor: Ano 2012 (9 artigos), 2009 (6 artigos), 2010 (5 artigos), 2005, 2007, 2008, 2011 (3 artigos), e no ano de 2006 (1 artigo). O trabalho da análise se deu da seguinte forma: Após consultados os periódicos foram assim identificados: o Ano, idioma, tipologia, Teoria, Co-autoria, citação e quantidade da citação feita pelo autor.

As instituições que citam Otlet no Brasil são: USP, UFRP, UFMG, UFRS, UFRJ, UNESP e UNI RIO. A cidade de São Paulo é a mais destacada pelos pesquisadores na sua formação acadêmica e nas pesquisas que citam Otlet nos seus trabalhos; este autor contribuiu para as teorias da informação nesta ordem: Teoria da representação (Destaque), Teoria Matemática, Teoria Sistêmica, Teoria Crítica, Teoria fluxos e usuários.

Encontros Bibli obteve um saldo de 26 citações nos anos de 2005 à 2012 e os idiomas da publicação que obtiveram maior destaque foram o Francês e Espanhol nos anos de 1934, 1996, 1997. *Transifirmação* obteve um saldo de 18 citações nos anos de 2005 à 2012 e o idioma da publicação foi o português nos anos de 1934. *Em questão* obteve um saldo de 2 citações nos anos de 2011 e 2012 e o idioma da publicação foi o português nos anos de 1996, 1997. *Ciência da informação* obteve um saldo de 12 citações nos anos de 2005, à 2012 e os idiomas da publicação foram o português e o espanhol nos anos de 1934. *DataGramaZero* obteve um saldo de 14 citações nos anos de 2008 à 2012 e o idioma da publicação foi o português nos anos de 1934, 1937, 1996. *Informação & sociedade: estudos* obteve um saldo de 4 citações nos anos de 2005, à 2012. O idioma da publicação foi o português nos anos de 1934, 1937; por fim *Perspectivas em ciência da informação* obteve um saldo de 32 citações nos anos de 2008 à 2012 e os idiomas da publicação foram o português, Espanhol e Francês nos anos de 1891, 1895, 1934, 1937, 1989, 1997.

¹⁵ Artigos referenciados ao final deste trabalho.

4 CITAÇÕES FEITAS A PAUL OTLET

As citações são uma variedade das obras de Otlet dispersas no tempo. Trabalhos do autor do ano de 1891 a 2012. Contudo, a maior parte de sua contribuição está em obras publicadas no ano de 1934. Quanto ao idioma, percebe-se estão em Francês, Espanhol, Inglês e Português. O que confere que a barreira linguística não chegou a constituir um grande problema. Foram encontradas 122 citações, entre diretas e indiretas.

Os tipos de citações que foram apresentados em maior número foram 35 citações conceituais porque trazem a definição de documento conforme Otlet.

Escarpit (1976), também aproveitando os preceitos de Otlet, aproxima a noção de documento com a noção de informação. Para ele o documento seria um objeto informacional visível ou palpável, que possuía uma dupla independência em relação ao tempo: a sincronia (independência interna da mensagem) e a estabilidade (independência global do objeto informacional) (SIQUEIRA, 2012, p.5).

Em boa parte destes artigos, Paul Otlet desenvolve alguns conceitos que futuramente serão conhecidos como *hipertexto*, e também é criador dos termos *web of knowledge* e *link*. Também desenvolve o conceito de documento que passa a ser não apenas o livro, mas todo material que carrega em seu bojo algum conteúdo que possa transmitir informação ao usuário como fotos, textos, filmes, sons etc.

Outro tipo de citação que se apresenta em destaque é a confirmativa que aparece dez vezes, pois afirma a relação existente entre os princípios de Otlet e as práticas realizadas na Ciência da Informação. Os autores afirmam a ideia de Otlet que agrega teorias e práticas, bibliográficas e documentais, científicas e técnicas, ontológicas e epistemológicas, políticas e cotidianas. Afirmam também a importância do livro *Traité de Documentation* como o primeiro documento da Ciência da Informação, considerando esta obra como o parâmetro para os sistemas mecânicos atuais. Demonstrem também que as concepções de Otlet estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento da Ciência da Informação. Afirmam a ideia de que a Documentação surgiu para resolver os problemas de organização da informação e de que o documento pode representar qualquer coisa em que o conhecimento possa ser registrado e que se reconheça alguma propriedade administrativa. Apoiam também, as afirmações feitas por teóricos que posteriormente trabalharam sobre as ideias iniciais de Otlet, as quais reforçam aplicando-as sobre seus trabalhos e carregando as afirmações por ele feitas nos seus trabalhos. Exemplos se seguem:

Os patronos das diretrizes da Documentação foram Paul Otlet e La Fontaine, que sistematizaram conceitos para Documentação a partir de estudos bibliográficos. Com destaque para Otlet em sua obra clássica, o *Traité de Documentation* (1934), o autor enunciou de forma revolucionária para o período a idéia de documento. Parte do termo genérico, *bibliothèque*, cujo significado associa-se a uma unidade intelectual e abstrata, que poderia ser representada.

Outra citação bastante comum, apresentando-se 20 vezes porque fundamenta a análise desenvolvida no texto do quadro geral da história da Ciência da Informação, apoia a ideia de Otlet como criador da identidade da Documentação, dá suporte a ideia de que Otlet foi precursor das teorias da Ciência da Informação, de patrimônio cultural como documento, uma fonte de informação, também apoia a ideia que os objetos patrimoniais devem ser considerados documentos e por fim dá suporte à ideia de que o documento serve para cultura, ensino e pesquisa como se pode perceber nos seguintes trechos:

[...] Otlet e La Fontaine desenvolveram a Documentação. Porém, a Documentação remonta sua origem da Bibliografia que, embora desenvolvida desde a antiguidade na Inglaterra, ganhou ênfase na Idade Moderna, quando Konrad Gesner, no final do século XV e o suíço Johann Tritheim, na metade do século XVI que tentou pela primeira vez construir uma bibliografia universal deram vazão para o crescimento da Bibliografia e o surgimento de diversos catálogos e códigos de catalogação nos séculos seguintes. A principal preocupação da Documentação estava no acesso à informação, nos mais diversos suportes documentais e em diferentes centros de informação (biblioteca, arquivo, museu), enquanto a Biblioteconomia estava desenvolvendo sua habilidade, em nível restrito, para proceder com a utilidade do livro e, em nível mais amplo, para indicar a atividade de gestão e organização de acervos de bibliotecas.”

Assim, é possível identificar que Otlet constituiu uma identidade de projeto para a Documentação que segundo Castells (2008) significa o posicionamento dos atores sociais que buscam construir uma nova identidade a fim de promover um novo posicionamento na sociedade e modificações na estrutura social. A identidade de projeto (CASTELLS, 2008) se justifica para Otlet por alguns aspectos cruciais: a) primeiramente o fato de que Otlet foi um proponente de uma nova identidade para os estudos sobre documentos e informação, pois como nos revela Mattelart (2002, p.233) Otlet estudou “as questões concernentes ao Livro e à organização sistemática da Documentação em bases internacionais e universais”. b) foi modificador das estruturas sociais no que tange as noções sobre informação; c) previu o desenvolvimento das tecnologias, como os sistemas de hipertexto e hipermídia (RAYWARD, 1997).

A citação orgânica aparece 2 vezes porque favorece a compreensão da evolução da Documentação. Nestes artigos são apresentados elementos ou ideias que reforçam outras ideias para melhor compreensão pelo leitor como no fragmento que segue:

A noção de documento esboçada por Otlet foi consolidada por seus discípulos, especialmente os franceses, responsáveis por disseminar o estudo da Documentação na Europa, que teve seu apogeu na primeira metade do século XX. Desses principais discípulos destacaremos quatro: Suzane Briet (1951), Escarpit (1976), Meyriat (1981) e Fondin (2005). Briet, funcionária da Biblioteca Nacional Francesa e discípula direta de Otlet, depois do período de inércia da Documentação, durante a Segunda Guerra, retoma parte do trabalho de seu mestre e lança sua obra clássica, *Qu'est-ce que la documentation?* (1951).

A bibliologia elabora os dados científicos e técnicos relativos a este quádruplo objeto: 1º o registro do pensamento humano e da realidade exterior em elementos de natureza material, ou seja, documentos; 2º a conservação, circulação, atualização, catalografia, descrição e análise desses documentos; 3º a elaboração, com a ajuda de documentos simples, dos documentos mais complexos, e com a ajuda dos documentos particulares, o conjunto desses documentos; 4º em último grau, o registro dos dados cada vez mais completo, exato, preciso, simples, direto, rápido, sinótico, de forma simultaneamente analítica e sintética; seguindo um plano cada vez mais integral enciclopédico, universal e mundial (Otlet, 1996, p.10). (Tradução livre da versão em espanhol)

Para Otlet (1996, p.43), os livros – termo genérico que engloba os manuscritos e impressos de toda espécie que, em número de milhões, têm sido feitos ou publicados em forma de volumes, periódicos, publicações de arte – constituem em seu conjunto a memória materializada da humanidade, armazenando os fatos, as ideias, as ações, sentimentos, sonhos, ou seja, aquilo que tem impressionado a razão do homem. Segundo ele, os livros se converteram, por excelência, nos órgãos da conversação, da concentração e da difusão do pensamento, devendo-se considerá-los como instrumentos de pesquisa, de cultura, de ensino, de informação e de recreio, pois são o receptáculo e o meio de transportes das ideias.

A próxima citação que se apresenta nos artigos analisados é a metodológica, aparecendo 25 vezes, ela descreve os processos da organização da informação porque se refere a prática de registro de documentos em fichas. Nestes artigos são citados passos ou formas para se chegar a determinado resultado de modo que esses passos colaborem para a realização de determinada atividade. Também são feitos questionamentos sobre o método adotado e a melhor forma de se realizar tais atividades. Otlet (1996, p.10)

Estabelece alguns princípios para a Documentação consistindo em poder oferecer sobre todo tipo de fato e de conhecimento e informações documentadas a partir de quatro fundamentos: 1º o registro do pensamento humano e da realidade exterior em elementos de natureza material, ou seja, documentos; 2º a conservação, circulação, atualização, catalografia, descrição e análise desses documentos; 3º a elaboração, com a ajuda de documentos simples, dos documentos mais complexos, e com a ajuda dos documentos particulares, o conjunto desses documentos; 4º em último grau, o registro dos dados cada vez mais completo, exato, preciso, simples, direto,

rápido, sinótico, de forma simultaneamente analítica e sintética; seguindo um plano cada vez mais integral enciclopédico, universal e mundial.

Isso significa dizer que Otlet procurou incessantemente sintetizar a informação, visando tornar o acesso mais facilitado e rápido, assim como tornando a informação mais confiável; o terceiro aspecto é referente à estruturação de condições para que as informações pudessem ser extraídas do documento, transcritas em fichas e correlacionadas com assuntos semelhantes, com vistas a formar uma rede conceitual (rede de informações) dinâmica, de acordo com a necessidade dos usuários.

A citação negativa é apresentada 2 vezes nos artigos e se justifica porque nega a ideia que a Documentação é a única disciplina que pensa a informação e seus construtos organizacionais. Nestes artigos as ideias de Otlet em torno do surgimento da CI, são equiparadas às correntes teóricas que surgiram na Europa e EUA, sendo que uma corrente apresenta ideias divergentes de outra corrente teórica como pode ser observado no seguinte trecho:

Observa-se que Otlet oferece as bases para o estabelecimento da Ciência da Informação quando focaliza a informação como fenômeno social que existe e é tratada na Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, mas gera uma confusão epistemológica quando tenta afirmar que é objeto apenas de uma nova disciplina chamada Documentação. Entende-se que essa afirmação da Documentação como campo essencial para pensar a informação e seus construtos organizacionais em detrimento da Biblioteconomia, da Arquivologia e da Museologia está relacionada a uma visão política eminentemente corporativista de Otlet e La Fontaine.

Outra citação que se apresenta 12 vezes é a panorâmica porque mostra duas linhas de pensamento concorrentes entre si: européia e estadunidense. Segue o trecho:

[...] Otlet e La Fontaine eram belgas e a segunda que apresentava grande representatividade nos EUA com uma tonalidade marcadamente nacionalista, principalmente através da Escola de Chicago. Percebe-se certa resistência dos documentalistas europeus em agregar práticas biblioteconômicas e muita resistência dos estudiosos estadunidenses em agregar estudos mais cientificistas dos documentalistas europeus. Isso significa dizer que a origem da Ciência da Informação torna-se mais obscura em face da fragmentação dos estudos com Biblioteconomia e Documentação, visto que os interesses políticos e corporativos podem interferir nos avanços da Ciência da Informação. López Yepes (1995) afirma que o conceito de Documentação empregado por Paul Otlet foi se fragmentando em virtude da polêmica Biblioteconomia versus Documentação.

A citação Afirmativa aparecendo 10 vezes juntamente com a Crítica, aparecendo somente uma vez. Por fim, a citação Exemplificativa é a que aparece 5 vezes nos artigos analisados.

4.1 Obras de Paul Otlet citadas nos artigos

A análise seguinte se refere ao resultado das obras de Paul Otlet citadas nos artigos.

Foram citadas um total de 12, como apresentado a seguir:

OTLET, P.; LA FONTAINE, H. Creation of a Universal Bibliographic Repertory: a preliminary note. [1895]. In: RAYWARD, W.B. (Ed). *International Organization and Dissemination of Knowledge*: select essays of Paul Otlet. Amsterdã: Elsevier, 1990. p.25-50.

OTLET, Paul 1868-1944. Documentos e documentação. Introdução aos trabalhos do Congresso Mundial da Documentação Universal, realizado em Paris, em 1937. Disponível em: <<http://www.conexaorio.com/bit/otlet/index.htm>>. Acesso em: 18/6/2007

OTLET, P. Documentos e Documentação. Trad. Hagar Espanha. Paris, 1937. Introdução aos trabalhos do Congresso Mundial da Documentação Universal, realizado em Paris, em 1937. Disponível em: <<http://www.conexaorio.com/bit/otlet/index.htm>>. Acesso em: 18/04/2016.

OTLET, Paul. El tratado de Documentación: el libro sobre El libro: teoría y práctica. Traduzido por Maria Dolores. Ayuso García. Murcia: Universidad de Murcia, 1996. (Tradução de: *Traité de documentation: Le livre sur Le livre, théorie et pratique*. Bruxelles: Mundaneum, 1934).

OTLET, P. El tratado de documentación: el libro sobre el libro; teoría e práctica. Murcia: Universidad de Murcia, 1997.

OTLET, P. O livro e a medida: bibliometria. BIBLIOMETRIA: teoria e pratica. São Paulo: Cultrix, 1986. p.19-34

OTLET, P. *Traité de Documentation – Le livre sur le livre: théorie et pratique*. Bruxelles: Mundaneum, 1934. 411p.

OTLET, P. *Traité de documentation. Le livre sur le livre: théorie et pratique*. Liège: Centre de Lecture Publique de la Communauté Française, 1989.

OTLET, P. Something about bibliography. [1891]. In: RAYWARD, W.B. (Ed). *International Organization and Dissemination of Knowledge*: select essays of Paul Otlet. Amsterdã: Elsevier, 1990. p.11-24.

OTLET, P. The International Organization of Bibliography and Documentation. [1920]. In: RAYWARD, W.B. (Ed). *International Organization and Dissemination of Knowledge*: select essays of Paul Otlet. Amsterdã: Elsevier, 1990. p.173-203.

OTLET, P. The International Organization of Bibliography and Documentation. [1920]. In: RAYWARD, W.B. (Ed). *International Organization and Dissemination of Knowledge*: select essays of Paul Otlet. Amsterdã: Elsevier, 1990. p.173-203.



5 CONCLUSÃO

Após a análise dos periódicos pesquisados concluímos que Paul Otlet foi um dos fundadores da documentação e suas ideias colaboraram para a para constituição da Ciência da Informação e também para o desenvolvimento da área no Brasil e no mundo. Nos trabalhos com temáticas variadas em que há citações de sua autoria, são incitadas as ideias de sua importância nos enfoques da área da organização da informação, sistemas de comunicação científica e bibliometria, o que afere a Otlet como sendo uma fonte histórica e de sustentação de referencial teórico nas contribuições para a Ciência da Informação no Brasil. E, portanto, destacamos que em sua obra mais citada, *Traité de Documentation*, como uma obra prima entre a consolidação teórica e prática da documentação. E ainda, como um marco simbólico entre a documentação, organização da informação e as interlocuções entre as áreas arquivísticas, biblioteconômicas e museológicas.

REFERÊNCIAS

- BUCKLAND, M. *Selected writings about Paul Otlet*. [S.L:s.n]. [19--]. Disponível em: <<http://people.ischool.berkeley.edu/~buckland/otletbib.html>>. Acesso em: 18 abr. 2016.
- BUFREM, L.; PRATES, Y. "O saber científico registrado e as práticas de mensuração da informação." *Ciência da Informação*, Brasília, v. 34, n.2, p.9-25, 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/682>>. Acesso em: 18 ago. 2016.
- COSTA SANTOS, P.L. V A. da; VIDOTTI, S. A. B. G. Perspectivismo e tecnologias de informação e comunicação: acréscimos à Ciência da Informação?. *DataGramaZero: Revista de Ciência da Informação*, v. 10, n. 3, jun., 2009.
- GIGANTE, M. C. Os sistemas de classificação bibliográfica como interface biblioteca/usuário. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 25, n. 2, 1995. Disponível em: <<http://www.ibict.br/cienciainformacao/include/getdoc.php?id=815&article=477&mode=pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2016.
- LARA FILHO, D. De Museu, objeto e informação. *Transinformação*, v. 21, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo>>. Acesso em: 18 abr. 2016.
- MAIMONE, G. D.; SILVEIRA, N. C.; TÁLAMO, M. F. G. M. Reflexões acerca das relações entre representação temática e descritiva. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v. 21, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/7367/5596>>. Acesso em: 28 ago. 2016.



MARCONDES, C. H. *et al.*. Ontologias como novas bases de conhecimento científico. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p.20-39, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v13n3/a03v13n3.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

MOREIRA, W.; LOPES, M. Ontologias, categorias e interoperabilidade semântica. *DataGramaZero - Revista de Informação*, v. 13, n.4, ago. 2012.

MOURA, A. P.de; LARA, M. L. G. de. Construir o edifício documentário: concepções de Paul Otlet para uma ciência e uma técnica dos documentos. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 17, n. 4, p.2-17, 2012.

ORTEGA, C. D. *et al.*. Surgimento e consolidação da documentação: subsídios para compreensão da história da Ciência da Informação no Brasil. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 14, n. especial, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v14nspe/a05v14nspe.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

ORTEGA, C. D.; LARA, M. L. G. de. A noção de documento: de Otlet aos dias de hoje. *DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação*, [S.L], v.11, n.2, abr., 2010.

ORTEGA, C. D.; LARA, M. L. G. de. A noção de estrutura e os registros de informação dos sistemas documentários. *TransInformação*, [S.L], v. 22, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

PASSARELLI, B. Do Mundaneum à WEB semântica: discussão sobre a revolução nos conceitos de autor e autoridade das fontes de informação. *DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação*, [S.L], v. 9, n. 5, p.1-13, 2008.

PEREIRA, E. C. O. “Cavalo de Tróia” de Michel Pêcheux: uma breve reflexão sobre a análise automática do discurso. *Transinformação*, [S.L], v. 19, n. 3, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

PINHEIRO, L. V. R. Processo evolutivo e tendências contemporâneas da Ciência da Informação. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v. 15, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/23/1/I%26SPinheiro2005.PDF>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

RABELLO, R. A Ciência da Informação como objeto: epistemologias como lugares de encontro. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p.2-36, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v17n1/a02v17n1.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2016.



RABELLO, R. *et al.*. A contribuição da história dos conceitos à ciência da informação: dimensões categórico-abstratas e analítico-causais. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 39, n. 3, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v39n3/v39n3a03.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

RABELLO, R. História dos Conceitos e Ciência da Informação: apontamentos teóricos-metodológicos para uma perspectiva epistemológica. *Encontros Bibli*, Florianópolis, n. 26, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2008v13n26p17/6932>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

RAYWARD, W. B. Knowledge organisation and a new world polity: the rise and fall and rise of the ideas of Paul Otlet. *Transnational Associations*, [S.L], n. 1/2, p.4-15, 2003. Disponível em: <<http://www.arch.columbia.edu/phd/vossoughian/dissertation/ta1-22003.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

RAYWARD, W. B. The case of Paul Otlet, pioneer of information science, internationalist, visionary: reflections on biography. *Journal of Librarianship and Information Science*, 23, p.135-145, set. 1991. Disponível em: <http://people.lis.uiuc.edu/~wrayward/otlet/PAUL_OTLET_REFLECTIONS_ON_BIOG.HTM>. Acesso em: 18 abr. 2016.

SALDANHA, G. S. O imperativo mimético: a filosofia da informação e o caminho da quinta imitação. *DataGramaZero - Revista de Informação*, v.13, n.5, out., 2012. Disponível em: 14 abr. 2016.

SENIÉ DEMEURISSE, J.; FABRE, I.; GARDIÈS, C. Organização do saber e mediação documental: do tratamento de periódicos de história a sua utilização em bibliotecas universitárias na França. *Perspectivas em Ciência da informação*, Belo Horizonte, v. 1, p.133-148, 2009. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/925/613>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

SILVA, J. L. C.; FREIRE, G. H. A. Um olhar sobre a origem da Ciência da Informação: indícios embrionários para sua caracterização identitária. *Encontros Bibli*, Florianópolis, v. 17, n. 33, p.1-29, jan./abr., 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2012v17n33p1/21708>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

SIQUEIRA, J. C. A noção de documento digital: uma abordagem terminológica. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p.125-140, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/24172/19793>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

SIQUEIRA, J. C. Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação: história, sociedade, tecnologia e pós-modernidade. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p.52-66, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v15n3/04.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2016.



SOBRINHO, A. C. P. A memória e o conceito de bit quântico. *Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia*, João Pessoa, v.13, n.3, jun., 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/abcib/article/view/15616>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

SOUZA, W. E. R.; GRIPPA, G. O campo da Ciência da Informação e o patrimônio cultural: reflexões iniciais para novas discussões sobre os limites da área. *Encontros Bibli*, Florianópolis, v. 15, n. 29, p.1-23, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2010v15n29p1/19536>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

SOUZA, W. E. R.; GRIPPA, G. O Patrimônio como processo: uma idéia que supera a oposição material-imaterial. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p.237-251, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/17609/14306>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

TALAMO, M. F. G. M.; MAIMONE, G. D. Acesso ao bem cultural via estudos de informação: reflexões teóricas. *DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação*, v.13, n.4, out., 2012.

TRISTÃO; A. M. D.; FACHIN, G. R. B.; ALARCON, O. E. Sistemas de classificação facetadas e tesouros: instrumentos para organização do conhecimento. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 33, n. 2, p.161-171, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.ibict.br/cienciadainformacao/viewarticle.php?id=120&layout=html>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

UDC consortium. Disponível em: <<http://www.udcc.org/>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

WRIGHT, A. Forgotten forefather: Paul Otlet. [S.L: s.n], 2003. Disponível em: <<http://www.boxesandarrows.com/archives/print/003493.php>>. Acesso em: 18 abr. 2016.



LA ENSEÑANZA DE LA ARCHIVOLOGÍA Y BIBLIOTECOLOGÍA EN URUGUAY: CONSTRUYENDO LA INTEGRACIÓN

O ENSINO DE ARQUIVÍSTICA E BIBLIOTECONOMIA NO URUGUAI: CONSTRUINDO A INTEGRAÇÃO

Paulina Szafran Maiche; María Alejandra Villar Anllul

Resumen: La siguiente ponencia presenta la experiencia de trabajo conjunto en la formación profesional de licenciados en Archivología y en Bibliotecología, en el Instituto de Información de la Facultad de Información y Comunicación, de la Universidad de la República de Uruguay. Se presenta el marco histórico de ambas carreras dentro de la Universidad y el trabajo realizado desde las unidades curriculares Introducción a la Archivología y Ciencia de la Información e Introducción a la Bibliotecología y Ciencia de la Información – enmarcadas en el Departamento Información y Sociedad – con el fin de integrar y coordinar aquellos aspectos y métodos de trabajo que son comunes y compartir los que son diferentes entre ambas disciplinas. Esta mirada articuladora que lleva adelante del Departamento Información y Sociedad, se inserta dentro de las políticas que viene desarrollando la propia Universidad de la República, tanto con relación a las funciones universitarias como al trabajo interdisciplinario, coadyuvando con la formación de profesionales aptos para la detección y solución de problemas sociales, con actitud reflexiva y crítica.

Palabras-clave: Bibliotecología-Enseñanza. Archivología-Enseñanza. Información y Sociedad.

Resumo: O presente trabalho apresenta a experiência conjunta na formação profissional de diplomados em Arquivística e Biblioteconomia no Instituto de Informação da Faculdade de Informação e Comunicação da Universidade da República (Uruguai). Apresenta-se o contexto histórico das duas formações dentro da Universidade e do trabalho feito desde as unidades curriculares Introdução à Arquivística e Ciência da Informação e Introdução à Biblioteconomia e Ciência da Informação – enquadradas no Departamento Informação e Sociedade - com o fim de integrar e coordenar os aspectos e métodos de trabalho comuns e compartilhar os que são diferentes entre as duas disciplinas. Este olhar articulador que realiza o Departamento Informação e Sociedade está inserido nas políticas que estão sendo desenvolvidas pela própria Universidade da República em relação às suas funções interdisciplinares, contribuindo com a formação de profissionais adequados para a detecção e resolução de problemas sociais, com atitude reflexiva e crítica.

Palavras-chave: Biblioteconomia-educação. Arquivologia-educação. Sociedade e Informação.

1 INTRODUCCIÓN

La ponencia se orienta a presentar una experiencia de trabajo conjunto en la formación profesional de archivólogos y bibliotecólogos por parte del equipo docente del Departamento

Información y Sociedad del Instituto de Información (II), de la Facultad de Información y Comunicación (FIC) de la Universidad de la República (Udelar) de Uruguay.

La descripción da cuenta de modalidades asumidas para el desarrollo de prácticas de integración al inicio de los cursos de las licenciaturas en Archivología y Bibliotecología. Las mismas se contextualizan en marcos históricos de ambas carreras en el entorno de la Udelar.

A su vez, se toman en consideración recientes políticas de información en desarrollo en el país, destacándose la asunción de formas de trabajo que permiten visualizar el aporte de los profesionales en temas concretos de la realidad nacional. De esta manera, se contribuye al análisis crítico de su rol social, así como de las semejanzas y diferencias en el perfil profesional de ambas disciplinas.

2 INTEGRACION DE LAS DISCIPLINAS EN EL CONTEXTO DE LA FACULTAD DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN DE URUGUAY

La carrera de Bibliotecología se dicta en el ámbito de la Universidad de la República desde el año 1945, pero es a partir de 1982 que comparte espacios académicos con Archivología. Fue y sigue siendo hasta el momento, la única universidad del país que forma licenciados en Bibliotecología y Archivología, antes en la entonces Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines (EUBCA) y hoy, en el Instituto de Información de la FIC.

Este comienzo en conjunto, estuvo regido por un Plan de Estudios compartido entre ambas disciplinas, con un tronco común durante el primer año.

Luego de la intervención de la Universidad, que duró hasta el año 1985, se recuperó la autonomía universitaria lo que favoreció el pleno ejercicio del cogobierno y la revisión de los programas vigentes y sus contenidos.

En ese entorno, en el año 1987 y posteriormente en el año 1993 se aprueban las modificaciones de los planes de estudio, transformando a Bibliotecología en una licenciatura y a Archivología en una carrera de tres años, pero dejando sin efecto el tronco común que las unía.

Este nuevo plan de estudios

[...] fue un plan fuertemente delimitado por las asignaturas, circunscripción que no permitió discurrir una integración conceptual y metodológica y pocas veces admitió compartir los fundamentos disciplinares. En resumen, se trató de un plan excesivamente rígido y notoriamente segmentado por los núcleos básicos, realidad que al propio cuerpo docente le dificultó encontrar la forma de franquear los límites y tomarlo como insumo para el trabajo analítico y

diálogo fecundo en búsqueda del desarrollo y correspondencia entre lo pedagógico y lo disciplinar (RAMOS, VILLAR, 2015, p.69).

En forma similar describen la situación las Prof. Pérez y Gandolfo, en el IX Encuentro de Directores y VIII Encuentro de Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del Mercosur, en octubre de 2012: “se trata de planes asignaturistas, que al ponerse en acción presentan fragmentación de contenidos, compartimentación de las funciones universitarias, desfases entre teoría y práctica.” (2012, p.3).

En el año 1999 se aprueba en la EUBCA, como resultado del desarrollo académico con base en el Plan 87, una estructura académica. La misma estaba organizada a partir de Áreas siendo los núcleos básicos, cada una de las unidades curriculares. Las Áreas eran Gestión de Sistemas de Información; Tratamiento y Transferencia de la Información; Gestión y Desarrollo de Archivos. Esta nueva estructura tampoco propició el trabajo integrador y coordinado entre ambas carreras.

En el año 2005, la Universidad decidió iniciar el camino hacia la creación de la Facultad de Información y Comunicación sobre la base de la EUBCA y la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (LICCOM).

En el año 2008, el Consejo Directivo Central decidió crear la Comisión para el Desarrollo Académico de la Información y la Comunicación (COMDIC). El eje de esta propuesta era la creación del PRODIC (Programa de Desarrollo Académico de la Información y la Comunicación). En el año 2010 comenzaron a funcionar allí siete proyectos de investigación, que reunieron a más de 50 investigadores de EUBCA, LICCOM, Ciencias Sociales, Ingeniería y otros servicios universitarios.

En el campo académico, la información y la comunicación fueron construyendo su propio marco disciplinario. Todas las ciencias humanas y sociales – de la filosofía a la sociología, la psicología, la antropología, la lingüística, la ciencia política, la historia, la administración y la economía – confluyen en los estudios de información y comunicación.

El trabajo conjunto con disciplinas científico-tecnológicas, como la informática y la electrónica, es cada vez más frecuente y necesario para comprender e intervenir sobre los procesos de información y comunicación

Es a partir del año 2013 – cuando se crea la FIC – que se inicia una nueva institucionalidad, como resultado de muchos años de trabajo y cogobierno, que supone

grandes desafíos al momento de poner en práctica nuevos planes de estudio, coordinaciones e integración de disciplinas, ahora ya no sólo entre Bibliotecología y Archivología, sino también con Comunicación.

Esta nueva institucionalidad lleva consigo la responsabilidad de ser el espacio académico de referencia en el país en cuanto a los estudios de información y comunicación y transformarse en un ámbito de confluencia interdisciplinario estableciendo, facilitando y potenciando los nexos entre sus abordajes humanísticos, sociales, científico – tecnológicos y artísticos.

3 EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS 2012

Antes del cambio institucional, en el año 2012, la entonces EUBCA aprueba un Plan de estudios común para las Licenciaturas en Archivología y Bibliotecología.

El marco sobre el cual se elabora ese Plan de estudios son las directrices existentes en la Udelar en ese momento y los criterios de la Ordenanza de estudios de grado.

Según Ramos y Villar el nuevo Plan de estudios

[...] tuvo como ejes rectores dos principios: la flexibilidad y la articulación. Ambos están recogidos en la Ordenanza de Grado de la Udelar, en el artículo 7 cuando se define la flexibilidad curricular, como la “diversificación de itinerarios curriculares por medio de actividades opcionales y electivas que otorgan autonomía a los estudiantes en la consecución de sus intereses y necesidades de formación” y por otra parte, a la articulación curricular, como aquellos “tránsitos curriculares que posibiliten una fluida movilidad estudiantil, tanto horizontal como vertical, entre carreras universitarias y otras carreras terciarias, y faciliten la prosecución de estudios de personas que estudian y trabajan.” (2011: 4-5). Su aplicación en el plan se refleja en la mayor autonomía que tiene el estudiante en la elección de materias optativas – dentro y fuera de la Institución – la posibilidad de articular con otras carreras de los distintos servicios del Área Social, la oportunidad del cursado de materias optativas desde el primer semestre, mayor movilidad entre carreras y cursos, entre otros aspectos. Todo ello requiere de coordinación entre las diferentes unidades curriculares, pero también entre los diferentes servicios de la Universidad. (RAMOS, VILLAR, 2015, p.72-73).

A través del trabajo de la Comisión de Enseñanza de la FIC y la Comisión de Carrera de Archivología y Bibliotecología se ha logrado la unificación de criterios en cuanto a la creditización de las unidades curriculares, la creación de espacios de formación integral conjuntos entre ambas carreras, el régimen de prácticas preprofesionales y sobre el trabajo monográfico de investigación de grado.

A su vez, como señalan Gandolfo y Pérez (2015), los avances en la malla curricular de las licenciaturas de Archivología y Bibliotecología se aprecian en diversas acciones como: ciclo inicial, actividades de alfabetización académica, opcionalidad temprana que favorece la flexibilidad tanto en nuestro servicio como en otros del área social, talleres integradores que intentan romper con las tendencias asignaturistas.

En cuanto a las unidades curriculares Introducción a la Bibliotecología y Ciencia de la Información e Introducción a la Archivología y Ciencia de la Información, están ubicadas dentro del Ciclo inicial del Plan de estudios, ciclo considerado “[...] de formación destinado a ambas licenciaturas, compuesto por contenidos básicos e introductorios en común y contenidos específicos de cada una de las carreras” (Universidad de la República. EUBCA, 2012, p.14), en el Módulo “Fundamentos teórico-conceptuales y contexto de la disciplina y la profesión”. Cuyo objetivo es precisamente ofrecer los fundamentos y conocimientos teóricos sobre la Ciencia de la Información, proporcionando “herramientas conceptuales para el abordaje crítico de los problemas epistemológicos y acceder a las principales corrientes teóricas en Ciencias Sociales”, abordando “el marco teórico e histórico disciplinar de la Archivología y su objeto de estudio: la información documental” (p.20).

Los fundamentos de las unidades curriculares, apuntan a introducir a los futuros profesionales en el mundo de la información y a los distintos aspectos vinculados a ella. La orientación debe tender entonces a establecer bases teóricas y conceptuales estimulando al estudiante al análisis crítico de los temas a tratar, así como también los aspectos prácticos, sin dejar de lado el contexto social en que la disciplina se desarrolla. Tal como se expresa en el Plan de estudios

Se promueve una formación, que desde una perspectiva comprensiva, tenga en cuenta la dimensión social y humana de la especialidad; una formación no limitada a la intervención técnica sino que con base teórico-conceptual, prepare para la detección y resolución de problemas sociales, genere una actitud investigativa y la capacidad de producir información y conocimiento y aplicarlo en forma creativa, reflexiva y crítica (UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, EUBCA, 2012, p.8).

Los docentes a cargo de las mencionadas unidades curriculares tienen el desafío, no sólo de motivar a los estudiantes que dan sus primeros pasos en la carrera, sino que también deben iniciarlos en el estudio de la Archivología y la Bibliotecología y su vínculo con la Ciencia de la Información, con un pensamiento crítico pero constructivo, con curiosidad intelectual y capacidad de adaptación a los cambios, como cualidades indispensables.

4 LA NUEVA ESTRUCTURA ACADÉMICA

Tal como se mencionó anteriormente, las carreras de Archivología y Bibliotecología funcionaron desde el año 1999 en una estructura académica de la entonces EUBCA, que recién fue modificada en el año 2015.

En cumplimiento a lo establecido en la Normativa de Organización de los Servicios Docentes de la FIC, la nueva estructura académica del Instituto de Información se conformó con Departamentos.

Los antecedentes que han servido de guía para su proyección, han sido las definiciones adoptadas en los Encuentros de Directores y Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de Información del Mercosur. La nueva estructura académica aprobada para el Instituto de Información de la FIC, por Resolución del Consejo de la FIC N° 54 de fecha 13 de agosto de 2015, es coherente con los criterios acordados en los Encuentros Mercosur y sus áreas de trabajo y se compone de los siguientes Departamentos:

- Departamento Epistemología, Metodológico e Historia.
- Departamento Fuentes Documentales, Recursos y Servicios de Información.
- Departamento Gestión y Planeamiento.
- Departamento Información y Sociedad.
- Departamento Tratamiento y Transferencia de Información.

Esta nueva estructura académica permitió una reunión de contenidos a diferencia de la anterior que presentaba una separación por cada licenciatura. A la vez, exige a cada Departamento el rediseño de sus programas de curso tratando de optimizar la coordinación y la flexibilización, evitando caer en una formación fragmentada.

5 LA INTEGRACIÓN DISCIPLINAR DESDE EL DEPARTAMENTO INFORMACIÓN Y SOCIEDAD.

El contexto reseñado anteriormente otorga un marco propicio para presentar una experiencia de integración entre Archivología y la Bibliotecología.

Tal como se expresó, las Licenciaturas impartidas en el Instituto de Información incluyen para ambas carreras unidades curriculares específicas ubicadas en el primer semestre. Es así que Introducción a la Archivología y Ciencia de la Información e Introducción a la Bibliotecología y Ciencia de la Información, enmarcadas dentro del

Departamento Información y Sociedad, permiten un acercamiento a los futuros profesionales respecto a las disciplinas que orientan su actuación. A su vez, se sustentan en un trabajo con arraigo en la realidad del país y la región.

El trabajo conjunto toma en cuenta los aspectos comunes de las disciplinas, pero partiendo de la consideración de sus varias diferencias. Al respecto señala Ávila (2010), con referencia al caso brasileño, que constituye un desafío de la Ciencia de la Información, la creación de una base de conocimiento común a la Bibliotecología, Archivología y Museología.

La historia de la formación profesional en Uruguay se caracterizó por una división entre Archivología y Bibliotecología, en los hechos, la aplicación de un nuevo plan de estudios y el contexto de creación de la FIC, con la departamentalización de los institutos, favoreció el trabajo conjunto del equipo docente.

En el caso que nos convoca, el Departamento Información y Sociedad, se trata de la unidad académica encargada de realizar enseñanza, investigación y extensión con referencia a:

- los fundamentos teórico-metodológicos de la Ciencia de la Información y la Información;
- la información como derecho y fenómeno social abarcando las políticas, los usuarios de información, los vínculos entre la cultura, información y las bibliotecas; la transparencia e información pública, la función social de los archivos y el Sistema Nacional de Archivos;
- los servicios de bibliotecas, archivos y de información al ciudadano y del patrimonio nacional;
- la evolución histórica de los documentos, la profesión y el profesional, la disciplina, las unidades de información y la institución.

De esta manera estamos frente a ejes fundamentales de la disciplina que, en conjunto con los contenidos de los otros departamentos permiten acompañar la afirmación de que

La estructura teórico-investigativa de las áreas de la información documental está dada por la interrelación de la información documental organizada, con unos sujetos sociales –usuarios lectores-investigadores–, los profesionales de estas áreas y las instituciones sociales (bibliotecas, archivos, museos, centros de documentación), para alcanzar fines sociales que tienen que ver

con el mayor uso, acceso, utilidad e impacto de la información organizada (QUINTERO CASTRO, 2013, p.199)

Cabe destacar que la puesta en marcha del plan de estudios 2012 comienza a desarrollarse en una experiencia que lleva a cabo la ex EUBCA en la ciudad de Paysandú, reiterando una nueva instancia de formación profesional en el interior del país. Este desafío favoreció la mencionada integración, en la medida que dicha práctica permitió concretar el dictado de clases comunes para los estudiantes de ambas carreras en conjunto, elemento que en los cursos de Montevideo no es posible replicar por los horarios de las clases y los compromisos de docentes y estudiantes.

Tomando el programa de ambas unidades curriculares se toman ciertos temas que hacen a los fundamentos de las disciplinas para su abordaje común. De esta forma, el marco teórico de la Ciencia de la Información, la Bibliotecología y Archivología se considera desde una misma mirada. Dada la importancia de esta base teórica, es la Profesora Titular del Departamento, Martha Sabelli, quien lleva la responsabilidad de su enseñanza. La Prof. Alejandra Villar participa en las clases de Introducción a la Bibliotecología aportando la conceptualización de la Archivología y las unidades archivos.

Interesa incorporar otro elemento para explicar la selección de otros ítems de trabajo conjunto. Esta mirada articuladora se inserta dentro de las políticas que viene desarrollando la Udelar, desde el punto de vista de la integralidad, tanto respecto a las funciones universitarias como del trabajo interdisciplinario. La Universidad ha promovido diversos programas, uno de ellos corresponde a los EFI (Espacios de Formación Integral) que

Buscan ser lugares donde el estudiante desarrolle prácticas integrales desde su ingreso a la Universidad, favoreciendo la promoción del ‘pensamiento crítico e independiente, (...) impulsando el desarrollo del conocimiento y la resolución de problemas de interés general’, articulando las tres funciones universitarias: enseñanza, extensión e investigación.¹⁶

Los mismos se presentan en dos facetas, EFI de Sensibilización (vinculado a los ciclos introductorios de la universidad) y EFI de Profundización.

Esta posibilidad, sumada al contexto reseñado, orientó la presentación de una propuesta común para el Ciclo inicial de ambas carreras tomando como eje temáticas presentes en los programas de las unidades curriculares Introducción a la Archivología e Introducción a la Bibliotecología.

16 http://www.extension.edu.uy/red/formacion_integral

Es así que desde el año 2013 se viene llevando la experiencia del EFI de Sensibilización, titulado actualmente “Servicios de información, derecho de acceso a la información pública y gobierno electrónico” que tiene como objetivo: introducir a los estudiantes en la modalidad de los Espacios de Formación Integral (EFI) considerados como espacios educativos en donde se articulen de manera armónica las tres funciones universitarias y que se constituya en una experiencia significativa para la formación integral del estudiante.

Enmarcado en el primer semestre dentro de las unidades curriculares introductorias, el EFI toma el tema de las unidades de información y se concretan visitas didácticas a distintos servicios, la Biblioteca Nacional, el Archivo General de la Nación y el Museo Histórico Nacional. En muchos casos se trata del primer contacto de estudiantes con estas unidades o permiten su conocimiento desde una perspectiva distinta, ya involucrados en las disciplinas, aunque se trate de una instancia al comienzo de sus carreras. Previo al EFI, los estudiantes de Archivología concurrían únicamente al Archivo, en tanto que los de Bibliotecología a la Biblioteca. La participación en estas visitas y el intercambio que generan se han valorado como muy positivas por parte del equipo docente en tanto permite visualizar desde una perspectiva más completa la razón de ser de estos servicios.

A su vez, se toma un tema de referencia para ambas disciplinas como es el derecho a la información y su destacada faceta actual, el derecho de acceso a la información pública. Como expresa Mendel, estamos ante una temática de enorme protagonismo en estos momentos:

Contudo, hoje o mundo está sendo varrido por uma verdadeira onda de legislações de direito a informação e, nos últimos quinze anos, várias dessas leis foram aprovadas em países de todas as regiões do mundo, enquanto um número considerável de outros países assumiram o compromisso de adotar leis de direito a informação (MENDEL, 2009, p.26).

Este punto es abordado en forma conjunta en el aula por las autoras de la ponencia, otorgando la visión desde cada disciplina, pero, sobre todo presentando el contexto nacional, más propicio y desafiante para el ejercicio profesional, al contar con políticas recientes promotoras del tema como las leyes 18.220 (Sistema Nacional de Archivos), 18.331 (Protección de datos personales), 18.381 (Acceso a la información pública) y 18.632 (Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas).

El derecho de acceso a la información pública constituye un eje que permite plasmar la contribución de los profesionales desde las competencias de cada disciplina. Si a la vez en el país se inserta el tema como política, generando cambios en la materia, se conforma un tópico propicio para su tratamiento en el aula, como uno de los desafíos que involucra a las nuevas generaciones en la medida que se reconocen debilidades en su implementación (Ramos, Villar, 2013).

Al contextualizarse desde el Departamento Información y Sociedad, se presenta a partir de una comprensión que trasciende los aspectos únicamente técnicos, contribuyendo a destacar la importancia de nuestros profesionales, no solo a la interna de las unidades de información, sino como promotores del derecho a la información para la ciudadanía en general. Compartiendo para este caso concreto el planteo de Quintero Castro,

El objeto de estas disciplinas no es una entidad aislada de su contexto; al contrario, si se habla de información documental, de inmediato surgen las preguntas: documento ¿útil para quién?, ¿quién lo dispone, para qué y con qué? Pues este conjunto de disciplinas tiene el objetivo de atender de manera expedita una demanda social (2013, p.191).

6 CONCLUSIONES

La necesaria integración de la Bibliotecología y Archivología constituye una necesidad que no solo se fundamenta en las áreas de investigación de la Ciencia de la Información, las que permiten desarrollar sus marcos teóricos, sino que debe contemplar las instancias formativas.

La experiencia reseñada da cuenta de su contemplación al comienzo de la vida universitaria de los estudiantes que optan por estas carreras. Se trata, nada más y nada menos, de compartir los fundamentos disciplinares que permitan comprender los objetos y métodos de trabajo que otorgan similitudes y diferencias entre ambas áreas.

Asimismo, se busca plasmar estos análisis en experiencias concretas, desde una postura que permita entender que estamos frente a problemáticas que requieren la intervención profesional.

Es así que la elección del tema derecho de acceso a la información pública nos enfrenta, desde el espacio del aula, a analizar el objeto en un tiempo y espacio determinado que es visto desde distintas áreas del conocimiento, permitiendo comprender nuestro aporte profesional en el marco de las políticas de información del país. Sobre todo, destacando en

todo el proceso a los principales destinatarios de las mismas, razón de ser de nuestra existencia, los ciudadanos, enfatizando de esta forma nuestro rol social.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. A. A. Ciência da Informação como campo integrador para as áreas de Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Informação & Informação*, [S.L], v.15, n.1, p.173-189, 2010. Disponible en:

<<http://www.uel.br/revistas/wrevojs246/index.php/informacao/article/viewFile/4744/5885>>
Acceso en: 21 mar. 2016.

GANDOLFO, M.; PÉREZ GIFFONI, M. C. De la segmentación y la rigidez a la articulación y la flexibilidad curricular : un nuevo plan de estudios para la EUBCA. In: IX ENCUENTRO DE DIRECTORES Y VIII ENCUENTRO DE DOCENTES DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIA DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR, Montevideo, 3-5 octubre. Disponible en:

<http://rbm.eubca.edu.uy/sites/default/files/text/Ponencia%2057%20-%20Gandolfo,%20Mariela_%20P%C3%A9rez,%20Mar%C3%ADa%20Cristina.pdf>. Acceso en: 28 mar. 2016.

MENDEL, T. *Liberdade de informação: um estudo de direito comparado*. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2009. Disponible en:

<http://portal.unesco.org/ci/en/files/26159/126398551119freedom_information_pt.pdf/freedom_information_pt.pdf> Acceso en: 25 mar. 2016.

PÉREZ, M.C.; GANDOLFO, M. Luces y sombras en la implementación del plan de estudios 2012 de las Licenciaturas en Archivología y Bibliotecología. In: ROMANO, A.; MADRID, I. (Comp.). *Del diseño al aula: cambio de planes en la FIC*. Montevideo: Tradinco, 2015. p.26-41.

QUINTERO CASTRO, N. Disciplinas de la información documental: núcleo común y objeto de estudio. In: RENDÓN ROJAS, M.A. (Coor.). *El objeto de estudio de la Bibliotecología/Documentación/Ciencia de la Información: propuestas, discusión, análisis y elementos comunes*. México: UNAM, 2013. p.178-201. Disponible en:

<<http://www.uel.br/revistas/wrevojs246/index.php/informacao/article/viewFile/4744/5885>>
Acceso en: 21 mar. 2016.

RAMOS, L.; VILLAR, A. El acceso a la información pública y los archivos en Uruguay. *Palabra Clave*, [S.L], v.3, n.1, p.45-51, 2013. Disponible en:

<<http://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar/article/view/PCv3n1a04/4218>> Acceso en: 25 mar. 2016.

RAMOS, L.; VILLAR, A. Licenciatura en Archivología. Su evolución académica. In: ROMANO, A.; MADRID, I. (Comp.). *Del diseño al aula: cambio de planes en la FIC*. Montevideo: Tradinco, 2015. p.64-79.



UNIVERSIDAD de la República (Dirección General Jurídica). *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*. Montevideo: UDELAR, 2011.

<<http://dgjuridica.udelar.edu.uy/files/2014/10/Ordenanza-215.pdf>> Acceso en: 25 mar. 2016.

UNIVERSIDAD de la República EUBCA. *Plan de estudios de la Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines*. Montevideo: UDELAR - EUBCA, 2012.



O MODERNO PROFISSIONAL DA INFORMAÇÃO À LUZ DOS PARADIGMAS DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

INFORMACIÓN PROFESIONAL MODERNA A LA LUZ DE LA CIENCIA PARADIGMAS DE INFORMACIÓN

Jorge Santa Anna

Resumo: As competências profissionais são elementos relevantes para a adequação e expansão do exercício profissional, sobretudo no âmbito das profissões da informação em uma sociedade competitiva, globalizada e multicultural. Assim, este estudo tematiza as competências profissionais do Moderno Profissional da Informação e suas relações com os principais paradigmas que sustentam a Ciência da Informação. Objetiva identificar a correspondência entre esses paradigmas na formulação e estabelecimento das competências profissionais que viabilizam o perfil de um Moderno Profissional da informação. Através de pesquisa bibliográfica e exploratória, constatou-se que as competências profissionais manifestam-se com maior intensidade no paradigma físico, havendo pouca correspondência com os demais paradigmas, o que demonstra que a atividade profissional ainda se manifesta em fazeres técnicos, não priorizando questões humanistas. Portanto, as competências atribuídas ao Moderno Profissional da Informação são insuficientes para adequar o profissional à realidade do mercado atual. Percebeu-se haver necessidade de ampliação das competências, principalmente quanto ao paradigma cognitivo e sociocultural, em face da manifestação de uma sociedade multicultural, o que requer, para adequação a esse novo contexto, a aquisição de competências de cunho pedagógico e cognitivo. Assim, constatou-se que as competências não foram elaboradas com base em todos os paradigmas da Ciência da Informação.

Palavras-chave: Paradigmas da Ciência da Informação. Moderno Profissional da Informação. Competências profissionais.

Resumen: Habilidades profesionales son relevantes para la adecuación y ampliación de la práctica profesional, especialmente en el campo de las profesiones de la información en una sociedad competitiva, globalizado y multicultural. Por lo tanto, este estudio se dirige a los profesionales de las habilidades profesionales modernas de la información y su relación con los principales paradigmas que soportan la Ciencia de la Información. Tiene como objetivo identificar la correspondencia entre estos paradigmas en el diseño y el establecimiento de las competencias profesionales que permitan el perfil de una información profesional moderno. A través de la investigación bibliográfica y exploratorio, se encontró que las competencias profesionales se manifiestan con mayor intensidad en el paradigma físico, con poca correspondencia con los otros paradigmas, lo que demuestra que la ocupación está todavía presente en obras técnicas, no dar prioridad a las cuestiones humanísticas. Por lo tanto, los poderes de la información profesional moderna son insuficientes para acercar la realidad profesional del mercado actual. Se observó ninguna necesidad de expansión de las capacidades, en particular para el paradigma cognitivo y socio-cultural, dada la manifestación de una sociedad multicultural, que requiere adaptarse a este nuevo contexto, la adquisición de habilidades pedagógicas y la naturaleza cognitiva. Por lo tanto, se encontró que las habilidades no se desarrollan en base a todos los paradigmas de la ciencia de la información.

Palabras-clave: Paradigmas de la Ciencia de la Información. Moderna profesional de la información. Habilidades profesionales.

1 INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas no mercado de trabalho da atualidade têm exigido a constante redefinição de paradigmas que norteiam todas as atividades profissionais ligadas a diversas áreas do conhecimento. A mudança de paradigma provoca uma ruptura nos valores, nas concepções e na fundamentação que sustenta uma profissão, por conseguinte, direciona à ampliação de atividades profissionais, sobretudo em um mercado altamente instável e competitivo, influenciado, em grande parte, pelo processo de globalização.

Essas mudanças refletem no modo como os profissionais devem atuar a fim de garantirem legitimidade, reconhecimento, e, principalmente, utilidade frente às novas necessidades e demandas requeridas pela sociedade. Portanto, refletir sobre mudanças sociais implica na redefinição de paradigmas, que, por sua vez, repercutem nos fazeres profissionais, os quais somente são reformulados a partir do estabelecimento de competências.

É bem verdade que, a instabilidade promovida pelo mercado globalizado exige a aquisição de competências a todos os profissionais, sem exceção, de modo que, está fadado ao fracasso aqueles que possuem resistência a mudanças e inovações em suas práticas profissionais. Diferente do que ocorreu em outros momentos evolucionários da história humana, na sociedade atual, não basta apenas adquirir novas competências, é preciso ir além, adquirindo um perfil cada dia mais híbrido e multiprofissional.

Assistimos, hoje, a chamada Sociedade da Informação, como prefere Masuda (2004), também denominada de pós-Industrial, assim como considerou Bel (1973), ou Sociedade em Redes, como menciona Castells (2007). Independente de nomenclaturas, o que sabemos é que nunca se vivenciou tanto no decurso das civilizações um momento de acentuada produção informacional e rápidas mudanças, provocadas, sobretudo, pelo avanço das novas tecnologias.

Nesse novo estágio social, ao contrário do período industrial, o foco está na valorização da informação e não em valores materiais (MASUDA, 2004), sendo que o uso das tecnologias da informação permitiu novas formas de interação e sociabilidade, o que viabiliza o compartilhamento em um mundo sem delimitações geográficas e temporais (CASTELLS, 2007), cujas tendências, nesse novo mundo, transferem o foco de atenção da produção de bens para a prestação de serviços, como muito bem colocado por Bel (1973).

Ora, pensemos, se a sociedade está alicerçada na informação, entende-se que os profissionais que possuam competências para gerenciar esse recurso, como os denominados profissionais da informação¹⁷, provavelmente, ampliam suas possibilidades de atuação, uma verdadeira abertura de oportunidades no mercado da informação. Essa discussão não é nova, sendo apresentado um vasto número de pesquisas que versam sobre essa questão, principalmente em nível de Brasil (SMIT, 2000; BAPTISTA, 2004; MODESTO, 2004; SANTA ANNA, 2015a, dentre muitos outros).

Mesmo diante desse mercado promissor para os profissionais que lidam com a informação, há de se considerar que existem inúmeras dificuldades a serem superadas. Para aproveitar essas possibilidades é preciso adentrar-se às novas tendências sociais, tendo que romper com paradigmas tradicionais que, ao longo de muito tempo, sustentaram a consolidação de inúmeras áreas da informação, como nas áreas da Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia. Tais áreas, segundo Ortega (2004) e Araújo (2014), possuem um aspecto institucionalizado muito forte, estando ligadas às unidades que, durante muito tempo, custodiaram os registros de informação da humanidade, como os arquivos, as bibliotecas e os museus, tendo forte relação com a Documentação, o que as caracterizam, também, como ciências documentais, como nos ensina Silva e Ribeiro (2008).

Portanto, é preciso redefinir paradigmas que sustentam essas áreas, por conseguinte viabilizar novas práticas para os profissionais da informação, a fim de que esses adequem-se ao contexto inovador e promissor junto à indústria da informação, na sociedade moderna. Falar em mudanças de paradigmas nas áreas e profissões da informação constitui uma necessidade obrigatória, o caminho a ser trilhado para a sobrevivência das práticas profissionais (MUELLER, 1998; VALENTIM, 2000).

Nesse contexto inovador, em que a informação, canais e fluxos que viabilizam esse recurso precisam ser gerenciados, nasce a Ciência da Informação, a qual se apropria de algumas concepções oriundas das ciências documentais, mantendo forte aspecto interdisciplinar, no entanto, alicerçada em paradigmas adversos, mais abrangentes, no comparativo com as ciências documentais (ARAÚJO, 2014).

¹⁷ Consideram-se como profissionais da informação, todos aqueles que lidam, direta ou indiretamente com a informação, englobando diversas áreas e profissões, como nos ensina Pojuan Dante (2000). No entanto, no contexto deste trabalho, devido à forte aproximação existente, considera-se como profissionais da informação, por excelência, os arquivistas, bibliotecários e os museólogos, como destacado no estudo de Smit (2000).

Assim, entende-se que a Ciência da Informação é uma grande área que viabiliza práticas profissionais para demais áreas da informação. Essa área, devido a sua intensa interdisciplinaridade e considerando o contexto de seu nascimento, adentrou-se em paradigmas mais abrangentes, em face das tendências requeridas pela atual sociedade, o que a caracteriza como uma ciência social (ARAÚJO, 2014). Logo, entende-se que os profissionais da informação devem considerar esses paradigmas de modo a reformular suas práticas profissionais, a fim de se adequarem à nova realidade, adquirindo um perfil inovador, denominado pela literatura de Moderno Profissional da Informação (MIP).

Para se caracterizar como MIP, os profissionais precisam possuir competências específicas, as quais foram formuladas no IV Encontro de Diretores das Escolas de Biblioteconomia e Ciência da Informação do Mercosul, realizado no ano de 2000, em Montevideu, momento esse em que foram determinadas as seguintes competências profissionais: competências de comunicação, técnico-científica, gerenciais, sociais e políticas (VALENTIM, 2000).

No entanto, há mais de dez anos após o estabelecimento dessas competências e considerando a rapidez acentuada nas mudanças e redefinições de paradigmas, segundo Santa Anna, Pereira e Campos (2014), faz-se necessária uma nova reformulação das competências, sobretudo com a diversidade de produtos e serviços advindos das bibliotecas híbridas. Sendo assim, pergunta-se: essas competências atribuídas ao MIP são suficientes para adequar o profissional à realidade do mercado? Tais competências têm sido elaboradas com base nos paradigmas da Ciência da Informação?

Tendo em vista essas questões, este artigo tematiza as competências profissionais do MIP e suas relações com os principais paradigmas que sustentam a Ciência da Informação. Objetiva identificar a correspondência entre esses paradigmas na formulação e estabelecimento das competências profissionais que viabilizam o perfil de um MIP.

Para tanto, utiliza-se de pesquisa bibliográfica e exploratória, considerando um fenômeno a ser estudado (reformulações de paradigmas) na definição de um objeto (competências profissionais), tendo em vista as considerações propostas pela literatura especializada. O presente estudo apresenta referenciais teóricos sobre os principais paradigmas que alicerçam a Ciência da Informação, como também discorre sobre as

competências profissionais para formação do MIP e as relações existentes nessas competências com base nos paradigmas elucidados pela literatura.

2 PARADIGMAS COMO ALICERCE DAS CIÊNCIAS E DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS: O CASO DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

A história das ciências tem mostrado a importância do estabelecimento de padrões ou modelos, os quais são comungados por grupos específicos de indivíduos que, munidos de uma mesma concepção e fundamentação proporcionam soluções para muitos problemas existentes no contexto social. No contexto científico quanto profissional, esses modelos previamente estabelecidos, aceitos e instituídos são denominados de paradigmas e devem refletir as necessidades, anseios e desejos da sociedade (KUHN, 2009).

Na visão de Kuhn (2009), paradigma diz respeito a um conjunto de teorias inseridas em um sistema, o qual permite o funcionamento desse sistema, de modo a garantir sua sobrevivência, por um determinado período de tempo, sendo que esse tempo é estabelecido por meio das descobertas e objetivos viabilizados pelos indivíduos e grupos que se inserem em um dado contexto específico. Portanto, pode-se dizer que o paradigma, no âmbito da produção de conhecimento, está atrelado à evolução das ciências, caracterizado pela especialização com foco no conhecimento.

Para Santos (2011), os paradigmas, considerados como modelos ou padrões a serem compartilhados por uma coletividade, assumem uma importância crucial no desenvolvimento das sociedades, no entanto, é preciso considerar múltiplas questões para que esses modelos estabelecidos atendam as diversidades existentes, de modo a atender múltiplas demandas.

O autor supracitado, ao analisar a sociedade moderna, critica o paradigma que a vem sustentando, denominado por ele de paradigma dominante. Discorre acerca da transição que estamos vivenciando, defendendo a necessidade de romper com esse paradigma que não deu conta de atender as necessidades, a fim de adentrarmos ao paradigma emergente, o qual, segundo esse autor, esse novo modelo para produção de conhecimento pela sociedade não visa ter apenas dimensões relacionadas à ciência, mas, também, relacionadas às questões sociais. Assim, parte do pressuposto de que existe uma dimensão política e ética presente no conhecimento.

Com base nas considerações críticas expostas por Santos (2011), entende-se que os paradigmas são alicerces das ciências e das profissões existentes na sociedade, sendo

necessária a reformulação constante desses modelos, a fim de se adequarem às múltiplas necessidades demandadas. O questionamento desse autor está no fato de que há uma evolução nos métodos, técnicas e tecnologias, todavia, esquece-se de considerar o fator humano e suas limitações e considerações.

Essas reflexões críticas propostas por Santos (2011) podem ser percorridas no âmbito das ciências documentais, as quais, segundo Silva e Ribeiro (2008), possuem forte relação com os procedimentos para armazenamento de documentos em acervos dos mais diferenciados suportes, sem considerar, portanto, o uso da informação contida nos suportes, nem as necessidades dos sujeitos dessa informação.

Diante de uma sociedade que anseia por mudanças, em virtude de apoiar-se em novas tendências, a Ciência da Informação traz em seu bojo um conjunto de paradigmas que a caracteriza como uma ciência abrangente, pautada em uma concepção técnica, metodológica, epistemológica, como também, apresenta um aspecto humanista. Para Oliveira (2005), os paradigmas da Ciência da Informação apoiam-se no uso da informação, considerando o comportamento do usuário nesse contexto. Borko (1968) menciona a preocupação com os fluxos de informação e as forças que governam esses fluxos, o que remete à necessidade de gestão da informação, dos canais e dos fluxos informacionais.

Nessa mesma vertente, Le Coadic (2004) nos ensina que a Ciência da Informação intervém em todas as fases do ciclo da informação, desde sua produção até sua disseminação e uso, tendo, portanto, nesse âmbito, o objetivo de viabilizar a comunicação, a qual, segundo Brandão e Duque (2011), a Ciência da Informação amplia seu escopo de atuação, intervindo na melhoria dos fluxos infocomunicacionais que permeiam inúmeros instâncias e contextos.

Assim, o objeto de estudo dessa ciência é a informação e sua contribuição para a geração de conhecimento na sociedade. A partir dos estudos sobre a informação, segundo Le Coadic (2004), sobretudo quanto ao aspecto comunicacional, não basta adentrar-se, tão somente, em metodologias de tratamento, tendência essa proposta pela Documentação e utilizada pelas ciências documentais, principalmente, no trabalho realizado em unidades de informação. Surgem, assim, novos paradigmas que delineiam a área, qual seja: o paradigma do trabalho coletivo, o paradigma do fluxo, o paradigma do uso e o paradigma do elétron.

Diante da expansão dos paradigmas e a complexidade imbuída a eles, Capurro (2003) nos propõe o agrupamento dessas tendências em três grandes paradigmas, quais sejam: o

paradigma físico, cognitivo e sociocultural, os quais viabilizam diversas abordagens – focadas, não apenas no tratamento da informação, mas sim no uso e no usuário da informação - para fomentar os estudos acerca dessa ciência como área do conhecimento, que são: abordagem tradicional, alternativa e sociocultural, o que demonstra, por meio dessas distintas abordagens, o aspecto interdisciplinar dessa ciência (CAPURRO, 2003).

Para o referido teórico, o paradigma físico, o qual viabiliza a abordagem tradicional, é aquele em que a informação é estudada como um objeto tangível, o que evidencia a importância aferida ao suporte documental, manifestando-se, nesse paradigma, as técnicas, instrumentos e metodologias de tratamento, processamento e organização de documentos em acervos documentais.

O paradigma físico constitui a primeira concepção que sustentou o desenvolvimento da Ciência da Informação, sendo ele similar aos paradigmas das ciências documentais. A esse respeito, Le Coadic (2004, p.17) considera o trabalho desenvolvido no âmbito da indústria da informação, destacando que a sociedade precisa de uma ciência “[...] que estude as propriedades da informação e os processos de sua construção, comunicação e uso [...]”. Para o referido autor, as técnicas que permeiam a produção, o armazenamento, processamento, tratamento e disseminação de documentos devem ser dominadas pelos profissionais da informação, de modo que os artefatos gerados na indústria da informação sejam gerenciados por profissional competente. Ainda considera que as unidades de informação, tais como os arquivos, bibliotecas e museus, principalmente com o uso das tecnologias da informação e comunicação “[...] tornaram-se depósitos de conhecimentos sobre um assunto, um objeto, de respostas a consultas, isto é, entrepostos de informação [...]”.

O paradigma cognitivo, correspondente à abordagem alternativa, considera a informação como um insumo dinâmico, em constante movimento, ou seja, a informação é caracterizada não como coisa, mas como processo, o que demonstra sua utilização para diferentes finalidades. Nesse aspecto, considera-se a informação como um constructo que viabiliza a produção de conhecimento, configurando-se diferentes fluxos e canais de informação (CAPURRO, 2003).

Assim, nesse paradigma, observa-se que o foco não está no suporte que materializa a informação, mas sim, na informação contida no suporte. Pensar na informação remete à produção de conhecimento que, para existir requer a presença humana. Portanto, no

paradigma cognitivo, alicerçado na informação como processo, a presença do usuário ganha destaque. Nesse aspecto, consideramos que,

[...] a informação desloca-se do mundo externo à volta do usuário, para a sua mente, constituindo em uma visão cognitiva do conceito de informação. Em oposição ao paradigma anterior, o usuário da informação passa a ser visto como um sujeito cognoscente e ativo ao longo do processo de busca e uso da informação. Assim, o usuário, ao se deparar com uma necessidade, ou melhor, um vazio/lacuna ou um “estado anômalo do conhecimento”, busca **fazer uso da informação** para preencher esse espaço em sua mente, podendo, depois disso, prosseguir em sua vida (TANUS, 2014, p.145, grifo nosso).

Observa-se que, no âmago desse paradigma, consolidam-se práticas profissionais direcionadas ao acesso e uso da informação. Assim, os fazeres dos profissionais da informação se transferem da posse ou custódia, em que a prioridade estava no acervo documental, para o acesso ou disseminação, centrando-se no usuário e suas necessidades, como nos ensina Santa Anna (2015b), ao estudar a evolução dos paradigmas que permearam as bibliotecas ao longo dos tempos.

Por sua vez, o paradigma sociocultural, pautado na abordagem sociocultural, corresponde à informação como produtora de conhecimento, sendo que esse conhecimento não pode ser medido, uma vez que está armazenado nas pessoas, constituindo o que se denomina de conhecimento tácito, fruto de experiências, vivências e habilidades pessoais. Nessa concepção, considera-se a preocupação com questões cognitivas, abordando-se estudos e práticas profissionais no contexto do acesso à informação e o comportamento do usuário quanto ao uso dessa informação (CAPURRO, 2003). Paralelamente, fica evidenciado que, tal paradigma, “[...] ao problematizar a questão do contexto nos estudos, convoca-nos a pensar sobre os efeitos da pós-modernidade, em especial **sobre os sujeitos** [...]” (TANUS, 2014, p.146, grifo nosso).

Assim, no que se refere aos reflexos impostos pelo paradigma sociocultural, deve-se considerar que a Ciência da Informação

[...] não nasceu como uma ciência tipicamente social, mas identificou-se ao longo dos anos com o escopo das ciências sociais à medida que se orientou para uma postura em que os **sujeitos passaram a ser vistos como o principal ator e objetivos** dos chamados sistemas de informação, e que métodos e conceitos das ciências humanas e sociais foram aplicados para o seu estudo (ARAÚJO, 2014, p.122, grifo nosso).

A preocupação com os sujeitos da informação, certamente, requer conhecimento acerca das especificidades de cada um, do contexto de vida ao qual está inserido, dos problemas por eles enfrentados, o que requer uma atuação profissional sustentada pelas teorias comportamentais. Assim, o sujeito não deve ser entendido como um elemento isolado, mais sim, inserido em um coletividade, considerando as questões múltiplas e complexas que permeiam o cotidiano sócio-cultural-emocional dos usuários da informação (ARAÚJO, 2012).

No paradigma sociocultural, os indivíduos são tratados como constructos oriundos de espaços e tempo histórico diferenciados, tendo eles concepções, valores, fundamentações e pontos de vistas dos mais variados (ARAÚJO, 2012). Portanto, esse paradigma relaciona-se com o paradigma emergente requerido pela sociedade pós-moderna, como critica Santos (2011), em que devem ser desenvolvidos modelos que busquem uma sociedade inclusiva e igualitária, tendo em vista os ideais de liberdade, o direito de escolha, o respeito mútuo, consolidando, nesse contexto, uma sociedade multicultural.

Considerando os diversos paradigmas que vêm sustentando a Ciência da Informação e as diversas complexidades a eles atreladas, evidencia-se a importância e necessidade de uma atuação profissional mais engajada, abrangente, interdisciplinar e polivalente. Aliado às reformulações paradigmáticas, é importante considerar, outrossim, as origens dessas redefinições, quais sejam o avanço das novas tecnologias, bem como a explosão informacional vivenciada nas últimas décadas (SANTA ANNA, 2015b).

Para Santa Anna, Pereira e Campos (2014), falar em mudanças nos remete à adoção de estratégias que viabilizem práticas profissionais inovadoras, sendo que para isso, é requerido, *a priori*, o desenvolvimento de competências, tendo em vista, alcançar um efetivo exercício profissional diante de múltiplos desafios que nos rodeiam.

Portanto, ao profissional da informação, é exigida a delimitação de um perfil que o torne capacitado a enfrentar esses desafios. As competências dos profissionais da informação em um contexto de mudanças conduzem-os a um status de MIP, sustentado por competências variadas, tais como: competências de comunicação, técnico-científica, gerenciais, sociais e políticas (POJUAN DANTE, 2000).

A ideia de reformulação das competências considerando os desafios da sociedade moderna não é nova, tendo sua gênese nas últimas décadas do século XX, através dos estudos desenvolvidos pela extinta Federação Internacional de Documentação (FID), a qual resultou,

com base na realidade vivenciada na virada de século e milênio, nas cinco competências necessárias para manifestação de um profissional com perfil de MIP (SANTA ANNA; PEREIRA; CAMPOS, 2014).

Segundo Valentim (2000), tais competências podem ser assim definidas:

1 – Competências de comunicação: essas competências determinam as atividades direcionadas à elaboração de produtos de informação, tais como: bibliografias, catálogos, guias, índices, disseminação seletiva da informação, dentre outros. Diz respeito aos produtos que viabilizam o processo de comunicação entre o usuário e o acervo documental, por meio dos processos de tratamento documental. Também estão imbuídas nessas competências, as atividades de planejar e executar estudos de usuários dos sistemas de informação;

2 – Competências técnico-científicas: diz respeito às atividades relacionadas ao desenvolvimento e execução dos procedimentos de tratar documentos em distintos suportes, unidades e serviços de informação. Essas competências também contemplam as atividades de selecionar, registrar, armazenar, recuperar e difundir a informação gravada em qualquer meio para os usuários de unidades, serviços e sistemas de Informação;

3 – Competências gerenciais: referem-se às atividades de formular, dirigir, administrar, organizar e coordenar unidades, sistemas, projetos e serviços de informação. A autora salienta o domínio das técnicas administrativas que devem ser trabalhadas pelo profissional, considerando a gestão dos diferentes recursos que permeiam as instituições;

4 – Competências sociais e políticas: de modo geral, corresponde à intervenção do profissional no âmbito da sociedade, por meio de ações que viabilizem o desenvolvimento pessoal, institucional e social. Valentim (2000) descreve que o engajamento profissional com as causas sociais requer a participação do profissional em projetos sociais, em programas educativos e culturais, além de sua atuação nos movimentos associativos, de classe, em busca de melhorias tanto para a classe profissional, como para o reconhecimento das instituições de informação e sua contribuição na formação instrutiva e cidadã dos indivíduos.

Embora essas competências tenham contribuído para o redimensionamento das áreas da informação, estudo desenvolvido por Santa Anna, Pereira e Campos (2014, p.82) demonstrou algumas lacunas existentes nessas competências, de modo que, segundo os

autores, elas são insuficientes para inserir o profissional na sociedade pós-moderna, considerando-se as constantes transformações e reformulações de paradigmas. Assim, “[...] novas competências de cunho tecnológico, educacional e cultural merecem ser inseridas no conjunto de competências do MIP, visando satisfazer as complexidades dos fazeres [...] [demandados] no espaço híbrido, espaço esse típico do novo milênio”.

Segundo os autores supracitados, embora se mostrem eficientes, algumas competências poderiam ser incluídas no perfil do MIP como as culturais, educacionais e tecnológicas, sendo necessária a formação continuada e o trabalho multidisciplinar, como condutas a serem seguidas para o constante aprimoramento do profissional e sua adequação às novas exigências.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para desenvolvimento deste estudo, considerando a delimitação do problema e do objetivo, foram utilizadas duas modalidades de pesquisa, qual seja, pesquisa bibliográfica, haja vista encontrar fundamentação ou referenciais teóricos acerca dos paradigmas da Ciência da Informação e as competências do MIP, e pesquisa exploratória, tendo em vista analisar um fenômeno (reformulações de paradigmas) na definição de um objeto (competências profissionais). Especificamente quanto à natureza do problema, o referido estudo caracteriza-se como de natureza qualitativa, uma vez que são levantadas informações puramente teóricas.

Optou-se por essas modalidades de pesquisa por elas estarem em consonância com a natureza do problema/objeto de pesquisa, como nos ensina Gil (2002). A pesquisa bibliográfica constitui o mapeamento da produção científica sobre um tema, enquanto a pesquisa exploratória avalia quais teorias ou conceitos existentes podem ser aplicados a um determinado problema ou se novas teorias e conceitos devem ser desenvolvidos. Portanto, entende-se que a análise e reflexão teóricas das competências do MIP à luz dos paradigmas que fundamentam a Ciência da Informação são procedimentos suficientes para avaliar a consistência teórica ou fundamentação dessas competências no contexto atual.

Utilizou-se como técnicas de investigação, o levantamento bibliográfico em referenciais teóricos da área da Ciência da Informação e Biblioteconomia, nas modalidades artigos de periódicos e livros, sendo os primeiros resgatados da base de periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI), e os segundos de um acervo de biblioteca universitária. Em ambos os procedimentos de busca, utilizaram-se os descritores “Paradigmas da Ciência da

Informação” e “Moderno Profissional da Informação”. Após recuperação dos itens, eles foram selecionados, um a um, por meio da técnica de leitura dinâmica, ao título e resumo, sendo aqueles não relacionados à temática, foram devidamente descartados.

A partir da amostra de pesquisa, procedeu-se à fundamentação teórica deste estudo, que, com base nas reflexões apontadas nos trabalhos analisados, foi possível relacionar as competências do MIP com os paradigmas informacionais, de modo a identificar possíveis lacunas no estabelecimento dessas competências. Os resultados dessa análise estão apresentados a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de compararmos cada uma das competências com os paradigmas da Ciência da Informação, importante realizar uma análise detalhada e minuciosa no que se refere às características de cada uma dessas competências, ou seja, a quais atividades elas estão ligadas. Para tanto, utilizamos como referencial teórico a obra de Valentim (2000), a qual se baseou no relatório final gerado com o IV Encontro de Diretores das Escolas de Biblioteconomia e Ciência da Informação do Mercosul, momento em que foram formalizadas tais competências. O quadro 1 expõe as competências e as atividades contempladas em cada uma delas.

QUADRO 1 – Análise detalhada das competências do MIP e as respectivas atividades correspondentes

Competência	Atividades contempladas
1 - Comunicação e expressão	Elaborar produtos de informação (bibliografias, catálogos, guias, índices, disseminação seletiva da informação, etc.); planejar e executar estudos de usuários dos sistemas de informação
2 - Técnico-científica	Desenvolver e executar o processamento de documentos em distintos suportes, unidades e serviços de informação; selecionar, registrar, armazenar, recuperar e difundir a informação gravada em qualquer meio para os usuários de unidades, serviços e sistemas de Informação
3 - Gerenciais	Formular, dirigir, administrar, organizar e coordenar unidades, sistemas, projetos e serviços de informação
4 - Sociais e políticas	Atitude aberta e interativa com os diversos atores sociais (políticos, empresários, educadores, trabalhadores e profissionais de outras áreas, instituições e cidadãos em geral) que configuram o atual ciclo informacional

Fonte: adaptado de Valentim (2000).

A análise do quando 1 permite identificar que a competência comunicação e expressão requer o perfil de um profissional atuante no processo de tratamento e organização da informação, elaborando produtos de representação, os quais viabilizarão um diálogo com o usuário da informação, facilitando a recuperação do documento. Nessa competência, destaca-se com maior intensidade o fazer técnico do profissional junto ao acervo documental, o que evidencia uma aproximação com o paradigma físico.

Resultado similar pode ser encontrado nas atividades contempladas pela competência técnico-científica. Nota-se uma prática profissional, considerando o uso de diversas tecnologias, sendo que a atuação profissional pode se manifestar em quaisquer ambientes e contextos. A relação estabelecida entre o profissional e os suportes de informação também demonstram que essa competência baseou-se no paradigma físico da Ciência da Informação.

No que se refere às competências gerenciais evidencia-se o papel de gestor do profissional, sendo que, para isso, ele deve adquirir conhecimento das técnicas administrativas. Vê-se que, nessa competência, o profissional distancia-se do documento e passa a atuar nas frentes de trabalho, por meio da gestão dos recursos organizacionais, o que evidencia relacionamentos com as pessoas, sobretudo os colaboradores da instituição, fato esse que vislumbra uma breve aproximação com o paradigma cognitivo.

Por fim, as competências sociais e políticas, semelhante às competências anteriores, o profissional afasta-se do objeto informacional para adentrar-se ao fator humano, destacando-se sua intervenção no ambiente externo da organização, junto aos principais atores sociais.

A partir dessa análise, é possível identificar os paradigmas¹⁸ que contribuiram para formulação de cada uma das competências, conforme descrito no quadro 2.

QUADRO 2 – C

orrelação entre os paradigmas e as competências do MIP

Paradigma s	Disciplinas relacionadas	Competências requeridas	Principais referenciais teóricos
Físico	Recuperação da informação; Tratamento de documentos	Comunicação e expressão; Técnico- científicas	Capurro (2003); Le Coadic (2004); Araújo (2014); Santa Anna (2015a)
Cognitivo	Psicologia;	Competências	Borko (1968); Capurro (2003),

¹⁸ Embora a literatura demonstre vários paradigmas, optou-se pela classificação de Capurro (2003), por essa ser uma divisão mais abrangente, que contempla os principais aspectos necessários à sustentação da Ciência da Informação.

	Comportamento informacional; Pedagogia	gerenciais	Oliveira (2005); Tanus (2014)
Sociocultural	Pedagogia; Psicologia, Política social; Diversidade	Competências sociais e políticas	Capurro (2003); Araújo (2014)

Fonte: o autor (2016).

A análise do quadro 2 permite constatar que houve correspondência entre todas as competências do MIP com os referidos paradigmas, no entanto, percebe-se algumas lacunas nessas competências, ou seja, as complexidades oriundas dos paradigmas cognitivo e sociocultural, sobretudo no que se refere à importância conferida ao usuário da informação, parece não estarem descritas explicitamente. Nota-se haver maior consideração pelo objeto físico, não sendo mencionadas importantes questões quanto à informação, seus fluxos e canais, assim como o foco no usuário da informação, considerando, principalmente, os aspectos cognitivos e multiculturais que se fazem presentes quando se considera o fator humano em uma sociedade diversificada como a atual.

Para que os paradigmas cognitivo e sociocultural sejam mais reconhecidos, é preciso desmistificar a questão tradicional que ainda está presente nas ciências documentais, uma vez que o objeto de estudo do profissional da informação “[...] não é mais o livro, o centro de documentação e o documento, o museu e o objeto, **mas a informação**” (LE COADIC, 2004, p.19, grifo nosso).

O paradigma cognitivo considera a informação como um processo, o que remete, segundo Borko (1968), Oliveira (2005) e Le Coadic (2004), à gestão dos fluxos de informação e o conhecimento das forças e elementos que interferem nesse ciclo. Aqui, o profissional da informação irá atuar em meio às equipes de trabalho, como também, no processo de disseminação, adentrará junto ao usuário final, no intuito de auxiliá-lo no processo de busca e recuperação da informação. Não resta dúvida que, nesse contexto, é preciso possuir uma postura cordial, respeitosa, compreensiva e educativa, no intento de prestar atendimento de qualidade, quanto entender as limitações do usuário, observar seu comportamento, a fim de propor melhoria contínua aos serviços informacionais.

Importante, mencionar, no âmbito do paradigma cognitivo, que os aspectos psicológicos devem ser trabalhados, considerando o processo de referência que se estabelece entre profissional e usuário. O profissional deve trabalhar questões de acolhimento e percepção para entender o pedido informacional do usuário e satisfazer suas necessidades,

conforme prescrito nas teorias de Grogan (1995). Quanto ao paradigma sociocultural, a sociedade multicultural requer serviços direcionados a todas as demandas sociais, em prol de uma sociedade inclusiva, democrática e igualitária. Para tanto, a intervenção do profissional junto às classes menos favorecidas, bem como a luta por buscar investimento na melhoria dos serviços e produtos, considerando a satisfação das diversas demandas, deve fazer parte do cotidiano desse profissional, como demonstra Araújo (2014) e Santa Anna (2015a).

Considerando o usuário como principal ator, de acordo com os paradigmas cognitivo e sociocultural, conforme apontou Capurro (2003) e Araújo (2014), para ser MIP é preciso desenvolver competências humanistas. Para tanto, percebe-se a necessidade de reformulação, uma vez que não basta, tão somente, tratar tecnicamente documentos, comunicar, gerenciar e intervir na sociedade, mas também, é preciso, antes de tudo, entender, aceitar e adequar-se ao outro e suas diferenças, por meio de ações pedagógicas e cognitivas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa discorreu acerca das competências profissionais do MIP e suas relações com os principais paradigmas que sustentam a Ciência da Informação, principalmente os paradigmas físico, cognitivo e sociocultural. Através do estudo foi possível identificar a necessidade de reformulação das competências do MIP, considerando as transformações sociais e os paradigmas que sustentam a Ciência da Informação na contemporaneidade.

Em linhas gerais, as competências profissionais manifestam-se com maior intensidade no paradigma físico, havendo pouca correspondência com os demais paradigmas, o que demonstra que a atividade profissional ainda se manifesta em fazeres técnicos, não priorizando questões humanistas. Portanto, as competências atribuídas ao MIP são insuficientes para adequar o profissional à realidade do mercado atual.

Percebeu-se haver necessidade de ampliação das competências, principalmente quanto ao paradigma cognitivo e sociocultural, em face da manifestação de uma sociedade multicultural, o que requer, para adequação a esse novo contexto, a aquisição de competências de cunho pedagógico e cognitivo. Assim, constatou-se que as competências não foram elaboradas com base em todos os paradigmas da Ciência da Informação.

Através do estudo bibliográfico e exploratório, aferem-se novos questionamentos, tais como a identificação dessas competências no âmbito das práticas profissionais específicas de cada uma das ciências documentais, assim como a realização de estudo em campo,

considerando o cotidiano de trabalho de profissionais da informação, assim como suas percepções acerca de suas práticas em uma sociedade cada dia mais diversificada.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. A. Á. *Arquivologia, Biblioteconomia, Museologia e Ciência da Informação: o diálogo possível*. Brasília: Briquet de Lemos, 2014.

ARAÚJO, C. A. Á. Paradigma social nos estudos de usuários da informação: abordagem interacionista. *Informação & Sociedade*, [S.L], v. 22, n.1, p.145-159, 2012.

BAPTISTA, S. G. As oportunidades de trabalho existentes na internet na área de construção de unidade de informação. In: _____; MUELLER, S. P.M. (Org.). *Profissional da informação: o espaço de trabalho*. Brasília: Thesaurus, 2004.

BEL, D. *O advento da Sociedade Pós-Industrial*. São Paulo: Cultrix, 1973.

BORKO, H. Information Science: What is it? *American Documentation*, [S.L], v.19, n.1, p.3-5, jan. 1968.

BRANDÃO, O. C.; DUQUE, C. G. Comunicação científica contemporânea e de vanguarda. In: DUQUE, Cláudio Gottschalg. *Ciência da Informação: estudos e práticas*. Brasília, Centro Editorial, 2011. p.9-36.

CAPURRO, R. Epistemologia e ciência da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2003, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação e Biblioteconomia, 2003.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 10. ed. rev. ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

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

GROGAN, D. *A pratica do serviço de referencia*. Brasilia, DF: Briquet de Lemos/Livros, 1995.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LE COADIC, Yves-François. *A ciência da informação*. 2.ed. Brasília: Lemos Informação e Comunicação, 2004.

MASUDA, Y. Image of the future information society. In: WEBSTER, F. *The Information Society Reader*. London: Routledge, 2004.

MUELLER, S. P.M. Novos paradigmas para os profissionais da informação. *Comunicação e Informação*, v. 1, n. 1, p.133-141, jan./jun. 1998. Disponível em:



<<https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/ci/article/view/22753/13541>>. Acesso em: 12 maio 2016.

OLIVEIRA, M. de (Coord.). *Ciência da informação e biblioteconomia: novos conteúdos e espaços de atuação*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

PONJUÁN DANTE, G. Perfil del profesional de información del nuevo milenio. In: VALENTIM, Marta Lúcia (Org.). *Profissionais da informação: formação, perfil e atuação profissional*. São Paulo: Polis, 2000. p.91-105.

SANTA ANNA, J. O bibliotecário em face das transformações sociais: de guardião a um profissional desinstitucionalizado. *Revista ACB*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p.138-157, jan./abr., 2015a.

SANTA ANNA, J. Trajetória histórica das bibliotecas e o desenvolvimento dos serviços bibliotecários: da guarda informacional ao acesso. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, SP, v.13, n.1, p.138-155, jan/abr. 2015b. Disponível em: <<file:///C:/Users/Guest/Downloads/1585-1707-2-PB.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

SANTA ANNA, J.; PEREIRA, G.; CAMPOS, S. Biblioteconomia x Ciência da Informação: em busca do moderno profissional da informação (MIP). *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*. São Paulo, v. 10, n. 1, p.68-85, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/293/293>>. Acesso em: 15 maio 2016.

SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, A. M. da; RIBEIRO, F. *Das 'ciências' documentais à ciência da informação: ensaio epistemológico para um novo modelo curricular*. 2. ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 2008.

SMIT, J. W. O profissional da informação e sua relação com as áreas de Biblioteconomia/Documentação, Arquivologia e Museologia. In: VALENTIM, M. L. (Org.). *Profissionais da informação: formação, perfil e atuação profissional*. São Paulo: Polis, 2000. p.119-134.

TANUS, G. F. de. Enlace entre os estudos de usuários e os paradigmas da ciência da informação: de usuário a sujeitos pós-modernos. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*. São Paulo, v. 10, n. 2, p.144-173, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/290/384>>. Acesso em: 15 maio 2016.

VALENTIM, M. L. P.O moderno profissional da informação: formação e perspectiva profissional. *Encontros Bibli*, Florianópolis, n.9, p.16-27, jun. 2000.

O BIBLIOTECÁRIO, UM MEDIADOR CULTURAL

EL BIBLIOTECARIO, UN MEDIADOR CULTURAL

Celly Brito Lima; Edmir Perrotti

Resumo: Propõe o aprofundamento da reflexão sobre a formação do bibliotecário como mediador cultural, apresentando tese de doutorado que interrogou a formação do Bibliotecário como mediador cultural no Brasil e levantou a hipótese de que a mediação cultural, intrínseca à profissão de bibliotecário, é tratada de forma insuficiente e confusa em normas, diretrizes e orientações para a sua formação. A tese que desenvolveu pesquisa bibliográfica e documental concluiu que nas normas, diretrizes e nos documentos orientadores o bibliotecário não é colocado de forma clara como um mediador cultural e considera que o desafio que precede todos os outros, para a formação do bibliotecário como mediador cultural, é o de refletir, discutir, teorizar e explicitar os conceitos em torno da mediação cultural e da formação, superando a visão dualista (tecnicismo x humanismo, técnica x prática, fazer x pensar...) que vem orientando historicamente a Ciência da Informação e a Biblioteconomia.

Palavras-chave: Mediador cultural. Formação do bibliotecário.

Resumen: Se propone profundizar la reflexión acerca de la formación del bibliotecario como mediador cultural, presentando la tesis de doctorado que interrogó la formación del Bibliotecario como mediador cultural en Brasil y levantó la hipótesis de que la mediación cultural, intrínseca a la profesión del bibliotecario, es tratada de forma insuficiente y confusa en normas, directrices y orientaciones a su formación. La tesis que desarrolló investigación bibliográfica y documental concluyó que las normas, directrices y en los documentos orientadores del bibliotecario no está puesto de forma clara como un mediador cultural considera que el desafío que precede todos los otros, para la formación del bibliotecario como mediador cultural, es lo de reflexionar, discutir, teorizar y explicitar los conceptos en torno de la mediación cultural y de la formación, superando la visión dualista (tecnicismo vs humanismo, técnica vs práctica, hacer vs pensar...) que viene orientando históricamente la Ciencia de la Información y la Biblioteconomía.

Palabras-clave: Mediador cultural. Formación del bibliotecario.

1 INTRODUÇÃO

As inquietações geradas pela experimentação da formação em Biblioteconomia, como discente e posteriormente como docente, numa universidade brasileira, culminou no desenvolvimento de uma tese de doutorado com o objetivo principal de interrogar a formação do Bibliotecário como mediador cultural, no país.

Inquietante era perceber o desconforto dos profissionais bibliotecários, também de discentes e docentes, ao precisarem se definir e identificar nos seus locais de atuação - para a sociedade -, especialmente a cada incorporação de tecnologias, que, aliás, passaram a ser

realidade de qualquer profissional, independentemente da área de atuação e em toda parte. Tais incorporações acentuavam a crise de identidade e os questionamentos sobre a função e a “missão” do bibliotecário: se controlador dos fluxos e dos usos da informação ou difusor de informação para assimilação e consumo por determinados públicos.

Partindo do pressuposto de que o bibliotecário é um mediador cultural - serve à sociedade quando foca suas atividades na demanda por apropriação cultural, levantamos a hipótese de que a mediação cultural, intrínseca à profissão de bibliotecário, é tratada de forma insuficiente e confusa em normas, diretrizes e orientações para a sua formação.

Por meio da tese, buscamos levantar um debate sobre a centralidade da cultura na contemporaneidade, a importância de aprofundá-lo, inclusive no campo da Ciência da Informação e na Biblioteconomia, e a consideração de que a mediação cultural dá-se a partir da seleção e organização dos acervos e fluxos da informação até as práticas de atendimento, interação e relação com o público.

Realizamos pesquisa bibliográfica e pesquisa documental em documentos orientadores que servem como diretrizes para a formação do bibliotecário, bem como analisamos apresentações de propostas de cursos de mediação cultural, por descreverem o mediador cultural e assim elucidar o entendimento sobre ele, no Brasil e na França.

2 O BIBLIOTECÁRIO, UM MEDIADOR CULTURAL

Em palestra proferida em 1990 e intitulada *Por que e para que bibliotecário?*, Almeida Júnior (1997, p.103) enfatiza que o conceito do bibliotecário sobre ele mesmo não é muito diferente do da sociedade quando esta “responde” que o bibliotecário é “aquele que trabalha na biblioteca, com livros.”. O autor entende a passividade atribuída a este profissional, dentre outros motivos, como resultado de uma reserva de mercado garantida por lei. Tal reserva, segundo ele, acabaria gerando uma acomodação que contradiz o que apregoa o próprio bibliotecário, no exercício de sua atividade, quando convoca o usuário a atualizar-se. Almeida Júnior (1997) conclui que os bibliotecários estão sem objetivos definidos, não sabem sua função social e o sentido de existir como profissional: “por causa disso, buscamos, mesmo sem o saber, a nossa razão de ser dentro de nós mesmos, dentro de nossas técnicas, serviços, dentro da biblioteca” (ALMEIDA JÚNIOR, 1997, p.104).

Mas é possível que do ano de 1997, data do texto de Almeida Júnior, para o ano de 2016, o conceito da sociedade sobre o bibliotecário tenha mudado diante de novos *slogans*

exaltados pelos “profissionais da informação” como, por exemplo, o da disseminação e do acesso à informação. Para ilustrar nossa reflexão, recorreremos a uma notícia da agência de notícias espanhola EFE, de 2014, que é pertinente à questão: qual a finalidade do bibliotecário? O trecho da notícia que se segue tem a manchete: *Suposto bibliotecário da Al Qaeda nega marcação de alvos na Internet:*

Al Malaki foi detido em Valência em 27 de março de 2012 e o apelido de "bibliotecário da Al Qaeda" se deve a uma divulgação de manuais e enciclopédias de treino terrorista [...] Seu trabalho consistia em armazenar em dispositivos informáticos uma grande quantidade de documentos sobre a jihad, discursos de líderes terroristas, manuais de armas e de fabricação de explosivos que mais tarde postava na rede [...] (SUPOSTO, 2014).

Embora “armazenar”, organizar, “divulgar” ou disseminar documentos sejam também atividades que os bibliotecários realizam, e se alguém realiza essas atividades é logo confundido com o profissional bibliotecário (como no caso da reportagem citada acima), a necessidade social da profissão não se explica somente por seus procedimentos técnicos, conforme o exemplo acima.

Nesse sentido, torna-se necessário também distinguir a “serventia” social da atividade, dos seus procedimentos técnicos e das ferramentas da profissão. Técnicas e utilização de recursos são instrumentos para o desempenho da profissão e não a “razão de ser” da profissão. Técnicas e procedimentos para organizar e disseminar, tanto a informação quanto os demais saberes e produtos culturais, são ferramentas utilizadas para a finalidade de responder à demanda por apropriação e por protagonismo cultural, tendo em vista a construção de espaços que permitam o viver juntos. A técnica é, nesse sentido, avaliada segundo critérios axiológicos e deontológicos, não é uma mera “função”, pois nem sempre o “funcional” é o “moral”.

Manifestos da IFLA/UNESCO (1994; 1999; 2008) apontam para uma demanda de formação “humanística” quando falam de missões-chave e qualificações do profissional da biblioteca, como as de apoiar a autoformação e assegurar meios para que as pessoas “evolam” de forma criativa, bem como fomentar o diálogo intercultural e criar ambientes de produção de informação e de conhecimento, de liberdade intelectual e de fruição. Portanto, criar condições para a apropriação e o protagonismo cultural, tendo em vista a possibilidade de um mundo “comum” partilhado.

Uma unidade de análise, para o desenvolvimento da tese, foi constituída por esses manifestos da *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), além da lei brasileira que regulamenta a profissão de bibliotecário e diretrizes do Ministério da Educação (MEC), e é descrita no Quadro 1.

QUADRO 1 - Normas, diretrizes e orientações

Documento	Ano	Natureza	Objetivo
Lei nº 4.084/1962.	1962	Norma/Lei	Dispor sobre a profissão de bibliotecário e regular seu exercício.
Diretrizes curriculares para os cursos de Biblioteconomia - Parecer nº 492/2001	2001	Norma/Diretriz	Tratar de diversos processos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia remetidas pela SESu/MEC para apreciação da CES/CNE.
Manifesto da IFLA/UNESCO sobre bibliotecas públicas	1994	Orientação/Diretriz	Encorajar as autoridades nacionais e locais a apoiar ativamente e a comprometerem-se no desenvolvimento das bibliotecas públicas; Conclamar todos em todo o mundo, a nível nacional e local, que tem poder de decisão e a comunidade de bibliotecários em geral a implementar os princípios expressos no Manifesto.
Manifesto IFLA/UNESCO da biblioteca escolar	1999	Orientação/Diretriz	Conclamar os governantes de cada país para desenvolver estratégias, políticas e planos de implementação aos princípios do Manifesto, bem como a intensa divulgação do Manifesto, tanto em programas de formação básica como de educação contínua a bibliotecários e professores.
Manifesto IFLA/UNESCO pela biblioteca multicultural	2008	Orientação/Diretriz	Conclamar a comunidade internacional a reconhecer e apoiar serviços bibliotecário e de informação em seu papel de promotores e conservadores da diversidade linguística e cultural; conclamar aos responsáveis de todos os níveis e a comunidade bibliotecária de todo o mundo a difundir o manifesto e levar a cabo os princípios e ações que expressa; complementar o Manifesto IFLA/UNESCO sobre a Biblioteca pública, Manifesto IFLA/UNESCO da biblioteca escolar e o Manifesto sobre Internet da IFLA.

- A Lei nº 4.084

Avança pouco na compreensão do bibliotecário como um mediador cultural que entendemos ser um ator privilegiado dos processos de apropriação e protagonismo cultural. Antes privilegia aspectos que o definem como um controlador que ordena, organiza e fiscaliza por meio de seus conhecimentos técnico-especializados. Ao reconhecer esse profissional, a lei deixa escapar os vínculos dele com a sociedade, o conhecimento e a cultura.

- As Diretrizes curriculares para os cursos de Biblioteconomia

Nesse documento, destacamos o que é assinalado *como competência geral do bibliotecário* - atuar na tradução das necessidades de indivíduos, grupos e comunidades à medida que elabora, coordena, executa e avalia planos, programas e projetos convergindo com a visão do bibliotecário como mediador cultural.

Além disso, destacamos a competência específica de: “Interagir e agregar valor nos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente”.

No entanto, o entendimento de como o texto reconhece o mediador cultural fica confuso quando encontramos a utilização da problemática expressão “transferência da informação”, que remete à mera passagem ou transmissão de saberes e produtos culturais acabados, prontos para consumo.

- O Manifesto da IFLA/UNESCO sobre bibliotecas públicas

Registra que “O bibliotecário é um intermediário ativo entre os usuários e os recursos disponíveis”. Sendo assim, inferimos que se trata de um mediador cultural. Mas se há o entendimento de que o bibliotecário é por essência um mediador cultural, indagamos se há um equívoco em traduzir a mediação como estratégias de formatação de “serviços”.

- O Manifesto IFLA/UNESCO da biblioteca escolar

Conforme o Manifesto, espera-se que o bibliotecário, “profissional qualificado” para planejar e gerenciar a biblioteca escolar, tenha competência para oferecer as condições e o ambiente de produção de informação e de conhecimento. Entendemos que o documento desenha o bibliotecário como mediador cultural, se considerarmos a discussão desenvolvida

no quadro teórico de referência da tese. Todavia, aparece de forma confusa e sob o risco da simplificação.

- O Manifesto IFLA/UNESCO pela biblioteca multicultural

Evidencia a necessidade de que a biblioteca inclua programas de apoio ao diálogo intercultural, à inclusão dos grupos que sofrem marginalização.

No entanto, o documento expressa o entendimento de que há ou haverá uma coexistência harmônica entre culturas e que é nesse contexto que irá atuar o mediador cultural. O documento leva-nos a compreender o bibliotecário como “pacificador cultural”, definição que não cabe na perspectiva da apropriação cultural que reivindica, antes, o papel de “negociador cultural”.

Nesse sentido, o manifesto desconsidera o ambiente de conflito e negociação inevitável, constante e irrevogável das relações que se dão em ambiente intercultural, conforme Canclini (2009), Corona e Pérez Daniel (2009), Oliveira (2014) e Perrotti e Pieruccini (2014).

Procedimentos, técnicas, modos de fazer e instrumentos só ganham valor em relação aos quadros culturais em que se inserem e às perspectivas que representam. Por isso, é preciso que a formação prepare os profissionais para a “leitura cultural” de seus contextos, a negociação cultural, e para o emprego de suas ferramentas profissionais, pois elas não são neutras, são dispositivos e, enquanto tal carregam intenções, direções, modos de perceber, de representar e de atuar no mundo.

Programas de cursos de Formação em Mediação Cultural, em que pese distinções de várias naturezas, deixam clara a percepção de que a mediação não é apenas uma operação técnico-especializada. Ela é, antes, um ato de interlocução a favor de diálogos culturais, em contextos e situações objetivas que necessitam ser “lidas” adequadamente pelos mediadores. Trata-se, portanto, de ação específica e especializada, envolvendo relações entre sujeitos e culturas, dimensão que implica conhecimentos tanto do primeiro como do segundo termo, além de conhecimentos especializados próprios de seu fazer, envolvendo questões de gestão, implementação e avaliação de projetos culturais. O **Quadro 2** apresenta os cursos selecionados para o desenvolvimento da tese, sua categoria e o país onde é realizado.

QUADRO 2: Propostas de cursos em mediação cultural

Curso	Categoria	País
Mestrado em Mediação cultural, patrimônio e digital - Universidade de Paris, Ouest Nanterre La Défense e Universidade de Paris 8 Vincennes Saint-Denis / França	Pós-graduação	França
Mestrado em mediações da cultura e dos patrimônios - Université de Avignon / França	Pós-graduação	França
Licenciatura de mediação cultural: Concepção e implementação de projetos culturais - Université Sourbonne Nouvelle - Paris 3 / França	Graduação	França
Especialização em Mediação em Arte Cultura e Educação - Escola Guignard-UEMG / Brasil	Pós-graduação	Brasil
Especialização em Mediação cultural – UFPE / Brasil	Pós-graduação	Brasil
Bacharelado em Letras – Artes e Mediação Cultural - UNILA / Brasil	Graduação	Brasil

Ortega y Gasset (2006, p.3) diz, no seu discurso *Missão do bibliotecário*, proferido em 1935, que a palavra *missão* significa “aquilo que um homem deve fazer” e que as profissões são um tipo de atividade humana de que a sociedade necessita. Mas para determinar a “missão do bibliotecário” é necessário partir da necessidade social a que serve a profissão e não dos gostos e conveniências do “homem” que a exerce. Além disso:

Há um novo sentido de educação visto como processo de motivar e seduzir para o desejo contínuo do aprender [...] Educar para a inserção e participação social, propiciando o desenvolvimento de competências e saberes que revertam aos propósitos do sujeito e da sociedade, imputando-lhes um sentido existencial (BARRETO, 2005).

O ensaio publicado na web, pela professora Eliane Mey (2009), intitulado a *Biblioteconomia envergonhada*, provoca o questionamento sobre razões que contribuem para que o profissional bibliotecário contemporâneo, no Brasil, esteja numa condição de “invisibilidade” e baixa autoestima.

A autora explica que uma busca pela etimologia da palavra *biblioteconomia* nos fará concluir que se trata da aplicação e administração das normas, regras e leis para os lugares de guarda dos registros de conhecimento, o que pode nos levar ao erro de ignorar a característica mutante dessas normas, regras e leis de acordo com a dinâmica cultural e tecnológica e, portanto, a “multidisciplinaridade” biblioteconômica.

O trabalho de Biblioteconomia, que remonta à Antiguidade, bem como à história do surgimento das bibliotecas, já nos é bem conhecido, ou acessível, para que possamos entender, numa linha do tempo, as demandas por esse profissional, a necessidade social de suas atividades e as mudanças que trouxeram inovações para o seu saber fazer. Mas será que as mudanças e os avanços tecnológicos modificaram o essencial ou o intrínseco dessa profissão ou nunca identificamos o que corporifica a profissão de bibliotecário, bem como o fim de suas atividades? A **Figura 1** nos faz questionar se as tecnologias e os suportes definem uma “evolução” do bibliotecário.

FIGURA 1 - Tecnologias e suportes definem uma “evolução” do bibliotecário?



Fonte: Valdez, T. Tirinhas de quadrinhos, charge, imagem, humor de biblioteca, bibliotecário, leitura e livros¹⁹.

Afirmamos que o bibliotecário é um mediador cultural, e a finalidade da profissão é a apropriação e o protagonismo cultural. Portanto, segundo tal perspectiva, concordamos com Dufrene e Gellereau (2004b) para quem os objetivos de utilização da expressão mediação cultural são múltiplos:

¹⁹ Disponível em: <http://2.bp.blogspot.com/-TaEcKmEdono/U78v64mukBI/AAAAAAAAADf0/lmo1BrolUCY/s1600/030217_bibliothecus.gif>. Acesso em: dez. 2015.

[...] para os profissionais, objetivos de reconhecimento de uma atividade que não se situa mais somente no domínio da conservação de obras do patrimônio mas mais geralmente na orientação tomada pelas instituições culturais enquanto são voltadas para o público; para os políticos, justificação de políticas culturais cuja missão seria essencialmente social, corretora de desigualdades; enfim, para os pesquisadores, tentativa de conhecer e de compreender diferentes formas de difusão da cultura e os fins aos quais respondem e pensar programas que permitem aos futuros profissionais da cultura dispor de saber e referências necessárias (DUFRENE; GALLEREAU, 2004a).

Os textos orientadores - as diretrizes – ao destacarem a dimensão pedagógica da profissão de bibliotecário mostram-no como um mediador cultural em uma de suas facetas. No entanto, ele é apresentado como aquele que planeja e regula, visando à aprendizagem de saberes e produtos culturais estabelecidos, como a informação. Nesse sentido, é um educador, obviamente. Porém, entendemos que esse educador é prescrito nos documentos estudados como aquele que deve desenvolver competências profissionais para o controle dos fluxos dos saberes e bens simbólicos, visando a difusão e o acesso cultural e não a apropriação cultural.

Também uma dimensão comunicativa da mediação cultural pode ser vista nos documentos orientadores quando apresentam o bibliotecário como um tradutor e um intermediário sensível à interculturalidade. Contudo, embora esteja subentendido que ser um intermediário ativo signifique atuar como e com protagonistas, a finalidade de sua intervenção precisa ser clarificada para compreendermos se o mediador cultural bibliotecário está respondendo à demanda social da profissão. Apenas traduzir os saberes, objetos e dispositivos culturais para um público coloca esse público na condição de consumidor de cultura e não na de protagonista cultural.

Portanto, somos levados a questionar tanto o bibliotecário como um controlador como quanto difusor cultural, se considerarmos objetivos de apropriação cultural. O bibliotecário reconhecido e formado como um mediador cultural, comprometido com a apropriação e o protagonismo culturais, é um desafio emergente e aponta para a reconfiguração de textos orientadores e diretrizes para a formação em Biblioteconomia.

4 CONCLUSÕES

O mediador cultural é um protagonista cultural, que atua negociando sentidos, realizando tarefas e propondo ações que viabilizam a apropriação e o protagonismo cultural dele e de indivíduos, grupos e coletividades. Seus fazeres compreendem certamente

planejamento e gerenciamento de projetos culturais, mas baseados na dialogia com outros protagonistas, para que se estabeleça a comunicabilidade entre acervos, tangíveis e intangíveis, repertórios humanos e os protagonistas da cultura. Seus saberes incluem e focalizam conhecimentos em Ciências Humanas, Sociais, da Informação e da Comunicação, Sociologia e História da cultura; Linguagens artísticas; Políticas, Economia e Organização da Cultura; Gerenciamento de projetos, bem como teorias e aplicações de tecnologias de Organização da informação e da memória, dentre outros.

Portanto, temos o desafio de reavaliar e requalificar as propostas de formação de bibliotecários se entendermos que ele é um mediador cultural. No entanto, o desafio que precede todos os outros é o de refletir, discutir, teorizar e explicitar os conceitos de mediação cultural e de apropriação cultural na Biblioteconomia e no campo da Ciência da Informação, utilizando processos, ferramentas, métodos próprios e específicos da área. Trata-se, pois, de estar atento tanto às mediações “explícitas” como às “implícitas”, referidas por Almeida Júnior (2009). Desse modo, talvez seja possível compatibilizar, nas formações, demanda social e legitimação profissional do bibliotecário como mediador cultural.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. Mediação da informação e múltiplas linguagens. *Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, Brasília, v. 2, n.1, p.89-103, jan./dez. 2009. Disponível em: <<http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/view/17/39>> Acesso em: 09 jan. 2014.
- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. *Sociedade e Biblioteconomia*. São Paulo: Pólis, 1997.
- BARRETO, A. M. O fator humano e o desenvolvimento de competências nas unidades de informação. *Perspectiva em Ciência da Informação*. Belo Horizonte, v.10, n.2, p.132-139, jul./dez., 2005.
- BRASIL. Lei nº 4.084/1962, de 30 de junho de 1962. Dispõe sobre a profissão de bibliotecário e regula seu exercício. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília/DF, 2 jul. 1962.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Homologação do Parecer CNE/CES n. 492/20001*. Brasília, DF, 04 jul. 2001a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de: filosofia, história, geografia, serviço social, comunicação social, ciências sociais, letras, biblioteconomia, arquivologia e museologia*. Brasília, DF, 2001b.



BRASIL. Resolução n. 19, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Biblioteconomia. *Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 9 abr. 2002b. Seção 1, p.34.

CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguais e desconectados*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CORONA, B., S.; PÉREZ DANIEL, M. R. Entre voces - entre culturas: la autoría dialógica hacia la participación en el espacio público". In: *Interculturalidades en educación*. Centro de Cooperación regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe, Patzcuaro, México. p.15-19 sep./dic. 2009 (Decisio, n. 24).

DUFRÊNE, B., GELLEREAU, M. *A mediação cultural: objetivos profissionais e políticos*. *Hermès*, n.38, p.199-206, 2004a. Tradução livre de Juliana Maria de Siqueira. Texto não publicado. Texto não paginado.

DUFRÊNE, B., GELLEREAU, M. *La médiation culturelle: enjeux professionnels et politiques*. *Hermès*, n.38, p.199-206, 2004b.

IFLA. *Manifiesto IFLA por la biblioteca multicultural*. 2008. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/VII/s32/pub/MulticulturalLibraryManifiesto-es.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2011.

IFLA/UNESCO. *Manifiesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar*. IFLA, 1999.

IFLA/UNESCO. *Manifiesto IFLA/UNESCO sobre bibliotecas públicas*. IFLA, 1994.

IFLA/UNESCO. *Manifiesto IFLA / UNESCO por la biblioteca multicultural*. IFLA, 2009.

MEY, E. *A biblioteconomia envergonhada*. [S.l:s.n], 2009. Disponível em: <http://www.ofaj.com.br/textos_conteudo.php?cod=264>. Acesso em: 18 jan 2014.

OLIVEIRA, A. L. *A negociação cultural: novas referências para a mediação e a apropriação da cultura escrita*. 2014. 220f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PERROTTI, E; PIERUCCINI, I. A mediação cultural como categoria autônoma. *Informação & Informação*, [S.l.], v. 19, n. 2, p.01-22, out. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/wrevojs246/index.php/informacao/article/view/19992>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

SUPOSTO bibliotecário da Al Qaeda nega marcação de alvos na Internet. 2014. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/internacional/suposto-bibliotecario-da-al-qaeda-nega-marcacao-de-alvos-na-internet-24042014>>. Acesso: 28. ago. 2014.

LOS TEXTOS ESCOLARES SOBRE ENSEÑANZA DEL CASTELLANO EN URUGUAY EN EL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL SIGLO XX

LIVROS DIDÁTICOS NO ENSINO DE ESPANHOL NO URUGUAI NO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX

Pablo Lacasagne Lamigueiro

Resumen: Este trabajo se propone reflejar aspectos de una investigación sobre la enseñanza del idioma español a través de los textos escolares en el Uruguay, desde la época de la Independencia del país hasta las primeras décadas del siglo XX. Sus objetivos son: analizar la importancia de los textos escolares en la enseñanza del idioma español y evaluar el papel que han desempeñado en el Uruguay del siglo XIX, en la unificación lingüística del territorio. Identificar el sistema de valores, la ideología y la cultura que los textos han transmitido a través de varias generaciones. Destacar la importancia de los textos escolares para el estudio de la historia de la enseñanza, especialmente la historia de la enseñanza de la lectura. Para realizar esta investigación se hizo un relevamiento de los manuales en bibliotecas, museos y archivos de Montevideo y del Interior del país. Luego se procedió a seleccionar textos escolares cuya finalidad fue la enseñanza del idioma español y de su gramática; algunos fueron consultados en la Biblioteca del Archivo Histórico de Montevideo y otros en la Biblioteca del Museo Pedagógico. Los manuales son una fuente importante para la historia, pues reflejan aspectos de la educación, la cultura y la mentalidad de una época. También son valiosos para estudios de filología, en este caso por la forma de enseñar un idioma. Asimismo, se trata de una fuente en la que se identifica al autor, la fecha de impresión y otros datos que facilitan la crítica externa. La historia de los textos escolares nos permitió abordar aspectos relacionados a la historia de la educación, la escritura y la lectura en el Uruguay, desde principios del siglo XIX. El estudio detallado de estos libros permitió analizar la metodología de enseñanza de la lectura, en ese período de la historia del país..

Palabras-clave: Textos escolares. Historia. Enseñanza del castellano. Uruguay.

Resumo: Este trabalho visa refletir os aspectos de uma pesquisa sobre o ensino da língua espanhola através de livros didáticos em o Uruguai desde a época da independência do país até as primeiras décadas do século XX. Seus objetivos são: analisar a importância dos livros didáticos de escola no ensino de língua espanhola e avaliar o papel desempenhado em o Uruguai do século XIX, na Unificação linguística do território. Identifica o sistema de valores, ideologia e cultura que textos têm repassado por várias gerações. Destaca a importância da escola livros didáticos para o estudo da história da educação, especialmente a história do ensino da leitura. Para este trabalho foi uma pesquisa com estes manuais em bibliotecas, museus e arquivos em Montevideu e no Interior do país. Então, passou a selecionar livros cujo objetivo era o ensino da língua espanhola e sua gramática; Alguns foram consultados na biblioteca do Arquivo Histórico de Montevideu e outros na biblioteca do Museu Pedagógico. Os manuais são uma importante fonte da história, porque eles refletem aspectos da educação, a cultura e a mentalidade de um tempo. Eles também são valiosos para os estudos de Filologia, neste caso a maneira de ensinar uma língua. Além disso, é uma fonte que identifica o autor, data de impressão e outros dados que facilitem a crítica externa. A história dos livros didáticos de escola nos permitiu aspectos endereço relacionados com a história da educação, escrita e leitura

no Uruguai, desde o início do século XIX. O estudo detalhado destes livros permitiu analisar a metodologia de ensino de leitura, nesse período da história do país.

Palavras-chave: livros didáticos. História. Ensino de espanhol. Uruguai.

1 ANTECEDENTES

Por tratarse de un territorio fronterizo entre dos grandes imperios, el Uruguay recibió desde el siglo XVII en adelante, la influencia de los idiomas de los conquistadores: el castellano y el portugués.

Durante la época colonial solamente accedía a la alfabetización la clase alta urbana, sobre todo la radicada en Montevideo, formada por los altos funcionarios españoles y criollos en muy buena posición económica.

La mayoría de la población era analfabeta. El acceso a la educación no era permitido a los esclavos ni a los libertos.

La venta de libros y de materiales escriptorios era muy escasa, aún en la capital de la región que comprendía la Gobernación de Montevideo.

Luego de un breve período independentista el país fue conquistado por Portugal (1818 – 1822) y por Brasil (1822-1828). Su independencia fue reconocida por la Convención Preliminar de Paz, firmada el 27 de agosto de 1828 en Río de Janeiro.

El naciente país adoptó como idioma oficial de facto el castellano, que era el que hablaba la mayor parte de la población en el período anterior a la dominación luso – brasileña.

Si bien no hubo al principio una política educativo lingüística, el idioma español era enseñado en el nuevo estado y esto produjo la aparición de textos escolares, con el fin de lograr este objetivo pedagógico.

Con posterioridad a la independencia (1828) y a la Jura de la Constitución (1830), la clase dirigente expresó su voluntad de extender la alfabetización en el país. Pero, a pesar de esto, la orientación clasista de la educación se mantuvo por lo menos hasta la década de 1870.

La primera biblioteca pública fue fundada en el período artiguista, en mayo de 1816, pero fue desmantelada durante la invasión portuguesa, motivo por el que recién en 1827 se reanudó la tarea de recomponer su colección.

El movimiento tendiente a mejorar las condiciones de la enseñanza del idioma se inició con la aparición de nuevos textos escolares, que debían suplantar los escasos textos que circularon durante la época Colonial.

En los primeros años de nuestra independencia se publica el *Compendio de gramática* de Don José Catalá, si bien su primera publicación fue en el año 1822, posteriormente lo edita la Imprenta de la Caridad, en Montevideo, en el año 1840.

La publicación de textos escolares sobre gramática del castellano, demuestra el interés en la enseñanza de este idioma en momentos que el Uruguay vivía la dominación luso brasileña (1822) y luego la llegada de las primeras oleadas migratorias, sobre todo en Montevideo (1840).

La suspensión de la ciudadanía para los analfabetos del año 1830 es un ejemplo de la importancia que se daba a este tema. La drástica medida fue tomada, según el historiador Alfredo Castellanos motivada por: “como los constituyentes buscaron estimular, de modo indirecto, la instrucción primaria del pueblo”. (1)

El desarrollo de la imprenta, introducida en el año 1807 por los ingleses, posibilitó la publicación de periódicos, libros y libros didácticos..

El estudio detallado de estos manuales permitió analizar la metodología de enseñanza del castellano en ese período de la historia del país. También la metodología de enseñanza de la escritura y de la lectura. Se estudiaron los textos escolares como herramienta pedagógica; los aspectos formales y materiales de los textos, los contenidos; la accesibilidad al libro por parte de los estudiantes y de los profesores, también los conocimientos y los valores que se proponían transmitir.

Asimismo, hemos realizado un estudio de las publicaciones que se registraron en Uruguay en dos períodos, 1810 –1851 y 1852 – 1865. Para este estudio contamos, como fuente básica con la obra de Dardo Estrada “Historia y Bibliografía de la Imprenta en Montevideo, 1810 – 1865”. (Montevideo, Librería Cervantes, 1912).

Esto nos facultó para hacer estimaciones sobre el número de manuales de estudio publicados para las escuelas en esos períodos. También se procuró estimar y analizar las dificultades que tuvieron los autores para publicar sus libros, considerando el escaso

1) Castellanos, Alfredo. 1974. *La Cisplatina, la Independencia y la República Caudillesca*. Montevideo, Ed. de la Banda Oriental. Pág. 98.

público al que podían dirigirse, sobre todo en el período comprendido entre 1830 y 1865, pues en este período habían limitaciones de tipo tecnológico, financiero y sobre todo comercial.

Por otro lado se analizaron temas relativos al sistema educativo uruguayo y a la reforma realizada durante el gobierno de Lorenzo Latorre, por José Pedro Varela.

El estudio demostró la paulatina evolución de una enseñanza de corte clasista, heredada de la época colonial, a una enseñanza cada vez más abierta a las corrientes migratorias y a todos los habitantes del país cuyo tiempo eje es la década de 1870 – 1880.

2 ESTUDIO DE LOS TEXTOS

La enseñanza del idioma castellano fue de primordial interés durante todo el período analizado. El país tenía una población compuesta por mayoría de analfabetos y también por inmigrantes, que no hablaban ni escribían bien el castellano.

En las primeras décadas de nuestra independencia los textos escolares fueron una herramienta pedagógica de apoyo, para imponer los logros que la clase dirigente se proponía obtener, fueron valorados y jugaron un papel muy importante en la unificación idiomática que procuró el país durante el siglo XIX.

En 1841 apareció la Ortografía Castellana, para el uso de maestros o instructores, de Don Juan Manuel Bonifaz, Director del Colegio Oriental. Era un cuaderno publicado en la capital, por la Imprenta Nacional, tenía solamente nueve páginas. Poco después salió otra edición de la Imprenta Constitucional, de Olave, de la obra del mismo autor, con una extensión de veintidós páginas. Una tercera edición, de la misma imprenta, llega a tener 35 páginas.

En el año 1846 se imprime, en Montevideo, “De la enseñanza regular de la lengua materna en las escuelas y en las familias”, del P.Gregorio Girard, traducida al español de la segunda edición de París, por Jacobo Varela para la Biblioteca del Comercio del Plata. Si bien no se refiere al idioma castellano es aplicable al estudio de nuestro idioma. La adopción del idioma español como lengua materna fue más importante para la clase dirigente en este período, que imponerlo como idioma oficial.

El libro de Bonifaz sobre ortografía castellana reaparece en 1847, en una tercera edición corregida y aumentada por el autor, este nuevo texto contiene 95 páginas y su reedición demuestra la evolución de su trabajo.

Además del castellano, en Montevideo se enseñaba el francés. Desde antes del estallido de la Guerra Grande y hasta bien avanzado el siglo XIX llegó a nuestro país una importante oleada de inmigración francesa. Asimismo, la ciudad sitiada durante la Guerra Grande, sintió una fuerte influencia francesa, en lo político y en lo cultural.

Esto se reflejó también en los libros publicados en este período, así se editó, en 1851, la “Gramática clásica francesa” de Adolfo Tiberghien Ackermann, publicada por la Imprenta del Colegio, un texto extenso, de 312 páginas.

A partir de 1855 viene desde Argentina, una nueva serie de libros didácticos, publicada en Buenos Aires, que se lee en nuestra capital: tanto para los libros de aritmética, como para los de ortografía; firmados por Marcos Sastre, Inspector General de las escuelas de la ciudad y la Campaña en Buenos Aires. Estaban publicadas por la Imprenta de la “Revista”, incluían textos de Domingo Faustino Sarmiento.

Marcos Sastre había nacido en 1809 en Montevideo, donde realizó sus primeros estudios. En su juventud viajó a la ciudad de Córdoba, como muchos montevidianos de la época y estudió allí en el Colegio de Monserrat.

En *La Docta* publicó su obra la Anagnosia, con su método para enseñar a leer, que tuvo una destacada repercusión en el Río de la Plata.

Comenzó por las vocales y luego su combinación con las consonantes.

Procuró no repetir ni acostumbrar a memorizar a los estudiantes. El método de Sastre enseñaba al niño a aprender a leer rápidamente, presentado frases afectuosas que despertaran su interés y que tuvieran sentido para el educando.

En ese período el interés por la gramática se refleja también en la obra del Dr. Manuel L. Acosta. En 1861 la Imprenta Oriental da a conocer en Montevideo su manual *Gramática Castellana*, obra reeditada posteriormente.

En 1868, José Pedro Varela regresó de su viaje a Europa y Estados Unidos. En su viaje conoció personalmente a Domingo F. Sarmiento, político, estadista y docente argentino, que tuvo una importante influencia en su forma de ver la educación popular.

A su regreso Varela escribió su libro la *Educación del Pueblo*, obra reconocida dentro y fuera de fronteras, en la que expuso su propuesta en materia de enseñanza. En esta obra afloran sus ideas, enriquecidas por su viaje a los Estados Unidos, donde conoció los argumentos sobre la educación pública de Horacio Mann.

Expuso su pensamiento con tal claridad que logró movilizar a un nutrido grupo de universitarios. Participó en la inauguración del Club Universitario, presentando en octubre de 1868 la Tesis *La revolución argentina* y, un año más tarde la Tesis *El sacerdote y la mujer en*

sus relaciones con la familia. Asimismo, realizó la traducción del *Manual de Lecciones sobre objetos*, de Calkins, junto a Emilio Romero.

El 19 de setiembre de 1868 surgió un importante movimiento que trajo grandes aportes educativos a la sociedad uruguaya y cambió la estructura clasista de la educación en nuestro país: la "Sociedad de Amigos de la Educación Popular " de la cual José Pedro Varela fue fundador.

Dicha sociedad se proponía fomentar el desarrollo de la educación en el Uruguay. Siendo uno de sus propósitos fundamentales fundar escuelas, abiertas a todas las personas, sin discriminación.

El propósito de fundar y organizar escuelas traía implícita la necesidad de administrar recursos y sobre todo recursos didácticos. Por este motivo, la sociedad se reservó la elección de textos para la enseñanza en aquellas escuelas que fundara y procuró la adquisición de equipos y material didáctico en los Estados Unidos.

Los libros de texto pasaron a responder a los programas de estudios a los que debían ajustarse, adecuándose a los objetivos que se proponía lograr la reforma educativa.

José Pedro Varela realizó una detallada crítica de los manuales sobre idioma español que circulaban en nuestro territorio. No consideraba adecuado para la enseñanza los textos sobre el idioma que circulaban en el país. Pensaba que el castellano se enseñaba tan mal en toda Latinoamérica que era como una "lengua muerta".

Las Comisiones Examinadoras realizaron una seria crítica a los manuales vigentes para la enseñanza del castellano. Esto dio lugar a que en 1876 Varela creara las Comisiones Especiales sobre Textos, integradas por especialistas, con el fin de adoptar nuevos textos de enseñanza.

Además de nuevos textos de enseñanza impresos en Uruguay, circularon en las escuelas textos impresos en el exterior, sobre todo en Francia, pero en idioma castellano.

Estos textos dedicados al aprendizaje de la escritura y la lectura, muestran diferentes tipos de letras, pero destacan sobre todo la letra inglesa, muy usada en nuestra enseñanza y también la letra gótica. Son libros pequeños, que contienen ilustraciones adecuadas a cada lección.

Dos ejemplares, uno impreso en 1882 y otro impreso en 1888 se encuentran en el Museo Pedagógico de Montevideo.

Otro de los cometidos de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular fue también: fundar, organizar y reglamentar las Bibliotecas Populares de la Sociedad.

Este objetivo dio inicio a un ciclo de fundación de bibliotecas populares en el sur, en el centro y en el norte del país. Algunas de ellas todavía permanecen abiertas, como la biblioteca *Jacinto Laguna* de la ciudad de Nueva Palmira, en el Departamento de Colonia.

El esfuerzo y compromiso de esta *Sociedad* de difundir la alfabetización, el libro y la lectura por todo el país, no dejó de lado la herramienta que era más accesible a todo niño: el manual de lectura.

En nuestro país, al igual que en Argentina, estos libros contaron durante el siglo XIX con grandes escritores y científicos abocados a esta tarea, distinguiéndose figuras como Isidoro de María, Carlos de la Vega y Alfredo Vásquez Acevedo.

En cuanto a los libros de Alfredo Vasquez Acevedo, los mismos fueron adoptados por la enseñanza primaria a principios de la década de 1890.

Hay en ellos una clara intención de fomentar, además del hábito de lectura y escritura, el amor al trabajo y la obediencia, así como una adecuada higiene.

Perteneciendo Vásquez Acevedo al Nacionalismo, se evidencia en la lectura de dicha serie de libros didácticos el pensamiento del patriciado dominante en los partidos políticos y clase conductora de los destinos del joven país, subyace en ellos un contenido ideológico, que representa el pensamiento de las clases dirigentes.

En 1899 apareció el libro “Lecturas manuscritas: recopiladas y graduadas por Serafín Ledesma. Esta obra, aceptada por la Dirección General de Instrucción Primaria para la enseñanza de la lectura en las escuelas públicas, contiene facsímiles de manuscritos de destacados educadores y escritores: Arturo Viera, Leonor Hortiou, Juan L. Cuestas, F. A. Berra, Orestes Araújo, Juan J. Dornaleche, María Manrupe, Alberto Palomeque, José H. Figueira, Pablo de María, José Enrique Rodó y Javier de Viana, entre otros. Fue impresa en Montevideo, por Dornaleche y Reyes.

La imprenta artística de Dornaleche y Reyes fue una importante editorial que desde fines del siglo XIX desarrolló una interesante actividad en una ciudad en crecimiento, como era Montevideo. Estaba ubicada en el centro de la ciudad, en la calle 18 de julio.

A fines del siglo XIX y principios del siglo XX se daba mucha importancia a la lectura y a la escritura sobre todo en la capital y en el país urbano.

La reforma de la enseñanza permitió que en un período de un cuarto de siglo aumentara mucho la población alfabetizada del país y esto redundó en un aumento del público lector.

El libro de Serafín Ledesma “Lecturas Manuscritas” contiene una lección de F. A. Berra: “*Importancia de la lectura*”, es un texto escolar publicado en Montevideo, por Dornaleche y Reyes en 1899, pero que recoge experiencias vividas anteriormente a esta fecha.

En este libro Berra nos cuenta que, al llegar a una ciudad del interior cuyo nombre se reserva, en el otoño de 1896, vio sobre la puerta de una modesta casa un tablero en el cual se leían estas palabras: Escuela de lectura. Luego encontró cinco casas más que lucían el mismo letrero.

Eran escuelas mantenidas por un particular para enseñar a leer. Solamente a leer. Dedicadas a varones y a mujeres, mayores de diez años. En cada clase se leía una sola lección y cada escuela daba tres clases por día.

Sin embargo, unos años antes, en una familia del patriciado rioplatense, tenemos el testimonio de Josefina Lerena Acevedo, la destacada escritora, autora de *A media voz*, en las memorias de su infancia recordaba, que no podía entrar a la hermosa biblioteca de su padre, pues una niña no podía leer.

La autora nos cuenta en “*Contraluz*” que su padre le leía obras de Jean Jacques Elisée Reclus. Pero ella deseaba leer “a escondidas y como pecando”.

“No me quedaba otro recurso que leer de pie, al lado de su biblioteca, pronta a restituir el volumen apenas se presentara una sospecha de alarma...” (2)

El permiso de leer era para sus hermanos varones.

Es un interesante testimonio del control sobre la lectura de las niñas que había en la década de 1890, en las clases altas del país.

No obstante esto, luego de la ejemplar actitud de María Eugenia Vaz Ferreira y sobre todo luego de las rupturas de Delmira Agustini la mujer uruguaya fue adquiriendo nuevos espacios, en forma gradual, ingresando al mundo de la lectura y de la escritura y preparando el camino para la labor de nuestra gran escritora Juana de Ibarbourou.

A partir del año 1900 aparecen los textos, para el aprendizaje de la lectura y ortografía de José Herniques Figueira, publicados en Montevideo, por los destacados impresores Dornaleche y Reyes.

Los libros de Figueira, de muy buena calidad de impresión, contienen ilustraciones y fotos de alto nivel artístico.

Es el caso del libro “Trabajo”, libro cuarto, presentado como continuación de “Un buen amigo”. Contiene “lecciones y ejercicios normales de lectura expresiva y literatura”.

En esta nueva edición el autor expresa que ha sido corregida y coordinada con nociones de: “higiene, economía, Derecho y Moral científica”. Fue impresa en Montevideo, en 1925 –1926.

(2) Lerena Acevedo, Josefina. (1948) *Contraluz*, Montevideo.

Cuenta con fotografías de Braun, Clément y Cía., de Neurdein Hnos, alguna autorizada por la Sociedad Fotográfica de París, sobre cuadros destacados de Koch, Millet, Dupré, Benner, Ruysdael, Le Brun, etc.

En sus páginas 4 y 5, el libro busca inculcar el amor al trabajo: “ El trabajo es ley de la vida. Es el camino del progreso y a través de él se establece una de las columnas de la democracia: “ salud, trabajo, recreo, economía, cultura, felicidad”.

La lección 39, “Trabaja y canta”, es una verdadera oración al vivir laborioso: “Eres pobre, trabaja. Eres rico, trabaja. Estás triste, trabaja. Estás alegre, trabaja. Estás sano, trabaja. Estás enfermo, trabaja.... si puedes.

El trabajo es presentado así como una panacea.

Y la lección 41, “Las gotas de agua”, expresa: “Pues bien, hijo mío, este ejemplo puede servirte de lección provechosa: así como el trabajo continuado de las pequeñas gotas de agua consigue desgastar las rocas más duras, así también la labor perseverante del hombre logra realizar las obras más difíciles y que en un principio se creían imposibles. Trabaja siempre, hijo mío, sin desmayar, que, al fin, verás realizados tus nobles deseos”.

Muchas de estas máximas y otras presentadas por el autor, fueron hechas propias por la sociedad uruguaya de la época, muy marcada por la ambición de superación de los inmigrantes europeos, llegados con la intención de trabajar y dar a sus hijos una buena educación.

Las demandas educativas del siglo XIX y de principios del siglo XX se vinculan con la preparación para el trabajo. Un trabajo que se hacía cada vez más técnico a medida que evolucionaba la Revolución Industrial en Europa y en los Estados Unidos. Para la clase dirigente era necesario formar trabajadores competentes que se insertaran en forma adecuada

al mercado laboral de un país que, a pesar de su relativa pequeñez, estaba conociendo un gran desarrollo.

Hay una manifiesta intención de erradicar el ocio no creativo, visto como un peligro para el individuo y para la sociedad. El recreo debía de estar también programado, para evitar el ocio total, como si la idea del mismo produjera espanto.

En cuanto a la lectura correcta, esta era estimulada por ejercicios sobre las pausas voluntarias o cortes de la frase: las inflexiones de la voz en la lectura, la fuerza o intensidad de la voz en la lectura, el tono de la voz o entonación, la posición del cuerpo y la forma de respirar, que debía ser acorde al género del texto a leer.

En la década de 1920 aparecieron nuevos textos, el hermano Damasceno (Eduardo Gilberto Perret Vuagnoux), historiador y educador uruguayo nacido en Cervens, Saboya, en el año 1874, publicó también un *Curso de Gramática Castellana*, impreso por los Talleres de F. Perciavalle.

En 1924 se imprimió el *Libro Primero de Escritura Escolar*. Curso preparatorio del sistema “uruguayo” de escritura – lectura, cuyo autor fue Miguel José Coppetti. Fue impreso en los talleres gráficos Florensa & Altuna, situados en la calle Paysandú 760, en Montevideo.

Miguel Coppetti era perito calígrafo y fue autor de la letra cursiva escolar adoptada por la enseñanza oficial en esa época. Para facilitar la enseñanza de esta letra publicó este libro que contiene su Tesis sobre la escritura como asignatura escolar, para la Escuela de Enseñanza Primaria.

El libro contiene en su primera parte, instrucciones para el Maestro, sobre teoría de escritura – lectura. En dichas instrucciones hace referencia a la relación pedagógica que guardan entre sí la fisiología y la escritura, haciendo hincapié en la posición del cuerpo y del cuaderno en el momento de escribir, también la posición y contralor de la mano.

Los actos y movimientos fisiológicos previos al acto de escribir aparecen sumamente detallados y expuestos en imágenes.

En las páginas siguientes, la segunda parte del libro, contiene la práctica para el aprendizaje de las letras y los números arábigos.

Más tarde encontramos la aparición del libro “Alegría”, primer libro de lectura, de Humberto Zarrilli y Roberto Abadie, impreso en Montevideo, por el Palacio del Libro en el año 1927. Este libro cuenta también con ilustraciones del pintor Carmelo de Arzadun.

En 1928 el libro educativo uruguayo contó con el aporte de la escritora Juana de Ibarbourou, que publica “Ejemplario: libro de lectura”, publicado en Montevideo, por la imprenta de Monteverde. Cuenta con 108 páginas y fue adoptado como texto por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria.

Posteriormente Abadie y Zarrilli publican “Tierra nuestra”, (Montevideo, Impresora Uruguaya, 1939), también con ilustraciones de Arzadun.

Las dos publicaciones fueron oficializadas para la enseñanza de la lectura. Demuestran la evolución de un método y también textos más adecuados para la enseñanza que los anteriores.

En 1941 ambos autores publican “Patria”, ilustrado por Carmelo de Arzadun, edición fuera de comercio, propiedad del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, publicada en Montevideo, por la Imprenta Atenas.

Este libro incluye el poema de Emilio Frugoni: “El canto de las fábricas”, también poemas de Luisa Luisi, Esther de Cáceres, Ovidio Fernández Ríos y el “Canto a la locomotora” de Walt Whitman. Así como una lección que reza: “El Uruguay fue siempre y es una Democracia”, de Mateo Legnani.

La práctica de la lectura infantil fue fomentada también desde el año 1935 en el espacio de bibliotecas adecuadas.

A partir del 22 de septiembre de 1935, los niños contaron con una Biblioteca Infantil, llamada “María Stagnero de Munar”, dicha biblioteca fue ubicada en el tradicional castillo construido a principios del siglo XX en el Parque Rodó, de Montevideo.

En cuanto a textos editados fuera del país merece una mención especial el libro “Corazón” de Edmundo de Amicis. Este texto, de autor italiano, fue muy importante para la formación de varias generaciones de uruguayos que recordaron de memoria muchas de sus lecciones.

La obra está construida como un diario escolar, en el cual Enrique, muchacho turinés de tercer curso, anota los acontecimientos principales del año, entremezclados con las cartas de sus padres y con cuentos, algunos de los cuales se han transmitido a otras generaciones, como es el caso de: *De los Apeninos a los Andes*.

Se trata de un libro que trata de fomentar en el estudiante los valores morales y sociales, el respeto, el honor, la importancia del trabajo y de la honradez.

Esta obra, de claros fines pedagógicos, fue traducida a varios idiomas y tuvo un gran éxito entre los adolescentes europeos y también en nuestro país.

El libro quinto *Vida*, publicado por Barreiro y Ramos (sin fecha de edición), contiene lecturas culturales consideradas básicas por José H. Figueira, incluye páginas de varios autores, uruguayos, americanos y europeos. En la página 75, transcribe la *Carta de mi padre*, tomada del libro de Edmundo de Amicis.

El libro *Vida* en su ejercicio V también trae reglas para la lectura en voz alta:

“Regla 1ª. Proporciónese la intensidad de la voz de manera que las personas que nos escuchan puedan oírnos con facilidad. Téngase presente que la claridad depende más bien de la buena articulación que de la fuerza de la voz...” (pág. 66)

El autor tenía presente las observaciones del Dr. Bonnier, su teoría sobre el arte vocal, adaptando la voz, el oído y la vista hacia aquel lugar adonde miramos o pensamos que se halla nuestro auditorio.

Con relación a la metodología empleada para la enseñanza de la lectura por la enseñanza oficial tenemos como ejemplo otro libro de José H. Figueira, “Trabajo”, ya citado.

En el ejercicio número 1, trata del enlace o ligado de las palabras de la frase, luego, en los siguientes ejercicios, de las pausas voluntarias o cortes de la frase, del acento lógico, las inflexiones de la voz en la lectura, la fuerza de la voz.

Es sobre todo interesante el ejercicio VIII: posición del cuerpo durante la lectura en voz alta: “Cuando se lee en voz alta, es preferible estar en pie. La actitud del lector será firme, recta, libre, sencilla y graciosa.

Se debe evitar todo lo que sea grosero o afectado.

Los pies se colocarán formando un ángulo. El peso del cuerpo se hará descansar sobre un pie, y se alternará éste, cuando sea necesario, teniendo cuidado de que el cambio se haga con delicadeza y naturalidad.

La mano izquierda debe sujetar el libro por la parte media e inferior... la derecha ha de colocarse en uno de los ángulos del libro. Éste se pondrá a la altura del pecho, y algo inclinado, a fin de que el lector no tenga que agachar la cabeza.” (4)

Luego la lección enfatiza en la importancia de la posición del cuerpo, para que se facilite la respiración.

Se hace hincapié en la naturalidad y en el control del lenguaje mímico.

3 CONSIDERACIONES FINALES

Durante el período estudiado es evidente la necesidad de marcar nuestra identidad a través de la lengua y de los documentos escritos en ella. El nuevo país debía continuar hablando el castellano y expresarlo a la perfección.

Durante los primeros años de independencia encontramos un alto índice de analfabetismo y libros didácticos poco adecuados para combatirlo. Como respuesta a esta situación, se llevó adelante la reforma de la enseñanza, que permitió que avanzado el siglo XX el Uruguay figurara entre los países más alfabetizados del continente.

Sin embargo será preciso llegar a fines del siglo XX para que el sistema educativo asuma y reconozca en sus aulas el bilingüismo, experiencia por la que el país transitó desde la época colonial.

3) En: José H. Figueira. 1925 “*Trabajo*”. Montevideo, 1925. Pag. 80. y Pag. 93.

4) Idem

Durante mucho tiempo se pensó que la frontera más visible para separarnos de Brasil era la idiomática. Pero no se tuvo en cuenta la cantidad de uruguayos, sobre todo los radicados en la frontera, que hablan más el portugués que el castellano.

Por otro lado, la enseñanza del idioma fue fundamental para mantener la cohesión en una población cada vez más heterogénea, debido a la presencia de inmigrantes de diversos orígenes, que hizo de nuestra capital una ciudad cosmopolita, situación que también vivieron capitales departamentales del Interior del país.

Desde el gobierno, fue durante la presidencia de Lorenzo Latorre y gracias a la obra de José Pedro y Jacobo Varela, que se procuró reformar la enseñanza y lograr la unificación idiomática del país.

La élite culta de la capital se esforzó por fomentar la escritura y la lectura, transformando a los textos escolares en una herramienta pedagógica fundamental para lograr estos objetivos. Por este motivo el papel de estos manuales fue muy importante en el proceso de “castellanización” del naciente país.

La información que contienen los textos los transforman en una fuente muy importante para estudiar la historia de la lectura en el Uruguay del siglo XIX y del siglo XX.

En cuanto a las voces uruguayas aparecen muy poco en los textos de lectura, excepto cuando se cita a autores nacionales, como Bartolomé Hidalgo. La intención era enseñar

correctamente el castellano y por lo tanto la valoración de los regionalismos es muy relativa en el período estudiado, a diferencia de lo que sucede actualmente.

Con sus partidarios y detractores, no dudamos que estudiar estos libros didácticos puede inspirar un sentimiento de nostalgia para muchos compatriotas.

Más allá de esos sentimientos compartidos, consideramos que este es un tema extenso, muy interesante y que su abordaje nos permite comprender aspectos del sistema educativo uruguayo a través de la historia. Asimismo, nos permite indagar en la formación de varias generaciones de uruguayos, ahondando en temas que se encuentran vigentes y forman parte de la educación, la actitud, las competencias en lectura y escritura y en otras áreas de conocimiento que influyen en la cultura de un pueblo.

REFERÊNCIAS

ACREE, W. *La lectura cotidiana cultura impresa e identidad colectiva en el Río de la Plata, 1780 – 1910*. Buenos Aires: Prometeo. 2013.

ARAÚJO, O. *Legislación Escolar – Cronológica: Tomo II, de 1881 a 1891*. Montevideo: Dornaleche y Reyes. 1897.

ARDAO, A. *Etapas de la inteligencia uruguaya*. Montevideo: Universidad de la República. 1971.

BARRÁN, J. P. *Apogeo y crisis del Uruguay pastoril y caudillesco 1838 – 1875*. Montevideo: Banda Oriental. 1974.

BARRIOS PINTOS, A. *Montevideo: visto por los viajeros*. Montevideo: Nuestra Tierra. 1971.

BRALICH, J. *Breve historia de la educación en el Uruguay*. Montevideo, CIEP. 1987.

BRALICH, J. *Los textos escolares como instrumento ideológico*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República. 1990.

CASTELLANOS, A. *La Cisplatina, la independencia y la república Caudillesca*. Montevideo: Banda Oriental. 1974.

CHOPPIN, A. "Pasado y presente de los manuales escolares". Traducido por Miriam Soto Lucas. In: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación. v. 13, n. 29-30, (enero-septiembre), 2001. p.209-229.

ESPINOSA BORGES, I. A. *Artigas, fundador de la primera Biblioteca Pública del Uruguay*. Montevideo: Corporación Gráfica, 1964.



ESPINOSA BORGES, I. A. *Problemas Bibliotecarios del Uruguay*. Montevideo: Fuentes de Información Uruguaya, 1968.

ESTRADA, D. *Historia y bibliografía de la imprenta en Montevideo, 1810 – 1865*. Montevideo: Librería Cervantes, 1912.

FARAONE, R. Varela: la conciencia cultural. *Enciclopedia Uruguaya*, nº 23. Montevideo: Arca. 1968.

FERNÁNDEZ LABEQUE, A.; VILLA, O. *Bibliotecas coloniales: libros, lecturas y bibliotecas en la América Española y la banda oriental durante el período colonial*. Montevideo: Banda Oriental, 2012.

FERNÁNDEZ; MEDINA, B. *La imprenta y la prensa en el Uruguay*. Montevideo: Dornaleche y Reyes, 1900.

FIGUEIRA, J. H. *Trabajo*. Montevideo: s.n, 1925.

GRECO ABAL, R. *La biblioteca pedagógica central*. Montevideo: Letras, 1951.

LERENA ACEVEDO, J. *Contraluz*. Montevideo: s.n, 1948.

MANACORDA, T. *José Pedro Varela*. Montevideo: s.n, 1948.

MENA SEGARRA, E.; PALOMEQUE, A. *Historia de la Educación Uruguaya tomo I*. Montevideo: Plaza, 2009.

MENA SEGARRA, E.; PALOMEQUE, A. *Historia de la Educación Uruguaya tomo II*. Montevideo: Plaza, 2009.

PALOMEQUE, J. *Memoria sobre el estado en que se encuentra la educación pública en los departamentos de la campaña*. Montevideo: Imprenta Nacional, 1855.

PIVEL DEVOTO, J.; RAINIERI DE PIVEL, A. *Historia de la República Oriental del Uruguay*. Montevideo: Medina, 1973.

RAMA, C. *Historia social del pueblo uruguayo*. Montevideo: Comunidad del Sur, 1972.

RAMA, C. *José Pedro Varela, Sociólogo*. Montevideo: Medina, 1957.

REYES ABADIE, W. *Latorre, la forja del Estado*. Montevideo: Banda Oriental. 1977.

SARMIENTO, D. F. *Educación Popular*. Bs. As. 1949.

TORRE REVELLO, J. *El libro, la imprenta y el periodismo en América durante la dominación española*. México: Instituto de Investigaciones bibliográficas, UNAM. p.124. 1991.

VARELA, J. P. *La educación del pueblo*. Montevideo: s.n, 2 vol. 1964.



XI Encontro de Diretores e
X Encontro de Docentes de
Escolas de Biblioteconomia
e Ciência da Informação
do MERCOSUL

ECI
ESCOLA DE
CIÊNCIA DA
INFORMAÇÃO

UF *m* G

VARELA, J. P.; RAMÍREZ, C. M. *El destino nacional y la universidad*: debate de dos tomos. colección de clásicos Uruguayos. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura. vols. 67 y 68. 1965.



A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO NA SOCIEDADE MULTICULTURAL À LUZ DOS PARADIGMAS DE CAPURRO

LA CIENCIA DE LA INFORMACIÓN EN LA SOCIEDAD MULTICULTURAL BAJO LA LUZ DEL PARADIGMA DE LA CAPURRO SOCIAL

Jorge Santa Anna

Resumo: Os paradigmas que sustentam as áreas do conhecimento e as devidas profissões a elas relacionadas devem estar em constante redefinição, considerando os novos desafios e mudanças que ocorrem ao longo dos tempos. Esses paradigmas devem emergir em consonância com as necessidades do ambiente social, considerando, principalmente, limitações e especificidades do ser humano. Assim, este estudo teórico tematiza a Ciência da Informação e sua redefinição na Sociedade Multicultural. Objetiva discorrer acerca das contribuições do paradigma social proposto por Capurro, considerando-o como paradigma emergente para a Ciência da Informação na Sociedade Multicultural. Discorre acerca dos aspectos da Sociedade Multicultural e as características do paradigma social da Ciência da Informação. Apresenta fundamentação que justifica tal paradigma como emergente para a sociedade pós-moderna. Conclui que o acesso à informação, a democratização do conhecimento, bem como o estudo da comunicação entre humanos, tendências essas oriundas do paradigma social, constituem os pilares centrais na promoção de uma sociedade pautada em diferenças, mas conduzida pela libertação e aceitação.

Palavras-chave: Sociedade Multicultural. Paradigmas da Ciência da Informação. Paradigma social de Capurro.

Resumen: Los paradigmas que soportan las áreas del conocimiento y las profesiones necesarias relacionadas con ellas deben ser redefinidos constantemente, teniendo en cuenta los nuevos desafíos y cambios que ocurren en el tiempo. Estos paradigmas están surgiendo en línea con las necesidades del entorno social, teniendo en cuenta, sobre todo, las limitaciones y las características del ser humano. Por lo tanto, este estudio teórico se refiere a la ciencia de la información y su redefinición en la Sociedad Multicultural. discurso objetiva sobre las contribuciones del paradigma social propuestas por Capurro, considerándolo como un paradigma emergente para la ciencia de la información en la Sociedad Multicultural. Habla de los aspectos de la sociedad multicultural y las características del paradigma social de la Ciencia de la Información. Presenta razones que justifican un paradigma como para la sociedad postmoderna emergente. Se concluye que el acceso a la información, la democratización del conocimiento y el estudio de la comunicación entre los seres humanos, estas tendencias oriunds paradigma social, son los pilares centrales en la promoción de una sociedad guiada por las diferencias, pero impulsado por la liberación y la aceptación.

Palabras-clave: Sociedad multicultural. Paradigmas de la Ciencia de la Información. Paradigma social Capurro.



1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual está permeada por distintos paradigmas, os quais são os elementos sustentadores das transformações e, ao mesmo tempo, são eles que asseguram o equilíbrio entre as forças que direcionam os caminhos a serem seguidos pelos distintos atores sociais, sejam as organizações, sistemas, instituições e profissões, garantindo, dessa forma, a convergência de esforços em prol de objetivos similares.

Não é novidade acerca da existência de paradigmas específicos que conduziram as diferentes sociedades ao longo dos tempos, fato esse que permitiu a separação das sociedades em diferentes estágios evolucionários, como colocado por Toffler (2003), delimitando-se como épocas bem definidas: a sociedade sustentada na agricultura, na indústria e, por fim, na informação.

A cada uma dessas sociedades, foi estabelecido um paradigma específico, aceito em um determinado período de tempo (paradigma dominante) e sendo refutado à medida que novas tendências não eram contempladas pelo paradigma dominante, o que exigia a reconfiguração de um ou vários paradigmas a serem instituídos. Em todos os casos, segundo Santos (2011), o paradigma é dominante enquanto estiver cumprindo com as “promessas” apresentadas no momento de sua elaboração. O não cumprimento viabiliza a formação de um paradigma mais abrangente, que, durante um certo período de transição, é visto como o paradigma emergente, preparando-se para sua concretização.

A sociedade atual está situada nesse período de transição, em que o paradigma dominante, proposto na Idade Moderna, está sendo questionado a todo momento e surgindo novos desafios a serem superados em períodos cada vez mais curtos. Santos (2011) defende que a sociedade Moderna, no que se refere à igualdade de direitos proposta quando da formação dos estados modernos não foi cumprida, e muitos sistemas de controle da atualidade trabalham em prol de uma sociedade em que as diferenças tornem-se cada vez mais visíveis. Portanto, é preciso pensar em um paradigma que emerge para a Sociedade Pós-moderna.

Alguns conceitos podem ser aqui citados a fim de demonstrar a necessidade de um novo paradigma para esta sociedade, tais como: acesso à informação, democratização do conhecimento, liberdade de expressão, igualdade de direitos, socialização, trabalho coletivo, aprendizagem, colaboração, dentre tantos outros. Certamente, esses conceitos podem ser alcançados, principalmente, graças ao avanço das tecnologias, as quais permitiram a

reconfiguração de um novo espaço social, em que fronteiras geográficas e temporais não são mais percebidas, por conseguinte, assiste-se a sociedade do conhecimento, da informação, da colaboração, da aprendizagem, em redes, do compartilhamento, dentre tantas outras nomenclaturas descritas na literatura.

Assim, entende-se que o paradigma emergente deve contemplar todas essas questões, o que não é contemplado pelo paradigma até então dominante, conforme descrito na tese de Santos (2011), que considera esta sociedade como a sociedade da informação e do conhecimento. No entanto, a definição desse novo paradigma pode ser emblemática, principalmente devido à ambiguidade, subjetividade e amplitude atribuída ao termo informação e conhecimento, sobretudo pela falta de delimitação contemplada por cada um desses elementos, considerados como os objetos da sociedade pós-moderna.

Há complexidades no entendimento atribuído ao termo informação e conhecimento. “[...] Tanto o conhecimento quanto a informação estão incorporados na linguagem e ambos envolvem um dispositivo conceitual que não é derivado dos dados que recebemos do mundo dos fenômenos mas lhe é imposto [...]” (MCGARRY, 1999, p.39). Como consequência dessa dispersão, segundo o mesmo autor, “[...] Cada indivíduo organiza o mundo dum modo único que torna muito difícil organizar o conhecimento público em estruturas aceitáveis para todos [...]”.

Portanto, vive-se na atualidade, uma multiplicidade de costumes, de tendências, de gostos, enfim, a democratização do conhecimento, iniciada, em grande parte, no período das Grandes Navegações, conforme pontuado por Burke (2003), desencadeou essas mudanças na sociedade pós-moderna, a qual pode ser denominada, se considerarmos a importância do ser humano e sua liberdade, de Sociedade Multicultural.

Essa sociedade caracteriza-se pela diversidade existente nas diversas culturas que estão inseridas em seu meio, sendo as culturas aqui entendidas como um elemento mutante que extravasa as concepções tradicionais e adquirem novas formas de sociabilidade e de vivências, considerando-se a busca do ser humano por liberdade, fraternidade e igualdade (CANEN; CANEN, 2005).

Sendo assim, considerando as complexidades do paradigma emergente para a sociedade da informação, é importante questionar como as áreas do conhecimento humano, bem como as profissões, consideradas como bases para a produção e aplicação do

conhecimento na melhoria da qualidade de vida do ser humano, irão reformular seus paradigmas. Essa reformulação é necessária, pois é através das tendências sociais que as profissões redefinem os processos de intervenção na resolução de problemas, como nos ensina Cunha (2006).

Entende-se que as transformações sociais acometem todas as profissões e atores sociais (CUNHA, 2006), tendo especial interferência nas profissões, cujo objeto de estudo é a informação, sendo esse objeto compartilhado por inúmeras áreas, consolidando um rigoroso processo interdisciplinar, como acontece com a Ciência da Informação (LE COADIC, 2004).

As dificuldades aumentam nessa área do conhecimento, sobretudo, por ela ainda não possuir uma constituição identitária (SIQUEIRA, 2010), como também devido à amplitude do termo informação, que não permite uma única abordagem para a área, dificultando sua delimitação como uma área científica, mas sua contribuição tem sido profunda para as ciências documentais, como nos ensina Silva e Ribeiro (2002).

Considerando as tendências da Sociedade Multicultural, entende-se que, ao contrário das sociedades anteriores, cujo objeto tem tido uma concepção mais concreta, na atual sociedade, o fator humano passa a ser o foco das atenções, haja vista dar conta de atender as necessidades múltiplas do mundo pós-moderno, conforme em Santos (2011). No caso da Ciência da Informação, a ambiguidade da informação, bem como seu tratamento por meio de tecnologias, causam o mesmo problema das sociedades anteriores, uma vez que o foco adentrar-se a algo concreto, que requer o uso de técnicas e métodos específicos.

Esse problema pode ser resolvido se questões humanistas vieram à tona e consolidarem um paradigma pautado no uso e no usuário da informação, além de considerar as questões multiculturais, o que caracteriza esse campo do saber como uma ciência social (LE COADIC, 2004; ARAÚJO, 2014; CAPURRO, 2003).

Portanto, para Capurro (2003), um dos paradigmas que deve sustentar essa área para os próximos séculos, ou seja, o paradigma emergente para a Ciência da Informação, seria o paradigma social, o qual configura uma abordagem sociocultural para essa ciência e as demais profissões que a ela estão relacionadas, tais como as “três Marias”, defendidas por Smite (2000), ou seja, a Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia.

Para Capurro (2003), a Ciência da Informação, ao espelhar-se no paradigma social, adquire um aspecto mais humanístico e, para tal, deve concentrar seus esforços em prol de um

novo objeto, ou seja, seu sustento deve estar na mensagem, por meio de uma abordagem filosófica, tendo como base teórica, a Hermenêutica. Já Araújo (2014) descreve a Ciência da Informação como uma ciência preocupada com as questões sociais e que vem adquirindo contribuição de inúmeras ciências, como a Psicologia e Sociologia, ao abordar a preocupação com o uso e usuários da informação. Por sua vez, Le Coadic (2004) também acredita na contribuição social dessa área, enfatizando a interferência dessa área na produção e uso da informação, os quais viabilizam o consumo com base em necessidades específicas dos usuários dos atuais sistemas e unidades de informação. Sendo assim, entendemos que ao focar na mensagem, na comunicação, no uso e no usuário, o foco das atenções passa a ser as pessoas, uma vez que esses elementos alimentam o processo comunicativo, sendo que esse processo acontece, unicamente, por meio e para os seres humanos.

Assim, este estudo teórico tematiza a Ciência da Informação e sua redefinição na Sociedade Multicultural. Objetiva discorrer acerca das contribuições do paradigma social proposto por Capurro, considerando-o como paradigma emergente para a Ciência da Informação na Sociedade Multicultural.

No que se refere aos procedimentos metodológicos adotados para alcance do objetivo geral previamente estabelecido, adotou-se pesquisa bibliográfica, considerando a opinião de diversos autores acerca do paradigma social da Ciência da Informação. Os materiais utilizados nesta pesquisa foram livros selecionados de um acervo de biblioteca universitária, bem como artigos publicados em periódicos da área de Ciência da Informação, no Brasil. A seleção dos itens foi realizada por meio da leitura ao resumo de cada material, sendo selecionados, apenas, os que abordavam aspectos relacionados ao objeto desta pesquisa. O artigo está estruturado em três partes, em que são destacados, sequencialmente: os aspectos da Sociedade Multicultural; as características do paradigma social da Ciência da Informação; e, por fim, é apresentada a fundamentação que justifica tal paradigma como emergente para a sociedade pós-moderna.

2 A SOCIEDADE MULTICULTURAL: LIBERDADE, DIVERSIDADE, DEMOCRATIZAÇÃO E COLABORAÇÃO

A história das civilizações tem demonstrado o quanto o conhecimento é capaz de viabilizar a transformação e o poder. É através do acesso ao conhecimento que as pessoas e as diversas sociedades, ao longo dos tempos, tornaram-se soberanas, estabelecendo formas de

dominação, de modo a estabelecer a ordem e controle sobre os que, de alguma forma, não tinham o mesmo nível de conhecimento.

O crescimento de muitas civilizações, no decorrer dos períodos históricos, está ligado à capacidade de adquirir e particularizar o conhecimento, desencadeando uma relação de dominação, em que predominava soberanos e subordinados. Para se firmar esse sistema de desigualdade era preciso instituir um processo de retenção do conhecimento, de modo que ele ficasse restrito aos dominadores, o que proporcionou o processo de monopolização do conhecimento (BURKE, 2003).

Percebe-se que a produção de conhecimento sempre esteve ligada ao processamento da informação, sendo essa materializada em diversas fontes. Nesses períodos de intensa dominação, típicos da Antiguidade, Idade Média e início da Moderna, as unidades de informação já exerciam um importante papel, qual seja, proporcionar acesso à informação acumulada pelas gerações passadas, no intuito de viabilizar a produção de novos conhecimentos para a sociedade do presente e do futuro (MARTINS, 2001).

Não resta dúvida de que, o acesso restrito ao conhecimento proporcionou o engessamento de muitas culturas, assim como estabelecia um sistema previamente formulado, pautado em uma única ou poucas formas de se pensar e interagir em uma sociedade. Trata-se de uma sociedade singular, dotada de costumes e tendências comungadas por uma coletividade e devidamente controladas pelas relações de poder e dominação, relações essas que estavam nas mãos dos que detinham o conhecimento (FOUCAULT, 2009).

Talvez a grande reviravolta dessa sociedade pautada na desigualdade social, nas diferenças de acesso ao conhecimento, deva-se, em grande parte, à revolução do impresso, de Gutenberg, no século XV. É através de novas formas de se propagar informação, bem como através do barateamento dos recursos informacionais que foi possível assistir no decorrer da Idade Moderna, o processo de democratização do conhecimento (MCGARRY, 1999). Nessa época, arquivos, bibliotecas e museus, segundo Milanesi (2002), passaram a desempenhar uma função social, em que, o desenvolvimento pessoal e profissional de um indivíduo estava ligado à sua capacidade instrutiva, que, por sua vez, era oriundo do processo educacional e por meio do acesso à informação.

Para Milanesi (2002), com a democratização do conhecimento e a partir da criação das bibliotecas públicas, manifesta-se o conceito de cidadania. O acesso à informação e educação

é a base para que indivíduos tornem-se instruídos, conhecedores de seus direitos e deveres, por conseguinte, possam questionar o sistema vigente, propondo melhorias e mudança de vida.

Com o avanço das tecnologias e a ampliação no campo das descobertas científicas, a produção de conhecimento é expandida, sobretudo a partir da explosão da informação, a qual contribuiu para intensificar a participação das massas na construção de conhecimento. Na verdade, essa explosão quanto aos registros do conhecimento é intensificada com o surgimento da indústria da informação, no entanto, sua gênese está relacionada com as primeiras técnicas de impressão, através da prensa móvel de Gutenberg (SOLA PRICE, 1993).

O amplo acesso ao conhecimento e a corrida por informação, viabilizados de modo especial, após a Segunda Guerra Mundial, são acontecimentos que serviram para proporcionar uma nova alavancada na sociedade, em que indivíduos buscam por melhores condições de vida, lutam por seus direitos, cobram dos órgãos governamentais, passam a participar do processo político, econômico e social de suas sociedades. Esses fatos, de certa forma, são considerados como emancipatórios, uma vez que despertam nos cidadãos suas capacidades em interferir no meio em que vivem (TOFFLER, 2003).

Nesse contexto, assiste-se no final do século XX, o crescimento populacional, o acesso à educação e informação, por conseguinte, o pensamento de liberdade é instituído. A partir daí, surgem grupos dos mais diferenciados, concepções são rompidas, modelos e métodos até então considerados como únicos padrões para proporcionar uma vida decente são refutados. Surge, portanto, uma sociedade com uma “nova cara”, em que predominam a liberdade, a diversidade, a democratização e a colaboração (BURKE, 2012).

A Sociedade atual está marcada, quanto aos avanços do conhecimento, no potencial determinado pela informação e pelas novas tecnologias (MCGARRY, 1999). No que se refere às concepções do seu humano, segundo Canen e Canen (2005), tal momento histórico pode ser considerado como Sociedade Multicultural, uma vez que se presa pela diferenciação, pela diversidade, pela liberdade de escolha e pela aceitação do próprio ser humano.

Segundo os autores supracitados,

[...] as perspectivas multiculturais, grosso modo, podem ser delineadas desde visões mais liberais ou folclóricas, que tratam da valorização da pluralidade cultural a partir do conhecimento dos costumes e processos de significação

cultural das identidades plurais, até visões mais críticas, cujo foco é, justamente, o questionamento a racismos, sexismos e preconceitos de forma geral, buscando **perspectivas transformadoras** nos espaços culturais, sociais e organizacionais (CANEN; CANEN, 2005, p.42, grifo nosso).

Assim, a busca por perspectivas transformadoras requer, *a priori*, a aceitação do próprio ser humano como um elemento adaptativo e livre em suas escolhas, rompendo com qualquer sistema taxativo e engessado, típico dos modelos pré-estabelecidos nas sociedades antigas. Essa liberdade do ser humano quanto a sua aceitação nos mais diferenciados modos de vivência foi defendida por Foucault (2009), por meio de algumas de suas teorias, quais sejam: a estética da existência e o cuidado de si, as quais são mantidas por meio da subjetivação não mediada por aparatos disciplinadores. Segundo Foucault:

Pode se caracterizar brevemente essa “cultura de si” pelo fato de que a arte da existência – a *techne tou biou* sob as suas diferentes formas – nela se encontra dominada pelo princípio segundo o qual é preciso “ter cuidados consigo”; é esse princípio do cuidado de si que fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática (FOUCAULT, 2009, p.49).

Portanto, ao discorrer acerca da Sociedade Multicultural, é preciso perceber que ela está enraizada nos princípios de liberdade, o que viabiliza a libertação do ser humano dos institutos disciplinadores. Isso porque, o sujeito é reflexo do meio em que vive, podendo se constituir, segundo Foucault (2004, p.291), “[...] através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através das práticas de liberação, de liberdade [...] a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilo, de convenções que podemos encontrar no meio cultural”.

A Sociedade Multicultural deve se embasar no respeito mútuo, à medida que o ser humano compreende a liberdade que possui em buscar sua felicidade e realização. Assim, essa sociedade não deve ser considerada como uma ameaça, mas como oportunidade em buscar novas possibilidades de diálogo e interação entre as diversas culturas, tendo em vista garantir o equilíbrio por parte dos direitos de cada cidadão, conferindo-lhes oportunidades de crescimento sem se desprenderem de suas heranças culturais (MIRANDA, 2012).

Para esse teórico, para que essa sociedade se consolide como um modelo mais apropriado ao bem-estar humano – que se defina como o paradigma emergente descrito por Santos (2011) – faz-se necessário criar formas de colaboração entre diferentes culturas, como também a disseminação de informações úteis que desenvolvam o senso crítico e refletivo das

peessoas, de modo que haja uma abertura para a concretização de direitos e deveres de cada um, de respeito mútuo e de colaboração em busca de benefícios recíprocos entre diferentes grupos e culturas.

Não resta dúvida de que, essa conscientização do ser humano é viabilizada por meio do acesso à educação e à informação, recursos básicos para garantir crescimento pessoal e social, além de viabilizar o exercício da cidadania (MILANESI, 2002). Aqui, presumimos que, a democratização do acesso às informações, de forma universal, por garantir essa conscientização nos indivíduos, certamente, representa uma estratégia para assegurar a paz mundial, como previa o pai da Documentação²⁰, quando idealizou, no século XIX, a criação de uma biblioteca unificada, para garantir acesso universal ao conhecimento.

A partir do desenvolvimento tecnológico, o acesso universal é concretizado, o que desencadeia a libertação dos sujeitos, bem como a luta por seus direitos e deveres. Nesse enfoque, a busca por uma Sociedade de multiculturas somente ocorrerá por meio da redefinição de novos paradigmas, em que pese a humanização, uma vez que os paradigmas propostos pela Sociedade Moderna estão revestidos de um aspecto materialista/concreto, desconsiderando as complexidades inerentes ao ser humano (SANTOS, 2011).

Assim, é pertinente refletir acerca dos paradigmas que sustentam a Ciência da Informação, sobretudo por ela ser uma ciência eminentemente abrangente e complexa e por sua imprescindível importância para a consolidação do paradigma emergente para a atual sociedade.

3 O PARADIGMA SOCIAL DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO PROPOSTO POR CAPURRO

A Ciência da Informação, embora possua como uma de suas principais características a interdisciplinaridade com inúmeras outras áreas do conhecimento - como nos ensina Le Coadic (2004), ao propor a metáfora da flor, em que a base seria as ciências documentais, tais como a Arquivologia, Biblioteconomia, Jornalismo e Museologia - possui características que

²⁰ Refere-se a Paul Otlet, um dos maiores gênios no âmbito das ciências documentais. Foi um cientista social belga, o qual desenvolveu novas propostas e formas de organização do conhecimento registrado, através de um repertório universal de bibliografias. É considerado como o pai da Documentação, tendo grande contribuição para o desenvolvimento da Ciência da Informação e da Biblioteconomia (SEGUNDO, 2011). Foi o criador, juntamente com La Fontaine, do Sistema de Classificação Universal de documentos, muito utilizado em bibliotecas do mundo inteiro (SOUZA, 2004).

lhe é peculiar, estando sustentada em diversos paradigmas distintos diferentes dos demais paradigmas das outras áreas.

Primeiramente, Le Coadic (2004) demonstra a necessidade de redefinição constante desses paradigmas, em virtude da dinamicidade atribuída ao objeto de estudo da Ciência da Informação, que é a informação. Portanto, ao propor o estudo de todo o fluxo da informação, grosso modo, detectam-se três revoluções que afetam os três tempos desse ciclo: o tempo da produção da informação, da comunicação e do uso da informação. Por conseguinte, três paradigmas estão inseridos no contexto dessa ciência, quais sejam: paradigma do trabalho coletivo, o do fluxo e o do usuário. Com o desenvolvimento tecnológico, esses três paradigmas somente acontecem a partir do estabelecimento de um novo paradigma, que é o paradigma tecnológico, descrito pelo autor, como paradigma do elétron.

Esses paradigmas, segundo o referido autor, possuem forte relação com o ser humano, portanto, permite que a Ciência da Informação consolide-se como uma área social. Assim:

A Ciência da Informação, preocupada em esclarecer um problema social concreto, o da informação, e **voltada para o ser social** que procura a informação, situa-se no campo das ciências sociais (das ciências e do homem e da sociedade), que são o meio principal de acesso a uma compreensão do social e do cultural (LE COADIC, 2004, p.19, grifo nosso).

O autor ainda defende que essa área do conhecimento humano transferiu-se, de prática de organização de documentos – característica essa oriunda das ciências documentais, sobretudo da Biblioteconomia – para uma ciência social rigorosa, considerando as demandas sociais emergentes e os novos desafios sociais e considerando os grandes avanços da Tecnologia da Informação. Ademais, os estudos científicos realizados no início por pesquisadores de fora da área e da profissão, como os de Psicologia, Sociologia, Economia, Informática e Telecomunicações, contribuíram, e muito, para o desenvolvimento científico dessa área do saber.

Para Araújo (2014, p.122, grifo nosso), a Ciência da Informação

[...] não nasceu como uma ciência tipicamente social, mas identificou-se ao longo dos anos com o escopo das ciências sociais à medida que se orientou para uma postura em que os **sujeitos passaram a ser vistos como o principal ator e objetivos** dos chamados sistemas de informação, e que métodos e conceitos das ciências humanas e sociais foram aplicados para o seu estudo.

Em linhas gerais, na visão de Araújo (2014, p.111), *a priori*, a Ciência da Informação não tem preocupação com a custódia ou posse dos documentos, mas com “[...] a sua circulação e sua disseminação da maneira mais produtiva possível. Depois, o foco não propriamente nos documentos (registro físico), mas em seu conteúdo objetivo ou, dito de outro modo, na informação contida nos documentos”.

Portanto, estão relacionados os paradigmas do uso e do usuário, uma vez que o uso requer a presença de um usuário, assim como defende Silva (2006) e Araújo (2014), de que o crescimento dos estudos de uso da informação é suficiente para demonstrar as novas concepções que estão embasando as ciências da informação nesse início de milênio.

O aspecto interdisciplinar atribuído à Ciência da Informação permite constatar que ela tem como base de sustentação buscar o relacionamento mútuo e integrado entre as diversas teorias e princípios elucidados por outras áreas do conhecimento. Esse fato atesta que essa área pode contribuir com a ampliação de conhecimento, rompendo barreiras até então existentes e estabelecendo novos olhares nas concepções que norteiam os fazeres humanos. Portanto, seu aspecto interdisciplinar permite

[...] fazer dialogar, dentro dela, as contribuições das diferentes áreas do conhecimento. Assim, direcionados pela especificidade do olhar informacional promovido pela Ciência da Informação, conceitos oriundos de áreas díspares como Psicologia, Linguística, Computação, Sociologia e outros são ressignificados na Ciência da Informação, num processo de apropriação que é, ele próprio, a dinâmica interdisciplinar da área (ARAÚJO, 2014, p.119).

Verifica-se a interação entre diversos paradigmas, que, segundo Capurro (2003), as diversas características, tendências e paradigmas pertencentes à Ciência da Informação, podem ser divididos em três grandes grupos, considerados pelo autor, os três grandes paradigmas que alicerçam a sociedade moderna, que são: paradigma físico, cognitivo e social, os quais viabilizam diversas abordagens para fomentar os estudos acerca dessa ciência como área do conhecimento, que são: abordagem tradicional, alternativa e sociocultural, o que demonstra, por meio dessas distintas abordagens, o aspecto interdisciplinar dessa ciência (CAPURRO, 2003).

Para o referido teórico, o paradigma físico, o qual viabiliza a abordagem tradicional, é aquele em que a informação é estudada como um objeto tangível, o que evidencia a importância aferida ao suporte documental, manifestando-se, nesse paradigma, as técnicas,

instrumentos e metodologias de tratamento, processamento e organização de documentos em acervos documentais.

O paradigma cognitivo, correspondente à abordagem alternativa, considera a informação como um insumo dinâmico, em constante movimento, ou seja, a informação é caracterizada não como coisa, mas como processo, o que demonstra sua utilização para diferentes finalidades. Nesse aspecto, considera-se a informação como um construto que viabiliza a produção de conhecimento, configurando-se diferentes fluxos e canais de informação (CAPURRO, 2003).

Por sua vez, o paradigma social, pautado na abordagem sociocultural, corresponde à informação como produtora de conhecimento, sendo que esse conhecimento não pode ser medido, uma vez que está armazenado nas pessoas, constituindo o que se denomina de conhecimento tácito, fruto de experiências, vivências e habilidades pessoais. Nessa concepção, considera-se a preocupação com questões cognitivas, abordando-se estudos e práticas profissionais no contexto do acesso à informação e o comportamento do usuário quanto ao uso dessa informação (CAPURRO, 2003).

É possível constatar o aspecto social da Ciência da Informação, não apenas nas últimas décadas com o aumento das pesquisas sobre comportamento informacional, bem como estudos sobre usabilidade, mas, mesmo que implicitamente, esse paradigma apresenta-se desde a gênese dessa área. Nota-se isso, quando aparece pela primeira vez na literatura os termos: “uso”, “fluxo” e “comportamento informacional”, conforme descrito na obra de Borko (1968).

Para esse autor, Ciência da Informação é uma disciplina que investiga as propriedades e o comportamento informacional, as forças que governam os fluxos de informação e os significados do processamento da informação, para uma acessibilidade e usabilidade ótima. Trata-se, na verdade, de uma ciência, a qual possui como principal preocupação o conhecimento acerca da origem, coleção, organização, armazenamento, recuperação, interpretação, transmissão, transformação e utilização da informação.

Nesse conceito clássico trazido por Borko (1968), no momento da criação da Ciência da Informação, no decorrer da década de 1960, já se evidencia uma aproximação dessa ciência com os problemas sociais. Portanto, no atual contexto, segundo Araújo (2014), emergem concepções e práticas profissionais, cujo comprometimento está, primordialmente,

relacionado ao resgate do papel de sujeitos ativos e no estudo de suas apropriações, suas diferentes necessidades e usos.

4 A DEFINIÇÃO DE UM PARADIGMA EMERGENTE PARA A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Com base na preocupação e valorização atribuída aos sujeitos da informação, conforme discorrido na obra de Araújo (2014), não resta dúvida de que, ao considerar o sujeito como agente ativo na redefinição de serviços e produtos em informação, deve-se considerar a complexidade existente no ser humano, o que requer um paradigma que aceite a diversidade, que entenda a flexibilidade e viabiliza a colaboração mútua, haja vista fomentar uma sociedade multicultural em prol do bem comum, de acordo com Miranda (2012).

Primeiramente, é preciso considerar que o paradigma voltado para o usuário e suas necessidades está contido no paradigma social, uma vez que os usuários constituem os principais elementos da sociedade, pois são eles que vitalizam as práticas sociais e culturais. Portanto, segundo Le Coadic (2004), todos os demais elementos sociais que, juntamente com os usuários, constituem o meio social, devem estar adequados a esses indivíduos. Portanto, é preciso considerar, no que tange às unidades de informação, que,

[...] com o advento das tecnologias eletrônicas (análogas ou digitais) e fotônicas da informação (microcomputadores, quiosques interativos, discos laser, fibras óticas, dispositivos multimídias, videodiscos, informática de gestão de acervos et.), as bibliotecas, centros de documentação, museus e instituições culturais, em geral, **não podem mais ser apenas depósitos de livros, documentos, objetos e artefatos** (LE COADIC, 2004, p.17-18).

Entende-se, na fala de Le Coadic (2004), que, na atualidade, houve um desprendimento da Ciência da Informação e áreas correlatas, quanto ao seu objeto de estudo, ou seja, a principal preocupação não está no objeto concreto, mas sim na informação, sendo que essa ainda traz em seu bojo um aspecto “materializado”, tendo esse aspecto rompido quando o objeto de estudo passa a ser a mensagem, por conseguinte, a importância conferida ao usuário desses registros e dessa informação, tese também defendida por Capurro (2003).

Para Capurro (2003), citado por Matheus (2005), a preocupação com o social permitiu que a Ciência da Informação contemplasse um objeto de estudo “desmaterializado”, ou seja, um objeto em que sua manifestação estava ligada, tão somente, ao ser humano. Portanto,

defende uma fundamentação filosófica para a área da Ciência da Informação²¹, pautada, principalmente em uma teoria da mensagem, denominada de angelética.

Essa teoria, *a priori*, foi criada para desambiguar as complexidades imbuídas no termo “informação”, e garantir a valorização do ser humano, pois as mensagens são criações desses sujeitos. Ao mencionar a mensagem como objeto de estudo, considera-se todo o processo comunicativo, sendo que é através desse processo que as pessoas adotam mecanismos de liberação, garantindo, dessa forma, a transformação e aceitação do indivíduo, manifestando-se contextos plurais (MATHEUS, 2005; RENALT, 2007).

Em tese, segundo Matheus (2005), Capurro, ao trabalhar o paradigma social da Ciência da Informação, utiliza a teoria da mensagem, cuja intenção, não é, criar ou escolher uma definição assertiva de informação, mas buscar discutir aspectos que devem ser considerados pelos estudos dessa área, qual seja: a informação e seu impacto social.

Matheus (2005) e Renaut (2007) consideram a obra de Capurro, sobretudo ao trabalhar o paradigma social, como uma estratégia para demonstrar o aspecto social dessa área, tendo os sujeitos da informação e suas peculiaridades, especial atenção. O estudo da mensagem, certamente, está mais apropriado para conhecer as necessidades dos usuários, de modo a viabilizar a libertação das pessoas. Ao contrário, a informação não é tão adequada, pois, segundo Matheus (2005, p.147, grifo nosso), esse recurso “[...] é aquilo que é informativo para uma pessoa, o que é **condicionado pela comunidade** a qual a pessoa pertence [...]”. Dessa forma, consideramos que o paradigma social, por meio da teoria da mensagem, provoca a liberação individual, refutando interferências e manipulações oriundas de aparatos disciplinadores, conforme descrito por Foucault (2004), como também evidenciado nos argumentos de Santos (2011), acerca da delimitação de um paradigma emergente pautado na humanização.

Ao pensarmos em um paradigma que dê conta das limitações, peculiaridades e escolhas do ser humano, é preciso entender os comportamentos humanos e a possibilidade de mudança desses sujeitos. Assim:

²¹ Neste texto não se pretende aprofundar na fundamentação filosófica proposta por Capurro para a Ciência da Informação, conforme fez Matheus (2005) e Renald (2007). De modo geral, esses autores discorreram acerca da importância da hermenêutica, o trilema de Capurro, assim como os aspectos inerentes à angelética. De qualquer forma, essas concepções teóricas trazem, grosso modo, em seu bojo, a necessidade de constante reformulação nas práticas profissionais, as quais devem se colocar a serviço da tríade: tecnologia, usuário e sociedade, conforme defendido nos estudos desses autores.

Nas últimas quatro décadas a Ciência da Informação apresentou contribuições que influenciaram o modo como a informação é manipulada na sociedade e pela tecnologia e também permitiu melhor compreensão para um rol de problemas, processos e estruturas associados ao conhecimento, à informação e ao **comportamento humano frente à informação** (SARACEVIC, 1996, p.60, grifo nosso).

Para o referido teórico, não se pode deixar de acreditar que a Ciência da Informação é um campo dedicado às questões científicas e à prática profissional voltadas “[...] para os problemas da efetiva comunicação do conhecimento e de seus registros entre **os seres humanos**, no contexto social, institucional ou individual do uso e das necessidades de informação [...]” (SARACEVIC, 1996, p.47, grifo nosso). Portanto, não resta dúvida de que o paradigma emergente a ser considerado pela Ciência da Informação, nesses novos tempos, deve alicerçar-se nesses conceitos: comunicação, seres humanos, contexto social, institucional e individual, e, por fim, as necessidades dos humanos.

Por fim, ao abordarmos um paradigma emergente para a sociedade atual, considerando seu aspecto multicultural, percebemos a importância que o ser humano possui nesse processo, aliado à capacidade libertadora e aos ideais de liberdade e igualdade presentes na pós-modernidade. A esse respeito, dialogamos com Lakes (2012), ao vislumbrar novas propostas para as áreas da informação, sobretudo, à Biblioteconomia. Acredita o referido autor que o foco, nesses novos tempos, não deve estar somente nos fazeres técnicos, mas principalmente, nas pessoas, pois elas representam a razão de ser dos serviços informacionais e, ao considerar as pessoas, certamente, adentramos em uma sociedade da cultura múltipla, da aceitação e da colaboração.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estudo bibliográfico realizado nesta pesquisa, foi possível discorrer acerca das principais características da Ciência da Informação e sua redefinição na Sociedade Multicultural, considerando a existência de um novo paradigma como método para minimizar os problemas da sociedade moderna.

Constatou-se, após as reflexões apresentadas por inúmeros autores da área, que o paradigma emergente mais adequado à Sociedade Multicultural, diz respeito ao paradigma social, o qual se volta para as necessidades dos sujeitos da informação, e, considerando as limitações e peculiaridades de cada um, manifesta-se a liberdade do ser humano, bem como sua aceitação no contexto social, refutando, dessa forma, aparatos disciplinadores quanto às

escolhas, tendências e manifestações culturais no ambiente social. Assim, considerar o ser humano e suas especificidades deve ser um dos principais objetivos da Ciência da Informação, a qual se adentra à humanização a fim de se adequar no mundo pós-moderno.

As propostas do paradigma social de Capurro representam uma estratégia viável para garantir a liberdade de direito, assim como, considerar as necessidades dos indivíduos, logo viabiliza a formação de uma sociedade pautada na humanização, o que, certamente, acarretará bem-estar social, satisfação e harmonização. Assim, por meio das concepções oriundas do paradigma social, constata-se que o acesso à informação, a democratização do conhecimento, bem como o estudo da comunicação entre humanos constituem os pilares centrais na promoção de uma sociedade pautada em diferenças, mas conduzida pela libertação e aceitação.

REFERÊNCIAS

BORKO, H. Information Science: what is it? *American Documentation*, [S.l.], v. 19, n. 1, p.3-5, jan. 1968.

BURKE, P. *Uma história social do conhecimento II: da enciclopédia à wikipédia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BURKE, P. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

CANEN, A.; CANEN, A. G. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p.40-49, jul./dez. 2005. Acesso em: 24 abr. 2012.

CAPURRO, R. Epistemologia e ciência da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2003, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação e Biblioteconomia, 2003.

CUNHA, M. V. da. As profissões e suas transformações na sociedade. In: _____; SOUZA, Francisco das Chagas (Org.). *Comunicação, gestão e profissões: abordagens para o estudo da Ciência da Informação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.141-150.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

LANKES, D. *Expect More: Demanding Better Libraries For Today's Complex World*. [S.L.]: [sinonime], 2012.



MARTINS, W. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MATHES, R. F. Rafael Capurro e a filosofia da informação: abordagens, conceitos e metodologias de pesquisa para a Ciência da Informação. *Perspectiva em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p.140-165, jun./dez. 2005.

MCGARRY, K. *O Contexto dinâmico da informação: uma análise introdutória*. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MILANESI, L. *Biblioteca*. Cotia: Ateliê Editorial, 2002.

MIRANDA, T. A. *A busca de proteção e fortalecimento de uma Sociedade Multicultural através do diálogo intercultural*. 2012. 110f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de pós-Graduação em Direito, Faculdade de Direito do Sul de Minas. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://www.fdsu.edu.br/site/posgraduacao/dissertacoes/06.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2016.

RENALD, L. V.; O retrato da Ciência da Informação: uma análise de seus fundamentos sociais. *Encontros Bibli*. Florianópolis, n. 23, p.134-150, 2007.

SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2011.

SEGUNDO, J. E. S. A documentação: Paul Otlet e o facebook. In: CRIPPA, G.; MOSTAFA, S. P.(Org.). *Ciência da Informação e Documentação*. Campinas: Elínea, 2011, p.99-112.

SILVA, A. M. da. *A informação: da compreensão do fenômeno e construção do objecto científico*. Porto: Afrontamento, 2006.

SILVA, A. M. da; RIBEIRO, F. *Das ciências documentais à Ciência da Informação*. 2. ed. Porto: Afrontamentos, 2008.

SIQUEIRA, J. C. Biblioteconomia, documentação e ciência da informação: história, sociedade, tecnologia e pós-modernidade. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v.15, n. 3, p.52-66, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v15n3/04.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2016.

SMIT, Johanna W. O profissional da informação e sua relação com as áreas de Biblioteconomia/Documentação, Arquivologia e Museologia. In: VALENTIM, M. L. (Org.). *Profissionais da informação: formação, perfil e atuação profissional*. São Paulo: Polis, 2000.

SOLLA PRICE, D. J. *Little science, big science*. New York: Columbia University Press, 1993.

SOUZA, S. de. *CDU: como entender e utilizar a edição-padrão internacional em língua portuguesa*. 3. ed. Brasília, DF: Thesaurus, 2004.

TOFFLER, A. *A terceira onda*. 27. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM A TEORIA DE ABBOTT: PROFISSIONALIZAÇÃO EM MEIO À COMPETITIVIDADE

CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN Y SUS RELACIONES CON LA TEORÍA DE ABBOTT: PROFESIONALIZACIÓN EN MEDIO DE LA COMPETITIVIDAD

Jorge Santa Anna

Resumo: Este estudo constitui parte inicial de uma pesquisa mais abrangente, cuja temática contempla a Ciência da Informação no universo da profissionalização. Objetiva analisar o campo delimitado pela Ciência da Informação e as possibilidades de sua inserção no âmbito profissional à luz da Teoria de Abbott. Para atingir esse objetivo, apresenta a evolução e características das profissões; conceitua e caracteriza a Ciência da Informação; e, por fim, relaciona a Ciência da Informação como campo profissional, considerando as propostas oriundas da Teoria de Abbott. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, por meio da consulta, análise e discussão de pesquisas publicadas em livros e artigos científicos que abordam aspectos similares e relacionados ao tema central deste estudo. Com efeito, ao comparar a Ciência da Informação à luz da Teoria de Abbott, observou-se que, devido à falta de identidade própria dessa área, assim como suas relações interdisciplinares com demais profissões da informação e a falta de legitimação como campo profissional viabiliza à Ciência da Informação fomentar um processo de profissionalização em meio à competitividade, por conseguinte, proporcionando entre as profissões da informação, forças competitivas e disputa por práticas profissionais e espaços de atuação. Percebeu-se a necessidade de uma investigação mais aprofundada na literatura internacional, assim como a concretização de estudos práticos e experimentais envolvendo categorias profissionais e grupos ligados aos órgãos de classe e ao movimento associativo, de modo a contribuir na elaboração de políticas públicas e propostas que despertem valorização, legitimidade, fortalecimento e constituição identitária e exclusiva das profissões da informação na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Profissionalização. Teoria de Abbott. Ciência da Informação. Competitividade profissional.

Resumen: Este estudio es la primera parte de una investigación más amplia, cuyo tema incluye la Ciencia de la Información en el mundo profesional. Su objetivo es analizar el campo delimitado por la Ciencia de la Información y las posibilidades de su integración en la que trabaja bajo la luz de la teoría de Abbott. Para lograr este objetivo, se presenta la evolución y las características de las profesiones; conceptualiza y cuenta con la Ciencia de la Información; y, por último, se refiere a ciencias de la información como un campo profesional, teniendo en cuenta las propuestas de Abbott Teoría. Metodológicamente, el estudio caracterizado como la literatura, a través de consultas, análisis y discusión de la investigación publicada en libros y artículos científicos que se ocupan de temas similares y relacionados con el tema central de este estudio. De hecho, al comparar la Ciencia de la Información, a la luz de la teoría de Abbott, se observó que, debido a la falta de identidad propia de esta zona, así como sus relaciones interdisciplinares con otras profesiones de la información y la falta de legitimidad como un campo profesional permite a la ciencia de la información a fomentar un proceso de profesionalización a través de la competencia, lo que proporciona entre las profesiones de la información, las fuerzas competitivas y la competencia por los espacios de práctica y

desempenho profissional. la necesidad de una mayor investigación en la literatura internacional se dio cuenta, así como la realización de estudios prácticos y experimentales referidos a categorías y grupos vinculados a los colegios y asociaciones profesionales profesionales, con el fin de contribuir al desarrollo de las políticas públicas y propuestas despertar el aprecio, la legitimidad y la identidad fortalecimiento y la creación exclusiva de las profesiones de la información en la sociedad brasileña.

Palabras-clave: Profesionalización. La Teoría de Abbott. Ciencias de la Información. Competitividad profesional.

1 INTRODUÇÃO

A vida em sociedade é permeada por um conjunto de atividades em constantes transformações, fruto do trabalho e relacionamento do homem com os elementos que compõem o espaço social. Nessas atividades e relações, é natural a concretização de problemas variados, o que requer a intervenção humana, haja vista proporcionar alternativas que busquem soluções, por conseguinte, garantem melhores condições de vivência.

Essa busca do ser humano por satisfação enquanto elemento do meio social constitui a base do fazer humano. As relações estabelecidas com o meio externo nem sempre desenvolvem-se de forma harmoniosa, o que requer o aparecimento de fazeres específicos que ofereçam satisfação e qualidade de vida. E, essa busca incessante por melhoria data de tempos imemoriais, desde o surgimento das primeiras civilizações.

Essa busca favoreceu (e favorece) o aparecimento das profissões na sociedade, vista como entidades devidamente instituídas e reconhecidas por um conjunto de agentes que, atrelado a um mesmo pensamento e munido de conhecimentos científicos, luta por ideais, haja vista reduzir os problemas oriundos das atividades e relações sociais.

Portanto, as profissões constituem produtos advindos do desenvolvimento científico, que, para serem aplicadas no contexto social, visando propor satisfação e melhorias ao sistema, devem estar devidamente legitimadas. Cunha (2006), ao discorrer sobre a evolução das profissões na sociedade, defende que elas surgiram como alternativa aos inúmeros problemas, constituindo segmentos particulares da força de trabalho, o que requer um sistema de jurisdição necessário para garantir seu reconhecimento, valor e legitimidade.

Todavia, a institucionalização de uma profissão não constitui um processo simplista, o que requer, a princípio, o seu reconhecimento como uma entidade ligada a uma dada área ou campo do conhecimento científico. Portanto, as profissões manifestam-se, a princípio, por um

conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que garante consistência e confiabilidade às práticas que serão realizadas em prol da sociedade (DINIZ, 2001).

Além disso, somam-se outras complexidades que permeiam o universo da profissionalização, sobretudo com o advento das novas tecnologias e na expansão da produção informacional na sociedade moderna. Alguns estudos consideram o enfraquecimento das áreas e/ou profissões nos últimos anos, o que caracteriza a chamada desprofissionalização, enquanto outros acreditam na reformulação das profissões, no entanto um futuro promissor e abrangente para elas (CUNHA, 2006).

De qualquer forma, talvez o que seja mais preocupante seja a instabilidade ou constante mutação a que as profissões estão submetidas no contexto social, sendo essa uma tendência de longos anos. Observa-se que as profissões situam-se em um contexto de competitividade, haja vista permitir que cada uma estabeleça os limites demarcatórios de sua atuação profissional. Assim, as interligações entre as áreas e as possíveis disputas entre elas constituem uma realidade inquestionável, a qual desperta uma (re)evolução no sistema das profissões (ABBOTT, 1988).

Considerando as reflexões propostas por Abbott (1988), entende-se que as profissões lutam por preservar os espaços de atuação, os quais ficam restritos a uma dada profissão, garantindo, dessa forma, um processo de monopolização. Esse monopólio pode ser desfeito quando há uma forte interação entre as áreas, de modo que não seja mais possível controlar os espaços demarcatórios. Isso acontece, principalmente, quando as áreas comungam dos mesmos objetivos e possuem forte aproximação quanto ao seu objeto de trabalho e pesquisa.

Estudo realizado por Mueller (2006), acerca do papel desempenhado pelos profissionais da informação, no Brasil, sob a Teoria de Abbott, evidenciou que, esses profissionais, considerados como tal, pela autora, os bibliotecários, os arquivistas e os pós-graduados em Ciência da Informação, sustentam-se por uma jurisdição em comum, estabelecendo o domínio sobre a chamada "jurisdição da informação".

Assim, no universo da Ciência da Informação, essa grande área do conhecimento, nascida a partir das transformações revolucionárias das últimas décadas, sobretudo quanto à expansão no conceito de informação e das questões ligadas à preocupação com o uso e recuperação da informação (ARAÚJO, 2014), compartilha sua jurisdição com inúmeras

outras profissões que lidam com a informação, não estando ainda legalmente reconhecida como profissão no âmbito brasileiro.

Portanto, torna-se relevante analisar esse contexto de interação em que a Ciência da Informação se sustenta, tendo em vista refletir acerca das possibilidades de aproximação, distanciamento, disputas de poder e monopolização entre as profissões que se diluem no paradigma da informação. Desse modo, o presente estudo objetiva analisar o campo delimitado pela Ciência da Informação e as possibilidades de sua inserção no âmbito profissional à luz da Teoria de Abbott.

Especificamente, ao longo deste estudo, relatam-se diversas reflexões relacionadas ao objeto da pesquisa, que são: 1 – apresentar a evolução e características das profissões; 2 - conceituar e caracterizar a Ciência da Informação; e, por fim, 3 - relacionar a Ciência da Informação como campo profissional, considerando as propostas oriundas da Teoria de Abbott.

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, uma vez que se utiliza da consulta a materiais bibliográficos, devidamente publicados no mercado editorial, seja na forma de livros e/ou artigos científicos que abordem assuntos similares e relacionados ao tema central da pesquisa.

2 REFLEXÕES ACERCA DA PROFISSIONALIZAÇÃO: CARACTERÍSTICAS E CONCEITOS PRINCIPAIS

As profissões são entidades criadas e instituídas legalmente, as quais se sustentam em uma jurisdição, que tem a função de confiar prestígio, reconhecimento, valorização e aceitação pelo mercado de trabalho. Assim, existe uma forte relação entre mercado de trabalho e profissões. Na verdade, estabelece-se uma relação de mutualidade entre esses dois elementos sociais, de modo que o indivíduo vinculado a uma profissão apresenta-se à sociedade como portador de um conhecimento específico, capaz de realizar uma tarefa. Em troca da realização desse trabalho e da garantia de eficiência, a sociedade dá credibilidade a esse profissional (TARGINO, 2000).

Relata-se que as profissões acompanham a evolução da sociedade, desde tempos antigos, uma vez que foram criadas com o fim específico de controlar problemas que afetavam a convivência social, de modo a propor melhorias, com base em conhecimento científico, devidamente compartilhado entre os especialistas de uma dada área ou profissão.

No entanto, a institucionalização e aperfeiçoamento, bem como o crescimento na quantidade de profissões data das revoluções científicas do século XVIII (CUNHA, 2006).

Angelin (2010), por sua vez, considera que a evolução das profissões esteve ligada, de modo especial, após o estabelecimento das novas relações de trabalho surgidas com a Revolução Industrial e proliferação do capitalismo. Na verdade, o autor, com base em teorias sociológicas, defende que no decorrer dos séculos XIX e XX, assistiu-se a uma revolução no sistema das profissões, sobretudo com o nascimento das entidades de classe e movimento associativo.

Essa revolução representou o divisor de águas para a profissionalização e fez despertar ainda mais a luta das profissões por seus espaços de atuação, gerando monopólios determinados para cada campo profissional. Assim, o que caracteriza as profissões é o fato de elas estarem sustentadas por grupos que se colocam a serviço da causa profissional, de modo a garantir o reconhecimento e a consolidação das práticas profissionais no ambiente social. Portanto, existe um número cada vez maior de atividades profissionais, as quais são viabilizadas por meio da formação formal. Também existe grande número de associações profissionais ou conselhos regionais e/ou federais, dotados de um código de ética, que garante a autonomia profissional e a auto-regulação das profissões (FREIDSON, 1998).

O autor supracitado menciona que as profissões são regidas por um corpus teórico, epistemológico, metodológico e pragmático, compostos por grupos específicos que defendem a profissão, e que estabelecem e controlam a estrutura profissional, em um determinado local e contexto. Quanto aos elementos dessa estrutura, o autor cita os credenciamentos, a licença, o registro e o crescente aumento do número de cursos superiores, de alunos e de faculdades e universidades.

No entendimento de Cunha (2006, p.142), as profissões representam um segmento particular da força de trabalho, caracterizando-se como um tipo específico de ocupações com especial importância para a sociedade. Em linhas gerais, as profissões

[...] São formadas por grupos de pessoas com conhecimentos e competências específicas, adquiridas através da educação formal. Esses grupos podem ser definidos como comunidades com as quais seus membros compartilham identidade, engajamento pessoal, compartilhamento de valores fundamentados nos serviços oferecidos. Cada grupo profissional define suas regras e as relações que estabelece com a sociedade e com as demais profissões (CUNHA, 2006, p.142).

Assim, as profissões são entendidas como organismos que possuem identidades próprias no que se refere à produção de conhecimentos e contribuição para a melhoria social. Já a profissionalização consiste no processo de desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para garantir consistência ao exercício profissional. Trata-se, na verdade, de um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, como também de ampliação, no sentido de contribuir com o desenvolvimento profissional (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

A profissionalização traz em seu bojo a garantia de domínio sobre determinadas atividades, que serão executadas, tão somente, por grupos que detêm o conhecimento oriundo da educação formal oferecidas nas escolas devidamente instituídas. A prestação dessas atividades, após certificação conferida ao profissional, é regida por regras e normas as quais representam o sistema controlador e mantenedor do domínio profissional (BARBOSA, 1993).

Nesse enfoque, salienta-se o monopólio que cada profissão deve estabelecer, de modo a demarcar espaços e práticas profissionais que serão realizadas, conforme normas, princípios e preceitos comungados entre todos os elementos do grupo profissional. Nota-se, nesse aspecto, que as profissões são regidas por uma jurisdição, em que se estabelece um objetivo específico a ser alcançado, através de metodologias cientificamente aprovadas e que serão regidas por normas legais estabelecidas como forma de controlar e adequar o exercício profissional (BARBOSA, 1993).

No entender de Abbott (1988), essa jurisdição é necessária para as profissões, pois é através dela que a prática profissional é exercida conforme metodologias estabelecidas pelos grupos que mantêm o monopólio da profissão e que editam as normas de controle profissional.

Considera-se, também, que o sistema de profissões, sustentado por diferentes jurisdições profissionais, viabiliza uma dinâmica altamente instável e competitiva entre os grupos profissionais, haja vista preservar o controle sobre os campos demarcatórios inerentes a cada área profissional. De modo geral, a jurisdição objetiva controlar a prestação de serviços e atividades específicas, fato esse que desencadeia, como consequência, uma intensa competição interprofissional (ABBOTT, 1993).

No entanto, é preciso enfatizar, outrossim, que a ampliação do conhecimento e a necessidade de interações em uma sociedade controlada por sistemas informatizados, como a sociedade contemporânea, exige uma aproximação cada vez maior entre indivíduos, práticas e profissões. Portanto, essas mudanças do mundo moderno têm afetado alguns aspectos relativos às teorias das profissões, tais como: o monopólio do conhecimento, a autonomia profissional e a orientação de serviços (CUNHA, 2006).

Desses três aspectos, destaque especial à autonomia profissional, que vem se ampliando constantemente, sobretudo com os novos produtos e serviços surgidos com o uso de tecnologias digitais. Para Cunha (2006, p.148), muitos fatores contribuíram para a redução da autonomia profissional que são: “[...] a expansão dos conhecimentos básicos, a modificação das expectativas dos clientes e o aumento do número de profissionais ligados às estruturas burocráticas [...]”. Além desses aspectos, a autora também considera como fatores de grande interferência, o aumento do acesso à informação e o uso acentuado das novas tecnologias, fatores esses que reconfiguram a questão do monopólio do conhecimento.

Com efeito, nota-se que essa reconfiguração acerca do monopólio profissional e da diminuição da autonomia profissional é mais evidenciada às profissões que comungam do mesmo objeto de trabalho. Nesse enfoque, segundo Mueller (2004), as constantes transformações atreladas ao conceito de informação despertaram reformulações nas práticas e delimitação de outros campos de atuação como nos considerados profissionais da informação.

Portanto, a Ciência da Informação, considerada como grande área de conhecimento que viabiliza a geração, o tratamento, disponibilização, acesso e uso da informação na sociedade (BORKO, 1968), ao relacionar-se com áreas afins, como a Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia (SMIT, 2000; ARAÚJO, 2014), adentra-se a um contexto de fortes relacionamentos e interdisciplinaridade, o que requer novos olhares acerca das relações de poder e demarcação de espaços profissionais viabilizados a partir dessas interações.

3 CARACTERÍSTICAS E CONCEITOS INERENTES À CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO: UMA CIÊNCIA ABRANGENTE EM DESENVOLVIMENTO

A Ciência da Informação é uma área do conhecimento que investiga, *a priori*, a informação, não estando relacionada, tão somente, ao objeto que contempla a informação, nem tampouco com os processos de trabalho que são realizados para que ela seja produzida e armazenada em acervos documentários. Trata-se, portanto, de uma ciência mais abrangente,

que analisa os processos inerentes ao acesso e uso da informação, o que requer métodos específicos acerca dos estudos sobre recuperação. Preocupa-se, também, em estudar as forças que gerenciam a informação, durante sua tramitação em diferentes suportes, canais e recursos (BORKO, 1967).

Devido a sua característica abrangente, afere-se que essa ciência relaciona-se com outras práticas profissionais, em diferentes ambientes que demandem informação, assim como atrela-se a diversas áreas do saber, tendo em vista, compreender as forças que governam os fluxos informacionais da sociedade, de modo a contribuir para o desenvolvimento do conhecimento (BORKO, 1967).

Araújo (2014) esclarece a respeito da possibilidade de diálogo entre a Ciência da Informação, a Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia, pois essas são áreas em comum que, ao longo dos tempos, armazenaram a memória cultural e intelectual das sociedades, através de arquivos, bibliotecas e museus. Embora haja traços de convergência entre elas, foi a partir das novas concepções atribuídas à informação que essas áreas consolidaram seus paradigmas específicos, delimitando seus campos de atuação na sociedade pós-moderna.

No entanto, a característica interdisciplinar da Ciência da Informação tornou-a uma área que viabiliza contribuições com as profissões da informação, não sendo, até o momento, instituída como profissão, pelo menos no contexto brasileiro. Para Araújo (2014), o desenvolvimento da Ciência da Informação está associado ao valor que a informação exerce na sociedade do conhecimento, principalmente com o desenvolvimento dos sistemas informatizados de recuperação da informação, o qual permitiu, no contexto pós Segunda Guerra Mundial, uma dinâmica em prol da competitividade entre organizações, entidades e nações.

Assim, a Ciência da Informação representa a ciência que possui como objeto de estudo a informação e as mudanças que esse recurso provoca em diferentes instâncias e contextos (SMIT, 2000). Além disso, segundo Russo (2010), essa ciência extravasa o aspecto tecnicista ou mecanicista, mas contempla questões mais complexas, no que se refere ao acesso e uso da informação, por conseguinte, estuda aspectos cognitivos e comportamentais, tendo o usuário como principal personagem nessas investigações.

Historicamente, a Ciência da Informação, em um primeiro momento, esteve imbricada aos aspectos tecnológicos, uma vez que deveria propor soluções para facilitar o acesso à

informação solicitada pelos usuários. Entende-se, aqui, o aspecto mecanicista dessa ciência, centrado no paradigma custodial e tecnológico. No entanto, com o passar dos tempos, as questões voltadas ao uso da informação remeteu a uma ruptura de paradigma, cujas atenções estão focadas no usuário da informação, seu comportamento e as formas que faz para transformar a informação em conhecimento; esse representa o chamado paradigma do acesso ou pós-custodial (ARAÚJO, 2014).

Diversos autores caracterizam a Ciência da Informação como uma área originada a partir do desenvolvimento de outras ciências e profissões. Portanto, ela é interdisciplinar por natureza (SARACEVIC, 1996), estando ligada às formas de organização do conhecimento concebida pela Bibliografia, ao tratamento técnico realizado pela Biblioteconomia, à evolução do conceito e tratamento de documentos considerados pela Documentação e ao avanço das novas tecnologias, objeto de estudo da Ciência da Computação (SIQUEIRA, 2012).

No entanto, é errôneo considerar que essa ciência não tenha buscado por uma identidade, caracterizando-se como campo científico e epistemológico autônomo e na tentativa de manifestar-se como área profissional legitimada. Assim, reflete-se que

[...] a Ciência da Informação, embora tendo em seu leque de preocupação os registros do conhecimento humano, mostrou-se, desde sua origem, marcadamente fincada numa dimensão bastante diversa daquela presentes também em outras áreas voltadas para o estudo, o manuseio, a preservação e a promoção do uso desses registros. [...] Desde seu surgimento e ao longo das três décadas seguintes, a Ciência da Informação buscou sua própria identidade e uma certa autonomia em relação às demais áreas do conhecimento (ARAÚJO, 2014, p.111).

As práticas profissionais que, tradicionalmente sustentaram a consolidação das áreas da informação, como Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia foram influenciadas por outros problemas, sobretudo com o desenvolvimento tecnológico e explosão da informação, o que fez despertar o desenvolvimento da Ciência da Informação (ARAÚJO, 2014).

Nesse contexto, considera-se que a Ciência da Informação seja uma área social, ou seja, ela coloca-se a serviços das causas que afligem a sociedade nos tempos atuais (SARACEVIC, 1996; ARAÚJO, 2014). Para Araújo (2014), a preocupação com o uso da informação desperta a necessidade de se desenvolver estudos de usuários, no intuito de propor alternativas que garantam a satisfação desse personagem no contexto social.

O nascimento das ideias democráticas fez despertar a democratização do acesso e uso ao conhecimento. Assim, tem-se uma sociedade que busca pela concretização dos valores

humanos, a qual será atingida por meio de ações sociais e culturais que fomentem a construção de um espaço social mais democrático, igualitário e em prol da cidadania. Eis aí, novos olhares despertados pela Ciência da Informação, ao focar o aspecto humanístico (FERNANDES, 2011).

Percebe-se a abrangência da Ciência da Informação, o que justifica a utilização de outras áreas do conhecimento, a fim de solucionar novos problemas surgidos. Portanto, devido a essa ampla cobertura de preocupações, no entendimento de Castro (2000, p.6-7),

[...] a Ciência da Informação constitui-se em uma ciência interdisciplinar, sendo algumas áreas mais próximas a ela como a Informática, a Arquivística, a Biblioteconomia, a Documentação, e a Comunicação, e outras atuam na sua periferia a exemplo da Linguística, Estatística, Sociologia e a Educação, dentre outras. Estas, as periféricas, exercem o mesmo nível de importância que as centrais; a diferença é que estas têm uma relação mais direta e incisiva no construto dos seus referenciais teóricos e práticos.

O referido autor demonstra que a Ciência da Informação está relacionada a diversas áreas, sendo que muitas delas, como a Biblioteconomia e a Arquivologia, por exemplo, possuem espaços demarcados de atuação profissional, munidas de jurisdição específica que regulamenta o exercício profissional. Considera, ainda, que os profissionais que a esse campo se dedicam passam a configurar os chamados profissionais/cientistas da informação.

A interação da Ciência da Informação com as demais áreas estabelece-se de forma integrada e, ao mesmo tempo, forma-se pontos de interseção entre a grande área e as áreas mais próximas e periféricas. Assim, dificuldades podem apresentar-se no momento de considerar os limites de atuação ou demarcação de cada área profissional (CASTRO, 2000).

Nesse contexto, afere-se a necessidade de reflexão acerca dos limites demarcatórios de cada campo profissional, assim como perceber como essas relações podem se manifestar, seja através de forças de oposição, em que pese o domínio ou poder, haja vista, estabelecer o monopólio profissional, ou se essas forças desenvolvem-se de forma associativa, tendo em vista o auxílio mútuo e a complementação.

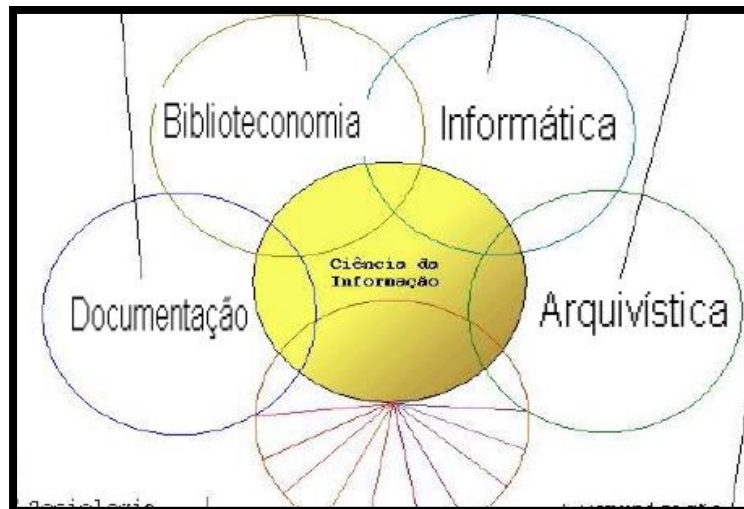
4 O CAMPO DEMARCADO PELA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO À LUZ DA TEORIA DE ABBOTT: PROFSSIONALIZAÇÃO EM MEIO À COMPETITIVIDADE

Há consenso na literatura acerca do aspecto interdisciplinar atribuído à Ciência da Informação. Os autores são unânimes ao considerar as fortes relações que são estabelecidas

entre as áreas que lidam com a informação e as interferências que a Ciência da Informação exerce ao fornecer métodos, técnicas e instrumentos adequados que viabilizem o ciclo da informação e sua dinamização em diferentes contextos.

A pesquisa de Castro (2000) destaca que essas relações são mantidas por meio da interseção entre aspectos similares da Ciência da Informação e demais profissões que lidam com a informação, tendo como principais, a Arquivística, a Biblioteconomia, Documentação e Informática (Fig. 1).

FIGURA 1 – Os espaços delimitados pelas profissões da informação e suas relações com a Ciência da Informação



Fonte: Castro (2000, p.7, com adaptações).

Ressalta-se que a Ciência da Informação compartilha alguns de seus espaços com cada um desses quatro campos, que, por sua vez, usufruem das pesquisas e descobertas dessa ciência a fim de ampliarem suas práticas profissionais, de modo que novos espaços de trabalho sejam consumados e novas habilidades e competências profissionais sejam requeridas para exercício de cada profissão (CASTRO, 2000).

De acordo com Castro (2000), o espaço delimitado pela Ciência da Informação (parte central e colorida da figura 1), é abrangente, sendo que as profissões da informação apropriam-se de partes desse espaço, por conseguinte amplia-se o campo de atuação profissional dessas profissões. A figura 1 demonstra haver um espaço central não demarcado por nenhuma das profissões da informação, pertencente, exclusivamente, à Ciência da Informação. No entanto, aqui se consolida alguns questionamentos, tais como: que áreas ou profissionais se apropriam desse espaço? Quem são os profissionais e/ou cientistas que atuam

nesse espaço? Que temáticas e investigações são realizadas a ponto de não cobrir nenhuma das profissões da informação?

Considerando que a Ciência da Informação no Brasil carece de uma identidade específica, não tendo seu campo profissional reconhecido (SIQUEIRA, 2012), confirma-se que ela contribui com o desenvolvimento de outras áreas e profissões, através de um processo chamado de profissionalização. Todavia, o espaço exclusivo destinado à Ciência da Informação tende a constituir um corpus teórico, epistemológico e pragmático que resultaria na formação de uma nova profissão. Isso ocorreria, primeiramente, à medida que fossem estabelecidos os limites de atuação de cada área, de modo a estabelecer fronteiras demarcatórias. Posteriormente, far-se-ia necessário o estabelecimento de uma jurisdição e reconhecimento legal da profissão no âmbito do mercado de trabalho.

Enquanto a Ciência da Informação não constitui uma profissão, afere-se que ela atua como área complementar para o exercício profissional de outras profissões. No entanto, a forte interligação e a dificuldade em particularizar os espaços de cada uma das profissões, tende a criar relações de disputa, conforme discorrido na teoria de Abbott (1988).

Para o referido autor, a busca das profissões por espaços de atuação podem proporcionar relações competitivas, principalmente com as transformações ocorridas na sociedade, o que torna as profissões cada dia mais vulneráveis, buscando alternativas que proporcionem o seu reconhecimento e valorização na sociedade.

Abbott (1988) considera os sistemas das profissões como um processo que se desenvolve de forma multidirecional, ou seja, algumas partes de uma ocupação podem tornar-se rotineira e enquanto outras podem tornar-se mais bem elaboradas, por conseguinte, constituir-se o núcleo da profissão. Assim, as profissões estão em constante processo de competitividade, lutando para demarcar seus espaços de atuação. A falta de delimitação no campo de atuação de uma dada profissão pode desencadear “a invasão” por outras profissões, o que pode acarretar o crescimento de uma (profissionalização) e decréscimo da outra (desprofissionalização).

Aqui, infere-se que a proposta de Abbott tem se intensificado ainda mais com a chegada da globalização, fato esse que tem proporcionado mudanças e instabilidades na sociedade e no mercado de trabalho. Por conseguinte, o aumento da competitividade, das relações de poder e dominação tem se intensificado, acarretando disputas entre os elementos

sociais e a busca incessante por inovação. A esse respeito, dialoga-se com Cunha (2006, p.142), ao descrever que o “[...] sistema das profissões e suas articulações, conforme conhecemos, passa, nesse momento, por uma reorganização de seus componentes. Tais mudanças têm permitido a criação de serviços e profissões, ao mesmo tempo em que destroem outros”.

A competitividade profissional proposta por Abbott pode ser visualizada no contexto das profissões da informação. Acredita-se que a falta de demarcação dos espaços de atuação da Ciência da Informação, a ausência de identidade própria e o não reconhecimento como profissão proporcionam uma forte interdisciplinaridade com as áreas tradicionais que lidam com a informação, viabilizando a essas áreas, o processo de profissionalização (MUELLER, 2004). No entanto, essa interdisciplinaridade acentuada pode gerar forças competitivas entre as profissões tradicionalmente instituídas, por conseguinte, viabilizando um contexto instável, mutante e competitivo entre essas profissões, fato esse que, se não controlado, poderá acarretar o processo de desprofissionalização, àquelas áreas profissionais que se sentirem enfraquecidas.

De acordo com Abbott (1988, p.8, tradução nossa), as profissões se caracterizam como “[...] grupos profissionais exclusivos aplicando o conhecimento abstrato em casos particulares”. Para o referido autor, diferente das ocupações, as profissões são detentoras de um corpo de conhecimento abstrato necessário para reivindicar o direito exclusivo de controlar atividades de trabalho específicas. Ora, se as profissões são exclusivas e atuam em contextos também exclusivos, afere-se um certo distanciamento entre cada uma delas. Portanto, a forte interação entre as profissões e áreas da informação geram maior aproximação entre elas, por conseguinte, podem proporcionar instabilidades e forças competitivas.

Talvez esse contexto de disputa foi influenciado a partir do momento que o objeto de estudo das referidas profissões passou a ser o mesmo, ou seja, a informação. Isso porque, segundo Araújo (2014), ao considerar o suporte físico como objeto principal de trabalho, firmam-se os limites demarcatórios de atuação das profissões. Assim, o documento bibliográfico, o arquivístico e o museológico, por exemplo, são específicos, enquanto que a informação em si, torna-se um objeto emblemático que pode ser utilizado por qualquer área em variados contextos.

A abordagem proposta por Abbott (1988) também considera que o núcleo central que garante o reconhecimento de uma profissão é a análise das tarefas e atividades demandadas no mercado de trabalho. Essa consideração contrasta com as abordagens tradicionais que têm largamente ignorado conteúdo do trabalho, assumindo estruturas sociais e reivindicações culturais a ser os aspectos centrais das profissões.

Novamente, visualiza-se essa constatação no âmbito das profissões da informação, notadamente a Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia, pois essas áreas, em grande parte, foram instituídas com base na contribuição social e cultural que proporcionaram às sociedades ao longo dos tempos. Ao contrário dessas áreas, a Ciência da Informação tem sua gênese a partir dos problemas gerados com a Segunda Guerra Mundial, os quais demandaram novas práticas profissionais na resolução de problemas e desafios (ORTEGA, 2004; SIQUEIRA, 2012; ARAÚJO, 2014). Essa diferenciação entre esses campos do saber, os três primeiros pautados em uma concepção cultural e historicista e o segundo em uma concepção pragmática, atrelados à dependência interdisciplinar da Ciência da Informação aos outros campos, são fatos que podem ocasionar possibilidades de conflitos entre eles.

Considerando o aspecto pragmático da Teoria de Abbott, importante discorrer acerca das práticas e dos profissionais diluídos no contexto da informação. Primeiramente, nota-se haver, no âmbito de Brasil, questões problemáticas quanto à identidade desses profissionais. Esse fato também pode contribuir para a inserção das profissões e áreas da informação em um contexto de instabilidade. A dispersão terminológica e identitária é uma realizada, principalmente no Brasil, sendo os profissionais da informação formados por arquivistas, bibliotecários e museológicos, na visão de Smit (2000); arquivistas, bibliotecários e pós-graduados em Ciência da Informação, conforme pensamento de Mueller (2004); ou ainda, bibliotecários, documentalistas, administradores e jornalistas, na visão de Le Coadic (2004).

O estudo de Ribas e Ziviani (2007) afere inúmeras práticas profissionais que podem ser realizadas pelos profissionais da informação. As autoras citam como principais espaços de atuação profissional a educação a distância, a gestão das redes sociais e ação cultural. Consideram que a base do trabalho desses profissionais no novo milênio seja a tentativa de fomentar a sociedade do conhecimento e contribuir para a formação de uma sociedade mais democrática e cidadã.

Importante considerar que a atuação profissional, ou seja, o espaço de trabalho desses profissionais, não se limita, tão somente, às práticas informacionais e educativas. O aspecto interdisciplinar dessas áreas condiciona a formação de um campo de atuação com delimitação cada vez mais difusa (RIBAS; ZIVIANI, 2007). Portanto, os espaços ocupados pelos profissionais que lidam com a informação no campo da Ciência da Informação, conforme modelo ilustrativo proposto por Castro (2000), são instáveis, estando em constante dinamismo e difusão, haja vista ampliarem as práticas e os espaços de atuação de cada uma das profissões. Como consequência desse contexto, aliado às transformações sociais e ao aparecimento de um mercado globalizado, consolida-se a presença de forças competitivas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões teóricas preliminares propostas neste texto demonstraram que as profissões estão em constante desenvolvimento ao longo dos tempos, devendo elas estarem munidas de um corpus teórico, metodológico e pragmático que viabilize soluções aos problemas sociais. Além disso, as profissões precisam se sustentar em uma jurisdição, apoiada por grupos específicos, os quais lutam pelo reconhecimento, valorização e regulamentação do exercício profissional.

No âmago da Teoria de Abbott, as relações estabelecidas entre as profissões consolidam-se em meio a um contexto instável e mutante, logo, desencadeiam-se forças competitivas entre elas, de modo a haver disputas por domínios de espaços de atuação, haja vista instituir o monopólio da prática profissional.

No caso específico da Ciência da Informação, confirma-se que esse campo do conhecimento constitui uma ciência pós-moderna, surgida a partir da ampliação do conceito de documento, do avanço tecnológico, sobretudo quanto à recuperação da informação e as preocupações com o uso e usuário da informação. Essa ciência corresponde a uma grande área que viabiliza práticas profissionais e contribui com o desenvolvimento de diversas profissões (profissionalização) inseridas no universo da indústria ou mercado da informação.

Com efeito, ao comparar a Ciência da Informação à luz da Teoria de Abbott, observou-se que, devido à falta de identidade própria dessa área, assim como suas relações interdisciplinares com demais profissões da informação e a falta de legitimação como campo profissional viabiliza à Ciência da Informação fomentar um processo de profissionalização em

meio à competitividade, por conseguinte, proporcionando entre as profissões da informação, forças competitivas e disputa por práticas profissionais e espaços de atuação.

A abrangência preliminar da pesquisa como as complexidades envoltas ao processo de profissionalização e desprofissionalização na sociedade moderna, sobretudo quanto às disparidades que permeiam o universo da Ciência da Informação demonstram o surgimento de novas questões a serem investigadas.

Portanto, desta reflexão reforça-se a necessidade de aprofundamento teórico, metodológico e pragmático em meio à amplitude e abrangência das questões levantadas neste estudo. Uma investigação mais aprofundada na literatura internacional, assim como a concretização de estudos práticos e experimentais envolvendo categorias profissionais e grupos ligados aos órgãos de classe e ao movimento associativo, certamente favorecerão o alcance de conclusões mais claras e objetivas, as quais poderão contribuir na elaboração de políticas públicas e propostas que contribuam com a valorização, legitimidade, fortalecimento e constituição identitária e exclusiva das profissões da informação na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, Andrew. *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago Press. 1988.

ANGELIN, Paulo Eduardo. Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. *Revista Espaço de Diálogo e Desconexão*, Araraquara, v. 3, n. 1, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/redd/article/view/4390/3895>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. *Arquivologia, Biblioteconomia, Museologia e Ciência da Informação: o diálogo possível*. Brasília: Briquet de Lemos, 2014.

BARBOSA, M. L. A sociologia das profissões. *Boletim Informativo Bibliográfico de Ciências Sociais*, n. 36, p.3-30, jul./dez. 1993.

BORKO, H. Information science: what is it? *American Documentation*, v.19, n.1, p.3-5, 1968.

CASTRO, César Augusto. Profissional da informação: perfis e atitudes desejadas. *Informação e Sociedade: estudos*, João Pessoa, v. 10, n. 1, 2000. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/346/268>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

CUNHA, Miriam Vieira da. As profissões e as suas transformações na sociedade. In: CUNHA, Miriam Vieira da; SOUZA, Francisco Chagas de. *Comunicação, gestão e profissão: abordagem para o estudo da Ciência da Informação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.141-150.



DINIZ, M. *Os donos do saber*. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

FERNANDES, Marcia Leite. O cognitivismo na CI: a leitura de Ingwersen e a passagem do modelo matemático ao cognitivo. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*. São Paulo, v.7, n.2, p.140-155, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/157/204>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

FREIDSON, E. *Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política*. São Paulo: Edusp, 1998.

LE COADIC, Yves-François. *A ciência da informação*. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.

MEDEIROS, Jackson da Silva. Considerações sobre a informação na terceira ordem da ordem: um olhar a partir dos paradigmas da Ciência da Informação. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*. São Paulo, v.8, n.2, p.102-115, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/189/232>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. Uma profissão em evolução: profissionais da informação no Brasil sob a ótica de Abbott - proposta de estudo. In: BAPTISTA, Sofia Galvão; MUELLER, Suzana Pinheiro Machado (Org.). *Profissional da informação: o espaço de trabalho*. Brasília: Thesaurus, 2004. p.23-54.

ORTEGA, Cristina Dotta. Relações históricas entre Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação. *DataGramZero*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 5, out. 2004. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000002048&dd1=05069>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Izauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o Professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBAS, Cláudia S. da Cunha; ZIVIANI, Paula. O profissional da informação: rumos e desafios para uma sociedade inclusiva. *Informação e Sociedade: estudos*, João Pessoa, v. 17, n. 3, p.47-57, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/viewFile/638/1614>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

RUSSO, M. *Fundamentos de Biblioteconomia e Ciência da Informação*. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

SARACEVIC, Tefko. Ciência da informação: origem, evolução e relações. *Perspectiva em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.41-62, jan./jun. 1996. Disponível em: <<file:///C:/Users/Guest/Desktop/235-630-1-PB.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

SIQUEIRA, Jessica Camara. Ciência da Informação: personagem da pós-modernidade. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*. São Paulo, v.8, n.1, p.14-33, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/186/217>>. Acesso em: 28 mar. 2016.



SMIT, Johanna W. O profissional da informação e sua relação com as áreas de Biblioteconomia/Documentação, Arquivologia e Museologia. In: VALENTIM, Marta Lígia (Org.). *Profissionais da informação: formação, perfil e atuação profissional*. São Paulo: Polis, 2000. p.119-134.

TARGINO, M. G. Quem é o profissional da informação? *Transinformação*, Campinas, v. 12, n. 2, p.61-69, jul./dez. 2000.



SISTEMA DE INFORMACION DOCUMENTAL: NUCLEO ESTRUCTURANTE DE LA CIENCIA DE LA INFORMACION

SISTEMA DE INFORMAÇÃO DOCUMENTAL: NÚCLEO INSTITUINTE DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Silvia Sleimen; Marcela Coringrato; Marcela Ristol; Andrés Vuotto

Resumen: Se indaga sobre la Ciencia de la información, desde el punto de vista de su establecimiento como campo disciplinar. Se analizan sus componentes y características desde las perspectivas organizacional, sistémica y metodológico-funcional. Se caracteriza archivo, biblioteca y museo, cada una de ellas con su tipología como sistemas y subsistemas de información documental. Se detallan las fuerzas que operan en el entorno de estas unidades de información desde la mirada de diferentes autores y enfoques. Se establece el sistema de información documental como núcleo instituyente del campo disciplinar. Se estudia cómo funciona ese sistema en cada una de las disciplinas integrantes del campo. Se aportan diferentes gráficos que buscan ser herramientas didácticas para la comprensión de la temática analizada. Se generan una serie de conclusiones.

Palabras-clave: Ciencia de la información; Archivología, Bibliotecología; Museología; Sistema de información documental.

Resumo: Explora-se a ciência da informação do ponto de vista da sua criação como um campo disciplinar. Seus componentes e características são analisadas a partir de perspectivas organizacionais, sistêmicas e metodológico-funcionais. O arquivo, a biblioteca e o museu, são caracterizados como sistemas e subsistemas de informação documental. Detalham-se as forças que operam no ambiente dessas peças de informação a partir da perspectiva de diferentes autores e abordagens. O sistema de informação documental estabelece-se como núcleo instituinte do campo disciplinar. Estuda-se o funcionamento desse sistema em cada uma das disciplinas de campo. Fornecem-se gráficos diferentes como ferramentas de ensino para a compreensão do tema desenvolvido. Apresentam-se uma série de conclusões.

1 EL CAMPO DE LA CIENCIA DE LA INFORMACIÓN (CI): SUS DISCIPLINAS

La motivación inicial de este trabajo es aproximarse a la Archivología, la Bibliotecología y la Museología como espacios constitutivos de un campo disciplinar. Existen numerosas proposiciones que ya han sido formuladas por algunos colegas, pero la heterogeneidad de ideas y criterios nos obliga a detallar algunas de ellas a fin de buscar elementos que permitan fundamentar nuestro punto de vista.

Un primer acercamiento al respecto fue manifestado por Rendón Rojas (2011) quien afirma que es necesario continuar con esta indagación a fin de encontrar más bases de sustentación, ratificando que Archivología, Bibliotecología y Documentación²² manejan un

²² Incluye la Documentación y no menciona Museología.

mismo concepto de información y se diferencian en ello de otra serie de disciplinas que también lo utilizan (p.82) y lo mismo vale para documento o fuente de información (p.83).²³

Los cubanos Setién Quesada y Gorbea Portal (1994), en tanto, parten de los aportes de Sokolov (quien se refirió a las ciencias comunicativo-informativas: complejo documentario bibliológico, que incluye la Bibliotecología, la Bibliografología, la Museología y la Archivología), se apartan parcialmente de él y trabajan sobre la idea del *Ciclo de tareas y etapas de las actividades de información científica* definido por Alexander Mijailov en el año 1974, a saber: *creación - recopilación - procesamiento analítico-sintético - almacenamiento - búsqueda - difusión - uso de la información*, sumado al sustento de la Metodología de la investigación, que provee Bueno Sánchez [Setién Quesada y Gorbea Portal (1994, p.21)] quien ubica la actividad informativa como un aspecto de esa Metodología, cuyo objeto sería integrarse en el proceso de conocimiento como etapas o componentes de aquélla.

Es menester incluir a otros autores que justifican la pertenencia de la Museología a este campo científico: así, Dorado Santana, Martínez Rodríguez y Linares Collumbie (2015) consideran que el paradigma sociocultural (cuya síntesis sistémica podría ser el circuito comunicativo que se genera entre sujeto-objeto-contexto) posibilita pensar que “la integración de la Museología dentro de las ciencias de la información está dada por un choque entre dos visiones distintas, pero que se complementan: por un lado, la apoyada en las prácticas profesionales, hasta ahora muy afianzadas en el paradigma del acervo, y, por otro, la función social de las instituciones que coleccionan, almacenan y ponen a disposición las informaciones” (p.60).

En el mismo sentido se pronuncian Quintero Castro et al. (2009) quienes se apoyan en la perspectiva documental para fundamentar su posición, “se hacen más visibles áreas o saberes encargados de organizar, procesar, clasificar, conservar la información; así, disciplinas tradicionales como la bibliotecología, la documentación, la archivística y la museología, se ven impulsadas a integrar el tema de la información registrada en sus objetos de estudio, teorías y programas de formación profesional” [...] “estos ámbitos de conocimiento contienen en sus prácticas, representaciones y modos de ser y operar, disposiciones relacionadas con los soportes documentales, llámense estos libros, revistas,

²³ Destaca Computación, Ingeniería en Telecomunicaciones, Cibernética, Física, Biología, Administración, Filosofía, Historia, Comunicación y Lingüística, como otras disciplinas que utilizan estos conceptos pero desde otros abordajes y perspectivas.

documentos de archivo, videos, hojas o piezas, que constituyen el material de trabajo de un grupo de agentes del campo de las ciencias de la información” (p.205).

En el presente trabajo optamos por considerar la tríada constituida por Bibliotecología, Archivología y Museología como integradora del campo de la CI, asumiendo la posición acordada por las Escuelas de Bibliotecología del MERCOSUR, que articuló postulados doctrinarios y pedagógicos y que fuera ratificada en 2014, en el X Encuentro de Directores, fundada en coincidencias conceptuales y metodológicas operantes tanto a nivel disciplinar cuanto didáctico²⁴.

El sustento común de los diversos enfoques aportados²⁵ es la existencia de un **sistema de información documental** que actúa a modo de armazón, sostén y núcleo estructurante de este conjunto.

2 EL SISTEMA DE INFORMACIÓN DOCUMENTAL (SID): CONSIDERACIONES GENERALES

En busca de una definición y caracterización del SID recurriremos a interrelaciones existentes con otros campos disciplinares. Es así que desde una perspectiva que la Teoría de las Organizaciones toma de la Teoría General de los Sistemas es posible establecer ciertos rasgos permanentes en los sistemas que dan materia a esta indagación.

Vamos a considerar, en primer término, un enfoque sistémico básico a fin de dar cuenta de las especificidades constituyentes de nuestros objetos de estudio.

Sistema es un conjunto de elementos relacionados entre sí y con el entorno, una especie de campo en el que desarrolla su actividad. Sistema y entorno fluyen acoplándose recíprocamente...tiene una cierta permanencia en el espacio-tiempo e intenta alcanzar un objetivo concreto (Moriello, 2015).

Asimismo lo entienden autores como Molina Campos (1995) quien dedica un capítulo de su *Teoría de la Biblioteconomía* (1995) a fundamentar *la biblioteca como sistema*. “El sistema existe para realizar ciertas funciones, y por tanto tiene su razón de ser en sus propios

²⁴ En el X Encuentro de Directores de Escuelas de Bibliotecología del Mercosur, realizado en Buenos Aires, Argentina, el 2 de octubre de 2014 se decidió, además, ampliar los futuros encuentros a la participación de los docentes de las tres carreras Bibliotecología, Archivología y Museología. Actas disponibles en <http://www.bn.gov.ar/evento/x-encuentro-de-directores-y-ix-de-docentes-de-escuelas-de-bibliotecologia-y-ciencia-de-la-informacion-del-mercosur-la-cooperacion-y-el-compromiso-en-la-formacion-profesional>

²⁵ Y de otros que van en idéntico sentido.

objetivos principales, es decir está teleonómicamente determinado” (p.133). “Las metas que la biblioteca debe alcanzar se insertan en un complejo contexto de finalidades socioculturales que, si bien no pueden ser afrontadas [en su totalidad] en el terreno biblioteconómico, sin embargo, deben ser tenidas presentes e interpretadas como ideales motivos de fondo para la orientación del sistema bibliotecario” (p.137).

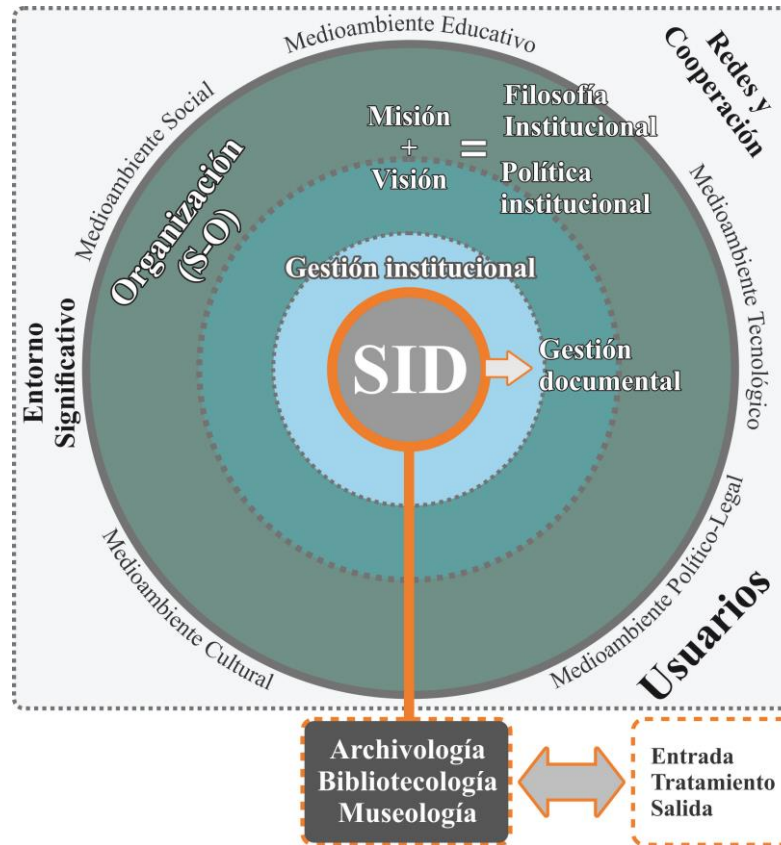
En sentido similar se había expresado Morín: “las bibliotecas son sistemas de información, son sistemas reales del mundo real. Y, deben ser tratadas como tales, fundamentalmente como conjunto de elementos y relaciones y como sistemas con entornos de los que se diferencian y con los que se comunican” (Morin, 1977)²⁶.

Teniendo en cuenta la clásica estructura ideada por Ludwig Von Bertalanffy, en la *Entrada* consideraremos los recursos o insumos (input), que se transforman durante el *Proceso/tratamiento* y que generan los resultados o productos-servicios (output) en la *Salida* del sistema. Llamaremos *Macrosistema* al entorno organizacional (S-O), cuya importancia e influencia en el SID son decisivas.

Esta última percepción nace de la idea de considerar los SID, cualesquiera que sean, como parte de organizaciones sujetas a todos sus principios y aconteceres. Entendiendo por organización a cualquier conjunto de personas que actúan conscientemente como grupo para lograr uno o varios objetivos que se han propuesto. Esas personas interactúan entre sí y también con recursos tales como los tecnológicos, financieros, materiales, informativos, físicos, que deben combinarse armónicamente para lograr los fines originariamente propuestos. Es así que toda gestión, incluida la de información se lleva adelante en un intercambio permanente de estímulos, ideas e influencias provenientes del medioambiente social, cultural, educativo, político, legal, económico, tecnológico, y el vínculo que se genera es significativamente influyente en ambos sentidos, aunque con diferente impacto.

²⁶ Citado en Pérez López, Ana; MARTÍN-JAVATO ROMERO, Laura. Análisis del entorno de la Biblioteca Pública. VII JORNADAS SOBRE BIBLIOTECAS PÚBLICAS. España; San Sebastián, 1, 2 y 3 de Junio de 1995, Disponible en <http://www.ugr.es/~aperez/doc/ENTORNOBP.pdf> Consultado 3/4/2016.

FIGURA 1 – Representación del sistema. Fuente: elaboración propia



El óvalo más pequeño que separa el SID de su ambiente ha sido dibujado con línea de puntos porque existe una altísima permeabilidad que corresponde a los efectos que la actuación de los factores ambientales producen dentro del SID, y que a la inversa, es decir, del SID al *Macrosistema* también aparecen, aunque con una fuerza menor.

El medio ambiente proporciona al *Sistema, SID*, los insumos que éste transforma y devuelve al *Macrosistema* en forma de productos-servicios y resultados de una calidad tal que justifican su existencia.

A su vez la organización (S-O) debe tener presente en todo momento los mensajes que envía el medio ambiente, que es absolutamente cambiante, y obrar en consecuencia, puesto que de ello depende su supervivencia y su crecimiento.

A este primer acercamiento es imprescindible complementarlo con algunas caracterizaciones aportadas por autores tales como Dorado Santana et al: “desde el campo informacional (sic) el problema más inminente [de la Museología] estaría dado por tratar desde el punto de vista documental un patrimonio cuyos elementos están atados a sistemas de

conocimientos y valores individuales, en dependencia y relacionados con los entornos socioculturales que lo originaron” (2015, p.58).

En idéntico entendimiento, Moreiro González (1995) expresa “todo manejo de información se realiza en un contexto social, económico y político. Pero sobre todo, dentro de factores comportamentales cognitivos” y Orera Orera, (2000): “la biblioteca, ..., puede definirse como un sistema para la transmisión de información. Y como sistema que es, la biblioteca existe para lograr unos determinados objetivos, para lo cual, sus elementos están sometidos a una organización, relacionándose con el entorno, constituido por los usuarios. En este último punto la biblioteca actual ha variado de forma importante, y se relaciona no sólo con los usuarios, que son el entorno más inmediato, sino con otras bibliotecas.” Estos autores privilegian a los usuarios sobre cualquier otro elemento del entorno y Orera Orera establece la idea de la cooperación interinstitucional como esencial en la vida de estos servicios.

Rendón Rojas (2005), por su parte, percibe a los usuarios tanto dentro del sistema cuanto formando parte de lo que el denomina *Sistema Psicológico*, interactuante con el SID, que a su vez interopera además y simultáneamente con el *Sistema Social* (p.165). Por lo que estarían interactuando en una especie de doble juego complejo.

En idéntico sentido puede interpretarse la conceptualización de museo que efectúa Isidro Pérez López (2016): “Los nuevos museos no son islas independientes; deben ser permeables a la sociedad. De igual modo deben estar conectados con otros del entorno o con instituciones de configuración similar. También tienen el deber de relacionarse con instituciones de carácter nacional e internacional. En resumen, deben seguir siendo núcleo de la protección de nuestro pasado, pero de igual modo conformar el eje de los emergentes concepto-culturales.”²⁷

Por su parte, y en la caracterización de los archivos, Peis y Ruiz Rodríguez expresan “como se puede advertir, el marco teórico lógico [...] parte de la “Teoría General de Sistemas” para considerar el archivo como un sistema que forma parte, a su vez, del sistema de información de la administración (entendiendo la administración como un macro-sistema)”.²⁸

²⁷ Pérez López. ¿Qué es un museo? Revista digital Nueva Museología. Disponible en <http://nuevamuseologia.net/que-es-un-museo/> Consultado 9/05/2016.

²⁸ Peis, Eduardo; Ruiz-Rodriguez, Antonio. El archivo como sistema de información. Documento de cátedra. Disponible en www.ugr.es/~epeis/docencia/archivistica/ruiz3.doc

Esta visión implica pensar en el *sistema de información documental* como un sistema incluido generalmente en otro mayor (una organización), que recibe, almacena, procesa y distribuye (comunica) información de acuerdo con sus fines.

Además y en consideración de las misiones y visiones institucionales declaradas e implícitas, cada organización se posiciona en la sociedad, trabaja para determinado/s segmento/s y no sólo responde las necesidades del entorno sino que también genera productos propios, con creatividad e innovación propias, destinados a crear nuevas necesidades, deseos y demandas y así recrea sus propios recursos.

Los componentes del SID pueden ser considerados a su vez, como se dijo, como un sistema (ó subsistema) siendo el resto de la organización en este caso, el macrosistema. A su vez, cada uno de estos subsistemas tiene su input y su output también. El producto (output) de un subsistema es a su vez el input del/los subsistema/s siguiente/s con el/los que se concatena y complejiza en la actividad.

La inclusión en un sistema mayor o *macrosistema*, concibe entonces a nuestros objetos de estudio como subsistemas, SSID, dependientes de estadios superiores, muchas veces jerárquicamente considerados, que tomarán decisiones generales que lo afectarán y que el SSI, trabajará para sus propios fines y en función de los fines organizacionales, a la vez. Podremos llamarlos entonces indistintamente SID o SSID, dependiendo del nivel en el que posicionemos la mirada.

La problemática adicional que presentan, para los trabajadores de los SID, este tipo de centros es que sus decisiones suelen no ser autónomas; no significa esto, expresar que en cada instancia las decisiones no deban ser consensuadas, todo lo contrario, pero es frecuente que los trabajadores archivistas, bibliotecarios, museólogos, se desempeñen en SSI dependientes de grandes instituciones y de alta complejidad organizacional, tales como escuelas, sistemas educativos, Estados municipales o provinciales y sus dependencias, empresas, instituciones sin fines de lucro; en todos los casos les corresponderá trabajar la elaboración y el desarrollo de sus planes (incluidos sus misiones y funciones, objetivos, presupuestos, redes y alianzas) en ámbitos superiores de discusión y decisión, que definen macro estrategias, por lo que la tarea de consensuar no sólo será extra organizacional (ambiental), sino además intra organizacional, en acciones sucesivas y/o simultáneas.

Una idea concomitante que resulta esencial implica aportar, tal como lo desarrolla Molina Campos, es la de la coexistencia compleja de dos subsistemas, uno estrictamente informativo y otro de gestión (1995, p.183).²⁹ Este último resulta un andamiaje imprescindible para toda la actividad del SID.

3 LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN DOCUMENTAL COMO NÚCLEO INSTITUYENTE DEL CAMPO DE LA CI

Más allá de compartir las disciplinas-objeto observadas, los conceptos de documento e información, es posible afirmar que la tarea fundamental de los SID ofrece, para su análisis, una serie de elementos, acciones, procesos y propiedades recurrentes, que constituyen atributos determinantes, descriptivos de su misión social, su morfología y su dinámica funcional.

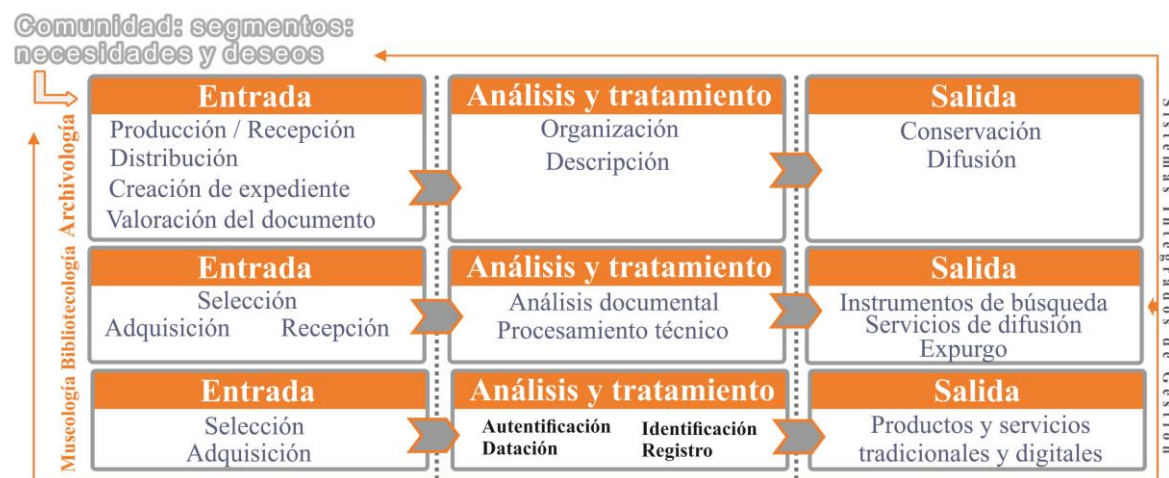
Tal como los describe Moreiro González (1995), los SID “tienen como función ofertar, regular y gestionar todo tipo de recursos informativos, para lo cual les (sic) someten a un proceso de almacenamiento, identificación, transformación, organización, tratamiento y recuperación. En cada uno de estos procesos interviene la tecnología, que facilita el cumplimiento de los usos y funciones de la información” (p.139). A esta conceptualización cabe incorporar la perspectiva recreativa puesto que constituye uno de los segmentos funcionales de diversos tipos de biblioteca y de los museos.

Con el fin de alcanzar sus misiones, el SID “se rodea de unos procesos para seleccionar, adquirir, preparar y recuperar la información. Todos los cuales intervienen en cada uno de los sistemas concretos: archivos, bases de datos, bibliotecas, documentación administrativa, mediatecas, museos y sistemas de gestión de la información” (Moreiro González, p.144)

Aquello que históricamente hemos denominado cadena documental o proceso documental “acaece dentro del sistema informativo documental” Rendón Rojas (2011, p.84) y es plausible de ser puesto en común por las disciplinas, a la vez que diferenciando las especificidades que cada integrante de la tipología denota como propio en forma excluyente o cuasi excluyente (compartida por algunos pero no por todos).

²⁹ Ver esquema de Biblioteconomía, en Teoría de la Biblioteconomía. Granada: UGR, 1995. p.183.

GRÁFICO 1 – Sistema de información documental, vista general. Fuente: elaboración propia



El funcionamiento y la caracterización del SID en cada disciplina puede ser visto en detalle en los Gráficos 3, 4 y 5, tal como se detallan a continuación:

GRÁFICO 2 – Sistema de información documental, vista Archivología. Fuente: elaboración propia

Comunidad: segmentos:
necesidades y deseos

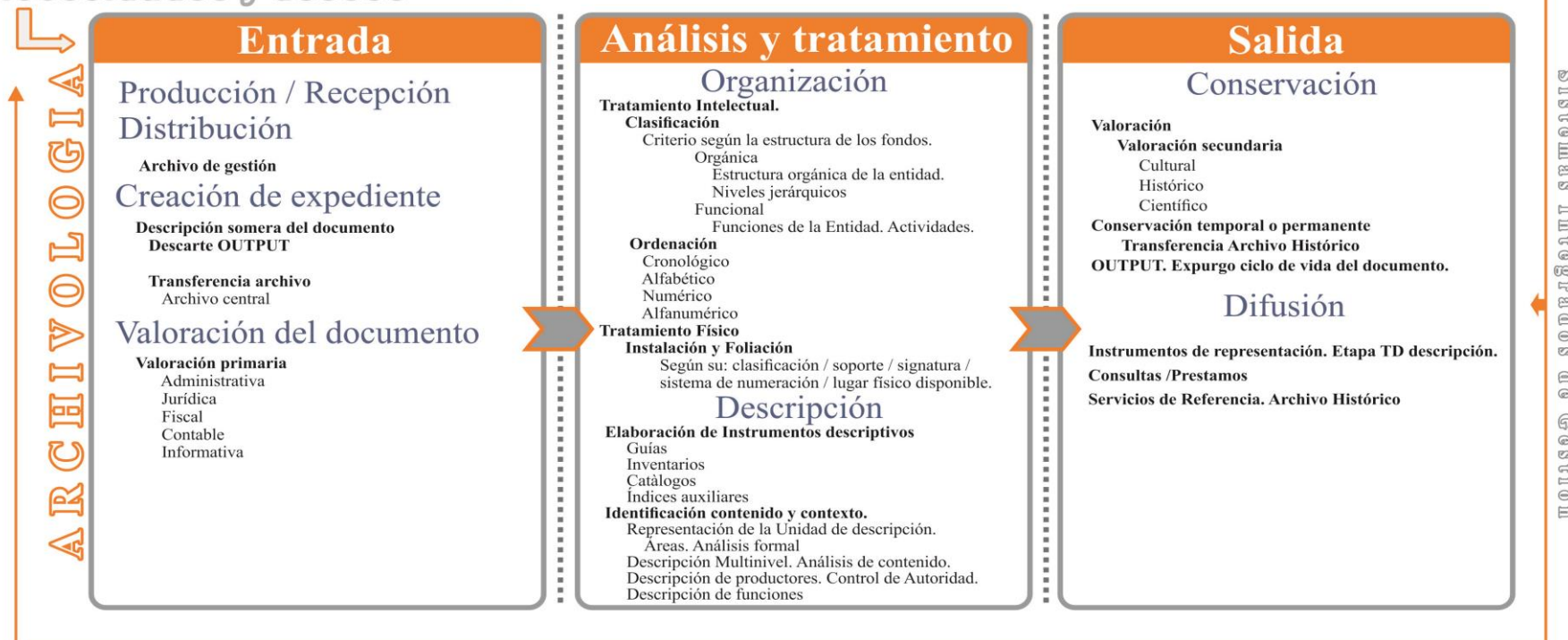


GRÁFICO 3 – SISTEMA DE INFORMACIÓN DOCUMENTAL, VISTA BIBLIOTECOLÓGIA. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Comunidad: segmentos:
necesidades y deseos

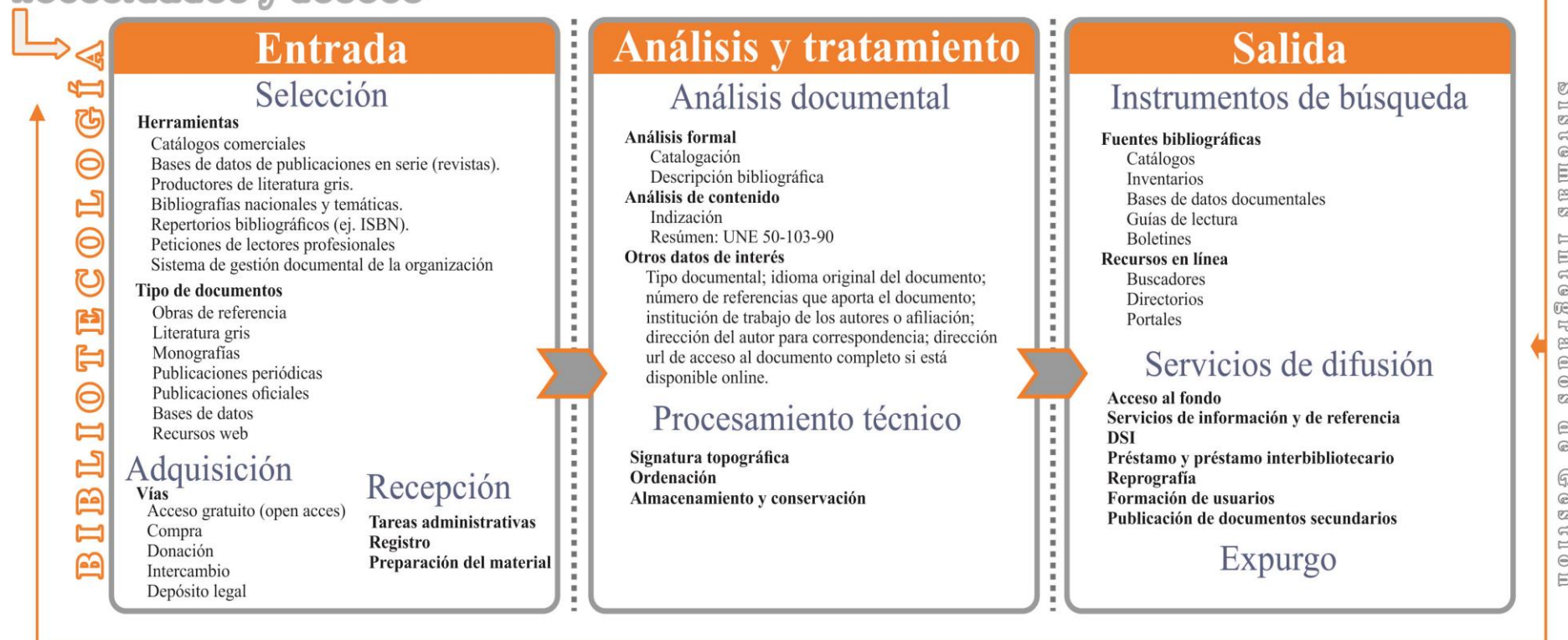
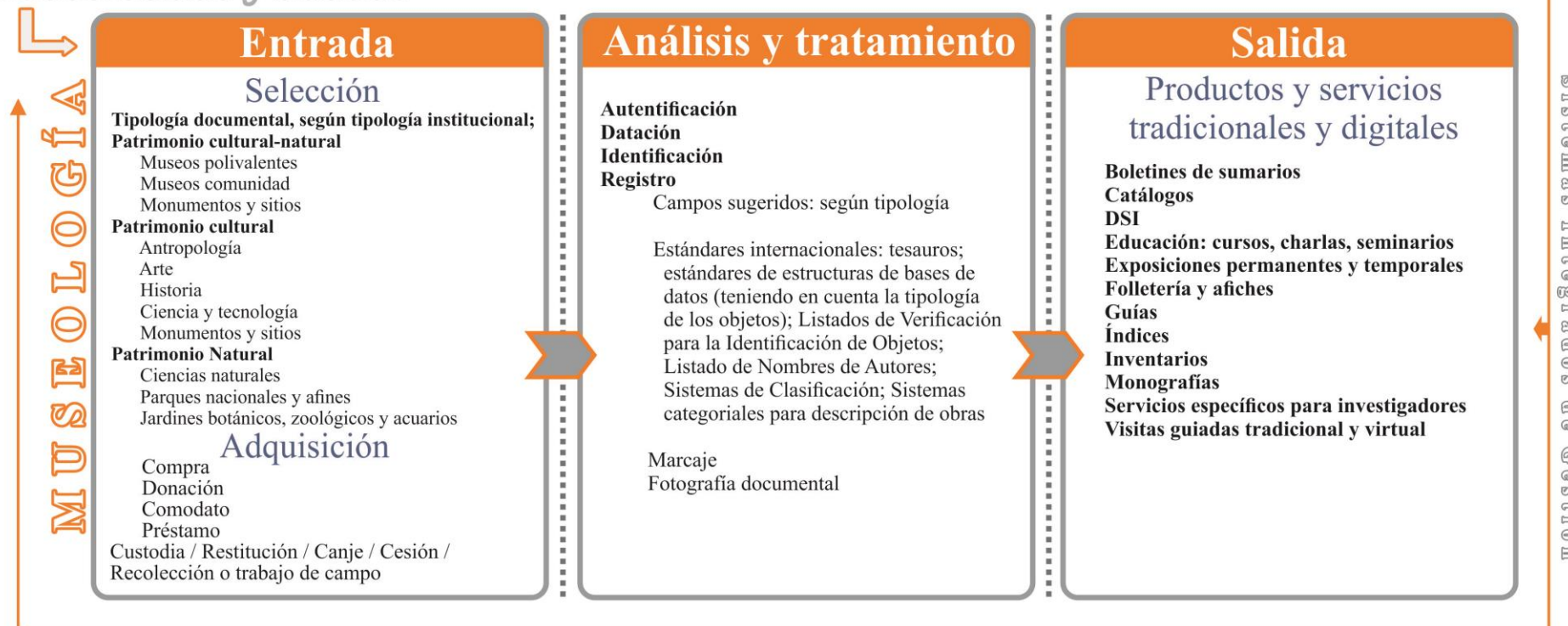


GRÁFICO 4 – Sistema de información documental, vista Museología. Fuente: elaboración propia

Comunidad: segmentos:
necesidades y deseos



3 CONCLUSIONES

Bourdieu concibió su concepto de *campo* como un espacio intermedio, un universo en el que aparecen los productores y las instituciones en que estos producen, reproducen o dan a conocer sus trabajos. Esta propuesta resulta válida, según el sociólogo francés, tanto para las artes cuanto para las ciencias. Así, un campo científico concebido como espacio cobra autonomía y desarrolla reglas de comportamiento especiales, específicas. En esa búsqueda está la Ciencia de la Información, en una etapa de construcción, joven, pero con estructuras definatorias propias.

También sostiene Bourdieu que ese campo no pierde nunca relación con el macro contexto en el que se produce, pero la comprensión de ese medioambiente resulta insuficiente para desentrañarlo y conocer las fuerzas que operan en él, cómo se estructuran, luchan y conviven dentro de sí, puesto que cada campo goza de cierta autonomía y es necesario observar cómo crea y reproduce su *habitus*.

En el caso analizado, la CI, la tipología documental opera como una suerte de paraguas disciplinar porque contiene un conjunto muy amplio y diverso de especies, pero cualquiera de ellas es susceptible siempre del mismo tratamiento y para determinados fines. El SID, por su parte, también constituye una estructura permanente, integrada por conceptos, operaciones y funciones estables, las influencias contextuales, en tanto, modifican y realinean metodologías y prestaciones.

Las fuerzas medioambientales operantes influyen de modo decisivo en el campo, en este caso, por ejemplo, la tecnología de la información y la comunicación ha llevado a la Ciencia de la Información a un estado sísmico, que ha resultado en nuevas metodologías, nuevas prestaciones y nuevos productos y servicios. Sistemas reales, abiertos, que hablan de una ciencia en construcción permanente.

Las disciplinas integrantes, por su parte, se renuevan y buscan sus nuevos equilibrios del mismo modo.

Finalmente, y con respecto a la falta de concordancia en la delimitación del campo, sus actores, sus relaciones y sus interacciones, uno de los problemas detectados está constituido por la terminología. La incorporación de vocablos, algunos de ellos neologismos, que buscan ser definatorios de la disciplina lentifica el progreso epistemológico y su discusión crítica

aparece como un desafío tal como menciona Rendón Rojas (2014) “ahora se presenta el reto de buscar [esos] consensos y realizar el análisis lógico del aparato conceptual” (p.95).

REFERÊNCIAS

BLÁZQUEZ OCHANDO, M. *La Cadena Documental y la Gestión de la Información*. [Mensaje 1]. 24 abr. 2008. Disponível em: <<http://ccdoc-histccdocumentacion.blogspot.com.ar/2008/04/16-la-cadena-documental-y-la-gestin-de.html>>. Acesso em: 15 mayo 2016.

ESTEBAN NAVARRO M. Representación y organización del conocimiento. *Scire Representación y organización del conocimiento*, p.81-101, 1995. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2341588>>. Acesso em: 15 mayo 2016.

GONZÁLEZ, J. A. M. Los sistemas de información documental: consideraciones sobre sus características, concepto y funciones. *Boletín Millares Carlo*, n. 14, p.137-150, 1995. Disponível em: <<http://mdc.ulpgc.es/cdm/ref/collection/bolmc/id/196>>. Acesso em: 14 mayo 2016.

GORBEA PORTAL, S.; SETIÉN QUESADA, E. De la bibliotecología al sistema de conocimientos científicos bibliológico-informativo. *Investigación bibliotecológica*, n. 8, p.21-25, 1994.

JUNCÀ CAMPDEPADRÓS, M.; MARTÍNEZ FERRERAS, D. *Lenguajes documentales*. Barcelona: FUOC, 2009.

MARCHENA, M. F. et al. *Manual de procedimientos para el tratamiento documental: archivo Nacional de la República de Cuba archivo general de la nación de la República Dominicana*. Disponível em: <<http://www.arnac.cu/wp-content/uploads/2010/06/Manula-de-procedimientos-para-el-tratamiento-documental.pdf>>. Acesso em: 15 mayo 2016.

MOLINER, M. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos, 1992.

MORIELLO, S. La relación con el entorno es la base de los sistemas complejos. *Tendencias21: revista electrónica de ciencia, tecnología, sociedad y cultura*. 2006. Disponível em: <http://www.tendencias21.net/La-relacion-con-el-entorno-es-la-base-de-los-sistemas-complejos_a1151.html>. Acesso em: 15 mayo 2016.

NAGEL VEGA, L. *Manual de registro y documentación de bienes culturales*. Santiago: DIBAM, 2008.

OLIVA MARAÑÓN, C. Fundamentos de las normas de descripción archivística y bibliotecaria. *Biblios: Journal of Librarianship and Information Science*, p.48-67, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5195/biblios.2013.128>> Acesso em: 15 mayo 2016.



ORERA ORERA, L. Reflexiones sobre el concepto de biblioteca. *Cuadernos de documentación multimedia*, [S.l.], 2000. Disponível em: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num10/paginas/pdfs/Lorera.pdf>>. Acesso em: 15 mayo 2016.

PEIS, A.; RUIZ-RODRIGUEZ A. (s.f). *El archivo como sistema de información*: facultad de Biblioteconomía y Documentación. [S.l.], Universidad de Granada. Disponível em: <www.ugr.es/~epeis/docencia/archivistica/ruiz3.doc>. Acesso em: 15 mayo 2016.

QUINTERO CASTRO, N. et al. Identificación de las ciencias de la información documental. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 2009. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/view/5063/4423>> Acesso em: 15 mayo 2016.

RENDÓN ROJAS, M. Á. C. (Coord.) *Bibliotecología, archivística, documentación: intradisciplina, interdisciplina o transdisciplinariedad*. México: Centro universitario de investigaciones bibliotecológicas, 2011.

RENDÓN ROJAS, M. Á. C. (Coord.). *El problema del lenguaje en la bibliotecología / ciencia de la Información / documentación: un acercamiento filosófico-teórico*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2014.

RENDÓN ROJAS, M. Á. C. *Bases teóricas y filosóficas de la Bibliotecología*. México: UNAM, 2005.

UNIVERSIDAD Complutense de Madrid Servicio de documentación multimedia. *La cadena documental*. [S.l: s.n], [19--]. Disponível em: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/multidoc/prof/fvalle/tema4.htm>>. Acesso em: mayo 2016.

UNIVERSIDAD de Valencia Direcciones de internet de interés para Biblioteconomía y Documentación. *Introducción a la información científica y técnica*. [S.l: s.n], 2005. *Curso 2001-2002*. Disponível em: <<http://www.uv.es/macas/10.pdf>>. Acesso em: 15 mayo 2016.

A BIBLIOTECONOMIA: UM RECORTE HISTÓRICO DE SUA TRAJETÓRIA

Marilucy da Silva Ferreira, Márcia Ivo Braz

Resumo: Apresenta conceitos e aspectos históricos da Biblioteconomia, bem como da criação das bibliotecas, focando seu incurso no Brasil. O trabalho teve como objetivo discutir, através da história biblioteconômica, respaldada por autores da área, aspectos de sua consolidação, enquanto campo do conhecimento e sua validade social, face à conjuntura social e suas mudanças que afetaram exponencialmente a área documental. Verificou-se que, *a priori*, conforme ratificado na literatura, seu perfil era de guarda dos registros, fato que mudou a partir da laicização do conhecimento, no século XV e se avulta ainda mais com as TICs, a partir da segunda metade do século XX, respectivamente, tornando o usuário o foco principal, e não mais o documento. O trabalho também contemplou alguns pontos em que a Biblioteconomia, tangencia, negocia, dialoga e interage com áreas que atuam com a informação, como a Ciência da Informação o que se ratifica pelo objeto de estudo, a informação e a natureza interdisciplinar, competente a ambas.

Palavras-chave: História da Biblioteconomia. Biblioteconomia Brasileira. Bibliotecas. Biblioteconomia e Ciência da Informação.

Resumo: Presenta conceptos y aspectos históricos de la bibliotecología y la creación de bibliotecas, con énfasis en las bibliotecas brasileñas. El objetivo del estudio fue analizar, a través de la historia de la de la bibliotecología, con el apoyo de los autores de la zona, los aspectos de la consolidación, como el campo del conocimiento y su significación social, teniendo en cuenta las circunstancias sociales y los cambios que afectaron grandemente el área de la documentación. Se encontró que, *a priori*, como se ratificó en la literatura, su perfil era de registros de custodia, un hecho que cambiará a partir de la secularización del conocimiento en el siglo XV y aún más telares con las TIC, desde la segunda mitad del vigésimo siglo, respectivamente, haciendo que el usuario el objetivo principal, y no el documento. El artículo también incluye algunos puntos en los que la bibliotecología, tangencia, charlas, diálogos e interactúa con las áreas que trabajan con la información, tales como la informática, la cual es ratificado por el objeto de estudio, la información y la naturaleza interdisciplinaria, correspondientes a los dos.

Palabras clave: Historia de La bibliotecología. Bibliotecología brasileña. Bibliotecas. Biblioteca y Ciencias de la Información.

1 INTRODUÇÃO

A complexa configuração social e seus empreendimentos tecnológicos, políticos e econômicos – Revolução Industrial, Invenção da Imprensa, no século XV; Explosão documental e especialização do conhecimento no século XX; Popularização dos meios de comunicação, a partir da segunda metade do século XX, e uso massificado da Internet, aos finais do século XXI – modificaram hábitos e promoveram expansão em vários segmentos da educação, ciência e tecnologia.

Nesse sentido, campos até então tidos como técnicos precisaram assimilar uma nova realidade, a qual suscitava pesquisa científica, envolvendo metodologias e práticas para se entender a dinâmica de sua atividade e seu valor social. Assim, áreas como a Ciência da Informação (CI) e a Biblioteconomia incluíram diálogo interdisciplinar com outras áreas, visando aprimorar suas práticas, metodologias e teorias.

Este trabalho tem como objetivo discutir aspectos da história da Biblioteconomia, vinculada à história da formação das bibliotecas, respaldada por autores da área, tais como Le Coadic (2004) e Martins (2002), situando sua consolidação, enquanto campo do conhecimento e sua validade social, face à conjuntura social e suas mudanças, que afetaram, na linha do tempo do constructo da cultura e intelectualidade, exponencialmente a área documental. Além disso, objetivamos um apontamento breve de sua relação próxima no que se refere ao estabelecimento de um histórico diálogo metodológico, científico e uma interação disciplinar e prática com áreas que atuam com a informação, como a Ciência da Informação.

2 AS BIBLIOTECAS – SEUS ESPAÇOS E AGENDAS NA HISTÓRIA

Para o presente trabalho, iremos contemplar aspectos da biblioteca em sua aparição inicial na sociedade, seu papel, seu público, não tendo, portanto, intenção de chegar à conceituação de bibliotecas digitais, visto que a ênfase aqui é para o respaldo histórico da origem da Biblioteconomia como campo e práticas voltadas para os registros do conhecimento.

As bibliotecas pré-existem aos livros, pois os primeiros registros em suportes eram de argila, passando para o papiro, seguindo o pergaminho e, finalmente, chegando ao papel. Podemos sistematizar a biblioteca sob três matizes: etimologia, instituição social e espaço de guarda, preservação e difusão do conhecimento registrado.

- No matiz etimológico:

A palavra biblioteca tem origem grega (*bibliothéke*). Ela significa, segundo Fonseca (2007), *Biblios e bíblion*: livros, *Théke*: caixa. Ou seja, lugar onde se guardam os livros. “Por sua vez, é qualquer estrutura que forma um invólucro protetor: cofre, estojo, caixa, estante, edifício” (FONSECA, 2007, p.48). Contudo, além da palavra, verificaremos mais adiante que o conceito é mais amplo, posto que confere à biblioteca atual, além da guarda, a preservação, a conservação, a organização e a difusão da informação.

A biblioteca, desde seu aparecimento “até os fins da Idade Média, o que o seu nome indica etimologicamente, isto é, um depósito de livros, e mais, o lugar onde se esconde o livro do que o lugar de onde se procura fazê-lo circular ou perpetuá-lo” (MARTINS, 2002, p.71).

- *No matiz instituição social:*

A comunicação oral era a principal forma de comunicação, todavia, como forma mnemônica (de memorização) com as civilizações primitivas e, depois, com as sociedades organizadas por instituições, como forma de controle social, o registro de dados sobre as comunidades (dados de nascimento, óbito e bens como terras, casas, gado, etc.) facilitou a intenção de controle por parte de instituições como as igrejas e o Estado de conhecer os personagens sociais e, desse modo, dominá-los através de seus censos e estatísticas, principalmente na inquisição e, no que tange aos governos modernos, a vigilância, a partir da tabulação de dados era para responder a problemas de crise, guerras, doenças (BURKE, 2003), .³⁰

Em relação à biblioteca, como ainda hoje, seu objeto predominante era o livro. Os chineses fabricavam livros desde uns dois séculos antes de Cristo, segundo as mais recentes pesquisas, mais precisamente, a História cita o ano de 213 a. C. Mas, esses livros não eram feitos de papel, ou papiro, ou pergaminho: eram feitos de seda, material que, mesmo na China, sempre foi de custo alto (MARTINS, 2002). Mas, ainda não foi o tipo de livro que se consolidou nas bibliotecas:

É nos albores da Idade Média que o papel faz a sua aparição na Europa: foram necessários mais de mil anos, escrevia Dard Hunter, para que a invenção chinesa chegasse ao Ocidente, o que teria ocorrido com o estabelecimento de uma fábrica na Espanha, em 1144. (MARTINS, 2002, p.112)

Acresce que fabricação moderna do papel, ou seja, feito por máquinas, ocorre no final do século XVIII; antes, sua fabricação era puramente manual. A introdução e a popularização do papel na Europa “decidiu dos destinos da nossa civilização porque ele vinha responder às necessidades que todos sentiam de um material barato, praticamente inesgotável, capaz de substituir com infinitas vantagens o precioso pergaminho.” (MARTINS, 2002, p.115).

³⁰ A igreja católica esteve, política e economicamente, em alguns contextos, acima do Estado-nação, ela era, conforme explanação da história social do conhecimento de Burke (2003), um modelo de poder sobre a informação.

Johann Gutemberg, a quem se atribui o mérito da invenção da Impressa, no século XV, que resulta “mais do aperfeiçoamento gradativo de processos rudimentares e de uma ideia inicial do que, propriamente, de um ato consciente que a fizesse do primeiro golpe o que ela se tornou” (MARTINS, 2002, p.140).

Até o Renascimento, as bibliotecas eram templos sagrados que uma parte pequena da sociedade frequentava e a maioria não sabia ler e escrever. No entanto, os romanos tornam a biblioteca pública. “O livro passa da categoria sagrada para a categoria profana, deixa de ser intocável para ser condutor, e, posto ao alcance de todos, é o veículo por excelência de ideias, dos projetos e dos empreendimentos” (MARTINS, 2002, p.77).

No contexto da Era Medieval, Martins (2002, p.82) sinaliza a existência de três espécies de bibliotecas:

- a) Bibliotecas monaicas - eram as bibliotecas dos mosteiros; nelas os monges copistas transcreviam textos, os chamados “manuscritos” (textos escritos à mão).
- b) Bibliotecas das universidades - as quais figuram como protagonistas na transmissão de conhecimento, sendo um ponto importante para a civilização moderna.
- c) Bibliotecas particulares - cuja manutenção era bancada por nobres, pois o livro era um item de luxo, devido a seu alto valor capital e seu valor sagrado.

Sobre o conceito de biblioteca, Cunha e Cavalcanti (2008) trazem em sua primeira definição para o verbete: “coleção de material, impresso ou manuscrito, ordenado e organizado com o propósito de estudo e pesquisa ou de leitura geral ou ambos” (CUNHA e CAVALCANTI (2008, p.48).

Martins (2002, p.326) apresenta os pontos importantes discutidos em 1951 por bibliotecários, em um evento da UNESCO, buscando o conceito de biblioteca pública³¹:

A biblioteca pública, criação da democracia moderna, está na vanguarda da luta encetada para assegurar plenamente a educação popular, seu papel consiste em conservar e organizar os conhecimentos humanos a fim de colocá-los ao serviço de toda a coletividade, sem distinção de profissão, de religião, de classe ou de raça.

- *No matiz espaço de guarda, preservação e difusão do conhecimento registrado:*

³¹ A primeira biblioteca pública brasileira foi fundada na Bahia: “é a primeira que com esse caráter se fundou no Brasil, pois as dos conventos não eram públicas e a Biblioteca Real do Rio de Janeiro já existia em Lisboa e tinha sido somente transferida de sede” (MORAES, 2006, p.152).

A biblioteca nos dias de hoje é um organismo vivo, dinâmico e que muda conforme mudam as sociedades, conforme se prega em uma das cinco leis da Biblioteconomia de Ranganathan (2009). A Biblioteconomia advém da união de duas palavras,

Biblioteca e economia (esta no sentido de organização, administração, gestão)”. O autor ainda coloca que ela é uma área que responde a problemas demandados: a) pelos acervos de livros (formação, desenvolvimento, classificação, catalogação, conservação); b) pela biblioteca, como serviço organizado (regulamento, pessoal, contabilidade, local, instalações); c) pelo leitor/usuário (deveres recíprocos do pessoal e do público, acesso aos livros, empréstimo) (LE COADIC, 2004, p.12).

Quando o livro, tal como conhecemos hoje sequer era um projeto em andamento, as bibliotecas já existiam. Martins (MARTINS, 2002) classifica as bibliotecas em:

- *“minerais” – as primeiras, compostas por tábuas de argila e, “vegetais” – compostas, primeiro pelo papiro e, depois, pelo pergaminho.*
- *Nesse sentido, a biblioteca se perfilava como guardiã do conhecimento e preservava os registros em formatos distintos do papel.*

A Biblioteca conhecida como a mais majestosa do mundo antigo foi a de Alexandria, no Egito, fundada no século III a.C. e que perdurou até o século IV d.C. Ela “ostentava a singularidade de possuir manuscritos únicos de grande número de obras da antiguidade que com ela desapareceram.” (MARTINS, 2002, p.75).

Para Martins (2002), as bibliotecas ao longo do tempo passaram por grandes transformações. Somado a isso, seus prolongamentos no que se refere à sua composição, quanto à organização, natureza e objetivos dos suportes e funcionamento dos serviços foram substancialmente alterados com o tempo e as modernas invenções humanas.

Fonseca (2007) apresenta seu conceito de biblioteca, priorizando as demandas de cada usuário, validando os processos do tratamento da informação, como a classificação, podem ser executados por sistemas cooperativos ou computadorizados conforme vemos hoje as bibliotecas trabalhando em rede, colaborativamente. Tais mudanças, conforme concordamos com o autor, apresentam-se em razão da organização social que não se apresenta estagnada em sua construção tecnológica e intelectual.

É a partir da Renascença que o livro e a biblioteca ganham uma dimensão social (MARTINS, 2007), já que na Idade Média a restrição ao pensamento e a criação de ideias foram vigiadas, questionadas, e punidas, conforme consta na História. Tal dimensão social do

livro e da biblioteca favoreceu o câmbio de informações, a inclusão de saberes às classes menos abastadas e o acesso à informação fomentando engenheiros, empreendedores de artistas, amadores e alquimistas da ciência.

3 A BIBLIOTECONOMIA

Devemos considerar a Biblioteconomia, em sua concepção e missão social, sempre associada a dois elementos: a biblioteca, enquanto instituição de guarda e preservação e difusão; e os suportes de registros, em especial, os livros. Isso com o tempo vai ressignificando sua postura técnica, para uma fazer também científico, na qual a práxis assimila uma agenda mais ampla, conforme chegam as mudanças científicas e tecnológicas.

A partir disso, sua face científica vai se delineando, pois é necessário que as metodologias empregadas sejam sistematizadas, assim como as políticas sejam reformuladas e, seu objeto, revisto não apenas sob a forma, mas também sob seu conteúdo e usuário, por isso, além de conceituá-la, inserimos um pouco da história da formação das bibliotecas e a história do livro neste trabalho.

O objeto de estudo da Biblioteconomia é a informação registrada (LE COADIC, 2004), como livros e revistas, fotografias e vídeos, monografias, dissertações e teses, a qual, partindo de um processo de organização, será traduzida e representada, para ser recuperada. Todo esse material pode ser organizado, preservado e disseminado seguindo práticas e serviços biblioteconômicos.

Sua função social é, então, dar acesso à informação que está registrada, a partir de processos como a Representação Descritiva e Representação Temática (catalogação, classificação, indexação), além de aplicar técnicas de conservação, preservação, intercâmbio, busca e recuperação de dados bibliográficos.

4 BIBLIOTECONOMIA NO BRASIL

Observando detalhes da história do livro e da história da biblioteca é possível concluir que ambas estão ligadas à História da sociedade. Se considerarmos que tudo começa pela vontade de sobrevivência, pela armazenagem e conservação de alimentos, pela marca de rituais e, em um momento mais avançado das civilizações, pelo interesse do registro para a perpetuação da memória, através dos signos, como a língua escrita, da necessidade de manutenção do poder, visualizamos as presenças, instrumental e representativa, do livro e da

biblioteca, respectivamente, como veículos de preservação e propagação da criação humana, como extensão da memória material, intelectual e cultural.

No Brasil, as primeiras bibliotecas situavam-se na Bahia, na segunda metade do século XVI e pertenciam aos jesuítas, ou seja, estavam sob o poder religioso. (MORAES, 2006). As bibliotecas dos jesuítas “não ficavam abertas só para os alunos e padres, mas para qualquer pessoa que fizesse o pedido competente” (MORAES, 2006, p.9). Nessa época, o país ainda era colônia de Portugal, e poucos dominavam a escrita e a leitura, salvo os filhos de abastados, formados na corte portuguesa.

As bibliotecas conventuais foram “até a segunda metade do século XVIII, os centros de cultura e formação intelectual dos jovens brasileiros que iam completar seus estudos em Portugal. O enriquecimento do país permitia que os pais mandassem seus filhos a Coimbra”. (MORAES, 2006, p.24).

Em 1811, é fundada na Bahia a primeira biblioteca pública, a qual é disposta ao público três anos antes da Biblioteca Real do Rio de Janeiro (FONSECA, 2007). É a partir de um episódio da História de Portugal que começa a inclusão de cursos de Biblioteconomia, no Brasil, Quando Dom João I, em virtude da iminente invasão de Napoleão Bonaparte a Portugal, trouxe a Família Real, em 1808, tendo entre a bagagem a Biblioteca Real da Ajuda. Fundada em 1810, a Biblioteca Real só foi aberta ao público quatro anos mais tarde.

A biblioteca mudou de sede três vezes. Há uma mudança, de 1879, da ordem do acervo em que a biblioteca é dividida em “três seções: impressos, cartas geográficas, manuscritos e estampas.” (CASTRO, 2000, p.48). O interessante é notar que, no século seguinte, o primeiro curso de ensino de Biblioteconomia ministrado pela Biblioteca Nacional (BN) contemplará disciplinas que elegem conhecimento e perícia para os conteúdos de seu acervo:

QUADRO 1 – Disciplinas do primeiro curso de Biblioteconomia no Brasil

Bibliografia	Paleografia e Diplomática	Iconografia e Numismática
Administração de Bibliotecas Catalogação	Cartografia	Sigilografia Filatelia

Fonte: Castro (2000, p.53).

O primeiro curso de Biblioteconomia no Brasil foi promovido pela BN em 1911, contudo, sua efetiva realização ocorreu no ano de 1915. Em 1944, o currículo das disciplinas sofreram mudanças, evento que irá se repetir em 1962.

Os primeiros conteúdos do curso da BN tinham um perfil humanista, os quais aludiam a conteúdos voltados às artes e as ciências de forma geral. Contudo, o marco inicial para a mudança curricular foi orientado a aspectos técnicos a partir da década de 1940, sob influência da visão adotada pelas escolas de Biblioteconomia americanas (CASTRO, 2000; FONSECA, 2007).

O quadro ilustra a localização e o ano de criação de alguns cursos de Biblioteconomia:

QUADRO 2- Primeiros cursos de Biblioteconomia em alguns estados do Brasil

Nome dos Cursos	Ano de Criação
Curso Biblioteca Nacional	1911
Escola de Biblioteconomia da Prefeitura de São Paulo	1939
Escola de Biblioteconomia e Documentação da Universidade da Bahia	1942
Curso de Biblioteconomia da Universidade de Pernambuco	1950
Curso de Biblioteconomia da Universidade de Minas Gerais	1950
Faculdade de Biblioteconomia da Universidade de Brasília	1961
Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal da Paraíba	1969

Fonte: recorte extraído de Castro (2000)

Conforme vimos ao longo do texto, a Biblioteconomia, passa por alterações, bem como a biblioteca sofre influências, externas à sua dimensão física. No Brasil, a influência norte-americana confluiu para um fazer biblioteconômico mais técnico. Suas práticas, métodos e técnicas voltadas ao tratamento da informação assimiladas por outras, notadamente, a CI.

5 APONTAMENTOS SOBRE OBJETO, CONCEITOS E PARADIGMAS UTILIZADOS PELA BIBLIOTECONOMIA E OUTRAS ÁREAS

Nos últimos três séculos as mudanças sociais, científicas e tecnológicas como revoluções sociais e religiosas, as guerras, os investimentos em tecnologias, formularam âmbito fértil para alterar práticas, hábitos e valores, fazendo com que antigos modelos da vivência em sociedade fossem, parcial ou totalmente, substituídos.

As distâncias diminuiram graças aos meios de transporte. A noite teve suas horas estendidas, graças à energia elétrica, quando a televisão e novos hábitos noturnos de lazer começaram a ser comuns. Doenças foram curadas, a qualidade de vida das pessoas favorece um envelhecimento mais tardio e tudo isso fomenta novos paradigmas científicos.

Na Biblioteconomia, um dos motivos de se estudar os paradigmas é que hoje o registro se manifesta no formato digital, além do analógico. Outro ponto é a interdisciplinaridade, a qual estabelece um ‘diálogo’ entre as ciências (ex.: Linguística, a Comunicação, a Ciência da Computação, a Estatística, a Semiótica, Psicologia, Educação e muitas outras). A área foca os processos da informação desde a aquisição, ordenação, preservação até a difusão e seus impactos cognitivos, sociológicos, sociais

No paradigma novo, Ranganathiano, que está aí rompendo com o modelo Deweyiano, o projeto educacional tende a ser coerente com a idéia de Universo Heraclítico, ou seja, tudo é fluxo, tudo é energia em movimento. É essa concepção de Ranganthan que, encontrando-se com a visão do pré-socrático Heráclito, vai fazer do projeto educacional em Biblioteconomia um modelo centrado na Comunicação (SOUZA, 1996).

Na essência da pesquisa e vários estudos sobre a organização, preservação e difusão do conhecimento em instituições como as bibliotecas, arquivos, centros documentais e museus, a Ciência da Informação (CI) que aparece como área que os reflete sobre a informação e seus processos de criação, uso, transmissão e recuperação às luzes epistemológicas e filosóficas.

Todavia, estas áreas também são similares, interdisciplinares e se assemelham no que se referem a alguns conceitos, como memória, documento, instituição, interdisciplinaridade e a informação (TANUS, ARAÚJO, 2012).

A CI nasce no cenário da Segunda Guerra Mundial, época em que o conhecimento começa a se tornar mais especializado. Novas áreas do conhecimento são criadas e é preciso repensar as práticas de organização e recuperação da informação não sucumbam à estagnação prática e metodológica.

Mutante, interdisciplinar, influenciada por *misteres* tecnológicos, conforme ratifica (SARASEVIC, 1996) e ativa na contingência da informação social que permeia todos os espaços, públicos, privados, institucionais, científicos, culturais, políticos, entre outros. Apesar de sua natureza positivista (WERSIG, 1993), com o tempo, além de seu paradigma físico, também modelada com o tempo sob um perfil social e cognitivo.

Minha tese é que a ciência da informação nasce em meados do século XX com um paradigma físico, questionado por um enfoque cognitivo idealista e individualista, sendo este por sua vez substituído por um paradigma pragmático e social ou, para tomar um famoso conceito cunhado por Jesse Shera e sua colaboradora Margaret Egan em meados do século passado (Shera, 1961, 1970) e analisado em profundidade por Alvin Goldman (2001), por uma „epistemologia social“ (social, epistemology“), mas agora de corte tecnológico digital. Um número recente da revista *Social Epistemology* (v.16, n.1, 2002) é dedicado à relação entre epistemologia social e ciência da informação. Como se pode ver, o que aparentemente surge no final desse relativamente curto processo histórico, a saber, o paradigma social, já se encontrava no início, se bem que não como paradigma da ciência da informação, mas sim de seus predecessores, em particular a biblioteconomia e a documentação (CAPURRO, 2003, p.3).

O parecer de Capurro (2003), acima citado, ratifica a estreita fronteira entre a Biblioteconomia e a CI, uma vez que objeto de estudo, metodologias e ferramentas são compartilhados em práticas e teorizações que as justificam como campo do saber, com objeto de estudo e uso social.

Ambas as áreas convivem no universo conceitual com o objeto da informação como fonte de questionamentos que dizem respeito à sua aquisição, organização, fluidez no meio digital e analógico, impacto nas organizações e sistemas de informação, além de, interdisciplinarmente, interagir com outras áreas conforme já dissemos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou um breve incursão histórico sobre a formação da Biblioteconomia, contando com seu principal ferramental, o livro, e a biblioteca, como instituição que o guardava e preservava – missão inicial até a laicização do conhecimento e o advento da imprensa.

O tempo, alinhado às mudanças sociais, sinalizou que a Biblioteconomia iria também mudar, o que, sensivelmente, Ranganathan (2009) previa já na primeira metade do século XX, com sua quinta lei – A biblioteca sendo um organismo em expansão – antes mesmo do surgimento da CI.

Diferente da Biblioteconomia, que surge após a biblioteca e o livro, a CI é chamada pelos novos imperativos que estavam circundando a documentação, principalmente na grei científica, com uma produção crescente, sob o manto tecnológico e suas reconfigurações de espaço, suportes e tipologias documentais, além de um usuário mais autônomo e participativo dos processos de criação e fluxo informacional.

A história científica mostra o parentesco da CI com a Biblioteconomia, e sua natureza interdisciplinar e uma aliança paradigmática e científica com as novas tecnologias de informação e comunicação, sendo que o meio é a mensagem (MCLUHAN, 2002), mas também os usuários e seus caminhos de acesso à informação o são, dentro dessa nova sociedade em rede, ancorada em uma economia informacional (CASTELLS, 1999) cujos principais produtos são serviços e não matéria-prima.

Cabe a ambas, Biblioteconomia e CI, investigar, inventariar, organizar, difundir reusar e conceituar a informação, em registro e fluxo, tendo a Biblioteconomia, uma dinâmica mais assentada nas instituições e seus suportes e sistemas de informação e, a CI em sua dinâmica, afluências, intersecções e mutações, em face das necessidades e demandas dos usuários em quaisquer espaços e canais, científicos, institucionais, sociais e culturais.

Estas considerações não são verdades indissolúveis, é apenas uma percepção diante do que foi, sob recorte teórico, explanado sobre o histórico da Biblioteconomia e sua relação com a CI. Não empreendemos certezas, apenas queremos contribuir com a virtude *mor* destas áreas que estudam e atuam com a informação que é produzida em meios científicos, organizacionais e canais informais – a *interdisciplinaridade*. E não podia ser diferente, já que a informação está em tudo e seu comportamento é alterado, conforme varia o usuário, o sistema, a cultura, a política e a tecnologia, mesmo ela sendo um registro físico do conhecimento ou, um signo binário.

REFERÊNCIAS

BURKE, P. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CAPURRO, R. Epistemologia e ciência da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIENCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2003, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Enancib, 2003. Disponível em: <http://www.capurro.de/enancib_p.htm>. Acesso em: 14 maio 2016.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 1999. In: *A era da informação: economia, sociedade e cultura*, v.1.

CASTRO, C. A. *História da biblioteconomia brasileira*. Brasília: Thesaurus, 2000.

CUNHA, M. B.; CAVALCANTI, C. *Dicionário de biblioteconomia e arquivologia*. Brasília: Briquet de Lemos / Livros, 2008.



- FONSECA, E. N. da. *Introdução à biblioteconomia*. São Paulo: Pioneira, 1992.
- LE COADIC, Y. *A ciência da informação*. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.
- MARTINS, W. *A palavra escrita: história do livro da imprensa e da biblioteca*. 3.ed. rev. e atual. São Paulo: Ática, 2002.
- MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.
- MORAES, R. B. de. *Livros e bibliotecas no Brasil colonial*. São Paulo: Secretaria da Cultura, 1979. 234p.
- RANGANATHAN, S. R. *As cinco leis da biblioteconomia*. Brasília: Briquet de Lemos Livros, 2009.
- SARACEVIC, T. Ciência da informação: origem, evolução e relações. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 1996. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/235/22>>. Acesso em: 12 maio 2016.
- SOUZA, F. das C. de. Os paradigmas da Biblioteconomia e suas implicações no ensino desta ciência. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, v. 1, n. 2, p.1-8, jan. 1996. ISSN 1518-2924. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/5>>. Acesso em: 13 maio 2016.
- TANUS, G. F. S.; ARAÚJO, C.A.A. Proximidades conceituais entre Arquivologia, Biblioteconomia, Museologia e Ciência Da Informação. *Biblionline*, João Pessoa, v. 8, n. 2, p.27-36, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/biblio/article/viewFile/14291/8635>>. Acesso em: 12 abr. 2016.
- WERSIG, G. Information science: the study of postmodern knowledge usage. *Information Processing, & Management*, v. 29, n. 2, p.229-239, mar. 1993.

ÁREA TEMÁTICA 2

ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

A REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA DAS XILOGRAVURAS: DEFINIÇÃO DE CATEGORIAS

REPRESENTACIÓN IMAGÉTICA DE LAS XILOGRAFÍAS: DEFINICIONES DE LAS CATEGORÍAS

Viviane Faria Machado; Ana Cristina de Albuquerque

Resumo: O presente estudo tem por finalidade analisar como são representadas tematicamente as xilogravuras da coleção Paulo Menten que estão no acervo do Museu de Arte de Londrina e identificar os termos indexados no sistema InfoMusa. Entende-se que as xilogravuras, como qualquer recurso informacional, necessitam de um tratamento temático da informação visando a sua organização e representação do conteúdo documental, pois são fontes de informação que retratam uma época e seu contexto. Sendo assim, a metodologia proposta na pesquisa foi de cunho exploratório, com abordagem qualitativa, no qual aplicou-se a Análise de Conteúdo de forma a averiguar como são feitas as representações das xilogravuras, e relacionando-as de acordo com as categorias previamente estabelecidas no estudo, para que esta possa ser organizada e representada da melhor forma possível. Os resultados obtidos demonstram uma insuficiência no que se refere aos termos descritores de indexação, impossibilitando a facilidade dos pesquisadores de recuperar estes documentos, pois não atinge o nível de exaustividade e nem especificidade quanto as dimensões precisas para indexar documentos.

Palavras-chave: Xilogravura. Representação temática. Indexação de recursos imagéticos. Paulo Menten.

Resumen: Este estudio tiene como objetivo analizar como son temáticamente representados son los grabados de la colección Paul Menten que se encuentran en la colección de Londrina del museo de arte e identificar términos indexados en el sistema InfoMusa. Se entiende que los grabados en xilografía como cualquier recurso de información, requieren un procesamiento temática de la información dirigida a la organización y la representación del contenido del documento, que son fuentes de información que retratan un momento y contexto. Por lo tanto, la metodología propuesta en el estudio fue de naturaleza exploratoria de carácter cualitativo, que se aplica al análisis de contenido con el fin de determinar cómo se hacen las representaciones de los grabados en xilografía, y relacionarlos con arreglo a las categorías anteriormente establecidos de estudiar, de modo que puede ser organizada y representado de la mejor manera posible. Los resultados demuestran una insuficiencia en relación con términos descriptores indexado, la prevención de la facilidad de los investigadores para recuperar esos documentos, que no alcanza el nivel de exhaustividad y especificidad ni las dimensiones precisas como para indexar documentos.

Palabras-clave: Xilografía. Representación temática. Recursos imaginéticos de indexación. Paulo Menten.

1 INTRODUÇÃO

A xilogravura constituiu-se no campo das artes plásticas, ao qual sua técnica está em transferir uma imagem através de uma matriz de madeira, sendo ela esculpida e trabalhada manualmente pelo gravador. Esta técnica configurou-se por muito tempo como ferramenta imprescindível na propagação da informação.

A investigação desenvolvida no estudo foi sobre as xilogravuras, com intuito de averiguar como estas obras são representadas em uma unidade de informação, neste caso, a coleção Paulo Menten³², alocada no acervo do Museu de Arte de Londrina (MAL)³³. O interesse referiu-se ao emprego dos termos de indexação que são abordados pelo Tratamento Temático da Informação.

A pesquisa é de cunho exploratório, com abordagem qualitativa, de caráter documental. Objetivou-se analisar as representações temáticas das xilogravuras considerando as três categorias que são: o contexto histórico, a função utilitária e a produção artística. Através dos processos de identificar o modo de representação dessas obras, levantando os termos de indexação atribuídos na instituição em que estão alocados os documentos, ao qual verificou se os termos levantados constituem em uma estruturação que visa construir um contexto histórico, uma função utilitária, ou, uma produção artística.

A metodologia aplicada à pesquisa foi a Análise de Conteúdo, no qual se utiliza da análise categorial fundamentadas no método de investigação de Laurence Bardin. A análise constitui-se em três fases que proporciona uma organização em torno de três pólos sequenciais, que são: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação (BARDIN, 2004).

Sendo assim, o estudo se justifica pela abordagem da representação temática das xilogravuras que ainda se mostra escassa, tendo como foco a coleção Paulo Menten, que proporcionou um campo a ser explorado devido a sua importância como um recurso

³² Paulo Menten, artista plástico, natural de São Paulo, mudou-se para Londrina na década de 80, produziu muitas gravuras com diversas temáticas, além de preocupar-se com o ensinamento de gravura para a comunidade local. Faleceu em 2011, sendo a coleção Paulo Menten uma das coleções mais importante que compõem o acervo do Museu de Arte de Londrina (SILVA, 2012).

³³ Museu de Arte de Londrina (MAL) foi projetado pelo arquiteto Vilanova Artigas, junto com Carlos Cascaldi, onde abrigava a antiga Estação Rodoviária de Londrina. Teve suas instalações tombadas pelo Depto. do Patrimônio Histórico e Artístico, referenciado como o primeiro prédio da arquitetura moderna do Estado do Paraná (SUZUKI, 2003).

imagético. Assim, este trabalho pretende trazer contribuições no que concerne ao tratamento das obras xilográficas para que estas sejam recuperadas no momento da recuperação de suas informações.

2 A TÉCNICA E O CONTEXTO HISTÓRICO DAS XILOGRAVURAS

A xilogravura é uma tecnologia milenar que tem por função a reprodução de várias impressões usando uma mesma matriz, ao qual pode ser modificada o número de vezes que o gravador desejar. As xilogravuras são elaboradas em suporte de madeira, sendo este denominado como matriz, ao qual se consiste em recortar partes da madeira até formar a estampa pretendida pelo xilógrafo, sendo formado o desenho ou textos das partes deixadas em relevo, e assim aplica-se a tinta a matriz para a realização da sua impressão utilizando a prensa para a transferência da imagem da gravura para outro suporte (SOUZA, 1980).

Segundo Costella (1987) o ato de gravar uma matriz de madeira é denominado como xilografia, já a gravura obtida chama-se xilogravura. Existem dois procedimentos para se fazer a xilografia que são: a xilografia ao fio, e a xilografia de topo. As diferenças nos cortes das madeiras e os instrumentos utilizados condicionarão uma série de diferenças na produção da estampa.

De acordo com Tavares (2005) na xilografia ao fio o corte da madeira se faz paralela as fibras, sendo usados como instrumento para o entalhe o canivete e a goiva, isso permite uma imagem mais rudimentar, pois seus instrumentos não conseguem traçar linhas finas. Na xilografia de topo a placa de madeira é obtida com um corte transversal ao tronco, obtendo discos ou taco de madeira (COSTELLA, 1987). A ferramenta usada no procedimento de topo é o buril, um instrumento destinado ao entalhe na matriz de metal, esta técnica oferece riquezas de detalhes nas imagens (TAVARES, 2005).

Ao que se refere seu contexto histórico pode-se destacar que as xilogravuras surgem com a impressão feita em panos, (COSTELLA, 1984). Para Campos (1994) a técnica de impressão xilográfica se origina na China através do uso das remotas tabuinhas entalhadas, sendo imprecisa a data de sua criação. No período da Idade Média os europeus passaram a se valer do processo em obter os primeiros impressos, como os santinhos, cartas de jogar, calendários e outras gravuras (CAMPOS, 1994).

Nas primeiras décadas do século XV a criação dos livros tabulares ou xilográficos, denominados também como quiro-xilográfico³⁴ (CAMPOS, 1994). As obras xilográficas tornavam-se acessíveis às classes populares, pois aqueles que não sabiam ler conseguiam compreender o sentido sequencial das imagens (FEBVRE; MARTIN, 1992). Percebe-se que coube ao ofício da xilogravura representar a escrita através das imagens para facilitar a compreensão das pessoas que não sabiam ler, devido à maioria da população ainda ser analfabeta.

O autor Costella (1984) relata que após o aparecimento da tipografia a xilografia deixou de ser usada para a produção de texto ficando a encargo apenas das ilustrações, pois a técnica tipográfica era mais eficiente e econômica devido aos seus tipos móveis. No entanto, as duas técnicas eram usadas juntas na impressão do papel, combinando a letra e a imagem, o que beneficiava no custeamento da impressão e na disseminação da informação (COSTELLA, 1984).

Os xilógrafos não eram valorizados, o serviço desta técnica era visto pela sociedade como um trabalho de menor prestígio, e só eram consagrados os pintores, sendo que seus trabalhos eram destinados para as classes abastadas da sociedade e apenas tinham renome os ilustradores, aqueles que criavam os desenhos, mas esses não entalhavam ficando este ofício para os gravadores (COSTELLA, 1984). Os gravuristas passam a serem valorizados com o surgimento das manifestações artísticas na Europa ocorridas no século XX. As manifestações artísticas aderiram à técnica de gravura, e encontraram na xilogravura uma de suas principais formas de expressão (COSTELLA, 1984).

Como produção utilitária se emprega na impressão em jornais, revistas, livros, isto é, passou a ser usada para fins comerciais. “O lado funcional da xilogravura se manifesta nas cartas de um baralho, nos rótulos, mas vai ser nos jornais que ela atinge a plenitude de utilização dentro do que está sendo proposto como mediático” (CARVALHO, 1995, p.148). Isso demonstra como esta arte possibilitou a divulgação múltipla de imagens nos meios de comunicação.

Em relação a sua propagação no cenário nacional brasileiro, esta arte teve profundo destaque na construção da gravura das capas dos folhetos de cordel, no qual a xilogravura se

³⁴ Quiro-xilográfico: Ilustrações realizadas por processos xilográficos com a junção de texto manuscrito (CAMPOS, 1994).

desenvolveu tanto no campo utilitário, quanto no campo artístico e isto demonstra a importância na construção histórica da cultura popular do nordeste. As xilogravuras são de extrema importância na representação da narrativa de cordel, pois através das imagens figuram o cotidiano mesclando com os mitos e os folclores da região nordestina, conforme descreve Menezes (2010, p.184) “Na cultura de cordel, a imaginação pessoal de cada poeta se une à tradição para a criação das narrativas que serão retratadas pelas xilogravuras”.

Ao que se percebe é que, a xilogravura configurou-se como meio de difusão através do emprego das suas impressões de imagens, enriquecendo o mundo artístico com suas formas de expressão, e com a sua importância histórica, no qual é uma rica arte popular, devido as suas imagens impressas. Acredita-se que haja um grande campo de exploração, pois existem vários artistas que se utilizam desta técnica como arte, tornando-se, assim, esses recursos imagéticos fonte de investigação devido à importância que a xilogravura tem a oferecer para a sociedade.

3 A REPRESENTAÇÃO TEMÁTICA DOS RECURSOS IMAGÉTICOS

O tratamento temático tem por objetivo descrever o conteúdo dos documentos, ao qual retira-se as principais características quanto ao assunto registrado. Para que haja o tratamento da informação é preciso interpretar o assunto proposto no documento, transcodificando-o, ou seja, se traduz o assunto, de modo a facilitar a recuperação da informação. Dias e Naves (2013, p.7) identificam como uma especialidade que “[...] tem uma forte carga subjetiva pois, como o nome indica, visa caracterizar o documento do ponto de vista do seu conteúdo”.

Uma das atividades inerente ao tratamento temático da informação é o processo de indexação, conforme Rubi (2009, p.82) indica que,

A indexação diz respeito à identificação do conteúdo do documento por meio do processo de análise de assunto e à representação desse conteúdo por meio de conceitos. Esses conceitos, por sua vez, serão representados ou traduzidos em termos advindos de uma linguagem documentária, com vistas à intermediação entre o documento e o usuário no momento da recuperação da informação, seja em índices, catálogos ou bases de dados.

Entende-se, portanto, que a indexação é um processo do tratamento temático da informação, que visa representar os assuntos abordados pelo documento. Em razão disto, pode-se entender que os termos atribuídos ao documento visa à recuperação da informação mediante a criação de registro feito em um sistema de recuperação, para atender as

necessidades informacionais do público alvo. Por meio da indexação, buscam-se meios de analisar um documento, para se traduzir numa linguagem documentária, objetivando a padronização dos termos, para que estes representem a informação contida no documento, além de propiciar a organização da informação,

No escopo da representação da imagem parte-se do princípio que “[...] representar é dar a alguma coisa o sentido de outra. [...] implica considerar que, o que se representa é algo diferente do que está representado” (CAMARGO, 2011, p.207), pois uma imagem pode causar mais complexidade na sua tradução do que o código verbal, ou seja, a comunicação através da fala ou da escrita.

Os recursos imagéticos, no caso de estudo as xilogravuras, contém informações que precisam ser tratadas, ou seja, elas precisam ser organizadas e representadas, conforme contemplam Maimone e Tálamo (2008, não paginado) “[...] uma imagem [...] como qualquer outro documento, é fonte de informação, ou seja, contém informações passíveis de tratamento, organização e representação de maneira que possibilitem seu acesso e recuperação”.

Em relação a tal aspecto ressalta-se que ao se transferir uma informação é necessário reconhecer o contexto social, no qual deve ser representado o conteúdo da informação com seus valores e contextos de produção e de uso (NOVELLINO, 1998). Deste modo, para a transferência destas informações é importante reconhecer as técnicas utilizadas para a produção destas obras, e saber em qual momento da história elas foram feitas, e qual ambiente está inserida a obra.

A indexação permite “[...] assegurar, da forma mais eficiente e rápida possível, que a informação desejada seja fornecida ao usuário no momento preciso” (SANTOS, 2000, p.86). Deve estar de acordo com o tipo de unidade informacional, sendo museu, biblioteca ou arquivo, pois “quanto mais especializada a clientela de um centro de informação maior a probabilidade de que a indexação possa e deva ser feita sob medida” (LANCASTER, 2004, p.10), uma vez que estes usuários buscam por informações mais específicas, logo a indexação tem que ser precisa para este tipo de público.

Para a realização de uma indexação de obras imagéticas deve-se atentar ao tipo de obra que está sendo analisada, e conhecer os aspectos técnicos, como também, o seu contexto histórico. Acrescentam Maimone e Tálamo (2008, não paginado) que representar um recurso

imagético “[...] não se trata, portanto, de reivindicar ao documentalista a formação específica das artes plásticas, trata-se sim de evidenciar os aspectos teórico-conceituais que deve dominar para exercitar com competência a conversão anunciada”.

Ao se representar uma imagem gerando informação para a inserção desses dados num catálogo é preciso realizar a transcodificação e a interpretação. Entende-se por transcodificação como,

Tradução de um código para outro, com todos os problemas que toda tradução evoca automaticamente: perda de precisão, seleção de informação, possibilidade de erro etc. Afinal, analisar uma imagem significa, quer queiramos quer não, ‘traduzir’ certos elementos desta imagem de um código icônico para um código verbal (SMIT, 1987, p.105).

Ou seja, é o processo de descrever a imagem numa linguagem verbal. O processo de transcodificação gera condições para o processo de interpretação da imagem.

Conforme Smit (1987, p.109), uma das regras para se analisar imagens é de não haver necessidade de especificar minuciosamente a imagem, e que se pode manter uma amplitude satisfatória, para que o conjunto de documentos a ser pesquisado possa ser o suficiente para a satisfação e necessidade do investigador. Complementa que “[...] o equilíbrio a ser encontrado entre a análise (e conseqüente indexação) dos detalhes de uma imagem que são importantes, e o descarte dos detalhes ‘insignificantes’, para ser preciso sem ser específico demais”. (SMIT, 1987, p.109).

Porém, ao descrever uma imagem não se pode errar por omissão, ao qual deve-se a análise da imagem responder algumas questões para que se possa atender as necessidades específicas, para que seja feita a transcodificação e a interpretação da imagem. Aos quais elencam-se os critérios abaixo (SMIT, 1987, p.110-111):

- a) Questões técnicas da produção da imagem - COMO;
- b) Localização da imagem no espaço, a descrição do lugar – ONDE (ambiente);
- c) Localização da imagem no tempo (tempo histórico, atual, época do ano) - QUANDO;
- d) Quando possui imagem de seres vivos (descrição precisa dos seres vivos) - QUEM;
- e) Descrição das ações dos seres vivos (descrever a função daquilo que a imagem representa) – O QUE;

f) Descrição do ambiente em que se encontram os seres vivos (elemento natural ou artefato, caso não haja seres vivos este já foram respondido no item b, localização no espaço) – ONDE (espaço).

Outro critério utilizado para descrever as imagens é o de 1º plano e 2º plano, porém esta técnica usa-se quando “citando-se o 2º plano somente quando este modifica integralmente a leitura do 1º plano” (SMIT, 1987, p.112).

Quando se representa uma imagem verifica-se que existem duas possibilidades, sendo um o referente genérico que precisa de forma generalizada identificar e descrever a imagem, e o outro sendo, o referente específico que é reconhecer a imagem apenas de duas formas, através de uma legenda ou do próprio repertório do indexador (MANINI, 2001).

As funções que a imagem pode evocar como meio de categorização são abordadas por Camargo (2011), no qual destaca que a imagem se configura a três funções, que são: a função simbólica, a função documental e a função poética. Fazendo uma relação com as categorias elencadas nesta pesquisa, pode-se definir da seguinte maneira:

- Função utilitária: equivale-se a função simbólica, em que se tem a imagem instrumento do contexto social;
- Função contexto histórico: considera-se como uma função documental, pois permite a imagem se tornar um registro do passado, de diferentes épocas e civilizações;
- Função de produção artística: configura-se como uma função poética, no qual se expressa à imagem como arte, procurando-se manifestar o valor estético da obra.

O tratamento temático da informação, em específico a indexação, buscará analisar, descrever e representar o documento e seu conteúdo, no caso as xilogravuras, de forma a facilitar o armazenamento das informações geradas, com a finalidade de recuperação da informação para o público específico destinado.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A fase da Pré-análise foi realizada a partir de uma leitura flutuante, que proporcionou estabelecer o primeiro com as obras xilográficas da coleção de Paulo Menten, ao qual se verificou que o acervo do artista corresponde um total de 116 gravuras. Sendo levantado uma totalidade de 30 xilogravuras, que estão disponíveis no sistema InfoMusa e na ficha manual.

Para constituição do *corpus* da análise basearam-se em uma escolha aleatória verificadas as 30 xilogravuras seus respectivos dados tanto no InfoMusa, quanto na ficha manual.

Para explorar o material elaborou-se dois formulários, um para coletar as informações das xilogravuras e o outro para as informações contidas no InfoMusa e na ficha manual, ao qual permitiram obter respostas para a aplicação da técnica de Análise de Conteúdo. Foram construídas grelhas para analisar os dados brutos recolhidos, sendo estas grelhas alimentadas pelas informações coletadas pelo formulário com a inferência das três categorias estabelecidas no objetivo da pesquisa. Optou-se em utilizar as temáticas das xilogravuras eleitas pelo próprio gravador Paulo Menten:

QUADRO 1 – Temática das obras artísticas de Paulo Menten

Temas	Definições
Cenas sociais	Representam as tragédias das histórias sociais do Brasil, dentre elas a chacina da Candelária e a mineração da Serra Pelada;
Cultura Nordestina	Imaginário popular nordestino se mistura com a realidade, representando seres místicos e as fantasias populares.
Corpo Feminino	Silhuetas corpulentas do corpo feminino explorando a sensualidade natural;
Mulher-dama	Retrata a figura da prostituta como símbolo mitológico assumindo o amor carnal;
Fachadas coloniais	Representatividade das fachadas coloniais em formatos geométricos;
Londrina: paisagem urbana	Retrata paisagens urbanas da cidade de Londrina
Pioneiros de Londrina	Retrata os pioneiros da cidade de Londrina.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Simonetti (2006)

Essas relações têm por importância validar a análise de conteúdo, pois não se expressa apenas à descrição dos dados coletados, ou seja, se realiza uma análise dos dados coletados sobre o material investigado, contrastando com a teoria.

Coletou-se um conjunto de documentos necessários à análise discussão e experimento no trabalho, sendo estas as imagens a interface do InfoMusa, da ficha manual, e da xilogravura. A figura 1 corresponde a interface do InfoMusa e a figura 2 é a ficha manual, o que possibilitou a constituição que corresponde a grade de análise descrita no quadro 2, que foram projetadas através das informações coletadas pelos formulários.

QUADRO 2 - Grelha de análise InfoMusa e ficha: Série: Londrina Hoje: Rua Cambará

Elementos	CATEGORIAS		
	Contexto Histórico	Produção Artística	Função Utilitária
Ano Produção	1985		
Título da Obra		Série: Londrina Hoje: Rua Cambará	
Coleção ou Série	Gravura Memorial do Pioneiro		
Informação do Contexto da Obra			Obra utilizada no Memorial do Pioneiro da Praça 1º de Maio da cidade de Londrina
Termo de Indexação	Não possui		
Resumo ou Descrição da Obra		Rua com calçadas e fachadas de muros de ambos os lados 3 troncos de árvores em planos de destaque sendo um 4º apenas na sua base. Em primeiro plano, plantas dentro de um quintal próximo ao muro de separação de seu vizinho e dentro tem um tronco com galhos sem folhas	
Técnica da Obra		Xilogravura	
Temática	Não descreve		

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Verifica-se conforme objetivos estabelecidos na pesquisa que, o sistema InfoMusa e a ficha manual não tem o campo de termo de indexação, e nem de temática da obra, pois indexar é “[...] traduzir o que está no documento para uma linguagem acessível e padronizada” (CARDOSO FILHO; SANTOS, 2012, p.186).

A representação da obra, neste caso, é feita por data de produção, título, coleção ou série, informações referente ao contexto, a descrição do conteúdo, e a técnica da obra, pois para se indexar uma imagem, Rasmussen (1997 *apud* LANCASTER, 2004, p.214) considera que “A descrição de imagens, com palavras, feita por seres humanos, denomina-se em geral indexação baseada em conceitos, e a indexação de imagens por seus atributos intrínsecos é baseada em conteúdos”. Verificou-se assim, que as representações efetuadas através do InfoMusa e da ficha manual baseia-se nos atributos intrínsecos da obra, pois não são estabelecidos termos descritores de indexação.

Outro aspecto considerado por Lancaster (2004, p.214) refere-se as características de descrição que compõem em nível baixo e nível alto, assim, “[...] características como cor, forma e textura são amiúde denominadas *características de nível baixo*. As *características de nível alto* são descrições da imagem baseadas em palavras” (LANCASTER, 2004, p.214, destaque do autor). Atende-se a descrição o nível alto, pois não se limita em apenas descrever a técnica, forma e cor.

Quanto às relações com as categorias estabelecidas no estudo, identificou-se que referente ao contexto histórico destacou-se o ano de produção da obra, que data a época em que foi produzida, e a coleção, que descreve que a obra pertence ao memorial dos pioneiros, o que significa que pertence a um determinado momento da história. Em relação à produção artística, destacou-se o título, o resumo, e a técnica, pois estes elementos demonstram que são pertencentes a um tipo de obra artística. Por último, verificou-se que na função utilitária o elemento da descrição do contexto revela que, a obra foi criada especialmente para atender a um determinado fim.

A seguir feita análise em relação a própria xilogravura representada pela figura 3, em que a coleta dos dados foram retirados da obra, sem intervenção de outra fonte de informação, e assim permitiu gerar a grelha de análise representada pelo quadro 3.

FIGURA 3 – Imagem xilogravura Série: Londrina Hoje: Rua Cambará



Fonte: Menten (1985)

QUADRO 3 - Grelha de análise referente à xilogravura Série: Londrina Hoje: Rua Cambará

Elementos	CATEGORIAS		
	Contexto Histórico	Produção Artística	Função Utilitária
Ano da Obra	1985		
Título da Obra	Londrina hoje: Rua Cambará		
Série ou Coleção	Série: Londrina Hoje		
Descrição do Conteúdo da Obra	Retrata cena urbana, com rua e calçadas de ambos os lados da rua; muros que separam o ambiente interno e externo; 3 árvores e a base de um tronco de árvore; 1 planta com folhas e algumas flores posicionada do lado interior do muro; um poste; um bueiro.		
Tipo de Técnica		Xilogravura ao fio	
Temática da Obra	Londrina - Paisagem urbana		

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

A grade acima construída insere a xilogravura nos três tipos de categoria: função utilitária, contexto histórico e produção artística.

Na categoria de contexto histórico, observou-se que o ano de produção da obra, a série ou coleção, a descrição do conteúdo e a temática, atende esta categoria, uma vez que de acordo com Camargo (2011, p.209) a função de contexto histórico da imagem “[...] é a capacidade de atuar como testemunha ocular do seu contexto existencial. O ser humano, ao realizar imagens de seu meio, também traduziu seus anseios, seu cotidiano, suas esperanças e, assim, nos legou um precioso registro social e antropológico de sua existência”.

Em relação a categoria de função utilitária, averiguou-se que os elementos de título, série ou coleção, descrição de conteúdo e temática das obras, atenderam este critério, em que isto ocorre quando a imagem é feita para determinado fim, de acordo com Camargo (2011, p.209) constitui devido ao “[...] aspecto importante de sua existência, o seu *uso*, ou seja, as funções ou finalidades para as quais são produzidas”.

E na categoria do campo artístico, atende a categoria os itens título, série ou coleção, descrição do conteúdo, tipo de técnica e temática, devido que parte-se do princípio de Costella (1984, p.34) a xilogravura, no campo artístico, o deleite do autor em produzir a obra é puramente estético, em que “[...] a técnica deixa de ser um meio para tornar-se um fim em si mesma”.

O resumo do conteúdo da xilogravura utilizou-se Pinto Molina, Garcia Marco e Augustin Lacruz (2002) está descrito no nível mínimo de exaustividade, ao qual denota-se apenas, em relação aos critérios respondidos onde, que é o espaço geográfico, a descrição do

lugar, pois se subentende que estas são capazes de descrever a localização da imagem no espaço (SMIT, 1987). E a técnica, que é a produção da imagem, este aspecto levantado na grade de análise, refere-se ao tipo de técnica, uma vez que observado pode-se compreender que se utiliza da xilogravura ao fio, pois esta “[...] tende a valer-se de grandes áreas lisas contrastadas” (COSTELLA, 1987, p.14). Para os critérios de quem/ onde (ambiente)/ o que, não se consagra neste escopo de documento, pois não insere-se seres vivos na representação da imagem.

Por último, no que se trata sobre a temática do documento usou-se os temas manifestos pelo artista que se refere Londrina – Paisagem urbana, em que categoriza-se nos eixos de: função utilitária, contexto histórico e artístico, em que Simonetti (2006, p.14) relata que Paulo Menten vai buscar “[...] as origens da cidade (contexto histórico), em estabelecer um diálogo artístico (produção artística)

5 CONSIDERAÇÕES

Na presente pesquisa foi possível expor alguns elementos referentes à representação temática da informação e sobre a construção dos documentos xilográficos ao longo da história. De acordo com a literatura levantada, na representação temática é necessária que o documento passe por processos que vão desde a fase inicial que é o exame do documento (leitura técnica), a identificação do assunto e seleção dos conceitos, até a última fase que é a tradução, ou seja, a determinação dos descritores que representaram o assunto. Sendo assim, a representação temática tem por importância estabelecer termos que traduzam o assunto de determinado documento, para que este possa ser organizado e recuperado, mediante a enorme quantidade de informação que insere-se numa unidade informacional, seja em biblioteca, arquivo ou museu.

No que se refere às obras xilográficas constatou-se sua importância em três categorias: a primeira categoria é em relação ao seu contexto histórico, em qual momento da história da humanidade foi produzida a gravura, qual realidade social, cultural, costumes e tradições está sendo representada; a segunda categoria diz respeito a sua função utilitária, no que se diz respeito à produção como meio de comunicar e informar a sociedade; e a terceira categoria se refere à produção artística, e as formas de expressão e reflexão dos artistas. Nesta categoria observou-se que qualquer xilogravura, independente se foi criada para atender uma utilidade ou se estabelecer como registro de uma época, acaba por se tornar uma obra artística, devido

ao seu processo de construção, que se usa uma técnica específica e expressa uma estética manifesta pelo artista.

Por isso, explorar este amplo universo consiste em levantar indagações sobre as formas de organizações e representações destes documentos, e desta forma poder auxiliar no momento da recuperação dessas informações. Pois qualquer sistema de informação precisa estabelecer padrões que possibilite ao seu usuário recuperar a informação de forma satisfatória. Esta análise possibilitou verificar os termos de indexação que a base de dados InfoMusa fornece para o pesquisador no momento da busca. Não constitui os sistemas de buscas de termos padronizados para a recuperação das obras xilográficas.

Por fim, compreende-se que outros estudos podem ser realizados com as xilogravuras em relação à organização e representação do conhecimento e da informação. Compreende-se também que a análise de obras que têm tantas peculiaridades necessita de atenção e estudos prévios do indexador para sua elaboração, visto que a singularidade das técnicas, o público a que se destina e as proposições dos autores permeiam todo o processo de entendimento das obras que influenciarão diretamente na disponibilização e na recuperação destas informações. Sendo assim este estudo ainda tem muitos campos a serem explorados.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3.ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

CAMARGO, I. A. Imagem: representação versus significação. In: GAWRYSZEWSKI, Alberto (Org.). *Imagem em debate*. Londrina: Eduel, 2011.

CAMPOS, A. *Breve história do livro*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

CARDOSO FILHO, J.C.; SANTOS, M. M. Processos e temas selecionados. In: ALVARES, Lillian (Org.). *Organização da informação e do conhecimento: conceitos, subsídios interdisciplinares e aplicações*. São Paulo: B4 Ed., 2012. Cap. 4, p.185-224.

CARVALHO, G. Xilogravura: os percursos da criação popular. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, v. 39, n. 39, p.143-158, 1995.

COSTELLA, A. *Introdução à gravura e história da xilografia*. Campos do Jordão: Mantiqueira, 1984.

COSTELLA, A. *Xilogravura: manual prático*. Campos do Jordão: Mantiqueira, 1987.



DIAS, E.W.; NAVES, M. M. L. *Análise de assunto: teoria e prática*. 2. ed. rev. Brasília: Briquet de Lemos, 2013.

FEBVRE, L.; MARTIN, Henri-Jean. *O aparecimento do livro*. São Paulo: UNESP, 1992.

LANCASTER, F. W. *Indexação e resumos: teoria e prática*. 2. ed. rev. e atual. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.

LONDRINA. Museu de Arte de Londrina. *Ficha manual*. Londrina, 2014.

LONDRINA. Museu de Arte de Londrina. *Infomusa*. Londrina, 2014.

MAIMONE, G. D.; TÁLAMO, M. de F. G. M. Tratamento informacional de imagens artístico-pictóricas no contexto da Ciência da Informação. *DataGramaZero-Revista de Ciência da Informação*, v. 9, n. 2, abr. 2008. Não paginado. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/abr08/Art_02.htm>. Acesso em: 25 maio 2014.

MANINI, M. P. Análise documentária de imagens. *Informação & Sociedade: estudos*, Paraíba, v. 11, n. 1, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/viewFile/313/236>>. Acesso em 06 set. 2014.

MENEZES, F. C. de. Xilogravura: o sertão do nosso olhar. *Trama Interdisciplinar*, v.1, ano 1, p.180-188, 2010. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/2151/1501>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

MENTEN, P. *Série: Londrina hoje: rua Cambará*. 1985. 1 gravura, p & b. Museu de Arte de Londrina.

NOVELLINO, M. S. F. A linguagem como meio de representação ou de comunicação da informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v.3, n.1, p.137-146, jul./dez. 1998. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/viewFile/602/371>>. Acessado em: 20 jun. 2013.

PINTO MOLINA, M.; GARCÍA MARCO, F. J.; AGUSTÍN LACRUZ, M. D. Carmen. Indización y resumen de documentos gráficos. In: _____. *Indización y resumen de documentos digitales y multimedia: técnicas y procedimientos*. España: Ediciones Trea, 2002. Cap. 8, p.217-256.

RUBI, M. P. Os princípios da política de indexação na análise de assunto para catalogação: especificidade, exaustividade, revocação e precisão na perspectiva dos catalogadores e usuários. In: FUJITA, Mariângela Spotti Lopes (Org.). *A indexação de livros: a percepção de catalogadores e usuários de bibliotecas universitárias: um estudo de observação do contexto sociocognitivo com protocolos verbais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 154 p. Capítulo 4, p.81-94.



SANTOS, F. H. dos. *Metodologia aplicada em museus*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2000.

SILVA, L. C. Gravura em Londrina: Paulo Menten. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE MUSEOLOGIA, 2., 2012, Maringá. *Anais...* Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2012. p.1-8.

SIMONETTI, J. *Poiesis*: Paulo Menten. Londrina: Edições Humanidades, 2006.

SMIT, J. W. Análise de imagem: um primeiro plano. In: _____ (Coord.). *Análise documentária: a análise da síntese*. 2. ed. Brasília: IBICT, 1987. Cap. 6, p.101-114.

SOUZA, W. A. de. *Biblioteca educação é cultura*. Rio de Janeiro: Bloch, 1980. (Artes plásticas II, v.9).

SUZUKI, J. H. *Artigas e Cascaldi*: arquitetura em Londrina. Cotia: Ateliê Editorial, 2003. 147 p.: il.

TAVARES, L. de A. *A imagem impressa e ciência*: ilustrações em livros didáticos de física: séculos XIX e XX. São Paulo, 2005. 93f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

DOCUMENTACIÓN AUDIOVISUAL: METADATOS DE ARCHIVOS, BIBLIOTECAS Y MUSEOS

DOCUMENTAÇÃO AUDIOVISUAL: METADADOS DE ARQUIVOS, BIBLIOTECAS E MUSEUS

Silvana Temesio

Resumen: Se presentan las características del material audiovisual y la competencia de las bibliotecas, archivos y museos entre otros actores. Lo digital agrega un elemento más en el abordaje interdisciplinario. El trabajo recopila y expone los metadatos para los materiales audiovisuales en los ámbitos de bibliotecas, archivos y museos. Se concluye la necesidad de analizar los metadatos a utilizar en cada caso con una mirada global sobre el sistema informacional, las necesidades internas de gestión y los requerimientos de los usuarios. La definición de los metadatos, su nivel de granularidad o las extensiones que puedan plantearse repercuten en todos los procesos que involucran la información audiovisual.

Palabras-clave: Metadatos. Documentos audiovisuales. Archivos. Bibliotecas. Museos.

Resumo: As características dos materiais audiovisuais e a competência das bibliotecas, arquivos e museus, entre outros atores são apresentados. O digital acrescenta um elemento a mais na abordagem interdisciplinar. O trabalho reúne e expõe metadados para materiais audiovisuais nas áreas de bibliotecas, arquivos e museus. Como conclusão surge a necessidade de analisar os metadados para usar em cada caso, com uma visão global sobre o sistema informacional, considerando necessidades de gestão interna e exigências dos usuários. A definição de metadados e o nível de granularidade ou extensões que possam surgir têm impacto sobre todos os processos que envolvem a informação audiovisual.

Palavras-chave: Metadados. Documentos audiovisuais. Arquivos. Bibliotecas. Museus.

1 INTRODUCCIÓN

La documentación audiovisual es una de las áreas emergentes de mayor auge en esta época hiperconectada y de bombardeo competitivo a nuestros sentidos, por lo cual no es una casualidad que el sentido con mayor ancho de banda - como plantean los neurólogos - sea el más elegido para formular nuestras ideas.

Como establece Jódar Marín (2010),

[...] los nuevos medios diluyen las barreras divisorias de los soportes y los formatos de contenidos constituyendo nuevas realidades mediáticas que sólo tienen sentido en un entorno digital. Los medios y los profesionales deben procurar cubrir todas las necesidades así como el abanico de posibles contenidos. Frente al nuevo perfil de usuario más activo, surge inevitablemente el de un nuevo profesional adaptado a los nuevos medios y a las demandas de los nuevos usuarios.

[...] La aproximación entre Tecnología y Medios de Comunicación de Masas establece un nuevo modelo económico, productivo y social que

supone la aparición de industrias, perfiles profesionales y modelos económicos hasta ahora desconocidos. Se presenta, pues, un panorama espectacular donde se multiplican las posibilidades comunicativas y se produce una fragmentación y segmentación de los contenidos.

El documento audiovisual y el sonoro están íntimamente ligados y están ligados a documentos textuales porque en el quehacer de una radio, un diario, o una entidad de cualquier tipo coexisten todos estos tipos de documentos. Como se organice la Institución, los avatares que haya seguido en su constitución, su estructura administrativa, sus objetivos estratégicos, determinan el tratamiento y los flujos de la información audiovisual y también los profesionales a cargo y las decisiones técnicas acordes.

La primera cuestión a definir es cuál sería el profesional que debería hacerse cargo de la documentación audiovisual. Edmonson (1998), en un documento de la UNESCO sobre el archivo audiovisual, justamente plantea que es un área sobre la que tienen competencia la bibliotecología, la museología, la archivología, y los técnicos de los medios: radio, televisión, cine, video, fotografía etc. Ninguno de estos perfiles abarca completamente el tema, pero aporta una faceta específica y complementaria de otras.

Según establece Harrison (1997), los aspectos a considerar en cuanto a las políticas de una colección, los principios que rigen la gestión, la organización, el acceso, la seguridad, la conservación y preservación requieren repensarse si los materiales son audiovisuales. Igualmente señala que los criterios desde la bibliotecología, la archivística y la museología pueden ser diferentes.

Este debate, en realidad, debe llamarnos a reflexionar sobre la necesidad de trabajar en forma interdisciplinar y transdisciplinar coordinando las acciones que pueden darse incluso en una misma institución respecto al tratamiento, en una biblioteca, archivo o museo y en todos los casos incluir al experto del medio que tiene larga experiencia de trabajo y con el cual debemos aprender, compartir nuestro conocimiento e incluirlo en el debate técnico de las acciones profesionales.

Estos acervos audiovisuales están enfrentados al desafío de su exposición en las redes locales o en Internet con lo cual la perspectiva se enmarca en un contexto más amplio y a su vez se presenta la cuestión de la digitalización de los distintos medios a soportes digitales.

El tema de la digitalización de los medios audiovisuales plantea una complejidad específica sobre la cual hay abundante literatura. No siempre se aconseja digitalizar por motivos

de preservación y habrá que considerar en cada caso las necesidades y las alternativas en una política de digitalización que contemple los aspectos técnicos específicos.

En prospectiva, el material audiovisual se enfrenta además a cambios en el medio y en la cultura con la propuesta de televisión interactiva y las apps en los móviles, entre otros.

El proyecto TISP (*Technology Innovation Smart Publishing*) que se desarrolla con la contribución la comisión europea ICT PSP (*Information and Communication Technologies Policy Support Program*) establece en sus recomendaciones:

Existe un interés común y muchas oportunidades: contenidos para educación e infantiles, audiolibros, apps, etc. Los lectores están demandando nuevos productos y servicios, un acceso a contenidos digitales flexibles (en todas partes, en todo momento, en todo dispositivo) y una experiencia enriquecida con mayor interactividad y una experiencia de lectura compartida. Los editores y las comunidades TIC deben desarrollar estos nuevos productos y servicios en forma conjunta. Nuevos modelos de negocios están emergiendo y aún otros nuevos a ser creado deben ser explorados.

Aparecen entonces nuevos desafíos para el tratamiento de esta información audiovisual inmersa en nuevos servicios y remezclada. Los objetos informacionales audiovisuales no solo sufren procesos de cambios y remezclas sino que se presentan en distintos medios y servicios en una “remezcla transmedia” en donde no hay una linealidad clara y la interactividad de los servicios abierta a la participación de los productores/consumidores multiplica las variantes.

Por tanto, el profesional de la información cualquiera sea, deberá enmarcar su actividad técnica no solo en los medios analógicos sino en las posibilidades de exposición en las redes digitales, las de hoy y las de mañana, y deberá formular objetivos, delimitar el interés de usuarios, analizar y diseñar propuestas y planificar servicios de valor agregado incluyendo todos estos conceptos.

2 MARCO CONTEXTUAL

Los medios o segmentos: la radio, la televisión, el cine, la fotografía, entre otros, trabajan con la especificidad del nicho y tienen el conocimiento del medio y del entorno, de los aspectos técnicos, comerciales, de producción o difusión.

Existen asociaciones que han nucleado el conocimiento y las prácticas del medio y constituyen un referente para el sector. Muchas de esas organizaciones tienen larga experiencia y han generado estándares de metadatos que se usan “de hecho”.

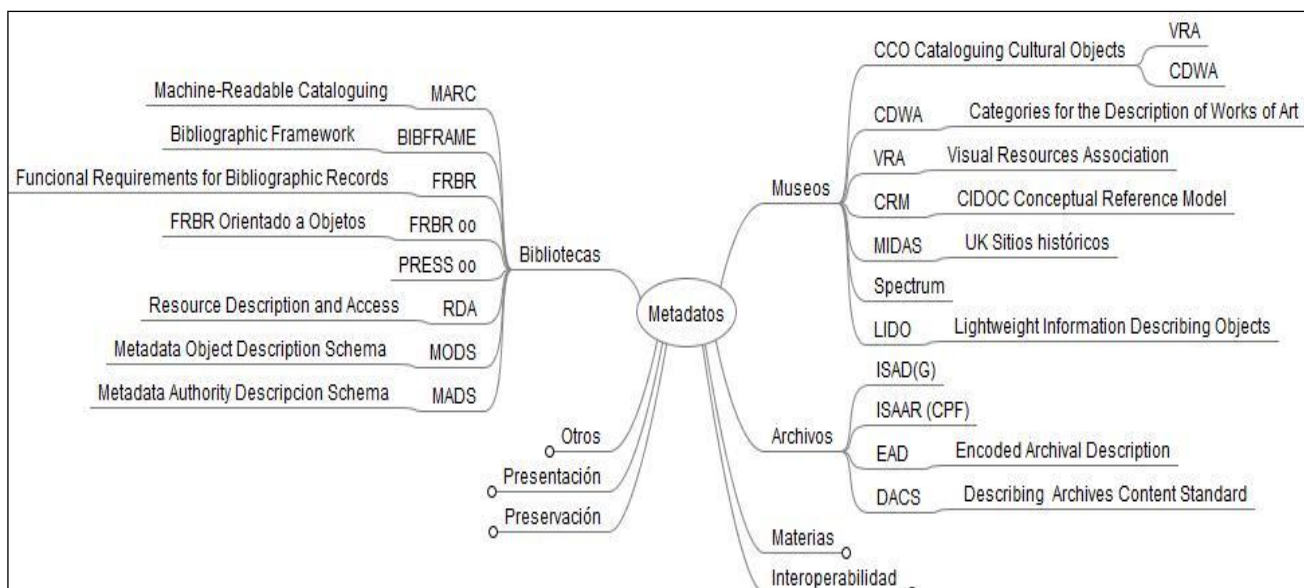
FIGURA 1 - Asociaciones audiovisuales



En el mapa se muestran algunas de las asociaciones que se han ocupado de los archivos audiovisuales.

3 METADATOS

FIGURA 2 - Metadatos material audiovisual



El mapa mental de la Figura 2 busca organizar la profusión de metadatos que se pueden aplicar en el material audiovisual, marcando los que provienen de las tres profesiones: museos, bibliotecas y archivos. Existen otras agrupaciones de interés³⁵, pero en este caso se exponen solamente las de áreas provenientes de profesionales de la información.

³⁵ Disponible en: <<http://www.jiscdigitalmedia.ac.uk/guide/putting-things-in-order-links-to-metadata-schemas-and-related-standards>>. Acceso en: 15/11/2015.

En la denominación metadatos se incluyen desde estándares, modelos conceptuales, esquemas o abstracciones de distinto tipo. La arbitraria categorización se pensó para resaltar la procedencia desde las tres profesiones de la información: bibliotecología, archivología y museología.

En cada caso habrá que analizar la situación particular de los contenidos que se traten, los flujos dentro y fuera de la institución ofreciendo servicios y estableciendo relaciones con otros actores, cuales son las prácticas más cercanas a las necesidades particulares y los aspectos de interoperabilidad, entre otros.

4 MUSEOS

VRA Visual Resources Association

VRA *Core* es un estándar para la descripción de obras culturales visuales que incluyen pinturas, dibujos, escultura, arquitectura, fotografías, libros, expresiones artísticas.

Se compone de tres entidades: colección, obra e imagen³⁶. El sitio de VRA tiene una sección con interesantes recursos y guías apoyando el uso del estándar³⁷.

CDWA Categories for the Description of Works of Art

Es un marco conceptual para la descripción de obras culturales, arquitectónicas y museísticas. Está compuesto por 540 categorías, dentro de los cuales hay un núcleo que representa la información básica. Se proporcionan guías y ejemplos de catalogación³⁸.

CDWA registra relaciones con otros sistemas de metadatos generando un mapa de correlaciones con otros estándares como MARC y *Dublin Core* entre otros³⁹.

CDWA *lite* es un conjunto básico de elementos con la intención de nuclear catálogos usando OAI_PMH.

³⁶ Disponible en: <http://www.loc.gov/standards/vracore/VRA_Core4_Intro.pdf>. Acceso en: 15/12/2015.

³⁷ Disponible en: <<http://vraweb.org/resources/>> Acceso en: 15/12/2015.

³⁸ Disponible en: <http://www.getty.edu/research/publications/electronic_publications/cdwa/introduction.html>. Acceso en: 15/12/2015.

³⁹ Disponible en: <http://www.getty.edu/research/publications/electronic_publications/intrometadata/crosswalks.html>. Acceso en: 15/12/2015.

CCO Cataloguing Cultural Objects

El objetivo de CCO es realizar actividades educativas sobre las mejores prácticas para los museos, colecciones de imágenes, bibliotecas y comunidades de archivos. Se focaliza en el núcleo de CDWA y VRA⁴⁰.

CIDOC Conceptual Reference Model (CRM)

Es una ontología sobre objetos culturales, patrimoniales y museísticos. El objetivo es proporcionar un marco semántico común y extensible en la que se puede direccionar la información cultural de museos, bibliotecas y archivos⁴¹.

LIDO Lightweight Information Describing Objects

LIDO es un esquema de recolección de metadatos. El objetivo es su uso a través de servicios para ofrecer agregación de recursos para compartir y conectar datos en la *web*. No está pensado para gestión de colecciones o actividades de préstamo o adquisición. El grupo de trabajo LIDO lleva la información de CDWA *Lite*, and *museumdat* los dos esquemas en que se basa.⁴²

5 MIDAS

Es un estándar británico para registrar información de edificios, monumentos, sitios arqueológicos, parques y jardines, artefactos y elementos ecológicos.

Se relaciona con otros estándares como *Spectrum* para artefactos y metadatos geográficos.

La información cubre procedimientos para comprender, proteger y gestionar estos elementos.⁴³

⁴⁰ Disponible en: <<http://cco.vrafoundation.org/>>. Acceso en: 15/12/2015.

⁴¹ Disponible en: <<http://www.cidoc-crm.org/>>. Acceso en: 15/12/2015.

⁴² Disponible en: <<http://www.lido-schema.org/documents/LIDO-Handout.pdf>>. Acceso en: 15/12/2015. Disponible en: <<http://network.icom.museum/cidoc/working-groups/lido/>>. Acceso en: 15/12/2015.

⁴³ Disponible en: <<http://heritage-standards.org.uk/midas-heritage/>>. Acceso en: 15/12/2015]



6 SPECTRUM

SPECTRUM se involucra con las actividades desarrolladas en la gestión de una colección y su información. Brinda guías de procedimientos de gestión de colecciones desde el ingreso del objeto hasta su expurgo. Algunos de sus procedimientos están ligados a la acreditación de calidad.

Se proporciona una licencia de uso para propósitos no comerciales para usuarios registrados.⁴⁴

7 BIBLIOTECAS

MARC Machine-Readable Cataloging

MARC es un conjunto de estándares de metadatos para la descripción de recursos de bibliotecas. Fue generado por la *Library of Congress*. Hay varias versiones de MARC siendo MARC21 el de mayor uso.⁴⁵

BIBFRAME Bibliographic Framework

Es un modelo de datos para descripción bibliográfica. Usa los principios de *linked data* y usa RDF.

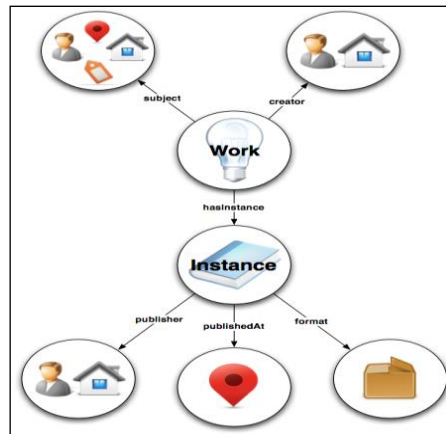
Se describen cuatro clases: obras creativas, instancias, autoridades y anotaciones. Tiene algunas coincidencias con FRBR.⁴⁶

⁴⁴ Disponible en: <<http://www.collectionstrust.org.uk/spectrum>>. Acceso en 15/12/2015]

⁴⁵ Disponible en: <<http://www.loc.gov/marc/>>. Acceso en: 15/12/2015]

⁴⁶ Disponible en: <<http://www.loc.gov/bibframe/pdf/marclid-report-11-21-2012.pdf>> Acceso en 15/12/2015.

FIGURA - 3



Fonte: Imagen extraída de <http://www.loc.gov/bibframe/docs/images/bibframe.png>. Acceso en: 15 dez. 2015.

FRBR Funcional Requirements for Bibliographic Records

Es un modelo conceptual (modelo entidad relación) desarrollado por la IFLA que aporta una perspectiva diferente para la recuperación de información. Modela 3 grupos de entidades:

Las entidades del grupo 1 son obra, expresión, manifestación e item.

Las entidades del grupo 2 son persona, familia e institución.

Las entidades del grupo 3 son materias – incluyendo elementos del grupo 1 y 2 - e incluyen conceptos, objetos, eventos y lugares.⁴⁷

FRBRoo (FRBR orientado a objetos)

Esta es una iniciativa conjunta de CIDOC *Conceptual Reference Model* y FRBR con el objetivo de crear una ontología que represente la semántica de la información bibliográfica e integre la información bibliográfica y museística.⁴⁸

PRESSoo

Es una extensión de CIDOC CRM y FRBRoo que incluye la información bibliográfica de las publicaciones seriadas.⁴⁹

⁴⁷ Disponible en: <<http://archive.ifla.org/VII/s13/frbr/frbr-es.pdf>>. Acceso en 15 dez. 2015.

⁴⁸ Disponible en: <http://www.ifla.org/files/assets/cataloguing/frbr/frbroo_v2.2.pdf>. Acceso en: 15 dez. 2015.

⁴⁹ Disponible en: <>. Acceso en: 15 dez. 2015.

RDA Resource Description and Access

Es un estándar para datos bibliográficos. Se basa en FRBR y se creó para reemplazar las reglas angloamericanas. RDA proporciona instrucciones para la cobertura de todos los tipos de contenido y medios.⁵⁰

Según la Biblioteca Nacional de España⁵¹:

El cambio de punto de vista viene motivado por los cambios en el entorno tecnológico, y por la percepción de una necesidad de convergencia con otras comunidades e instituciones de memoria como archivos y museos.

RDA se anuncia como un nuevo estándar para describir y dar acceso a recursos, diseñado para el mundo digital. La norma comprende un conjunto de instrucciones que cubren todos los tipos de contenido y de medios. Aunque construido sobre los fundamentos de AACR2 y pensado para las bibliotecas, su objetivo es facilitar la interoperabilidad con otras comunidades afines (archivos y museos), y presentar un modelo flexible y extensible para la representación y captura de metadatos, en un entorno tecnológico cambiante.

RDA se basa en los modelos conceptuales desarrollados en los últimos años por IFLA, particularmente FRBR y FRAD, que suponen para RDA el marco abstracto necesario para poder ser lo suficientemente flexible y adaptable. Un segundo elemento clave es la independencia de esta norma de su implementación o representación específica o codificación, diferenciando entre el registro de datos y su presentación. El foco de RDA está en proveer instrucciones para la especificación de atributos relacionados con las entidades que se describen, y las relaciones entre ellas, separando las características físicas de las intelectuales que conforman los recursos.

MODS Metadata Object Description Schema

MODS es un esquema de metadatos para descripción bibliográfica. Este esquema fue desarrollado por la *Library of Congress*. Tiene un diseño intermedio, no llega a la complejidad y detalle de MARC y aporta más información que *Dublin Core*.⁵²

⁵⁰ Disponible en: <<http://www.rda-jsc.org/archivedsite/rda.html#background>>. Acceso en: 15 dez. 2015.

⁵¹ Disponible en: <<http://www.bne.es/es/Inicio/Perfiles/Bibliotecarios/Procesos-tecnicos/NormasInternacionales/RDA>>. Acceso en: 15 dez. 2015.

⁵² Disponible en: <<http://www.loc.gov/standards/mods/>>. Acceso en: 15/12/2015.

MADS Metadata Authority Description Schema

MADS se ocupa de un conjunto de elementos de autoridad y se complementa con MODS.

Este esquema fue también desarrollado por la *Library of Congress*.⁵³

8 ARCHIVOS

ISAD(G) General International Standard Archival Description

Esta norma es publicada por lo ICA (*International Council of Archives*) y está diseñada para la elaboración de descripciones archivísticas con independencia del tipo documental o soporte físico de los documentos de archivo.

La descripción según la norma se orienta de lo general a lo particular, estableciendo un modelo jerárquico de los niveles de organización y de las partes que forman los niveles. La norma excluye específicamente los mapas, los sellos y las grabaciones sonoras.⁵⁴

ISAAR (CPF)

Esta norma se ocupa de los registros de autoridad (instituciones, personas y familias) asociados a los archivos y se complementa con la norma ISAD(G) ya que las descripciones archivísticas están ligadas a registros de autoridad.⁵⁵

EAD Encoded Archival Description

EAD es un estándar usado para descripción documental en un ambiente de red. Fue elaborado por la Sociedad de Archivistas Americana en conjunto con la *Library of Congress*.

⁵³ Disponible en: <<http://www.loc.gov/standards/mads/>>. Acceso en 15/12/2015.

⁵⁴ Disponible en: <www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/archivos/recursos-profesionales/normas-archivisticas/isad.pdf>. Acceso en: 15/12/2015.

⁵⁵ Disponible en: <<http://www.agn.gob.mx/menuprincipal/archivistica/normas/pdf/asaar.pdf>>.

Disponible en:

<http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwipqMec7OjLAhUCipAKHX0IDG0QFgg8MAU&url=http%3A%2F%2Fwww.archivonaciona.l.go.cr%2Fpdf%2Farticulos_ran%2FRAN%25202005%2520LA%2520NORMA%2520ISAAR.doc&usq=AFQjCNHh8_t087ONiBLT5pfxnNMKFbBZ4Q>. Acceso en 15/12/2015.

El objetivo era crear un estándar de datos para descripción de archivos similar a MARC. El estándar es apropiado para el uso en archivos, museos y bibliotecas.⁵⁶

DACS Describing Archives Content Standard

Se trata de un conjunto de reglas para describir archivos, papeles personales y colecciones de manuscritos y puede aplicarse a todo tipo de material. Es la implementación norteamericana de ISAD(G) e ISAAR(CPF) para la descripción del material archivístico y sus creadores.

Se aplica a todo tipo de material en todos los niveles de descripción.

Toma en cuenta la convergencia entre estándares para archivos, museos y bibliotecas

Tiene una parte que se ocupa de describir los materiales archivísticos y otra de los registros de autoridad.

Establece las correlaciones con otras normas como ISAD(G), ISAAR(CPF), MARC 21, EAD, EAC y *Resource Description Access* (RDA).

Fue adoptado por el consejo de la Sociedad de archivistas americanos en 2013.⁵⁷

7 CONCLUSIONES

Los metadatos para documentación audiovisual son muy variados y operan en distintas aspectos. La categorización realizada es arbitraria y se ha realizado haciendo énfasis en los distintos ámbitos profesionales y los aspectos técnicos a considerar, pero podrían tomarse en cuenta otras agrupaciones.

Lo técnico estará teñido por las experiencias profesionales propias y por tanto es importante considerar otras ópticas y hacerlo a la luz de un análisis de los procesos institucionales, los usuarios de los servicios y los trayectos extrainstitucionales que sufren los recursos.

Otro asunto de gran importancia es tomar en cuenta las iniciativas de interoperabilidad que puedan utilizarse.

⁵⁶ Disponible en: <<https://www.loc.gov/ead/>>. Acceso en: 15/12/2015.

⁵⁷ Disponible en: <<http://www2.archivists.org/groups/technical-subcommittee-on-describing-archives-a-content-standard-dacs/dacs#.VvwYAjUxsE>>. Acceso en: 15/12/2015.

Surge la necesidad de elaborar proyectos o realizar diagnósticos utilizando herramientas de análisis y planificación que puedan arrojar luz sobre la situación actual y permita establecer políticas a futuro que anticipen un panorama muy cambiante.

Al elegir un sistema de metadatos o realizar extensiones se deberá considerar el sistema total y su intercambio con el exterior, de modo de cubrir las necesidades de producción, de los usuarios y de los trayectos de difusión fuera de nuestro sistema. Habrá que decidir que aspectos de los metadatos son esenciales para los objetivos y el nivel de granularidad requerido así como anticiparse a evoluciones futuras de necesidades o servicios que aún no se plantearon.

Las bibliotecas como instituciones también tendrán sus archivos o sus sectores de museo y lo mismo sucede con las instituciones de archivo o los museos que contemplarán otros aspectos que no solo los de su principal rol. Por otra parte, cualquier institución tendrá requerimientos de gestión de material audiovisual y el aporte de las tres profesiones será una línea a atender. El desafío es articular de un modo beneficioso las visiones y por tanto la urdimbre básica del tejido digital: los metadatos.

La definición de los metadatos repercute en todos los procesos que se lleven a cabo dentro de la institución y aún fuera de ella con la difusión y el reuso que pueda darse.

Es por tanto necesario estudiar los aspectos de interoperabilidad o los caminos de articulación con una mirada global y abarcadora.

REFERÊNCIAS

EDMONDSON, R. *Philosophy of audiovisual archiving: a study prepared by Ray Edmondson and members of AVAPIN [for the] General Information Program and UNISIST*. Paris: UNESCO, 1998. v.60, p.30. Disponible en: <<http://www.unesco.org/webworld/publications/philos/philos.htm>>. Acceso en: 15 dez. 2015

HARRISON, H. P. *Audiovisual archives: a practical reader/edited and compiled*. In: HARRISON, Helen P. *General Information Program and UNISIST*. Paris: UNESCO, 1997. 429p.

JÓDAR MARÍN, J.Á. La era digital: nuevos medios, nuevos usuarios y nuevos profesionales. *Razón y Palabra*, v. 15, n. 71, feb./abr., 2010. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199514914045>>. Acceso en: 15 dez. 2015.



XI Encontro de Diretores e
X Encontro de Docentes de
Escolas de Biblioteconomia
e Ciência da Informação
do MERCOSUL

ECI
ESCOLA DE
CIÊNCIA DA
INFORMAÇÃO

U F *m* G

TISP Policy Recommendations (final edition), 2016. Disponível em: <<http://www.smartbook-tisp.eu/recommendations/policy-recommendations-final-edition>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

A UTILIZAÇÃO DO MODELO METODOLÓGICO INTEGRADO PARA CONSTRUÇÃO DE TESAURO PARA TRANSFORMAR UM GLOSSÁRIO ESPECIALIZADO EM UM MICROTESAURO

EL USO DEL MODELO METODOLÓGICO INTEGRADO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE TESAURO PARA TRANSFORMAR UN GLOSARIO ESPECIALIZADO EN UN MICROTESAURO

Heliomar Cavati Sobrinho; Pablo Gomes; Bruna Holanda Cunha; Ana Karoline Barbosa da Silveira

Resumo: Utiliza o Modelo Metodológico Integrado para Construção de Tesouro para transformar um glossário especializado em um microtesouro. O tesouro é uma linguagem documentária com termos controlados, semanticamente relacionados, dispostos hierarquicamente ou por associação. A prática da sua construção se aprimorou, cientificamente, desde o seu surgimento e ganhou metodologias e modelos que auxiliam no seu desenvolvimento. A construção desses tesouros pode surgir de várias formas e em diversas áreas do conhecimento. Nesta pesquisa, surgiu após a elaboração do seguinte problema: o Modelo Metodológico Integrado para Construção de Tesouro é adequado à transformação de glossários especializados em Tesouros? Neste sentido, tem como objetivo aplicar o Modelo na transformação de um glossário especializado em um Tesouro na área de domínio da vigilância sanitária. A metodologia utilizada foi a pesquisa ação e o método de experimentação, pois utiliza o já mencionado modelo para transformar o “Glossário de Definições Legais”, da Agência Nacional de Vigilância Sanitária, em um Tesouro. Os resultados demonstram a forma de aplicação das fases do Modelo na elaboração do Tesouro. Conclui-se que o Modelo Metodológico Integrado para a construção de Tesouro é aplicável e exequível na transformação de glossários especializados em Tesouros.

Palavras-chave: Modelo Metodológico Integrado para Construção de Tesouro. Tesouro. Tesouro – Construção. Organização da Informação. Representação da Informação.

Resumen: Utiliza el Modelo Metodológico Integrado para la Construcción de Tesouro de para transformar un glosario especializado en un microtesouro. El tesouro es un lenguaje documental con términos controlados, relacionadas semánticamente, ordenados jerárquicamente o por asociación. La práctica de la construcción ha mejorado, científicamente, desde su creación y ganado metodologías y modelos que ayudan en su desarrollo. La construcción de estos tesouros puede venir en muchas formas y en diferentes áreas del conocimiento. En esta investigación se produjo después de la preparación del siguiente problema: El Modelo Metodológico Integrado para la Construcción de Tesouro es adecuado para la transformación de glosarios especializados en el tesouro? En este sentido, se propone aplicar el modelo en la transformación de un glosario especialista en un Tesouro en el dominio la vigilancia de la salud. La metodología utilizada fue la investigación-acción y el método de la experimentación, se utiliza el modelo antes mencionado para transformar el "Glosario de Definiciones Legales", de la Agencia Nacional de Vigilancia Sanitaria (Brasil) en un tesouro. Los resultados demuestran la forma de aplicación de las etapas del Modelo en la preparación del Tesouro. Se concluye que el Modelo Metodológico Integrado para la Construcción de Tesouro es aplicable y exigible en la transformación de glosarios especializados en tesouro.

Palabras-clave: Modelo Metodologia Integrado para la Construcción de Tesouro. Tesouro. Tesouro - Construcción. Organización de la Información. Representación de la Información.

1 INTRODUÇÃO

Os Tesouros “são vocabulários controlados formados por termos-descritores semanticamente relacionados, e atuam como instrumentos de controle terminológico” (SALES; CAFÉ, 2009, p.102). O controle vocabular dos termos é o que difere o Tesouro de um glossário ou dicionário, onde o primeiro traz uma padronização e que geralmente é utilizado na representação de documentos e informação e também na recuperação de informações.

Outra característica do Tesouro que difere de uma simples compilação de vocábulos é a sua forma de organização. Enquanto os termos no glossário ou dicionário são organizados alfabeticamente, no tesouro eles são dispostos hierarquicamente ou por associação, nesse ultimo caso seria por aproximação semântica. Por isso, sua organização terá o relacionamento entre os termos como outra característica, o que o torna um sistema.

A construção de Tesouros não é uma pratica recente, sendo apontado o ano de 1950 como a primeira vez que surgiu a palavra *Thesaurus* relativa a um sistema de termos com uso autorizado (CAMPOS; GOMES, 2006). Com o passar dos anos e desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) surgiram técnicas, normas e modelos que passaram a orientar a construção dessas ferramentas de representação da informação.

Com o surgimento de formas diferentes de construção de Tesouros é necessário que se avaliem as diferentes propostas de sua utilização. Assim, faz-se a seguinte pergunta norteadora dessa pesquisa: O Modelo Metodológico Integrado para Construção de Tesouro (MMICT) proposto por Cervantes (2009) é adequado a transformação de glossários especializados em Tesouros?

Para que essa pergunta seja respondida foi traçado como objetivo a aplicação do MMICT na transformação de um glossário especializado em um Tesouro.

2 ORGANIZAÇÃO E REPRESENTAÇÃO DA INFORMAÇÃO

O grande fluxo informacional a partir da revolução industrial trouxe consigo a necessidade de uma organização mais minuciosa da informação. Não se trata mais apenas da criação/geração dessa informação, mas para que esta seja efetiva e consiga alcançar o seu

público (usuário), se faz necessária a sua organização e representação. A Ciência da Informação e a Biblioteconomia são áreas que trabalham nessa organização para eficiência do uso da informação.

Como afirma Novellino (1996, p.37):

A ciência da informação volta-se principalmente para a ação comunicativa entre texto e leitor, tendo como objetivo principal criar condições para a sua realização. Ela intervém na ação comunicativa textual para garantir que ela efetivamente ocorra, isto é, para que a informação torne-se acessível àquele que dela precisa.

Essas colocações nos remetem as leis de Ranganathan (2009, xi), pois quanto a Quarta Lei “Poupe o tempo do leitor” relaciona-se diretamente com a necessidade de organização para facilitar a relação do usuário com o material informacional. Lima e Álvares (2012) contribuem com a afirmação de que os profissionais da informação, principalmente bibliotecários e arquivistas, precisam dominar os processos de organização e representação da informação para garantir a sua recuperação pelos usuários.

Colabora também no entendimento Chu (2010, p.14) com a perspectiva mais aplicada à Biblioteconomia:

Representação da informação inclui a extração de alguns elementos (por exemplo, palavras-chave ou frases) de um documento ou a atribuição de termos (por exemplo, descritores ou cabeçalhos de assunto) para um documento de modo que sua essência possa ser caracterizada e apresentada. (Tradução nossa)

Existem vários tipos de representação, entre eles destacamos sistemas de classificação bibliográfica, taxonomias, tesouros, redes semânticas, ontologias e outros, sendo nosso foco principal os tesouros, que são listas estruturadas de termos, utilizadas por indexadores, para identificar os documentos de um assunto com especificidade. (Gusmão, 1985).

Como objeto de estudo desse trabalho, temos o Tesouro, que segundo Currás (1995), é uma linguagem documentária pós-coordenada e padronizada usada para a representação de documentos onde os termos estão relacionados e interligados por relações de hierarquia e por uma estrutura lógico-semântica.

3 CONSTRUÇÃO DE TESAUROS E O MMITT

A construção de Tesouros não se resume em uma atividade fácil. Ela demanda diversos esforços no entendimento e execução de etapas que culminam na elaboração,

disponibilização e uso do Tesouro. Vários autores e órgãos de padronização, nacionais e internacionais, vieram ao longo dos anos desenvolvendo metodologias e modelos para a construção dessas ferramentas de representação e recuperação da informação.

Cervantes (2009), ao investigar os procedimentos metodológicos para construção de Tesouros em áreas de especialidades, além dos autores da área, conforme apresentados no quadro em que relaciona a síntese das etapas de construção de tesouros, analisa e utiliza as normas NBR 12676 (ABNT, 1992), NBR 13789 (ABNT, 1997a), NBR 13790 (ABNT, 1997b), ANSI/NISO Z39.19 (2005), ISO 1087 (1996), ISO 1087-1 (2000), ISO 2788 (1986), além das Diretrizes da UNESCO (1993) e do IBICT (1984), cujos princípios norteadores se encontram sintetizados Quadro 1, a seguir.

QUADRO 1 - Modelo Metodológico Integrado para Construção de Tesouro

MODELO METODOLÓGICO INTEGRADO PARA CONSTRUÇÃO DE TESAURO	
Sistematização de etapas da construção de tesouros (normalização, literatura e tesouros) - Procedimentos terminográficos	
1. Trabalho preliminar (Orientações gerais/ Uso de equipamento automático de processamento de dados)	- escolha do domínio e da língua do tesouro; - delimitação do subdomínio; - estabelecimento dos limites da pesquisa terminológica temática; - consulta a especialista do domínio/subdomínio.
2. Método de compilação (Abordagem de compilação)	- coleta do <i>corpus</i> do trabalho terminológico; - estabelecimento da árvore de domínio; - expansão da representação do domínio escolhido.
3. Registro de termos	- coleta e classificação de termos.
4. Verificação de termos (Admissão e exclusão de termos /Especificidade)	- verificação, classificação e confirmação de termos; - elaboração de definições; - uso do vocabulário de especialidade para o estabelecimento de relações entre os descritores e de relações entre descritores e não descritores. - organização das relações entre descritores.
5. Forma de apresentação de um tesouro	- trabalhos de apresentação do tesouro.

Fonte: Cervantes (2009, p.163).

O MMICT é indicado como um instrumento de fácil utilização e que contempla e sintetiza todas as etapas da construção de tesouros. Cavati Sobrinho (2014, p.97) aponta que:

Esse instrumento destaca-se, principalmente, por apontar a importância das primeiras etapas de delimitação do domínio da área e subárea que se pretende representar, assim como as demais etapas e fases, fundamentadas

em critérios teóricos e metodológicos da Terminologia e da Ciência da Informação.

É necessário apontar que o MMICT surgiu da integração de vários modelos de construção de Tesouros também validados dentro da Ciência da Informação, mas para essa pesquisa ele se mostrou o mais completo, por reunir em um único instrumento etapas que surgem em um modelo, mas que não aparecem em outros.

Essas etapas condensam e resumem todo o processo que é necessário para a construção dos Tesouros, desde a determinação do domínio e língua até a sua forma de apresentação final aos profissionais da informação e para os usuários que buscam nesse instrumento uma forma de recuperar a informação.

Vê-se pelo modelo que a divisão das etapas maiores em subetapas permite um entendimento melhor de cada parte do processo de construção. É um modelo muito didático e autoexplicativo em sua utilização. A já referida tese da autora é quase um manual de utilização do modelo e de execução de cada etapa.

4 METODOLOGIA

A pesquisa ação foi utilizada como método de experimentação da aplicação do MMICT de Cervantes (2009) na transformação de glossários especializados em minitesauro.

Para aplicação do MMICT foi escolhido o “Glossário de Definições Legais” da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) para a aplicação do modelo. O glossário está disponível no endereço eletrônico da Anvisa e pode ser acessado em: <http://www.anvisa.gov.br/medicamentos/glossario/index.htm>

Esse Glossário possui termos que foram retirados de legislações pertinentes à vigilância sanitária e que são utilizados para o entendimento do contexto que cada termo possui. É de certa forma entendido como uma ferramenta de desambiguação e conceituação de termos específicos, porém não contém rigor na sua construção e nem padronização na entrada de termos.

Para aplicação do MMICT foi utilizado a metodologia de Cavati Sobrinho e Fujita (2015) “Diretrizes para a Aplicação do Modelo de Construção de Tesouros”, anexo A, que traduziu e facilitou a utilização do modelo no decorrer da elaboração do Minitesauro de Definições Legais em Vigilância Sanitária.

5 RESULTADOS

Para a construção do Microtesauro a partir de um glossário foi tomada a decisão de analisar, inicialmente, as etapas do MMICT para delimitar quais as etapas do Modelo escolhido poderiam ser utilizadas e quais poderiam ser excluídas do trabalho de construção desse instrumento.

Após a análise preliminar algumas etapas puderam, realmente, ser excluídas no momento da transformação do glossário em Tesauro, pois o já formulado glossário cumpria com algumas etapas que estão previstas no modelo. Para evidenciar as etapas que foram devidamente utilizadas e as que foram excluídas na aplicação do Modelo, criou-se o quadro 2 para ilustrar os passos seguidos e alcançados nessa pesquisa. Há uma justificativa indicando o motivo da não utilização de algumas etapas.

QUADRO 2 - Resultado final da aplicação do MMICT.

MODELO METODOLÓGICO INTEGRADO PARA CONSTRUÇÃO DE TESAURO		ETAPAS UTILIZADAS	
Sistematização de etapas da construção de tesauros (normalização, literatura e tesauros) - Procedimentos terminográficos		Sim/Não	Justificativa
1. Trabalho preliminar (Orientações gerais/ Uso de equipamento automático de processamento de dados)	Escolha do domínio e da língua do tesauro;	Não	O domínio e a língua já estavam definidos no glossário escolhido.
	Delimitação do subdomínio;	Não	Como já se tratava de um glossário com subdomínio definido essa etapa também pode ser dispensada.
	Estabelecimento dos limites da pesquisa terminológica temática;	Sim	-
	Consulta a especialista do domínio/subdomínio.	Não	A consulta ao especialista não se fez necessária devido a construção do tesauro ter sido elaborada por uma equipe de especialistas e com fonte em legislações.
2. Método de compilação (Abordagem de compilação)	Coleta do <i>corpus</i> do trabalho terminológico;	Sim	-
	Estabelecimento da árvore de domínio;	Sim	-
	Expansão da representação do domínio escolhido.	Sim	-
3. Registro de termos	Coleta e classificação de termos.	Sim	-

4. Verificação de termos (Admissão e exclusão de termos/especificidade)	Verificação, classificação e confirmação de termos;	Sim/Não	Essa etapa não contou com verificação e confirmação dos termos, novamente por terem sido retiradas e terem uso corrente em legislações. A parte que trabalha com a classificação dos termos foi utilizada, pois os termos no glossário não estavam classificados.
	Elaboração de definições;	Não	As definições que constam no glossário foram transpostas para o Tesouro.
	Uso do vocabulário de especialidade para o estabelecimento de relações entre os descritores e de relações entre descritores e não descritores.	Sim	-
	Organização das relações entre descritores.	Sim	-
5. Forma de apresentação de um tesouro	Trabalhos de apresentação do tesouro.	Sim	-

Fonte: Cervantes (2009, p.163, com adaptações).

Como a proposta dessa pesquisa é a criação de um microtesouro, os passos do processo estão descritos e ilustrados abaixo. Para objetivar a apresentação da Tesouro a introdução e outros elementos foram suprimidos do “Microtesouro em Vigilância Sanitária de Medicamentos”. Com isso a primeira etapa que compõe os resultados é a pontuada como o elemento 2 por Cavati Sobrinho e Fujita (2015) nas diretrizes sendo esse a “Aplicação do Modelo de construção de tesouros no domínio escolhido”.

Os resultados serão apresentados da forma direta, como foram desenvolvidos. Essa forma de disposição dos resultados irá facilitar o entendimento do processo de transformação do Glossário da Anvisa em um Microtesouro.

5.1 Domínio Escolhido

O domínio escolhido para aplicação de um modelo de tesouro foi o domínio da vigilância sanitária brasileira. A vigilância sanitária é “um conjunto de ações capaz de eliminar, diminuir ou prevenir riscos à saúde e de intervir nos problemas sanitários

decorrentes do meio ambiente, da produção e circulação de bens e da prestação de serviços de interesse da saúde” (BRASIL, 1990).

5.2 Etapa A – Delimitação do Subdomínio

Esta etapa correspondeu ao “trabalho preliminar” do Quadro 1, do MMIT, e que consiste em delimitação do tesouro em sua área de atuação.

Assim, tem-se que o tesouro aqui apresentado foi construído sob o domínio específico da vigilância sanitária para atender ao público que trabalha na Representação e na Recuperação de informações nessa área. Foi preparado em língua portuguesa, devido à sua abrangência nacional - Brasil.

A segunda fase na elaboração de um tesouro é a delimitação do subdomínio, onde, a vigilância sanitária é o domínio de atuação desse Tesouro e a legislação relativa a vigilância sanitária o subdomínio. Que será utilizado, principalmente, por profissionais que atuam na representação e usuário na recuperação de legislações da vigilância sanitária.

Como parâmetro de delimitação do domínio e subdomínio escolhemos o “Glossário de Definições Legais” criado pela Agência nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). Esse glossário é mantido e atualizado online, por esse motivo não foi possível a identificação de uma data de início de suas atividades, mas possui termos que apareceram em legislações desde antes da criação deste órgão, que ocorreu no ano de 1999.

Como os termos relativos ao Glossário da Anvisa foram retirados de legislações específicas e especializadas da área do domínio delimitado do tesouro, no caso, termos legais sobre a vigilância sanitária de medicamentos, não foi necessário o cumprimento da etapa de consulta a um especialista da área para trazer garantia literária aos termos, pois a formação do glossário com base nas legislações federais proporcionou essa garantia ao trabalho.

5.3 Etapa B: Estabelecimento dos Limites da Pesquisa Terminológica Temática

Etapa em que foram definidos os limites para a pesquisa terminológica temática do tesouro. A pesquisa a totalidade dos termos existentes no Glossário da Anvisa, onde constam aproximadamente 260 termos legais relacionados a vigilância sanitária

Com o intuito de possibilitar uma melhor indexação dos documentos produzidos dentro da vigilância sanitária, todos os termos foram levados em consideração para o limite

inicial do corpus do tesouro. Resultando também em uma melhor recuperação dos documentos.

5.4 Etapa C: Coleta do Corpus do Trabalho Terminológico

Nesta etapa ocorreu a coleta dos termos que fizeram parte do tesouro. Foram retirados termos repetidos, porém, foram mantidos os termos sinônimos. A coleta dos termos resultou na extração de 176 termos da área, conforme exemplo no Quadro 2, abaixo:

QUADRO 2 - Coleta de Termos: exemplo

N	TERMO
01	Aditivo
02	Adjuvante
03	Advertência
04	Amostra

Fonte: Elaborado pelos autores.

5.5 Etapa D: Classificação e Verificação

Cumprindo com o modelo adotado e as diretrizes de utilização, nessa etapa foi realizada a classificação de termos. Todos os termos foram verificados em bases de informação que definam sua pertinência ao tesouro. Porém, devido ao corpus de termos ser composto de termos com verificação em legislações federais, esses já possuíam uma ocorrência que a justificasse, e também já possuíam nota de escopo em cada termo, de acordo com os exemplos do Quadro 3, sendo necessário, portanto, recorrer a bases de informação para verificar a sua pertinência.

QUADRO 3 – Visualização do termo com o conceito.

N	TERMO	CONCEITO
01	Aditivo	Substância adicionada aos medicamentos, produtos dietéticos, cosméticos, perfumes, produtos de higiene e similares, com a finalidade de impedir alterações, manter, conferir ou intensificar seu aroma, cor e sabor, modificar ou manter seu estado físico geral ou exercer qualquer ação exigida para a tecnologia de fabricação. Decreto nº 79.094, de 5 de janeiro de 1977
02	Adjuvante	Substância adicionada ao medicamento com a finalidade de prevenir alterações, corrigir e/ou melhorar as características organolépticas, biofarmacotécnicas e tecnológicas do medicamento. Resolução - RDC nº 17, de 24 de fevereiro de 2000
03	Advertência	Instruções ou avisos aos usuários de medicamentos que favorecem o uso correto, prudente e seguro do medicamento, a fim de se prevenir um agravo a saúde, mas que, não necessariamente, contra-indique seu uso.

		Resolução - RDC nº 140, de 29 de maio de 2003
04	Amostra	Termo geral que abrange: controles, brancos, amostras processadas e desconhecidas. Resolução - RE nº 899, de 29 de maio de 2003

Fonte: Elaborado pelos autores.

5.6 Etapa E: Forma de Apresentação do Tesouro

A última etapa elaborada do tesouro foi referente à sua forma de apresentação, sendo o mesmo apresentado em sua forma de uso.

Os termos selecionados foram analisados, e em seguida, foram criadas relações de termos gerais, específicos, relacionados e de uso, conforme os exemplos do Quadro 3, abaixo. Esse procedimento possibilitou a organização completa do tesouro em ordem alfabética e com relações de coordenação entre os termos, conforme o Apêndice A.

QUADRO 3 – Organização do tesouro

Assistência farmacêutica	
TR	Assistência técnica
	Farmacêutico responsável
NOTA	Grupo de atividades relacionadas com o medicamento, destinadas a apoiar as ações de saúde demandadas por uma comunidade. Envolve o abastecimento de medicamentos em todas e em cada uma de suas etapas constitutivas, a conservação e controle de qualidade, a segurança e a eficácia Terapêutica dos medicamentos, o acompanhamento e a avaliação da utilização, a obtenção e a difusão de informação sobre medicamentos e a educação permanente dos profissionais de saúde, do paciente e da comunidade para assegurar o uso racional de medicamentos. Portaria nº 3.916/MS/GM, de 30 de outubro de 1998
Boas Práticas de Fabricação	
TR	Garantia da qualidade
	Inspeção de qualidade
	Controle de qualidade
UP	BPDF*
NOTA	Boas Práticas de Distribuição e Fracionamento de Insumos Farmacêuticos Resolução – RDC nº 35, de 25 de fevereiro de 2003
BPDF*	
USE	Boas Práticas de Fabricação
Fórmula-mestra	
TG	Documentação
UP	Fórmula-padrão*
NOTA	Documento ou grupo de documentos que especificam as matérias-primas e os materiais de embalagem com as suas quantidades, juntamente com a descrição dos procedimentos e precauções necessárias para a produção de determinada quantidade de produto terminado. Além disso, fornece instruções sobre o processamento,

	inclusive sobre os controles em processo. Resolução RDC n.º 134, de 13 de julho de 2001
Legenda	TG – Termo Genérico TE – Termo Específico TR – Termo Relacionado UP – Termo Não Autorizado USE – Relação de um termo não autorizado com o termo autorizado NOTA – Nota de escopo. Utilizada pelo indexador ou pelo usuário na verificação do conceito ao qual o termo está relacionado.

Fonte: Elaborado pelos autores.

6 CONCLUSÕES

O MMICT de Cervantes (2009) é um eficiente instrumento para transformar glossários especializados em minitesauros. Mesmo tendo sido criado para a construção de Tesauros, o modelo contribui na organização e estruturação no momento de transpor os termos coletados e de montar as hierarquias necessárias.

Por fim, faz-se necessário um apontamento sobre a utilização das “Diretrizes para a Aplicação do Modelo de Construção de Tesauros” de Cavati Sobrinho e Fujita (2015), pois com a utilização dessas diretrizes foi possível potencializar o processo de aplicação do MMICT e também de facilitar a tradução dessas etapas para a sua efetiva aplicação na pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 set. 1990.

CAMPOS, M. L. A.; GOMES, H. E. Metodologia de elaboração de tesouro conceitual: a categorização como princípio norteador. *Perspect. Ciênc. Inf.*, [S.l.], v. 11, n. 3, p.348-359, dez. 2006.

CAVATI SOBRINHO, H. *A representação documentária do domínio da economia: análise de estruturas de representação em linguagens documentárias e documentos específicos de economia*. 2014. 147f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

CAVATI SOBRINHO, H.; FUJITA, M. S. L. Aplicação do modelo metodológico integrado para inovação no ensino da construção de linguagens documentárias no curso de graduação



em Biblioteconomia. In: ENCUESTRO IBÉRICO EDICIC, 7., 2015, Madri. *Anais...* Madri: Universidad Complutense, 2015. p.1-16.

CERVANTES, B. M. N. *A construção de tesouros com a integração de procedimentos terminográficos*. 2009. 209f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

CHU, H. *Information representation and retrieval in the digital age*. 2.ed. Maryland: ASIST, 2010.

CURRÁS, E. *Tesouros: linguagens terminológicas*. Brasília: IBCT, 1995. Tradução de Antônio Felipe Correria da Costa.

GUSMÃO, H. R. *Tesouros: análise e utilização*. Niterói: CEUFF, 1985.

LIMA, J. L. O.; ALVARES, L. Organização e representação da informação e do conhecimento. In: ALVARES, Lilian. (Org). *Organização da informação e do conhecimento: conceitos, subsídios interdisciplinares e aplicações*. São Paulo: B4Editores, 2012.

NOVELLINO, M. S. F. Instrumentos e metodologias de representação da informação. *Inf. Inf.*, Londrina, v. 1, n. 2, p.37-45, 1996.

RANGANATHAN, S. R. *As cinco leis da biblioteconomia*. Brasília: Briquet de Lemos, 2009.

SALES, R.; CAFÉ, L. Diferenças entre tesouros e ontologias. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p.99-116, jan. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v14n1/v14n1a08.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

ANEXO A – Diretrizes para aplicação do modelo de construção de tesouros

Diretrizes para aplicação do modelo de construção de tesouros

Disciplina de Linguagens Documentárias Alfabéticas. 2015.1.

Equipe:

1 Introdução

Fica por último, mas vocês vão registrando as tomadas de decisão.

.....

2 Aplicação do Modelo de construção de tesouros no domínio escolhido.

2.1 Etapa A: delimitação do subdomínio

Esta etapa corresponde ao “trabalho preliminar” do Quadro X, de Cervantes (2009), que consiste em.... - descrever e conceituar as fases -...(usar quadro 5: “Descrição das etapas de construção de tesouros” e 4: “Sistematização de etapas da construção de tesouros” da Tese Heliomar, citando Cervantes).

Exemplo: “Como parâmetro de delimitação do domínio e subdomínio escolhemos o periódico X, n. A, v B, da área Y”.

Descrição do periódico.....

2.2 Etapa B: Estabelecimento dos limites da pesquisa terminológica temática.

Esta etapa corresponde..... (usar quadro 5: “Descrição das etapas de construção de tesouros” e 4: “Sistematização de etapas da construção de tesouros” da Tese Heliomar, citando Cervantes).

Os limites da pesquisa terminológica foram os termos coletados no.....

2.3 Etapa C: Coleta do *corpus* do trabalho terminológico.

Esta etapa corresponde.... (usar quadro 5: “Descrição das etapas de construção de tesouros” e 4: “Sistematização de etapas da construção de tesouros” da Tese Heliomar, citando Cervantes).

A coleta dos termos resultou na elaboração do Apêndice X com X termos da área, conforme exemplo no Quadro X, abaixo:

2.4 Etapa D: Classificação, verificação e confirmação dos termos.

Esta etapa corresponde... (usar quadro 5: “Descrição das etapas de construção de tesouros” e 4: “Sistematização de etapas da construção de tesouros” da Tese Heliomar, citando Cervantes).

2.5 Etapa E: Forma de apresentação do Tesouro.

Esta etapa corresponde... (usar quadro 5: “Descrição das etapas de construção de tesouros” e 4: “Sistematização de etapas da construção de tesouros” da Tese Heliomar, citando Cervantes). Apresentar o tesouro final com as relações entre os termos e os não termos consultando as páginas 50-52 de Cervantes (2009), as páginas 108 e 109 de Currás (1995) e as “Diretrizes para elaboração de tesouros monolíngües” (IBICT/SENAL,1984).

3 Conclusão

Apresentar as conclusões da equipe sobre a aplicação do modelo e o resultado, apontando as informações mais importantes.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ORGANIZAÇÃO RESUMIDA DO MICROTESAURO

Amostra	
TE	Amostra branco
	Amostra de controle de qualidade
	Amostra processada
	Amostra desconhecida
	Amostra de referência
	Amostra representativa
NOTA	Substância adicionada aos medicamentos, produtos dietéticos, cosméticos, perfumes, produtos de higiene e similares, com a finalidade de impedir alterações, manter, conferir ou intensificar seu aroma, cor e sabor, modificar ou manter seu estado físico geral ou exercer qualquer ação exigida para a tecnologia de fabricação. Decreto nº 79.094, de 5 de janeiro de 1977
Armazenamento	
UP	Estocagem*
NOTA	Procedimento que possibilita o estoque ordenado e racional de várias categorias de materiais e produtos, garantindo a sua adequada conservação. Conselho Federal de Farmácia, Resolução nº 328, de 22 de julho de 1999
Estocagem*	
USE	Armazenamento
Assistência farmacêutica	

TG	Vigilância sanitária
TR	Assistência técnica
	Farmacêutico responsável
NOTA	Grupo de atividades relacionadas com o medicamento, destinadas a apoiar as ações de saúde demandadas por uma comunidade. Envolve o abastecimento de medicamentos em todas e em cada uma de suas etapas constitutivas, a conservação e controle de qualidade, a segurança e a eficácia Terapêutica dos medicamentos, o acompanhamento e a avaliação da utilização, a obtenção e a difusão de informação sobre medicamentos e a educação permanente dos profissionais de saúde, do paciente e da comunidade para assegurar o uso racional de medicamentos. Portaria nº 3.916/MS/GM, de 30 de outubro de 1998
Automedicação	
TE	Automedicação responsável
NOTA	Uso de medicamento sem a prescrição, orientação e ou o acompanhamento do médico ou dentista. Portaria nº 3.916/MS/GM, de 30 de outubro de 1998
Autorização	
TE	Autorização de funcionamento
	Autorização especial
	Autorização de exportação
	Autorização de importação
TR	Licenciamento de importação antes do embarque
	Licenciamento de importação depois do embarque
NOTA	Ato privativo do órgão competente do Ministério da Saúde, incumbido da vigilância sanitária dos produtos que de trata este Regulamento, contendo permissão para que as empresas exerçam as atividades sob regime de vigilância sanitária, instituído pela Lei no 6.360, de 23 de setembro de 1976. Decreto nº 79.094, de 5 de janeiro de 1977
Boas Práticas de Fabricação	
TR	Garantia da qualidade
	Inspeção de qualidade
	Controle de qualidade
UP	BPDF*
NOTA	Boas Práticas de Distribuição e Fracionamento de Insumos Farmacêuticos Resolução – RDC nº 35, de 25 de fevereiro de 2003
BPDF*	
USE	Boas Práticas de Fabricação
Denominação Comum Brasileira	
UP	DCB*
NOTA	Denominação do fármaco ou princípio farmacologicamente ativo aprovado pelo Órgão Federal responsável pela Vigilância Sanitária. Resolução – RDC n.º 35, de 25 de fevereiro de 2003
DCB*	
USE	Denominação Comum Brasileira
Documentação	
TR	Certificado de autorização especial
	Certificado de cumprimento de boas práticas de fabricação e controle
	Certificado de boas práticas de fabricação
	Certificado de não objeção

	Certificado de regularidade
	Fórmula-mestra
	Formulário terapêutico nacional
	Notificação de receita
	Ordem de produção
	Relatório
NOTA	Conjunto de documentos que definem e registram as especificações e as operações dos Insumos Farmacêuticos. Resolução – RDC n.º 35, de 25 de fevereiro de 2003
Equivalência	
TE	Bioequivalência
	Equivalência in vitro
	Equivalente farmacêutico
	Equivalência terapêutica
NOTA	Produtos farmacêuticamente equivalentes que, depois de administrados na mesma dose, seus efeitos com respeito à eficácia e segurança são essencialmente os mesmos. Resolução - RDC nº 157, de 31 de maio de 2002
Farmacó	
TE	Farmoquímico
	Farmacoterapia
NOTA	Substância química que é o princípio ativo do medicamento. Portaria nº 3.916/MS/GM, de 30 de outubro de 1998
Farmoquímico	
TR	Formulação farmacêutica
NOTA	Todas as substâncias ativas ou inativas que são empregadas na fabricação de produtos farmacêuticos. Portaria nº 3.916/MS/GM, de 30 de outubro de 1998
Insumo farmacêutico	
TR	Especificações
	Material de embalagem
	Rastreabilidade
	Fracionamento
NOTA	Droga ou substância aditiva ou complementar de qualquer natureza, destinada a emprego em medicamento. Resolução – RDC n.º 35, de 25 de fevereiro de 2003
Licença	
TE	Licença de funcionamento
	Licença de importação
NOTA	Ato privativo do órgão de saúde competente dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, contendo permissão para o funcionamento dos estabelecimentos que desenvolvam qualquer das atividades sob regime de vigilância sanitária, instituído pela Lei no 6.360, de 1976. Decreto nº 3.961, de 10 de outubro de 2001
Lote	
UP	Corrina analítica*

NOTA	Conjunto completo de amostras em estudo, com um número apropriado de padrões e CQs para sua validação e que tem sua análise completa nas mesmas condições. Resolução - RE nº 899, de 29 de maio de 2003
Corrina analítica*	
USE	Lote
Medicamento	
TE	Medicamento bioequivalente
	Medicamento biológico
	Medicamento biotecnológico
	Medicamento de controle especial
	Medicamento de dispensação em caráter excepcional
	Medicamento de interesse em saúde pública
	Medicamento de referência
	Medicamento de venda livre
	Medicamento essencial
	Medicamento fitoterápico
	Medicamento genérico
	medicamento homeopático
	Medicamento inovador
	Medicamento não prescrito
	Medicamento órfão
	Medicamento para a atenção básica
	Medicamento similar
	Medicamento tarjado
TR	Aditivo
	Advertência
	Eficácia de medicamento
	Entorpecente
	Forma de comercialização
	Forma farmacêutica
	Interação medicamentosa
	Nome comercial
	Posto de medicamento
	Psicotropico
	Uso racional de medicamento
	Vacinas
NOTA	Produto farmacêutico, tecnicamente obtido ou elaborado, com finalidade profilática, curativa, paliativa ou para fins de diagnóstico. É uma forma farmacêutica terminada que contém o fármaco, geralmente em associação com adjuvantes farmacotécnicos. Resolução - RDC nº 84, de 19 de março de 2002
Medicamento fitoterápico	
TG	Medicamento
TE	Medicamento fitoterápico novo

	Medicamento fitoterápico tradicional
	Medicamento fitoterápico similar
NOTA	Medicamento farmacêutico obtido por processos tecnologicamente adequados, empregando-se exclusivamente matérias-primas vegetais, com finalidade profilática, curativa, paliativa ou para fins de diagnóstico. É caracterizado pelo conhecimento da eficácia e dos riscos de seu uso, assim como pela reprodutibilidade e constância de sua qualidade. Não se considera medicamento fitoterápico aquele que, na sua composição, inclui substâncias ativas isoladas, de qualquer origem, nem as associações destas com extratos vegetais. Resolução - RDC n.º 17, de 24 de fevereiro de 2000
Medicamento homeopático	
TG	Medicamento
TE	Medicamento homeopático industrializado isento de registro
	Medicamento homeopático industrializado passível de registro
NOTA	Toda apresentação farmacêutica destinada a ser ministrada segundo o princípio da similitude, com finalidade preventiva e terapêutica, obtida pelo método de diluições seguidas de succussões e/ou triturações sucessivas. Resolução - RDC n.º 139, de 29 de maio de 2003
Psicotropico	
TG	Medicamento
UP	Produto psicotrópico*
NOTA	Substância que pode determinar dependência física ou psíquica e relacionada, como tal, nas listas aprovadas pela Convenção sobre Substâncias Psicotrópicas, reproduzidas nos anexos deste Regulamento Técnico. Portaria n.º 344, de 12 de maio de 1998
Produto psicotrópico*	
USE	Psicotropico
Produto	
TE	Produto a granel
	Produto biológico
	Produto descartável
	Produto dietético
	Produto farmacêutico intercambiável
	Produto intermediário
	Produto semi-elaborado
	Produto sujeito a controle especial
	Produto terminado
TR	Embalagem
	Prazo de validade
	Produção
	Propaganda de produto farmacêutico
	Rótulo
NOTA	Substância ou mistura de substâncias naturais (minerais, animais e vegetais) ou de síntese usada com finalidades terapêuticas, profiláticas ou de diagnóstico. Resolução n.º 328, de 22 de julho de 1999
Produto biológico	



TG	Produto
TE	Produto biológico humano
NOTA	Medicamento Biológico que contém molécula com atividade biológica conhecida, e que não tem proteção patentária. Resolução - RDC n.º 80, de 18 de março de 2002
Registro	
TE	Registro de medicamento
	Registro do produto
	Registro de lote
	Registro de produto
NOTA	Inscrição, em livro próprio após o despacho concessivo do dirigente do órgão do Ministério da Saúde, sob número de ordem, dos produtos de que trata esta Lei, com a indicação do nome, fabricante, da procedência, finalidade e dos outros elementos que os caracterizem; Lei n.º 6.360, de 23 de setembro de 1976
Validação	
TE	Validação concorrente
	Validação parcial
	Validação total
	Validação prospectiva
	Validação retrospectiva
NOTA	Ato documentado que atesta que qualquer procedimento, processo, equipamento, material, operação ou sistema realmente conduza aos resultados esperados. Resolução – RDC n.º 134 de 13 de julho de 2001
Validação concorrente	
TG	Validação
UP	Validação simultânea*
NOTA	Ato documentado, realizado durante a produção rotineira. Resolução – RDC n.º 134 de 13 de julho de 2001
Validação simultânea*	
USE	Validação concorrente

CONTRIBUIÇÕES DA ARQUITETURA DA INFORMAÇÃO PARA AMBIENTES DE COLABORATIVOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

CONTRIBUCIONES DE ARQUITECTURA DE INFORMACIÓN PARA ENTORNOS DE COLABORACIÓN DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Ernesto Radis Steinmetz; Claudio Gottschalg Duque; Tomás Roberto Orlandi

Resumo: Este trabalho apresenta uma proposta de contribuição da Arquitetura da Informação na construção de Ambientes Informacionais Colaborativos de Ensino-Aprendizagem com a intenção de estabelecer um fluxo de atividades para elaboração, utilização e refinamento desses ambientes, a partir dos conceitos e fundamentos da arquitetura da informação, da multimodalidade e da Teoria da Relevância. Para tanto, foram identificados estudos sobre a relação entre a ciência da informação, a arquitetura da informação e a multimodalidade aplicadas em Ambientes Informacionais Colaborativos de Ensino-Aprendizagem, com o objetivo de aumentar a relevância desses ambientes para os estudantes. Foi elaborada uma proposta inicial do fluxo do modelo de arquitetura da informação multimodal aplicado em ambientes Colaborativos de Ensino-Aprendizagem, sob a luz dos conceitos da Multimodalidade e da Teoria da Relevância.

Palavras-chave: Ciência da Informação. Arquitetura da Informação. Ambientes Colaborativos de Ensino-Aprendizagem. Multimodalidade. Teoria da Relevância.

Resumen: En este trabajo se presenta una propuesta de contribución de la Arquitectura de la Información en la construcción de Colaboración Informativo entornos de enseñanza y aprendizaje con la intención de establecer un flujo de actividades para la preparación, uso y refinamiento de estos entornos, basado en los conceptos y fundamentos de la arquitectura de la información, la multimodalidad y teoría de la relevancia. Para esto, se identificaron los estudios sobre la relación entre la ciencia de la información, arquitectura de la información y la multimodalidad aplicado en entornos de colaboración Informativo enseñanza y el aprendizaje, con el fin de aumentar la relevancia de estos ambientes para los estudiantes. Una propuesta inicial por el flujo del modelo de arquitectura de información multimodal aplicado en entornos de colaboración de enseñanza-aprendizaje, a la luz de los conceptos de la multimodalidad y la teoría de la relevancia fue desarrollado.

Palabras-clave: Ciencias de la Información. Arquitectura de la Información. Entornos de Colaboración de Enseñanza-Aprendizaje. Multimodalidad. Teoría de la Relevancia.

1 INTRODUÇÃO

As contribuições dos estudos atuais da Ciência da Informação - CI e da Arquitetura da Informação – AI em ambientes colaborativos de ensino e aprendizagem ainda são incipientes. É relevante o estudo da Arquitetura de Informação nestes ambientes informacionais, pois o aluno é um usuário da informação e para gerar seu conhecimento precisa recuperar informações por meio de ambientes informatizados.

Um dos trabalhos identificados sobre as contribuições da Ciência da Informação e da Arquitetura da Informação em ambientes de ensino-aprendizagem, Felipe (2011) explica que:

Na sociedade contemporânea, verifica-se que a informação e o conhecimento passam a ser exaltados como elementos-chave para o desenvolvimento social, visto que a humanidade está inserida num contexto em que a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) que estão desencadeando uma série de mudanças de ordem política, econômica, cultural e educacional, além de provocar impactos significativos nos modos de aprender e fazer do ser humano. Assim sendo, pode-se afirmar que o mundo será cada vez mais construído por aqueles que investem na educação, na ciência e no desenvolvimento tecnológico (FELIPE, 2011, p.16).

Considerando que a informação é um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem e que Arquitetura da Informação trata da sua organização e recuperação, entende-se que ela deveria estar presente no processo de elaboração e utilização de Ambientes Informacionais Colaborativos de Apoio ao Processo de Ensino-Aprendizagem (CSCL).

Para tanto, este trabalho apresenta algumas contribuições da Arquitetura da Informação Multimodal para Ambientes Informacionais Colaborativos de Ensino-Aprendizagem apoiados em computador, utilizando os fundamentos teóricos da Arquitetura da Informação conjuntamente com as abordagens metodológicas desenvolvidas na Multimodalidade a partir das teorias da comunicação e da teoria da relevância.

2 CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, ARQUITETURA DA INFORMAÇÃO E MULTIMODALIDADE NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Sobre o processo de ensino-aprendizagem, existem estudos que demonstram preocupação com a qualidade do ensino aprendizagem e sugerem que há uma necessidade do uso da Multimodalidade - MM como fator facilitador no processo de comunicação eficiente e eficaz. Farias, Obilinovic e Orrego (2011) fazem uma leitura ilustrada com textos multimodais usados para ensinar Inglês no Chile onde a multimodalidade pode ser produtiva se estiver envolvida no diálogo. Neste mesmo sentido, Mayer e Moreno (2002, p.5) afirmam que: “o diálogo pode ser construído quando há uma via de mão dupla entre a ciência cognitiva e a instrução que permite uma interação rápida entre a teoria e a prática”.

Steinmetz e Duque (2013) observam que o sucesso do processo comunicacional está diretamente relacionado com a compreensão da mensagem pelo seu receptor. Neste contexto, a Multimodalidade estuda diversos modos que podem ser utilizados para que essa mensagem

seja construída de modo que o leitor ou o público receptor da mesma a compreenda, pois o uso de recursos multimodais na mensagem se preocupa com a realidade cultural do contexto social onde a mesma é produzida e consumida, portanto, consumada enquanto mensagem. Ou seja, ela não está desvinculada dos avanços tecnológicos na comunicação da informação nem dos diferentes estágios culturais e tecnológicos para análise do processo comunicativo que envolve texto, imagem, som, gestos, etc.

Rocha e Duarte (2013) apresentam uma reflexão sobre a usabilidade no contexto dos estudos de usuários da informação, com base na evolução da Interação Humano-Computador e suas apropriações no campo da Ciência da Informação. Os autores relacionam os paradigmas orientadores dos estudos da CI – físico, cognitivo e social - aos estudos realizados no campo da interação humano-computador. Chega-se à conclusão de que os estudos de usabilidade na CI, no geral, têm orientação cognitivista, alinhada ao paradigma físico, e não contemplam a complexidade do comportamento informacional dos usuários. Dentre os temas abordados podemos observar estudos que procuram entender o Trabalho Colaborativo Apoiado por Computador (CSCW).

Duque, Steinmetz, Steinmetz e Hanot (2012), Steinmetz e Steinmetz (2013) e Steinmetz e Duque (2013) apresentam o resultado da utilização de recursos multimodais como forma de incentivar a inclusão de alunos de graduação em um projeto de iniciação científica utilizando-se um blog. Entre as observações dos autores, podemos destacar o aumento do engajamento dos alunos de graduação em atividades de iniciação científica e um dos motivos disto, são as características multimodais aplicadas à arquitetura da informação no blog utilizado como forma de comunicação e divulgação das ações do projeto. Os autores percebem que a utilização da multimodalidade na arquitetura da informação pode ter gerado o aumento da relevância das informações do blog para o público alvo, os alunos.

Steinmetz, Steinmetz e Duque (2012) explicam que a Multimodalidade é analisada por diferentes abordagens. Algumas das perspectivas estudadas por autores da área são: Análise semiótica social multimodal, Análise do discurso multimodal e Análise Multimodal Interacional. Dessa forma, exploram-se os modos e os recursos semióticos articulados entre essas diferentes perspectivas e também a qual questão cada perspectiva pode resolver. Essas abordagens explicam questões diversas sobre a multimodalidade, dentre elas, a compreensão e interação de textos, produção e interpretação de significado e o empoderamento que os

estudos oferecem ao indivíduo que tem a capacidade de produzir, interpretar e de reelaborar o significado produzido.

Steinmetz, Steinmetz e Duque (2012) e Steinmetz e Duque (2013) buscam encontrar elementos teóricos e que fundamentam a integração dos conceitos de Ciência da Informação, Arquitetura da Informação e Multimodalidade. Observam em suas conclusões que a Ciência da Informação tem como principal objetivo buscar meios e formas para atender as necessidades de informação dos indivíduos, impostas pela evolução da sociedade. A informação, sendo o objeto de estudo da Ciência da Informação, depende da definição de um contexto para que possa ter um significado válido, mas pode ser vista como o fenômeno mais amplo que este campo do conhecimento pode tratar, através da sua geração, transferência ou comunicação e do seu uso.

3 ARQUITETURA DA INFORMAÇÃO, TEORIA DA RELEVÂNCIA E MULTIMODALIDADE APLICADAS EM SISTEMAS DE INFORMAÇÃO

Do ponto de vista da Ciência da Informação, a recuperação de informações em documentos ainda é um desafio. Considerando que hoje temos que selecionar uma informação relevante diante de inúmeras fontes e formas de acesso a informação, devido à grande quantidade de informações são produzidas e disponibilizadas diariamente (STEINMETZ, STEINMETZ, COSTA e DUQUE 2013).

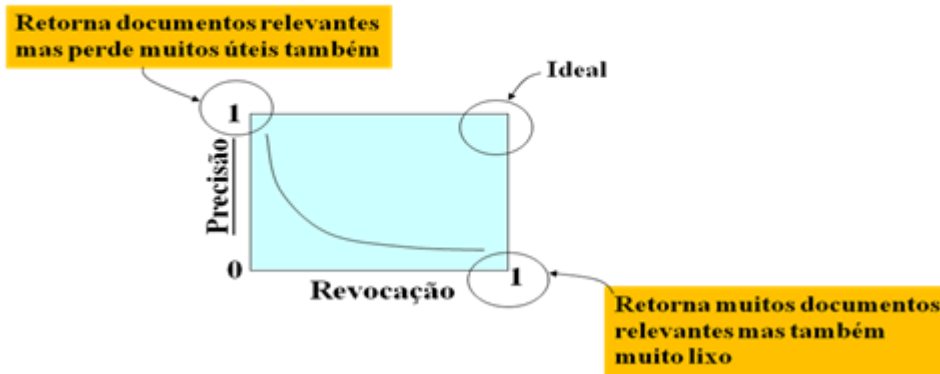
Para atender esta demanda os autores explicam que o uso de sistemas de recuperação de informações pode auxiliar o usuário a encontrar informações relevantes desde que atendam aos conceitos de Revocação e Precisão. A relação entre eles determina a eficácia de um Sistema de Recuperação da Informação, conforme a definição apresenta por Lancaster (2004) para estes conceitos:

- **REVOCAÇÃO** - é a capacidade de recuperar todos os documentos que tratam do assunto pesquisado, no entanto, nem tudo que é recuperado é relevante.
- **PRECISÃO** - é a capacidade de evitar documentos inúteis, ou seja, é capacidade de recuperar somente documentos relevantes.

Os autores entendem que é muito importante, para não haver prejuízo na recuperação de informações relevantes, buscar medidas de eficácia que equacionem a relação da Precisão com a Revocação de forma a resultarem em consultas com maior número de documentos relevantes conforme a FONTE: Steinmetz, Steinmetz, Costa e Duque, 2013, p.13.

FIGURA 1 - Relação da Precisão com Revocação em SRIs

Relação entre Revocação e Precisão



FONTE: Steinmetz, Steinmetz, Costa e Duque, 2013, p.13.

Entre os pontos convergentes encontrados pelos autores, podemos destacar:

Que tanto a Ciência da Informação quanto a Teoria da Relevância, a Arquitetura da Informação e também a Multimodalidade, possibilitam que o indivíduo, comum e também estudantes em ambientes de ensino aprendizagem, não caiam em uma zona de inibição cognitiva. Ou seja, permite que esse indivíduo obtenha uma interface interativa/multimodal de comunicação e cognição possibilitando uma aprendizagem significativa que resulta em competência informacional. Considerando que a competência Informacional possibilita ao indivíduo a capacidade de reconhecer quando precisa de informação, bem como, onde localizar a informação relevante. É a capacidade de avaliar se essa informação é de fato relevante e assim tomar uma decisão e/ou usar efetivamente essa informação (Steinmetz, Steinmetz, Costa e Duque, 2013, p.14).

Steinmetz, Steinmetz, Costa e Duque (2013) apresentam a base conceitual de uma Arquitetura da Informação Multimodal, para isso os autores identificam o estado da arte sobre os assuntos abordados no artigo e colocam algumas premissas que permitem estabelecer esta base relacionando à Arquitetura da Informação, a Multimodalidade, a Teoria da Relevância e as formas de representação e recuperação de informações. Nesse mesmo sentido, Steinmetz e Duque (2014) apresentam algumas contribuições da Arquitetura da Informação para ambientes colaborativos de ensino/aprendizagem, conforme o QUADRO 1.

QUADRO 1 - Resumo da Relação entre Arquitetura da Informação, a Multimodalidade, a Teoria da Relevância.

Base conceitual	Pressuposto/Inferência
<p>A Arquitetura da Informação tem como objetivo gerar espaços informacionais para atender às necessidades de informação dos usuários, enquanto a Multimodalidade está associada ao estudo dos meios utilizados que levam a compreensão de uma mensagem em um determinado contexto.</p>	<p>Partindo do pressuposto que um espaço de informação pode ser multimodal, podemos perceber que a Arquitetura da Informação e a Multimodalidade são complementares no objetivo de atender às necessidades informacionais das pessoas. Para a Arquitetura da Informação este objetivo está explícito e para a Multimodalidade isso acaba sendo uma consequência da interação multimodal entre o espaço de informação e o usuário. Ainda, podemos inferir que a multimodalidade pode influenciar no “princípio da relevância” melhorando o processo de transmissão da informação.</p>
<p>A Arquitetura da Informação é considerada interdisciplinar agregando áreas como a usabilidade e ergonomia. A multimodalidade estuda os vários modos de comunicação e/ou interação entre os sujeitos e objetos.</p>	<p>Considerando que a usabilidade e a ergonomia podem influenciar a interação dos usuários com os objetos informacionais, podemos inferir que a Multimodalidade e a Arquitetura da Informação têm objetivos de estudo semelhantes.</p>
<p>A Multimodalidade e a Gramática Visual buscam compreender e prover múltiplas formas de comunicação com o uso e a organização de padrões visuais. A Arquitetura da Informação busca prover a organização, representação e comunicação das informações.</p>	<p>Ao assumirmos que um padrão visual pode ser um design, pode ser uma forma de organização e representação de informações utilizadas para estabelecer uma comunicação, temos uma relação direta entre a Multimodalidade/Gramática Visual com a Arquitetura da Informação, pois nos dois casos a organização do espaço informacional na forma de uma representação que apóie a comunicação é o principal objetivo.</p>
<p>A Arquitetura da Informação pode ser vista como a integração entre contexto, conteúdo e usuários, enquanto a Multimodalidade busca tratar da interpretação do significado do contexto pelo sujeito.</p>	<p>É possível deduzir que o estudo do contexto em que o sujeito e a informação estão inseridos são preocupações comuns tanto para Multimodalidade quanto para Arquitetura da Informação.</p>
<p>A Multimodalidade foca na análise de significados, na interação entre os indivíduos, envolvendo o produtor e o observador da informação. Na proposta da Teoria Geral da Arquitetura da Informação, o fenômeno da presença do observador implica na mudança do comportamento do objeto observado determinando a diferença entre dado e informação, sendo o conceito de conhecimento resultado da abstração que deriva da interação entre o observador e o objeto observado.</p>	<p>Neste ponto, se considerarmos a interação como um fenômeno, temos uma sobreposição de conceitos aplicados ao desenvolvimento tanto da Multimodalidade como da Arquitetura da Informação, que apontam para definições semelhantes sob pontos de vista diferentes. Podemos perceber uma relação entre a análise de significados na interação e a definição de conhecimento proposta na TGAI.</p>
<p>Um documento pode ser visto como uma forma de registro da informação. Considerando que todo texto é multimodal e documentos</p>	<p>Podemos inferir que documentos textuais são documentos multimodais e ainda, podemos perceber que a organização visual destas informações no</p>

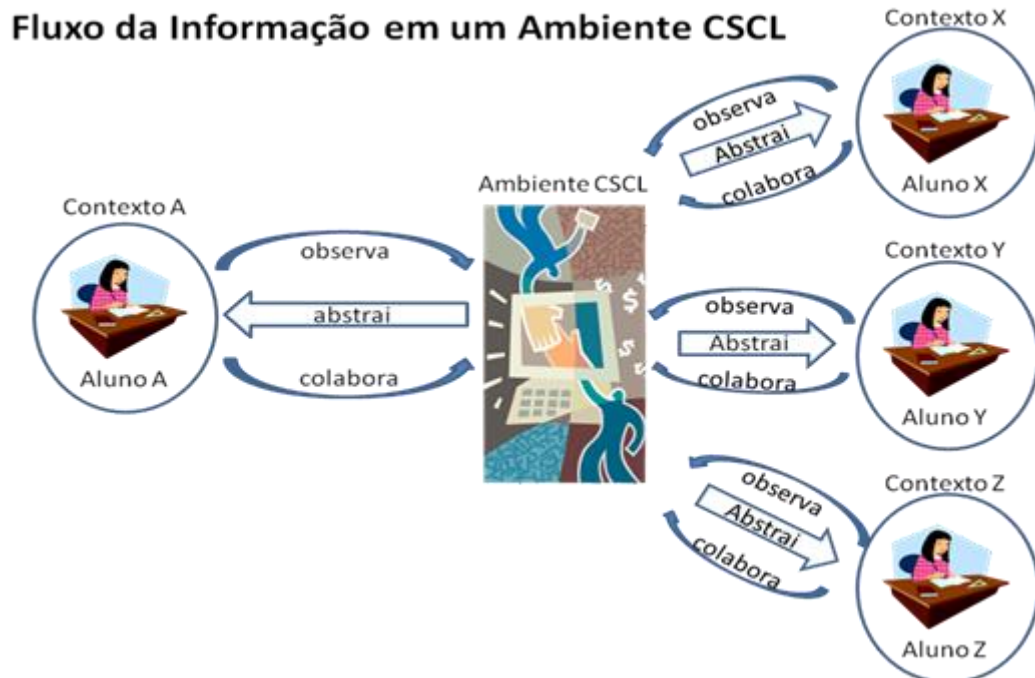
multimodais envolvem combinações de informações que empregam diferentes meios de apresentação.	documento pode ser considerada uma arquitetura da informação e, ainda, que esta organização pode influenciar na relevância das informações para o usuário.
Considerando que a Teoria da Relevância implica predisposição de um indivíduo para determinado ato comunicativo em precedência a outro e que a Arquitetura da Informação busca organizar os espaços informacionais para atender às necessidades dos usuários. A multimodalidade é o estudo os vários modos de comunicação.	Podemos inferir que um espaço informacional, definido pela Arquitetura da Informação, pode ser multimodal, bem como podemos utilizar a multimodalidade para aumentar a relevância das informações contidas neste espaço informacional, melhorando o ato comunicativo em questão e atendendo a necessidade de informação do usuário de maneira mais eficiente.

Fonte: Steinmetz e Duque (2014).

Steinmetz, Steinmetz, Costa e Duque (2013) concluem identificando que é possível estabelecer um modelo para elaboração de uma Arquitetura de Informação Multimodal para Ambientes Informacionais Colaborativos de Ensino/Aprendizagem, considerando que a Ciência da Informação, a Arquitetura da Informação e a Multimodalidade podem contribuir na relevância do ambiente *CSCL* utilizado no processo de ensino/aprendizagem, melhorando assim o resultado deste processo.

Steinmetz e Duque (2014) explicam que o significado que a informação assume para cada pessoa pode ser singular, ou seja, a abstração que cada indivíduo faz do ambiente *CSCL* pode ser singular, devido ao contexto onde este indivíduo está inserido. Por consequência a colaboração destes indivíduos nos ambientes *CSCL* depende desta abstração pois, baseado na definição de conhecimento de Lima-Marques (2011), temos que a abstração é um dos requisitos para formação do conhecimento. A FIGURA 2 - Fluxo da Informação em um Ambiente *CSCL* demonstra esta situação, conforme o fluxo a informação na comunicação de uma estudante com um Ambiente *CSCL*.

FIGURA 2 - Fluxo da Informação em um Ambiente CSCL

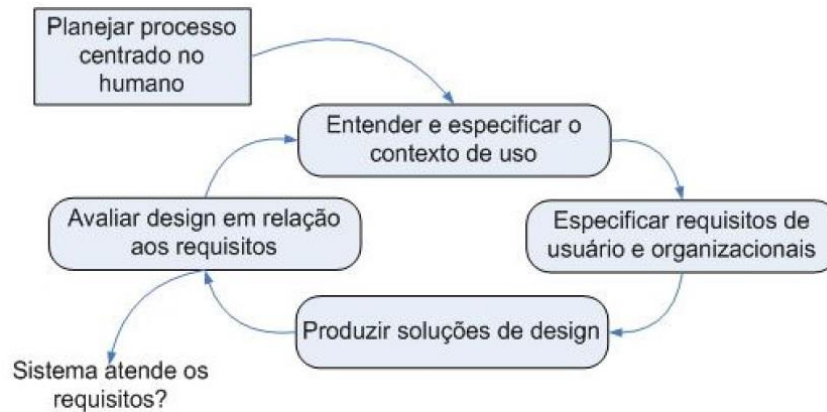


Fonte: (STENMETZ e DUQUE, 2014).

Com o entendimento do Fluxo de Informações em um Ambiente CSLS podemos então partir para o estudo de um modelo para elaboração de uma Arquitetura de Informação Multimodal para Ambientes Informacionais Colaborativos de Ensino/Aprendizagem.

Neste sentido, Rocha e Duarte (2013) explicam que a boa usabilidade de um sistema de informação está diretamente ligada a como este ambiente é concebido, sendo que esta concepção deve partir de uma perspectiva centrada no usuário (Design Centrado no Usuário), de forma a reconhecer e atender às suas necessidades, a partir de processos que nem sempre são os mesmos da engenharia de software. Para isso os autores sugerem a norma ISO/IEC 13407/1999, que busca definir o design centrado em humanos através de ciclos iterativos, conforme a FIGURA 3.

FIGURA 3 - Design centrado no humano



Fonte: tradução livre da ISO/IEC 13407 (1999 *apud* ROCHA e DUARTE, 2013).

4 A BASE EPISTEMIOLÓGICA DA PROPOSTA

Observando o exposto no tópico anterior, podemos perceber que:

- Sob a ótica da Multimodalidade e da Teoria da Relevância, o contexto em que o sujeito está inserido, influencia diretamente no seu interesse e na sua percepção do ambiente informacional que está sendo utilizado.
- A qualidade da informação recuperada de um SRI está diretamente condicionada à relação entre Precisão e Revocação de um SRI conforme demonstrado na FIGURA 1 (p.223).
- Existe uma clara relação teórica entre a Arquitetura da Informação, a Multimodalidade e a Teoria da Relevância conforme apresentado no QUADRO 1 (p.224).
- A abstração que cada indivíduo faz do ambiente CSCL pode ser singular, devido ao contexto onde este indivíduo está inserido. A sua colaboração no ambiente CSCL que depende desta abstração. Sendo este fluxo de informações requisito para formação do conhecimento e conseqüente sucesso do processo de ensino/aprendizagem, conforme FIGURA 2 - Fluxo da Informação em um Ambiente CSCL (p.226).
- Atender às necessidades de informação do usuário depende da qualidade de usabilidade de um sistema de informação, que deve partir de uma perspectiva centrada no usuário (Design Centrado no Usuário), conforme podemos constatar na FIGURA 3 (p.227).

Com estas observações, começamos a responder o questionamento que norteia este artigo. Inicialmente, é fundamental entendermos que um ambiente *CSCL* é um sistema de informação computacional, pois sua definição o classifica de tal forma: “um ambiente de Aprendizagem Colaborativa Apoiada por Computador”, conforme explicam Santoro et. al.(2004) e Steinmetz (2007). Assim, podemos buscar algumas respostas preliminares nos conceitos de Sistemas de Informação e na Engenharia de Software, observando a ressalva citada por Rocha e Duarte (2013) sobre a importância da usabilidade de um sistema de informação, que nem sempre são contemplados nos processos da engenharia de software.

Considerando que um ambiente *CSCL* é um sistema de informação computacional, optamos em adotar as definições da T.G.S. acerca de dado, informação, conhecimento e competência, onde temos o dado como um fato bruto; a informação consiste em dados organizados que possuem valor ao usuário desta informação; o conhecimento implica em estar ciente e ter o entendimento de um conjunto de informações para alcançar um determinado objetivo; a competência consiste no processo contínuo e articulado de formulação de novos conhecimentos, habilidades e atitudes a partir da interação com outras pessoas no ambiente colaborativo de ensino aprendizagem.

Assim, podemos inferir que a competência informacional dos estudantes é diretamente influenciada pelo resultado das interações e trocas de informações mediadas pelo ambiente *CSCL*. A arquitetura da informação, aplicada neste ambiente, é de fundamental importância para permitir o fluxo eficiente das informações, conforme FIGURA 2.

A arquitetura da informação deve permitir que o ambiente contemple os conceitos aplicados aos SRIs, como precisão: que consiste em retornar documentos com alto grau de relevância para os parâmetros consultados, e revocação: que consiste em retornar a maior quantidade de documentos referentes aos parâmetros consultados, atendendo às necessidades informacionais dos estudantes, tanto no momento da recuperação da informação, quando no momento de compartilhar suas opiniões e conhecimentos derivados das interações inerentes ao processo de ensino aprendido.

Com isso podemos identificar um conjunto inicial de características básicas que devem ser contempladas em um ambiente *CSCL*, segundo os preceitos de uma arquitetura da informação multimodal e da teoria da relevância:

1. O ambiente deve ser concebido/adaptado ao contexto dos estudantes/usuários.

2. O ambiente deve oferecer vários modos comunicacionais, conforme prevê a definição do termo multimodalidade.
3. O ambiente deve considerar a usabilidade e a ergonomia a fim de influenciar positivamente a interação dos usuários.
4. O ambiente deve apresentar uma arquitetura da informação que permita a inclusão, organização e recuperação das informações de forma simples e eficiente.
5. Em complemento aos itens 3 e 4 o ambiente deve oferecer um *design* centrado no humano.

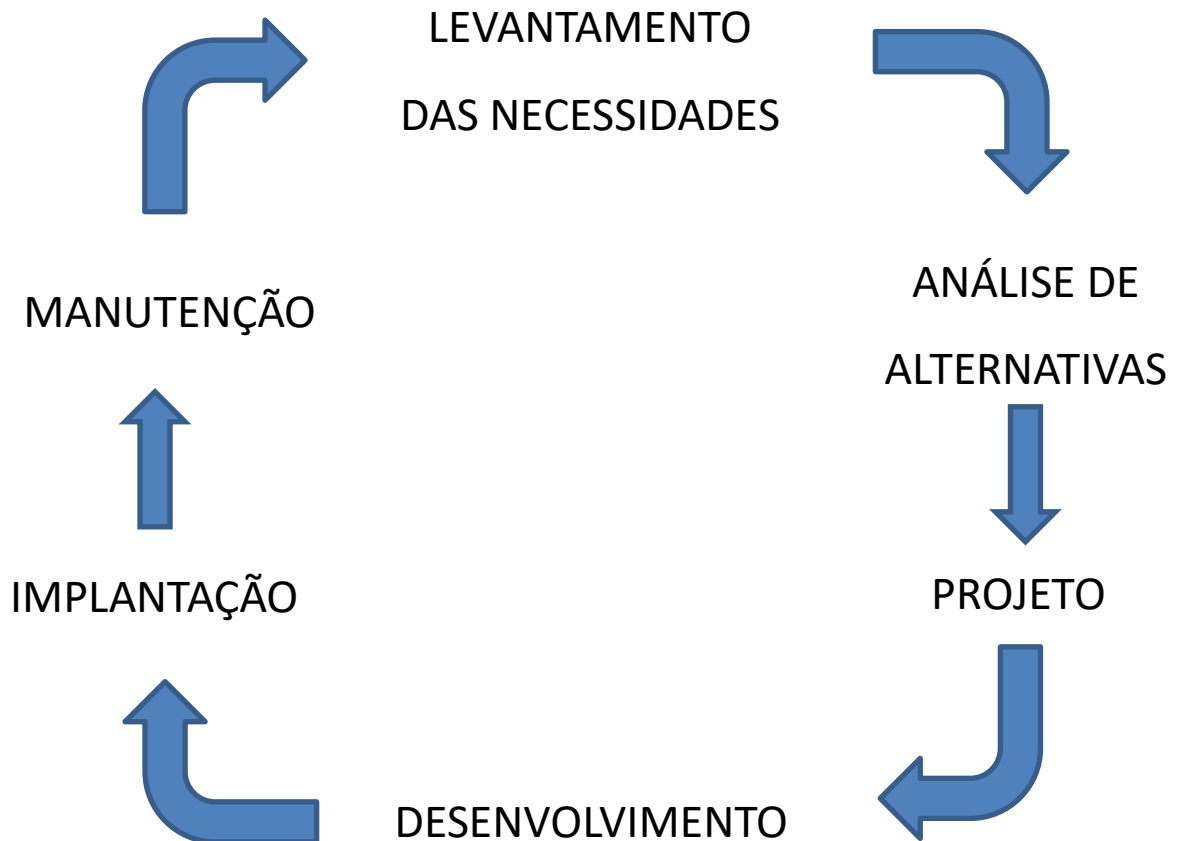
5 PROPOSTA PRELIMINAR DO MODELO DE ARQUITETURA DA INFORMAÇÃO MULTIMODAL PARA AMBIENTES CSCL

Como ponto de partida, para definição da proposta preliminar de uma Arquitetura da Informação Multimodal para Ambientes *CSCL*, utilizaremos o Modelo de Arquitetura da Informação proposto por Lima-Marques e Macedo (2006) onde a informação depende do comportamento dos usuários que farão uso dela e determinarão as suas necessidades. Juntamente com as características iniciais definidas no item anterior, surge o desafio de sistematizar tais elementos em um sistema, considerando que um determinado curso em um ambiente *CSCL* pode ser executado uma ou várias vezes e que seu planejamento pedagógico prévio deve contemplar um plano de curso com seus componentes e conteúdos.

A execução de um curso em um ambiente *CSCL* implica a utilização de um sistema de informação, assim, busca-se na Engenharia de Software o conceito de Ciclo de Vida do Desenvolvimento de Sistemas (*SDLC – Systems Development Life Cycle*). Sommerville (2003) e Pressman (2006) observam que o *SDLC* também é conhecido como o “modelo de processo de software”, que se refere aos estágios de concepção, projeto, criação, implementação e manutenção de um Sistema de Informação.

Gordon e Gordon (2006) explicam que não há modelo de *SDLC* uniformemente aceito e apresentam um modelo mais detalhado (FIGURA 4), aplicando estes conceitos da engenharia de software sob a ótica da gerência dos sistemas de informação.

FIGURA 4: Modelo de Ciclo de Vida do Desenvolvimento de Sistemas



Fonte: (GORDON e GORDON, 2006).

Percebe-se na proposta de Gordon e Gordon (2006) um modelo de processo cíclico com retro-alimentação onde, após a etapa de manutenção, inicia-se uma nova etapa de levantamento das necessidades dando início a uma nova execução do processo, aderente com a Teoria Geral de Sistemas - TGS.

Considerando o Modelo de Ciclo de Vida do Desenvolvimento de Sistemas proposto por Gordon e Gordon (2006), podemos propor um diagrama (FIGURA 5) que apresenta um conjunto de fases a serem executadas para acomodar o conjunto de características básicas de uma arquitetura da informação multimodal para ambientes *CSCL*, apresentado no item 2.2.1.

FIGURA 5 - Diagrama de fases para concepção de uma Arquitetura da Informação Multimodal para ambientes CSCL – DAIM:CSCL



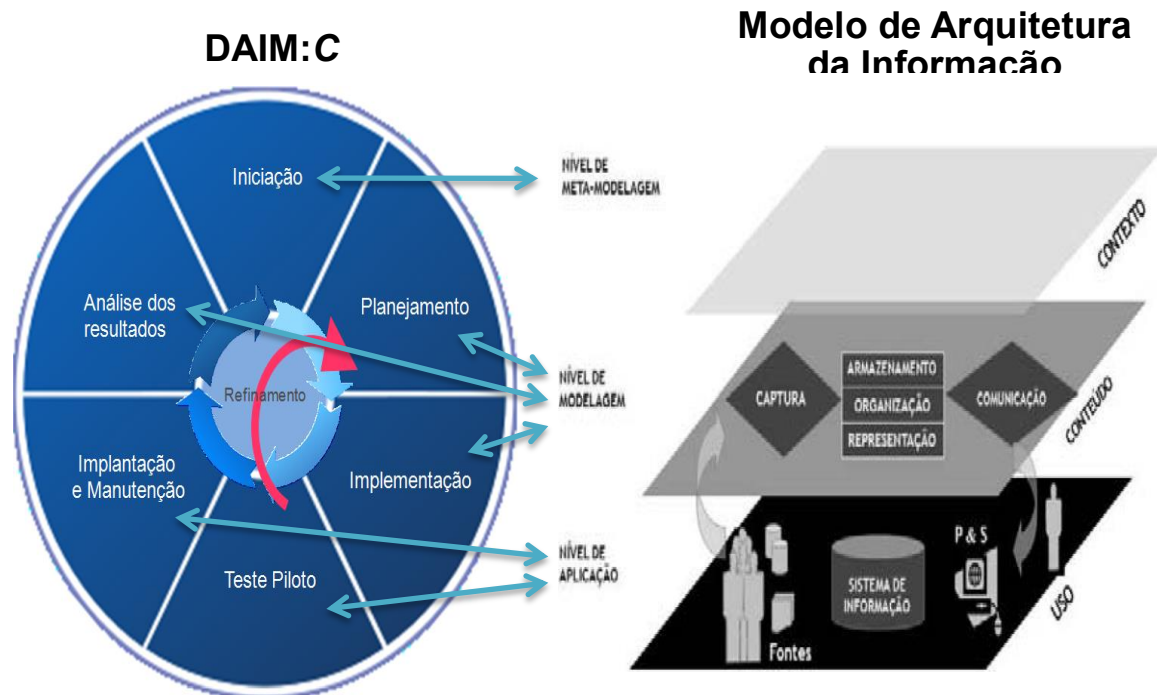
Na FIGURA 5 que apresenta o DAIM:CSCL, temos as seguintes fases:

- **Iniciação:** corresponde à fase da identificação da demanda, identificação do público alvo, identificação do contexto do público alvo, definição da equipe responsável pelo processo, levantamento inicial das necessidades, definição dos objetivos gerais a serem alcançados.
- **Planejamento:** trata da construção das especificações detalhadas para que os objetivos definidos na iniciação sejam alcançados, tais como: projeto das interfaces que deve considerar recursos multimodais identificados segundo o contexto dos usuários; o projeto de banco de dados para atender os conceitos de precisão e revocação dos SRIs; o projeto transacional que deve comportar as solicitações postadas na interface retornando os resultados do banco de dados; e as características físicas do sistema, sendo o conjunto das interfaces, banco de dados e transações os elementos que definem a Arquitetura da Informação Multimodal. Ainda, podemos considerar a possibilidade de aquisição de hardware e softwares necessários para viabilizar a execução do processo. Finalmente, devem ser preparados os testes do sistema.

- **Implementação:** consiste no desenvolvimento do ambiente segundo as especificações definidas na fase de planejamento. Nesta fase é feita a codificação ou aquisição do software, a aquisição do hardware e o teste do novo sistema.
- **Teste Piloto:** esta fase ajuda a aprimorar o novo ambiente considerando que o trabalho já foi conceituado e planejado nas fases anteriores. Consiste em submeter o ambiente a um teste real com variáveis controladas, buscando o refinamento da Arquitetura da Informação Multimodal, já desenvolvida, com base nos preceitos do Design Centrado no Humano conforme apresentado FIGURA 3. Neste momento o ambiente CSCL deve ser alimentado com as informações referentes ao curso a ser ministrado, sendo importante que estes conteúdos estejam adequados ao contexto dos usuários e aos modos comunicativos definidos nas etapas de iniciação e planejamento.
- **Implantação e Manutenção:** Consiste na utilização do ambiente em larga escala, sendo efetuadas as manutenções corretivas e adaptativas pertinentes, bem como do registro histórico destas manutenções, dos índices de satisfação dos usuários e sugestões de melhorias.
- **Análise dos Resultados:** esta fase completa o ciclo de aprimoramento do processo buscando revisar os relatórios do que foi executado, verificando se o esforço alcançou os objetivos pretendidos inicialmente e como podemos implementar futuras mudanças de forma a melhorar a qualidade, eficiência e eficácia, aprimorando a execução e corrigindo eventuais falhas. Esta fase pode ser vista também como uma fase de aprendizado para a equipe que executa o processo, sendo importante que os registros sejam mantidos através de todo o ciclo do processo.

Em uma relação entre o Diagrama de fases para concepção de uma Arquitetura da Informação Multimodal para ambientes *CSCL* - DAIM: *CSCL* com o modelo de Modelo de Arquitetura da Informação proposto por Lima-Marques e Macedo (2006), podemos observar que o DAIM: *CSCL* otimiza a relação entre os níveis de meta-modelagem, modelagem e aplicação.

FIGURA 6 - Interseção entre o DAIM: CSCL e o Modelo de Arquitetura da Informação



Observando a **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, podemos perceber que na fase de iniciação temos uma relação direta com o nível de Meta-modelagem, quando são identificadas necessidades, a demanda, o contexto e o público alvo. As fases de planejamento e implementação se relacionam com o nível de Modelagem, onde o ambiente é planejado e construído considerando os elementos que definem a Arquitetura da Informação Multimodal. As fases de Teste Piloto, de Implantação e Manutenção correspondem ao nível de Aplicação, que consiste na utilização do ambiente e todas as atividades relacionadas ao registro do histórico desta utilização. A fase de Análise dos resultados remete novamente a fase ao nível de Modelagem, pois com base nos registros históricos de utilização do ambiente, poderão ser geradas propostas de melhoria para o ambiente a serem aplicadas nos novos ciclos do DAIM: CSCL.

6 CONCLUSÃO

Este artigo apresentou algumas contribuições da CI, AI e MM para ambientes CSCL, sob a forma de um diagrama de fases para concepção de uma Arquitetura da Informação Multimodal aplicada a esses ambientes. Os próximos passos da pesquisa implicam na elaboração e aplicação de um grupo focal para avaliar o diagrama proposto, sua posterior

aplicação em um ambiente CSCL e repetição do grupo focal para aperfeiçoamento do modelo proposto.

REFERÊNCIAS

- DUQUE, C. G.; STEINMEZ, E. de F. P. da S.; STEINMEZ, E. H. R.; HANOT, T. C. Z. *Towards using multimodality to engage undergraduate students of a private brazilian faculty in scientific research activities*. 6th International Conference on Multimodality (6ICOM). Institute of Education, England-London, 22 - 24 aug. 2012.
- FARIAS, M. A.; OBILINOVIC, K.; ORREGO, R. *Pontos de possível diálogo entre aprendizado Multimodal e Ensino-Aprendizado de Línguas Estrangeiras*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 50(1): 133-151, jan./jun. 2011.
- FELIPE, A. A. C. *Ciência da informação e ambientes colaborativos de aprendizagem: um estudo de caso da plataforma Moodle-UFPB*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)– Curso de Ciência da Informação, Universidade Federal da Paraíba, 2011.
- GORDON, S. R.; GORDON, J. R. *Sistema de Informação: uma Abordagem Gerencial*. 3. ed. LTC, 2006, 408p.
- LANCASTER, F. W. *Indexação e resumos: teoria e prática*. 2.ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.
- LIMA-MARQUES, M.; MACEDO, F. L. O. Arquitetura da informação: base para a Gestão do Conhecimento. In: TARAPANOFF, K. O. (Ed.). *Inteligência, informação e conhecimento*. Brasília: IBICT, 2006. p.241-255.
- MAYER, R. E.; MORENO, R.; Aids to computer-based multimedia learning. In *Learning and Instruction*, v. 12. 2002. p.107–119. Disponível em: <<http://www.psychology.mcmaster.ca/bennett/psy720/readings/m1/m1r3.pdf>>.
- PRESSMAN, R. S. *Engenharia de Software: Uma Abordagem Profissional*. 6. ed São Paulo: Makron Books, 2006, 720p.
- ROCHA, E. C. de F.; DUARTE, A. B. S. Reflexões sobre os paradigmas de estudo da usabilidade na Ciência da Informação. *DataGramZero: Revista de Informação*, v.14, n.4, ago.2013.
- SANTORO, F. M.; GUERERRO, L. G.; ZAPATA, S; BORGES, M.; SANTOS, N. Evaluating Collaboration in CSCL Application Domain within the CSCW Lab, *Proceedings of the 8th International Conference on Computer Supported Cooperative Work in Design Vol II, CSCWD 2004*, Xiamen, China: [s.n], IEEE Press, mayo 2004, p.56-61
- SOMMERVILLE, I. *Engenharia de software*. 6. ed., São Paulo: Addison Wesley, 2003, 592p.



STEINMETZ, E. de F. P. da S.; STEINMETZ, E. H. R.; DUQUE, C. G.; COSTA, R. da S. Pontos Convergentes entre Ciência da Informação, Teoria da Relevância e Multimodalidade. In: ENCONTRO IBÉRICO EDICIC 2013 - Globalização, Ciência, Informação, 6. Cidade do Porto – Portugal, 2013. ISBN 978-972-36-1339-1. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/745142-VI-Encontro-Iberico-EDICIC-2013-Globalizacao-Ciencia-Informacao/>>.

STEINMETZ, E. de F. P. S; STEINMETZ, E. H. R.; DUQUE, C. G. Competência Informacional: Uma reflexão sobre o papel social da Ciência da Informação e sua relação com a Competência Informacional dos discentes em IES privadas do DF. In: CONGRESO INTERNACIONAL CIENCIAS, TECNOLOGÍAS Y CULTURAS. DIÁLOGO ENTRE LAS DISCIPLINAS DEL CONOCIMIENTO, 3, Santiago de Chile – Chile, 2013. Disponível em: <http://www.internacionaldelconocimiento.org/index.php?option=com_content&view=article&id=632:resumenes-simposio-de-estudiantes-de-pre-grado&catid=100:resumenes-de-los-simposios-55-a-68&Itemid=101>.

STEINMETZ, E. H. R.; DUQUE, C. G. Algumas Contribuições da Arquitetura da Informação para Ambientes Colaborativos de Ensino/Aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO: ALÉM DAS NUUVENS, EXPANDINDO AS FRONTEIRAS DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 15., Belo Horizonte, 2014. p.3066 – 3072.

STEINMETZ, E. H. R.; DUQUE, C. G. Análise de Interfaces em Sistemas de Auto-planejamento Discente Utilizando padrões IHC para WEB. In: DUQUE, C. G. (Org.). *Ciência da Informação Estudos e Práticas*. Brasília - DF: THESAUROS Editora, 2011, v.1, p.165-186.

STEINMETZ, E. H. R.; DUQUE, C. G. *Ciência da Informação, Arquitetura da Informação e Multimodalidade: algumas relações teóricas*. CONGRESO INTERNACIONAL CIENCIAS, TECNOLOGÍAS Y CULTURAS. DIÁLOGO ENTRE LAS DISCIPLINAS DEL CONOCIMIENTO, . Santiago de Chile – Chile, 2013. Disponível em: <http://www.internacionaldelconocimiento.org/index.php?option=com_content&view=article&id=596:simposio-no-56-la-produccion-intelectual-de-los-docentes-universitarios-en-latinoamerica&catid=100:resumenes-de-los-simposios-55-a-68&Itemid=101>.

STEINMETZ, E. H. R.; STEINMETZ, E. de F. P. da S.; DUQUE, C. G. *Ciência da Informação, Arquitetura da Informação e Multimodalidade: algumas relações teóricas*. VIII Congreso Internacional de La Asociación de Lingüística Sistemico-Funcional de América Latina (ALSFAL). Universidad Católica del Uruguay de Montevideo – Uruguai, 27 al 29 de setiembre de 2012.



DESENHANDO UMA BIBLIOTECA DIGITAL DE OBRAS RARAS: UM ESTUDO DE CASO NA BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE FÍSICA

LA PLANIFICACIÓN DE UNA BIBLIOTECA DIGITAL DE LIBROS RAROS: ESTUDIO DE CASO EN LA BIBLIOTECA DEL INSTITUTO DE FÍSICA

Robson da Silva Teixeira; Bárbara Michelle de Melo Nóbrega; Amanda Moura de Souza; Solange de Carvalho Lopes

Resumo: A presente pesquisa busca articular mecanismos para a elaboração de uma Biblioteca Digital de Obras Raras como ferramenta de enfrentamento aos desafios impostos pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação na disseminação da informação nas Universidades Públicas Brasileiras, tendo como parâmetro um estudo de caso no setor de referência da Biblioteca Plínio Sussekind Rocha do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IF/UFRJ).

Palavras-chave: Biblioteca de Obras Raras. Serviço de Referência. Biblioteca Universitária. Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Sistemas de Informação.

Abstract: This research seeks to articulate mechanisms for the development of a Rare Works Digital Library as a coping tool to the challenges posed by new information and communication technologies in the dissemination of information in the Public Brazilian Universities, using as a parameter a case study in the reference sector Pliny the Library Sussekind Rock Physics Institute of the Federal University of Rio de Janeiro (IF/UFRJ).

Keywords: Books Library. Reference Service. University Library. New Technologies of Information and Communication. Information Systems.

1. INTRODUÇÃO

Há um enorme campo de trabalho para o serviço de referência em bibliotecas universitárias – e esse trabalho é urgente. Evidentemente, competem às universidades, produtoras e difusoras do conhecimento, zelar por sua documentação histórica e principalmente pela excelência na prestação de serviços e produtos aos seus usuários. É fundamental conscientizar-se para a importância da qualidade no serviço de referência em bibliotecas universitárias, já que esse serviço é imprescindível para um correto atendimento aos usuários. Anjos e Martins (2012, p.90) destacam que é papel das bibliotecas oferecerem serviços e produtos especializados agregando valor aos mesmos, com criatividade em sua realização e formato sem perder o foco nos usuários e na satisfação de sua necessidade de informação.

A ideia de desenvolver uma Biblioteca Digital de Obras Raras surgiu a partir do questionamento dos professores/pesquisadores do Instituto de Física da Universidade Federal

do Rio de Janeiro (IF/UFRJ) sobre a real capacidade do Serviço de Referência da Biblioteca Universitária em atender de forma satisfatória as necessidades dos seus usuários, a partir deste questionamento e da constatação de que a Biblioteca necessitava de um canal de maior disponibilidade de acesso (em tempo integral); de possibilidade de ampliação de modos de interação; de ampliação de acesso mais dinâmico e atual para disseminação da informação, surgiu a necessidade de desenvolver a página de Obras raras online, que é um link dentro do site da Biblioteca do Instituto de Física (BIF). A Biblioteca Digital de Obras Raras do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IF/UFRJ) disponibiliza ao público em geral o conteúdo integral de oito (08) títulos que fazem parte do acervo de obras raras da Biblioteca. As obras selecionadas para a digitalização seguiram o critério de antiguidade para o cumprimento da lei nº 9.610 de 1998 que estabelece o prazo de 70 anos após a morte do autor para o título ser considerado de domínio público.

A Biblioteca Digital de Obras Raras é uma iniciativa dos profissionais da informação da Biblioteca Plínio Sussekind Rocha do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IF/UFRJ) para enfrentar os desafios impostos pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, que mudou completamente a forma das Bibliotecas oferecerem produtos e serviços aos seus usuários, fazendo com que elas tenham que reavaliar suas funções e objetivos na Nova Era do Conhecimento. Fato constatado por Fonseca (2015, p.46) quando ele afirma que uma biblioteca é mensurada pela eficácia do serviço de referência, desta forma, os serviços e produtos de uma biblioteca devem ter como meta atender às necessidades do usuário de modo eficiente, ou seja, cabe ao bibliotecário de referência usar de técnicas variadas para otimizar a prestação de serviços.

As atividades de um setor de referência representam uma ampla gama de ação desde o tradicional serviço de referência até a moderna busca de dados *on-line*. Marcondes, Mendonça e Carvalho (2006, p.177) observam que esses podem ser considerados como uma evolução dos serviços biblioteconômicos via Internet. Garcez e Rados (2002, p.47) alertam que as bibliotecas devem integrar os recursos presentes no mundo impresso e no mundo digital. Assim, a biblioteca não só interage com o meio ambiente interno, mas também com o ambiente externo, de forma sempre dinâmica, pesquisando, disseminando e alimentando o conhecimento gerado no meio acadêmico (SANTOS, 2012, p.4). Pelo exposto, a presente pesquisa tem por meta articular mecanismos para a elaboração de uma Biblioteca Digital de

Obras Raras, objetivando o enfrentamento dos desafios impostos pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação na disseminação da informação nas Universidades Públicas Brasileiras. Dentro deste quadro, têm-se os seguintes objetivos específicos: Quantificar as obras existentes no acervo; Analisar as obras pelo viés da sua categoria (obra rara e/ou antiga) e desenvolver uma representação virtual do acervo.

2. O INSTITUTO DE FÍSICA E SUA HISTÓRIA

O Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IF/UFRJ) foi criado em 19 de março de 1964 e faz parte do Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza (CCMN) da referida universidade. Antes da criação do Instituto, o curso de física fazia parte da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) e reunia cinco cátedras de Física, com vistas a sua finalidade de formar Bacharéis e Professores Licenciados. O Instituto de Física (IF) foi criado por ocasião da reforma universitária, que reuniu os cursos de física, então existentes em escolas e faculdades do Rio de Janeiro pertencentes à Universidade do Brasil (UB). O IF buscava constituir-se com a contratação de professores necessários às atividades de ensino, e procurava quadros superiores para a implantação de atividades de pesquisa e a preparação para a pós-graduação, que, até então, não existia no Instituto.

2.1 Ambiente da pesquisa: Biblioteca Plínio Sussekind Rocha

Segundo Brandão e Carvalho (2009) as Bibliotecas obedecem às normas estabelecidas pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (SiBI/UFRJ), que tem o objetivo de dar apoio aos programas de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvendo-se de acordo com o planejamento da Instituição e formando o seu acervo em consonância com as ementas das diferentes disciplinas oferecidas, em nível de graduação e de pós-graduação. O SiBI disponibiliza o acervo e serviços das Bibliotecas através do sistema Aleph/Minerva, desenvolvido para tratamento, armazenamento e recuperação de informações bibliográficas e multimídia. A Biblioteca Plínio Sussekind Rocha, vinculada ao Instituto de Física, tem um acervo de aproximadamente 13.000 livros e 267 títulos de periódicos (nacionais e estrangeiros).

Num primeiro momento, a Biblioteca do Instituto de Física disponibilizou o seu acervo bibliográfico por meio da base de dados ALEPH, o que provocou uma mudança significativa em seus serviços, uma vez que a consulta ao catálogo foi automatizada.

Percebeu-se, desde então, a necessidade de automatizar o serviço de empréstimo que era realizado de forma manual e que não condizia com a realidade da Universidade e acarretava vários problemas, dentre eles, o tempo na realização dos empréstimos, falta de agilidade na reserva e controle de cobrança aos usuários em atraso. Entretanto, diante dos percalços, como o déficit de pessoal, a biblioteca somente em 2008, com o apoio da Bibliotecária do Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ (NCE/UFRJ), conseguiu realizar a automação do setor de circulação. Atualmente, a Biblioteca do IF está completamente automatizada, e oferece vários serviços e produtos aos seus usuários, tais como: Renovação & Reserva Online e o Espaço Conexão, que é um espaço destinado à pesquisa ao Portal Capes, livros Eletrônicos, Bases de Dados e o novo Site da Biblioteca.

2.1.2 Site da Biblioteca do IF/UFRJ

O site da Biblioteca Plínio Sussekind Rocha do Instituto de Física, que utiliza a plataforma Wordpress.org, foi criado em fins de 2012, e a intenção da página é facilitar o processo de busca de informação, assim como viabilizar um espaço colaborativo de informação e conhecimento, por isso ela abarca uma gama de serviços e produtos voltados para a comunidade acadêmica da Física e áreas afins. O Instituto de Física da UFRJ é uma área com tradição de pesquisa consolidada, dessa forma, levou-se em consideração para a elaboração do site da Biblioteca os benefícios que os indivíduos buscam, como ganhar tempo com a rapidez na obtenção de dados ou segundo Arellano (2001) informação útil e relevante via fontes de informação especializadas [...]. Dessa forma, as bibliotecas estão sendo designadas para cumprir essa função, por facilitarem o acesso simples e efetivo a recursos *online*. A Biblioteca utiliza a internet como opção para disponibilizar informações e permitir a consulta de dados. Para desempenhar plenamente seu papel, é fundamental que a Biblioteca Universitária (BU) ofereça recursos e estratégias para facilitar o processo de ensino-aprendizagem de seus usuários.

Para Tarapanoff, a Biblioteca deve:

- preocupar-se com as funções e atividades da universidade a qual pertence;
- planejar os serviços, relacionando-os aos objetivos de ensino, pesquisa e extensão da universidade;
- reestruturar suas atividades, em relação às da universidade;

- integrar-se aos níveis hierárquicos quando estabelece os seus objetivos para estar coerente com a política geral da instituição e orientar sua própria política;
- ter objetivos essencialmente dinâmicos, que devem sempre representar as necessidades da universidade a qual pertence. (TARAPANOFF, 1981 *apud* RONCHESEL; PACHECO, 2008, p.38).

O novo paradigma da informação e tecnologia acarretou mudanças no acesso à informação e consolidou a internet como fonte de informação ampla e multivariada. Afirmativa que encontra respaldo nas argumentações de Prado et al. (2005, p.77) quando ele diz que por meio da internet muitos produtos e serviços passaram a ser oferecidos, gerando uma maior promoção das unidades de informação. Dentre essas unidades de informação, dá-se destaque aos sites das bibliotecas universitárias, que necessitam de um planejamento e monitoramento para obterem bons resultados.

A implantação do site da Biblioteca foi direcionada para a total interação do usuário com a BU, cuja missão é facilitar o acesso dos alunos, professores e funcionários à informação e fornecer suporte às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, a principal motivação para o desenvolvimento do site consistiu em agir conforme as necessidades dos usuários, em função da eficácia dos produtos e serviços prestados pela Biblioteca Plínio Sussekind Rocha.

3. REVISÃO DE LITERATURA

Em se tratando de uma pesquisa voltada para uma Biblioteca universitária, convém tratar da sua definição e de outros termos arrolados na presente pesquisa, como por exemplo, os Sistemas de Informação e o Serviço de Referência em Bibliotecas Universitárias, para o melhor entendimento a respeito dos elementos que constituem a base desta pesquisa. Como parte integrante da Universidade, a biblioteca universitária pode ser definida, conforme Gomes (2000, p.65), como uma biblioteca dedicada ao fornecimento de suportes informacionais às instituições de ensino superior para desempenhar suas atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária. Esta unidade atua em um contexto acadêmico, desempenhando um papel importante para o desenvolvimento do país. Na sociedade competitiva, como a que se configura atualmente, o usuário da informação tem necessidade de respostas rápidas e eficientes que se transformam em importantes ferramentas para a tomada

de decisões. Na área científica, a informação é de fundamental importância para o desenvolvimento dos estudos e pesquisas.

Desse modo, a revisão de literatura calcou-se, também, em alguns estudos sobre Sistemas de informação. Para Silva (2008, p.11), “o sistema de informação pode ser tecnicamente definido como um conjunto de componentes inter-relacionados que coleciona ou recupera, processa e distribui informação”. A autora citada coloca, de forma clara, que os sistemas de informações priorizam adequar/adaptar, de forma constante, coleções e arquivos disponíveis às necessidades de seus usuários, ordenando a demanda no uso do serviço para satisfação do usuário (SILVA, 2008, p.11). Os dados extraídos da citada pesquisa demonstram que os sistemas de informações não são usados apenas para manter os usuários atualizados sobre recentes desenvolvimentos científicos e tecnológicos, mas, também, como instrumento de comunicação com o público da instituição.

Para compreender as características do Serviço de Referência e Informação de uma Biblioteca Universitária e apresentar suas especificidades, é necessário inicialmente conceituar, de maneira clara, as linhas básicas de atuação deste tipo de serviço em seu sentido tradicional e em seus pontos teóricos. Para tanto, serão utilizadas algumas conceituações e caracterizações desenvolvidas por alguns especialistas no assunto. Segundo Alves (2006, p.17), serviço de referência é “o serviço pessoal prestado pelos profissionais da informação aos usuários na busca por informações”. Assim, o serviço de referência representa a interface direta entre a informação e o usuário, através do bibliotecário, que responde as questões e auxilia com seus conhecimentos profissionais.

Desta forma, deve se preocupar não apenas em desenvolver serviços direcionados ao atendimento e interação direta com o usuário, mas também em antecipar-se às demandas de informações e orientar o usuário no uso dos recursos de informação disponíveis (BURIN; HOFFMAN, 2015, p.3). Esta conceituação mais ampla do Serviço de Referência e Informação, com suas facetas, permite vislumbrar o todo do setor de referência, com seus serviços direcionados não só para o atendimento e interação direta com o usuário, mas também através de atividades que antecipem a demanda de informações, orientem o usuário na utilização dos recursos, e disseminem os recursos de informação disponíveis. Mesmo com estas particularidades, percebe-se uma forte tendência à virtualização dos serviços de

informação, conforme destacam trabalhos como o de Guilhem, (2010, p.132), que elenca a ampla gama de possibilidades, recursos e tendências que a WEB 2.0 oferece a seus usuários.

4. LIVROS RAROS: Desenhando uma definição

Como definir um livro como obra rara? Esta é uma questão complexa, pois envolve fatores, e circunstâncias variáveis que são de ordem subjetiva. Ou seja, trata-se de uma avaliação na qual para definir a raridade de um livro não existem regras exatas. Para Pinheiro (2001, p.1), “cada livro é um universo restrito de manifestações culturais, originais e acrescentadas”.

Porém, de maneira bastante simplificada, pode-se dizer que livro raro é aquele difícil de encontrar por ser muito antigo, ou por tratar-se de um exemplar manuscrito, ou ainda por ter pertencido a uma personalidade de reconhecida projeção e influência no país e mesmo fora dele [...] ou reconhecidamente importantes para determinada área do conhecimento [...]. Torna-se necessário, portanto, sistematizar uma metodologia a fim de explicitar e justificar os critérios adotados para identificar livros raros dentro de uma coleção (RODRIGUES, 2006, p.115).

Em geral, o critério de raridade adotado pelas bibliotecas está vinculado à ideia de antiguidade e valor histórico-cultural. Já para Rodrigues (2006, p.116) a idade cronológica leva em conta a aparição da imprensa nos diversos lugares do mundo e/ou na região onde foram impressas as obras e, desta forma, justifica o princípio de que todos os livros publicados artesanalmente merecem ser considerados raros.

De acordo com Rodrigues, (2006 p.115). “Atualmente, não existe uma política nacional que oriente a identificação e qualificação de acervos raros.” Cada instituição, constrói seus procedimentos, baseados nas experiências de outras instituições e na determinação de raridade adotada pela Biblioteca Nacional ⁵⁸, é o caso da Biblioteca do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IF/UFRJ), que adotou os mesmos critérios de raridade utilizados pelo Catálogo Coletivo do Patrimônio Bibliográfico Nacional - CPBN. Baseado em Pinheiro (1989, p.29-32), pode-se dizer que os critérios norteadores utilizados ou adaptados refletem às realidades de cada instituição. A autora em suas considerações metodológicas propõe que curadores de acervos raros levem em

⁵⁸ BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). Divisão de Obras Raras. Planor. Critérios de raridade [e] Catálogo Coletivo do Patrimônio Bibliográfico Nacional – CPBN: séculos XV e XVI. Rio de Janeiro: FBN, [2000]. 1 CD-ROM.

consideração primeiramente os aspectos ligados à: limite histórico, isto é, observar os períodos que caracterizam a produção artesanal de impressos, bem como a fase inicial da imprensa em determinado lugar. Em segundo: aspectos bibliográficos como a presença de ilustrações produzidas artesanalmente, os materiais utilizados para a confecção do suporte na impressão, como tipo de papel, emprego de pedras ou materiais preciosos na encadernação. Em terceiro, o valor cultural, que é determinado pelas observações às publicações em pequenas tiragens, personalizadas, censuradas, expurgadas; já em quarto lugar, deve-se fazer uma pesquisa bibliográfica, mediante consulta a dicionários e enciclopédias bibliográficas especializadas neste tipo de publicação, que apontam certas particularidades da obra, como preciosidade e raridade. E, finalmente, características do exemplar, isto é, observar as características peculiares do exemplar que se tem em mãos, como a presença de autógrafos ou dedicatória de personalidade importante, marcas de propriedade e outros.

Por fim, nesta pesquisa, o termo obra rara é utilizado para representar uma publicação que de acordo com determinados critérios intrínsecos, relacionados ao conteúdo intelectual, e extrínsecos, relacionados aos aspectos físicos do item, tem peculiaridades, circunstâncias e contexto que torna o item particular e especial para uma determinada instituição ou público específico.

5. BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS E SEUS ACERVOS RAROS

Baseado em Rodrigues (2006, p.116) as bibliotecas universitárias possuem a missão de prover infraestrutura bibliográfica, documental e informacional para apoiar as atividades acadêmicas, buscando centrar seus objetivos nas necessidades de informação dos indivíduos, membros da comunidade universitária. A biblioteca universitária, identificada como um centro de referência, deve assessorar a produção do conhecimento e preservá-lo, captar e monitorar informações que possam responder às novas demandas do mercado, estruturando e agregando valor à informação, de maneira que passe a ter uma importância contextual, transformando o conhecimento científico em inteligência prática (DIAS, 2003).

Rabelo (2011, p.12) acredita que as bibliotecas universitárias, como suportes à produção de conhecimento, devem, portanto, assumir uma política de preservação dos acervos históricos, visto que, por meio desta documentação, desenvolvem-se pesquisas que trazem benefícios para o futuro e salvaguarda dos elementos da história cultural de um povo. Para a autora, a principal preocupação da biblioteca universitária no que diz respeito a acervos

históricos deve ser, portanto, a responsabilidade de conservar o patrimônio cultural bibliográfico, tornando-o acessível ao público de maneira eficaz e eficiente (RABELO, 2011, p.13). Segundo Sant'Ana (2001, p.3) acervos raros podem, ainda, ser usados como fonte de pesquisa para gerar novas informações, pois informações antigas, transportadas para uma nova geração e inseridas no cotidiano de uma realidade existente no presente, servem de base para a criação de informações futuras.

As obras raras administradas pelas bibliotecas universitárias são beneficiadas ainda pelo fato de estarem em instituições preocupadas com a pesquisa de novas técnicas de preservação e difusão do conhecimento contido em seus acervos, buscando tornar acessível esse material para pesquisa e garantir a memória da instituição. Nesta perspectiva, surge a necessidade de definir critérios norteadores para o reconhecimento e tratamento técnico do acervo raro e/ou antigo disponível na Biblioteca Plínio Sussekind Rocha do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

6. CRITÉRIOS ADOTADOS QUANTO A RARIDADE E/OU ANTIGUIDADE DE UMA OBRA

O acervo da Biblioteca de Obras Raras é constituído de 54 (cinquenta e quatro) livros, divididos da seguinte forma:

- 22 livros considerados Obra Rara
- 32 livros classificados como Obra Antiga.

O critério de raridade seguiu as orientações definidas pela Biblioteca Nacional ⁵⁹. E baseando-se em Sant'Ana (2001), considerou-se que a raridade de um documento pode ser expressada na dificuldade de encontrar o documento, ele torna-se invulgar, diferente, incomum, de valor maior do que documentos disponíveis no mercado. Seguindo esta reflexão, Pinheiro (2003, p.19) concorda na assertiva da dificuldade em atribuir um conceito ao documento raro. Ao focar o livro como sendo sua base enquanto objeto de estudo, diz que o livro raro "é um universo restrito de manifestações culturais - originais e acrescentadas;" e assume a posição do quanto é frágil atribuir a raridade apenas no caráter da antiguidade.

⁵⁹ BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). Divisão de Obras Raras. Planor. Critérios de raridade [e] Catálogo Coletivo do Patrimônio Bibliográfico Nacional – CPBN: séculos XV e XVI. Rio de Janeiro: FBN, [2000]. 1 CD-ROM.

Dessa forma, ela constrói uma metodologia que justifica a adoção de critérios na identificação da raridade de um documento em uma coleção.

A autora confronta os conceitos: raro, único e precioso e orienta ao profissional que trabalha com este tipo de acervo, que ele pode determinar seus próprios critérios, estabelecendo como ponto de partida, limites históricos, aspectos bibliológicos, valor cultural, pesquisa bibliográfica e as características de cada exemplar (PINHEIRO, 2003, p.19). Dentro deste contexto, a Biblioteca do IF/UFRJ utilizou a mesma metodologia para classificar suas obras Raras e/ou Antigas, que estão digitalizadas e disponíveis para consulta online.

6.1 Obras consideradas Raras para o Instituto de Física da UFRJ

A Biblioteca do Instituto de Física da UFRJ tem em seu acervo 22 (vinte e duas) obras raras, o critério utilizado para defini-las como tal foram o ano de publicação da obra e o valor histórico que elas representam para história e memória da Física e suas áreas afins. Em função da sua raridade, estes documentos receberam um tratamento diferenciado, pois todos têm seu valor histórico e cultural avaliados. A Biblioteca Digital de Obras Raras do Instituto de Física disponibiliza o conteúdo integral de 02 (dois) títulos que fazem parte do Acervo de Obras Raras da Biblioteca (vide tabela abaixo). Ressalta-se que as obras selecionadas para a digitalização seguem o critério de antiguidade (decorso do tempo) para o cumprimento da Lei Nº 9.610 de 1988 que estabelece o prazo de 70 anos após a morte do autor para o título ser considerado de domínio público.

TABELA 1 - Obras Raras digitalizadas

AUTOR	TÍTULO	ANO	ASSUNTO	NÚMERO DE EXEMPLARES	CRITÉRIO PARA DISPONIBILIZAÇÃO DA CÓPIA DIGITAL NA INTERNET
Poincaré, Henri	Theorie du potential Newtonien	1899	Equações diferenciais parciais	01	Data de Morte do autor anterior a 1946
Flammarion, Camille	L'Atmosphere	1873	Atmosfera	01	

Fonte: Minerva-UFRJ, 2016.

A obra de Henri Poincaré, intitulada “Theorie du potential Newtonien”, foi considerada Rara por ter sido publicada em 1899. No século 19, as obras de Poincaré foram

de extrema importância, apresentando contribuições nas áreas de teoria das funções, teoria de números, equações diferenciais e topologia. Ele desenvolveu o estudo de funções automórficas (1884), chamadas de funções Fuchsianas (em homenagem ao matemático Lazarus Fuchs). Poincaré foi o primeiro a introduzir a ideia de preencher multiplicidade por uma sequência de regiões compactas e obter o mapeamento por um processo de limite, além de desenvolver teorias em funções abelianas e geometria algébrica. Poincaré também contribuiu no estudo da álgebra para resolução de problemas de análise e nos estudos de Lie sobre grupos ⁶⁰.

Por outro lado, a obra de Camille Flammarion, “L'Atmosphère: description des grands phénomènes de la nature”, teve sua classificação definida como Rara por, também, ter sido publicada no século 19 (1875) e por Flammarion ter sido considerado o popularizador da Astronomia. Ele foi um astrônomo célebre, sábio e filósofo, um extraordinário investigador francês. Baseando-se em suas investigações consegue-se responder a algumas questões, como por exemplo, de que o Universo é um dinamismo regido por forças invisíveis e pensantes, à qual a matéria obedece. Ocupou-se da observação das manchas do Sol, das configurações lunares, das constelações e das estrelas duplas coloridas ou as cintilantes, dos anéis de Saturno, do disco de Júpiter, das nebulosas e dos cometas. Para estudar o estado higrométrico e a direção das correntes aéreas, interessa-se a partir de 1867 pela navegação aérea ⁶¹.

6.2 Obras consideradas Antigas para o Instituto de Física da UFRJ

O mesmo critério foi utilizado para as obras antigas, a Biblioteca do Instituto de Física da UFRJ tem em seu acervo 32 (trinta e duas) obras antigas, o critério utilizado também foi o ano de publicação da obra e o valor histórico que elas representam para história e memória da Física e áreas afins. No caso das Obras Antigas, a Biblioteca Digital de Obras Raras disponibiliza o acesso a 06 (seis) títulos digitalizados (vide tabela 2).

⁶⁰ Adaptado da biografia disponibilizada pelo Grupo de História, Teoria e Ensino de Ciências da USP, disponível em: <<http://www.ghc.usp.br/Biografias/index.html>>. Acesso em: 09 maio 2016.

⁶¹ Fonte: Grandes vocações: Cientistas. v. 5. São Paulo: Donato, [s/d].

TABELA 2 - Obras Antigas digitalizadas

AUTOR	TÍTULO	ANO	ASSUNTO	NÚMERO DE EXEMPLARES	CRITÉRIO PARA DISPONIBILIZAÇÃO DA CÓPIA DIGITALNA INTERNET
Newton, Isaac	Principia	1871	Física teórica	01	Data de Morte do autor anterior a 1946
Routh, Edward John	A Treatise on analytical statics	1896	Estática	01	
Tachinardi, Alberto	Acustica musicale	1912	Som	01	
Fresnel, Augustin	De la lumiere	1914	Ótica	01	
Faraday, Michael	Experimental researches in electricity	1855	Eletricidade	01	
Palmieri, Luigi	Lois et origines de l'électricité atmosphérique	1885	Eletricidade	01	

Fonte: Minerva-UFRJ, 2016.

Ao analisar essas 06 (seis) obras digitalizadas, todas têm em comum o fato de terem sido publicadas em meados do século XIX e início do século XX (entre os anos de 1855-1914), no entanto, a justificativa para separar as Obras Raras das Antigas, embora os mesmos critérios tenham sido adotados em ambas as categorias, foi o fato de não existirem exemplares dessas Obras Antigas em outras bibliotecas da UFRJ, a exemplo da Biblioteca de Obras Raras do Centro de Tecnologia e/ou do Instituto de Matemática da UFRJ, que servisse de parâmetro para a classificação dessas Obras Antigas como Raras, dessa forma optou-se em classificá-las apenas como Obras Antigas. É factual a inexistência de uma política nacional propondo a identificação de um documento raro. Rodrigues (2006, p.115), enfatiza que “cada instituição, particularmente, elabora seus próprios procedimentos, relacionando critérios, muitas vezes baseados nas experiências de outras instituições”. Sant’Anna propõe que:

A política da instituição que guarda um acervo considerado raro deverá ditar os limites daquilo que for merecedor de uma proteção maior, e estas obras deverão ser armazenadas junto às raras, mesmo que objetivamente não pertençam a este grupo. Neste sentido, todos os materiais bibliográficos especiais merecem os cuidados de preservação que as obras raras recebem. (SANT’ANA, 2001, p.11).

De acordo com o exposto, os critérios aqui definidos para a identificação de livros raros e antigos foram: 1) a data de publicação; e 2) o valor histórico de cada livro para o campo da Física. Essa escolha se justifica, pelo fato desses critérios permitirem selecionar documentos representativos para a história do conhecimento no campo da Física. Assim, os

critérios visam salvaguardar documentos estudados no Instituto de Física da UFRJ em determinado período de sua atuação. Eles dialogam com a política de acervo dedicada à memória institucional.

7. A ELABORAÇÃO DA BIBLIOTECA DIGITAL DE OBRAS RARAS

As bibliotecas digitais tornaram-se uma realidade a partir da popularização da internet nos anos 1990. Segundo Sayão (2009), o termo “biblioteca digital” é interpretado segundo os objetivos específicos de atuação das áreas do conhecimento como a computação, arquivologia, biblioteconomia, entre outras. Sobre a visão da biblioteconomia:

A comunidade de biblioteconomia e ciência da informação visualiza a biblioteca digital menos como um sistema de computação – uma máquina – e mais como uma instituição, como uma extensão lógica do que as bibliotecas vêm fazendo desde os tempos imemoriais, ou seja, adquirindo, organizando e disseminando conhecimento usando as tecnologias correntes. O que o bibliotecário deseja é a ampliação dos recursos e dos serviços disponíveis e também a audiência das bibliotecas.” (Sayão, 2009, p.9).

Ao considerar a Biblioteca Digital de Obras Raras da Biblioteca Plínio Sussekind como uma extensão lógica da biblioteca, se aplicam a ela as funções de preservação do acervo e também ampliação do acesso para a comunidade acadêmica e também para o público externo. Segundo Fugita (2005, p.12)

Com a Biblioteca Digital, a Universidade torna acessível, de forma gratuita, sua produção científica e posteriormente algumas coleções do seu acervo, como: obras raras, mapas, coleções especiais, dentre outros. Isto significa otimizar e agilizar a divulgação da pesquisa por ela desenvolvida com acesso em tempo real, extrapolando as barreiras inerentes ao formato em papel: consulta monusuário, se um documento é emprestado, todos os demais interessados ficam impossibilitados da consulta, problema que a disponibilização on-line resolve: acesso multiusuário, simultâneo, não limitado pelo espaço físico, esteja o pesquisador onde estiver, desde que conectado à Internet.

Para cumprir os objetivos traçados a partir do referencial teórico citado neste trabalho, a equipe de profissionais da informação desenvolveu o projeto em etapas, que serão descritas a seguir:

A primeira etapa consistiu em pesquisa para verificar quais obras que compõem o acervo estariam em domínio público. Inicialmente, foi utilizada a base de dados Minerva da UFRJ para identificar as datas de falecimento dos autores. Nos casos em que a informação de

nascimento e falecimento dos autores não estava registrada na entrada, foram realizadas também buscas na internet por verbetes dos autores.

Na segunda etapa ocorreu a avaliação das condições físicas dos materiais que atenderam ao critério da pesquisa. Após a análise, as oito obras que fazem parte da Biblioteca Digital de Obras Raras foram separadas para a realização da terceira etapa - a digitalização das obras propriamente dita.

Na terceira etapa, as oito obras foram digitalizadas com scanner da biblioteca. Ao observarmos as orientações sobre a apresentação visual do material contidas nas *Diretrizes para planejamento de digitalização de livros raros e coleções especiais* (IFLA, 2015), verificamos que os arquivos digitalizados de três obras apresentaram baixa qualidade. Por essa razão, optamos por substituir essas três obras digitalizadas por exemplares digitais fornecidos por outras fontes, em caráter provisório. Os arquivos digitais substituídos foram: *Principia* (Isaac Newton), *Experimental researches in electricity* (Michael Faraday) e *Théorie du potentiel newtonien* (Henri Poincaré).

A quarta etapa do projeto consistiu na preparação dos arquivos digitais para disponibilização on-line. Esta etapa compreende a união das partes do arquivo final em formato *.pdf*, utilizando o software PDF Architect.

A quinta etapa foi a criação da página da Biblioteca Digital de Obras Raras dentro do site da Biblioteca. Para a criação, foi utilizado o layout padrão já existente para outras seções do site. A Biblioteca Digital encontra-se no item Acervo > Coleções > Obras Raras > Biblioteca Digital de Obras Raras.

A sexta e última foi a disponibilização dos arquivos digitais no site para leitura e download. Os arquivos digitais são abertos em nova janela a partir de um clique na miniatura da folha de rosto correspondente à obra. Ao lado da miniatura, encontram-se as informações: autor, título e o link para a catalogação da obra na base Minerva (onde se lê *Mais informações*).

A próxima etapa do projeto é adequar a qualidade dos arquivos digitalizados para posteriormente integrar a Biblioteca Digital de Obras Raras da UFRJ, projeto coordenado pelo Sistema de Bibliotecas e Informação (Sibi), disponível no endereço: <http://bdor.sibi.ufrj.br/>.

8. RESULTADOS FINAIS

Os objetivos fixados para este artigo não permitem que o assunto Serviço de Referência em bibliotecas universitárias seja tratado com a profundidade que merece, ele é por demais amplo. Porém, o objetivo principal desta pesquisa – constituir uma Biblioteca Digital de Obras Raras, que permita acesso a coleção de Obras Raras e/ou Antigas do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro – foi alcançado. O site está disponível aos usuários e pode ser localizado a partir do endereço: <http://biblioteca.if.ufrj.br/acervo/colecoes/obras-raras/>.

Como reflexão para pesquisas futuras, acredita-se que há indícios fortes de que este trabalho deve ser contínuo, pois a Biblioteca Digital não está totalmente pronta, precisa de ajustes; há também, a necessidade constante de revisões e atualizações para que a interface esteja sempre em convergência com as necessidades dos usuários que a utilizam. Porque de um total de vinte e duas (22) obras consideradas Raras, neste momento, apenas duas (02) estão digitalizadas e da coleção de obras consideradas antigas (32), somente seis (06) fazem parte do acervo online; espera-se que num futuro próximo, todo o acervo de Obras Raras e/ou Antigas estejam totalmente digitalizadas e disponíveis para consulta no site, para que a Biblioteca possa desempenhar o seu papel de disseminadora de Informação, em consonância com as novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Faz-se necessário ressaltar que a Biblioteca Digital de Obras Raras destaca-se por contribuir para que a comunidade acadêmica cumpra com seus compromissos educacionais e tenham como aliado nos momentos mais difíceis, o Serviço de Referência da Biblioteca Plínio Sussekind Rocha.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. P. M.; VIDOTTI, S. A. B. G. O Serviço de referência e informação digital. *Biblionline*, João Pessoa, v. 2, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/viewFile/611/448>>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- ANJOS, C. R.; MARTINS, G. L.; SILVA, K. M. C. et al. O Serviço de referência da Biblioteca do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional – IPPUR/UFRJ e seu programa de capacitação de usuários. *Biblionline*, João Pessoa, v. 8, n. 2, p.90-96, 2012.
- ARAÚJO, D. M. P. Reflexões sobre a interpretação do livro raro em exposições e visitas orientadas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17, Gramado, 2012.



ARELLANO, M. Á. M. Serviços de referência virtual. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 30, n. 2, p.7-15, maio/ago. 2001.

BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). Divisão de Obras Raras. Planor. *Critérios de raridade [e] Catálogo Coletivo do Patrimônio Bibliográfico Nacional – CPBN: séculos XV e XVI*. Rio de Janeiro: FBN, [2000]. 1 CD-ROM.

BRANDÃO, D. C.; CARVALHO, M. L. N. de. *Biblioteca Alberto Nepomuceno da Escola de Música da UFRJ: do raro ao virtual*. Disponível em: <<http://www.sibi.ufrj.br/bibmusica.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2009.

BURIN, C.; HOFFMANN, S. G. *Novas tecnologias nos serviços de referência em unidades de informação*. Disponível em: <www.crb7.org.br>. Acesso em: 22 fev. 2015.

CARTER, K. K. O Livro raro e os critérios de raridade. *Revista Museu: cultura levada a sério*. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=5484> Acesso em: maio 2005.

DIAS, M. M. K.; PIRES, D. *Formação e desenvolvimento de coleções de serviços de informação*. São Carlos: EdUFSCAR, 2003.

FONSECA, D. L. S.; FROTA, C. D. A Gestão da qualidade total e a aplicabilidade de ferramentas da TQM em bibliotecas universitárias: abordagem atual e perspectivas futuras. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*. São Paulo, v. 11, n. especial, p.46-61, 2015.

FUJITA, M. S. L. A biblioteca digital no contexto da gestão de bibliotecas universitárias: análise de aspectos conceituais e evolutivos para a organização da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 6., 2005, Salvador. *Anais...* Salvador: UFBA, 2005. Disponível em: <<http://www.cinform.ufba.br>>.

GARCEZ, E. M. S.; RADOS, G. J. V. Biblioteca híbrida: um novo enfoque no suporte à educação à distância. *Revista Ciência da Informação*, Brasília, v. 31, n. 2, p.44-51, maio/ago. 2002.

GOMES, H. F. O Ambiente informacional e suas tecnologias nas construção dos sentidos e significados. *Revista Ciência da Informação*, Brasília, v. 29, n.1, p.61-70, jan./abr. 2000.

GUILHEM, C. B. *Tendências de produtos e serviços na WEB no contexto das bibliotecas universitárias*. 2010. 166f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão da Informação)- Universidade Estadual de Londrina, 2010.

INSTITUTIONS. *Diretrizes para planejamento de digitalização de livros raros e coleções especiais*. Disponível em: <http://www.ifla.org/files/assets/rare-books-and-manuscripts/rbms-guidelines/ifla_guidelines_for_planning_the_digitization_portuguese_translation.pdf>. Acesso em: 18 set. 2015.



INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND PINHEIRO, A. V. Livro raro: antecedentes, propósitos e definições. In: SILVA, H. C.; BARROS, M. H. T. C. (Org.). *Ciência da informação: múltiplos diálogos*. Marília: Cultura Acadêmica, 2009. p.31-44. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/helen_e%20book.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2012.

MARCONDES, C. H.; MENDONÇA, M. A.; CARVALHO, S. M. Serviços via web em bibliotecas universitárias brasileiras. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p.174 -186, maio/ago. 2006.

PINHEIRO, A. V. O Espírito e o corpo do livro raro: fragmentos de uma teoria para ver e tocar. *Revista Museu: cultura levada a sério*, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=1674>. Acesso em: maio de 2016.

PINHEIRO, A. V. *Que é livro raro?: uma metodologia para o estabelecimento de critérios de raridade bibliográfica*. Rio de Janeiro: Presença, 1989.

PRADO, N. S.; PERUZZO, T.; OHIRA, M. L. B. Análise dos sites das bibliotecas universitárias do estado de santa Catarina: funções e usabilidade. *Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, v. 10, n. 1, p.76-106, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/416/529>>. Acesso em: 09 maio 2016.

RABELO, Maria Clara. *As Obras raras das bibliotecas brasileiras*. 2011. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=65&id=826>>. Acesso em: 17 out. 2015.

REZENDE, I. *Natura cosméticos: quando é virtuoso ser virtual*. Disponível em: <<http://www.ibict.br/cienciainformacao/include/getdoc.php?id=755&article=433&m ode=pdf>>. Acesso em: 8 out. 2015.

RODRIGUES, M. C. Como definir e identificar obras raras? Critérios adotados pela Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 35, n. 1, p.115-121, jan./abr. 2006.

RONCHESEL, M. H. S.; PACHECO, L. K. Diretrizes para cursos a distância de capacitação de usuários em bibliotecas universitárias. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, v. 4, n. 2, p.33-43, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.febab.org.br/rbbd/ojs-2.1.1/index.php/rbbd/article/viewFile/105/145>>. Acesso em: 23 mar. 2011.

SANT'ANA, Rizio Bruno. Critérios para definição de obras raras. *Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins*, Campinas, v. 2, n. 3, p.1-18, jun. 2001.

SANTOS, M. B. Biblioteca universitária: acesso à informação e conhecimento. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17, Gramado, 2012.

SAYÃO, Luis Fernando. Afinal, o que é biblioteca digital? *Revista USP*, n. 80, p.6-17, 2009.



XI Encontro de Diretores e
X Encontro de Docentes de
Escolas de Biblioteconomia
e Ciência da Informação
do MERCOSUL

ECI
ESCOLA DE
CIÊNCIA DA
INFORMAÇÃO

UF *m* G

SILVA, P. M. Sistemas de informação em bibliotecas: o comportamento dos usuários e bibliotecários frente às novas tecnologias de informação. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 5, n. 2, p.1-24, jan/jun. 2008.

REPRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DOCUMENTAL NA ATUALIDADE: UMA REALIDADE EM BUSCA DE NOVOS MÉTODOS E TEORIAS

Cíntia de Azevedo Lourenço

Resumo: A área da representação descritiva, em especial da Catalogação vem passando por um processo de inovação e atualização para melhor de adequar à nova realidade informacional. Entretanto, muitos cursos de Biblioteconomia no Brasil têm negligenciado o ensino dessa disciplina, relegando-a a um segundo plano. Esse artigo tem por objetivo resgatar a discussão da importância do ensino e da pesquisa nessa área para a formação do profissional da informação moderno. Mostra a importância de se rever o processo de evolução da área e uma atenção maior nas pesquisas na atualidade.

Palavras-chave: Catalogação. Representação descritiva. Formação do profissional da informação.

Abstract: The area of descriptive representation, especially cataloguing has been undergoing a process of innovation and upgrading to better suit the new informational reality. However, many librarianship courses in Brazil have neglected the teaching of this subject, relegating it to the background. This article aims to rescue the discussion of the importance of teaching and research in this area for the professional training of modern information. It shows the importance of reviewing the development process of the area and more attention in the current research.

Keywords: Cataloging. Descriptive representation. Professional information training.

1 INTRODUÇÃO

Existente desde os tempos antigos, o ofício de bibliotecário sofreu várias transformações, por séculos e séculos, sempre se adequando às demandas sociais de informação, à preservação dessa informação e as novas tecnologias de armazenagem e organização da informação.

Esse profissional passou gradativamente de detentor e “protetor” do conhecimento humano a organizador e disseminador desse conhecimento. Aprendeu a trabalhar com novos suportes de informação e a buscar uma melhor forma de recuperar informações para uso de toda e qualquer pessoa.

Dentre as tecnologias de organização da informação, passou desde elaborador de listagens, cada vez mais especializadas, até organizador e gestor de bases de dados cada vez mais sofisticadas. E nesse processo desenvolveu várias técnicas e metodologias para uniformizar e padronizar as formas de registro de cada item bibliográfico e/ou documental, com a finalidade de melhorar a recuperação da informação.

Entretanto, quando se discute a formação do profissional da informação, em particular do bibliotecário, eventualmente algumas afirmações e um ataque específico ao ensino da catalogação nos cursos de biblioteconomia, podem ser ouvidos entre os pesquisadores de organização da informação, como por exemplo: “catalogação não é importante... poderia ser retirada do currículo”.

Essa afirmação é preocupante e mostra uma necessidade de maiores estudos que permitam um entendimento mais profundo sobre a importância da catalogação na organização e tratamento de informação.

Nesse sentido o presente trabalho busca elaborar um olhar mais profundo sobre a catalogação e sua divulgação em um espectro mais amplo, contribuindo para o seu resgate e atualização, apresentando a catalogação em sua concepção mais ampla e sua importância cada vez mais latente nesse novo universo de catálogos e bibliotecas on-line.

2 UM POUCO DE HISTÓRIA

Desde os primórdios da história da humanidade o homem vem criando e aplicando técnicas e métodos para organizar, controlar, armazenar e preservar os registros do conhecimento humano, originando e desenvolvendo, no decorrer dos séculos, a biblioteconomia, tal como hoje nós a conhecemos.

Os primeiros profissionais da informação foram os estudiosos da antiguidade, dentre os quais sempre é lembrado Calímaco, o famoso bibliotecário responsável pela organização da Biblioteca de Alexandria. Já durante a Idade Média foram os religiosos que assumiram a função de copiar, armazenar e preservar a produção literária e científica de sua época, no mundo ocidental.

Os suportes físicos da informação também evoluíram, dos tabletas de barro, passando pelos papiros e os primeiros livros em pergaminho. Nessa época, toda a produção literária e científica era constituída de manuscritos, sendo muito reduzido o número de livros, devido ao alto custo de sua produção artesanal. Foi com a invenção da imprensa que este quadro se reverteu, iniciando-se o fenômeno denominado de “explosão bibliográfica”, caracterizado pelo crescimento exponencial dos registros de conhecimento, tendo como consequência o barateamento da produção livreira, o surgimento dos primeiros periódicos, dos multimeios diversos, culminando em nossos dias com a criação e desenvolvimento da internet e das bibliotecas digitais.

Neste contexto, a representação e descrição documentais têm acompanhado a evolução das bibliotecas e dos subsequentes processos de organização e recuperação da informação. Nas bibliotecas da antiguidade, esses processos se restringiam a simples listas, sem uma organização prévia, que muitas vezes continham apenas títulos e autores dos documentos e livros listados. Esta situação se estendeu até a Idade Média, quando surgiram os primeiros catálogos, ainda em forma de listagens, culminando com o catálogo de fichas, por ocasião da Revolução Francesa, quando a falta de papel obrigou os bibliotecários da época a utilizar cartas de baralho para seus catálogos (MEY, 2009), originando-se dessa limitação os catálogos em fichas das bibliotecas, instrumento amplamente utilizado nos dois últimos séculos.

Nesse mesmo contexto, cumpre que se ressalte que foi a partir do século XIX que a representação e descrição documentais começaram a se constituir em foco de estudos na área da biblioteconomia, quando em 1853, Charles Jewett, preocupado com a necessidade de padronização e de desenvolvimento de técnicas e normas de catalogação, propôs a primeira teoria da prática da catalogação e defendeu a criação de um catálogo universal, semente inicial da atual catalogação cooperativa (JENG, 1997, p.119).

Ainda durante o século XIX, surgem os primeiros códigos de catalogação em diferentes países, sem entretanto, ainda não existir um código universal a ser adotado por todos os países do mundo, fato que dificultava o estabelecimento de redes de catalogação e resultava em esforços isolados e repetitivos quanto ao desenvolvimento de uma teoria de descrição documental. Somente em 1967 surge a primeira edição do AACR, Anglo American Cataloguing Rules, que colaborou com a efetiva padronização da representação descritiva documental. Desta raiz inicial de catalogação padronizada, surgiram ainda na década de 1960, o formato MARC para padronização de catálogos automatizados; e, na década de 1970 as normas para descrição bibliográfica conhecidas como International Standard Bibliographic Description (ISBD).

Nas décadas de 1980 e 1990, com o desenvolvimento das tecnologias computacionais, a necessidade e a forma de se catalogar começam a ser questionadas, assim como a importância de suas normas e padrões. Com o advento da *internet* e das bibliotecas digitais, esses questionamentos se tornaram mais intensos e relevantes, surgindo a necessidade de uma teoria mais sólida para a catalogação, que até hoje vem se firmando em normas e padrões

consolidados na prática biblioteconômica tradicional, estes repetidos mecanicamente por gerações sucessivas de catalogadores, sem maiores e mais profundas reflexões.

Embora o reconhecimento formal de bibliotecas digitais seja relativamente novo, é conhecido o fato de que algumas bibliotecas tradicionais, especialmente nos países econômica e tecnologicamente mais desenvolvidos, já trabalham com as tecnologias de processamento eletrônico de dados, desde que começaram a organizar e oferecer acesso a bases de dados referenciais *online*, e que os denominados OPAC's (*On-line public access catalogs*) passaram a ter uma maior presença no contexto de bibliotecas, ambos os fenômenos que, em escala de maior intensidade, remontam ao final dos anos de 1960 e início dos anos 1970.

O advento do mundo digital vem ocasionando novas mudanças no trabalho de autores e bibliotecários, fazendo com que estes se envolvam com as novas possibilidades tecnológicas diretamente incidentes nos processos de produção, armazenagem, tratamento e recuperação de documentos e informações, alterando de forma radical seus processos de trabalho e produtos finais. Em decorrência de mais essa ruptura, ensejada pela tecnologia, compartilham hoje do mesmo espaço de produção os autores de textos, sons e imagens, geradas em todos os recantos do mundo civilizado, juntamente com profissionais dedicados às tarefas de organização de conjuntos específicos de informações e de criação de meios para recuperá-los.

Uma das principais conseqüências da implantação e desenvolvimento da plataforma *www* e da *internet*, é o fenômeno da desterritorialização do documento, ou seja, o fato de passar o documento a ter sua materialidade desvinculada da forma física anterior, assumindo a forma digital que possibilita uma organização espacialmente integrada de textos, imagens e sons. Como produtos desse complexo cenário, encontra-se na *web* um ilimitado e cambiante universo constituído de novos documentos, os denominados objetos digitais. O meio digital em nossos dias pode ser visto como o espaço sem precedentes para o registro e recuperação de documentos textuais, sonoros e imagéticos, espaço esse que, ao ensejar uma enorme gama de possibilidades de armazenagem, memória e formatos, passou também a requerer novos elementos facilitadores de sua recuperação. Nesse novo contexto os objetos e seus catálogos não se encontram separados, mas compartilham o mesmo espaço – o espaço digital.

E é nesse novo e atual cenário que este artigo pretende refletir sobre a prática e as regras de representação descritiva documental no contexto atual - regras essas que muitas vezes não estão sendo devidamente consideradas nos cursos de graduação e de formação de

bibliotecários especializados - numa tentativa de se refletir sobre os princípios básicos de uma teorização consistente e atualizada desse processo considerado essencial para a organização de acervos de conhecimentos.

3 DESCRIÇÃO BIBLIOGRÁFICA NA ATUALIDADE

A representação descritiva tem sido desenvolvida, segundo os autores consultados, com base na prática da catalogação e da bibliografia, sempre com a preocupação principal de identificar os elementos essenciais e complementares necessários para uma representação documental satisfatória e universal. Para isso, os catalogadores e estudiosos vêm aperfeiçoando formatos que incluem áreas de descrição e pontuações padronizadas, com o objetivo de reduzir a barreira do idioma entre os catalogadores e usuários de informação e de possibilitar o reconhecimento eletrônico dos diversos elementos constantes da descrição.

3.1. A “caixa-preta” demoninada catalogação

Diferente do ofício de bibliotecário, a catalogação, como nós a entendemos atualmente, não existe desde a antiguidade. Pode-se dizer que ela foi sendo construída com o tempo. Nos primórdios das bibliotecas, sempre existiu a necessidade de se ter o controle dos itens que se possuía, mas apenas com o objetivo que guardar e preservar esses suportes do conhecimento humano, garantindo que chegassem às mãos e às mentes de futuras gerações. Esse controle era feito em forma de inventário.

Foi somente durante a idade média que as primeiras listagens estruturadas surgiram no interior das bibliotecas monásticas e da nobreza, sendo que somente em 1389, no convento St. Martin, em Dover, Inglaterra que se tem notícia do primeiro catálogo como entendemos hoje. Ainda em forma de listagem, trazia abaixo de cada obra listada o seu conteúdo e uma análise de suas partes, que hoje são chamadas de entradas analíticas (MEY, 2009).

A forma de organização em fichas surge somente na Revolução Francesa e em 1791, surgindo assim o primeiro código de catalogação, bem simples curto e prático. É somente no fim do século XIX que a biblioteconomia assume a configuração que tem até os dias de hoje. É nesse período que surgem os primeiros teóricos da catalogação: Anthony Panizzi, que desenvolveu 91 regras de catalogação para o British Museum, na Inglaterra; Charles Jewett com o código do Smithsonian Institute, nos Estados Unidos; Carl Dziatzko com as Instruções

Prussianas para catalogação; e Charles Ami Cutter idealizador das regras para o catálogo dicionário (MEY, 2009).

3.2 Mas o que é realmente a catalogação

Podemos dizer que catalogação, é o processo técnico do qual resulta o catálogo, mas não é só isso. Se limitarmos a catalogação apenas à confecção dos catálogos estaremos tendo uma percepção reducionista de sua importância.

Antes de mais nada, são regras para a descrição bibliográfica (primeira parte do AACR2R) e para atribuição de pontos de acesso normalizados (segunda parte do AACR2R) com a finalidade de garantir a padronização das entradas e melhorar a recuperação da informação.

Mais do que simplesmente listar alguns itens descritivos de uma obra independente de seu suporte físico, as regras de catalogação encontradas no AACR2R e atualmente atualizadas no RDA, informam ao profissional bibliotecário os critérios para definir se uma obra tem uma autoria conhecida ou não, como reconhecer uma autoria efetiva, como proceder com obras sem autoria definida, entre outras questões que tornam uma atividade aparentemente “fácil”, uma grande fonte de dúvidas.

Sem uma normalização para se decidir tais questões, cada base de dados atualmente teria um nome de uma pessoa escrito de mais de uma forma diferente, ou mesmo uma autoria atribuída erroneamente a uma obra aonde essa pessoa seria apenas um colaborador.

Além dessas questões descritivas, que aparentemente são simples, existe a questão dos pontos de acesso, também normalizados pelo código de catalogação, como por exemplo: quando uma autoria é atribuída a um órgão público, como é a forma correta de “nomear” essa instituição como detentora da autoria de uma obra?

Mesmo coisas simples como atribuir uma obra a uma editora ou a outra, qual a data de publicação de uma obra, como registrar o nome da coleção ou série a que uma obra pertence, como identificar a autoria da coleção da autoria de cada obra na coleção, entre outras questões, são respondidas pelo código de catalogação.

Portanto esse instrumento, mais do que uma regra para se “fazer fichinhas” é um manual de normalização que irá garantir um trabalho em uníssono, de bibliotecários e outros profissionais da informação no mundo, para que tanto os catálogos em fichas, quanto os

novos catálogos *on-line*, tenham um padrão de maneira a garantir uma melhor recuperação da informação.

Os catálogos são mais úteis como instrumentos de comunicação, quando adotam uma linguagem padronizada, isto é, um mesmo código de catalogação em âmbito internacional.

Sendo o catálogo um meio e não um fim, o usuário ou o público a que se destina deve ter o privilégio de ser convenientemente por ele atendido, mesmo contrariando os preceitos aos quais estão ligados os catalogadores.

Contudo, nos cursos de formação de catalogadores, o conteúdo sobre o assunto limita-se a definir catalogação e catálogos, as áreas de descrição de uma representação bibliográfica, os tipos de catálogos e o formato MARC, para catalogação automatizada. Entretanto, a consolidação teórica destes conceitos e desta prática fica esquecida, o que tem levado muitos alunos e até mesmo muitos profissionais a questionar a necessidade do ensino e até mesmo da observação destas regras na organização da informação. O ensino da catalogação tem se apresentado desvinculado da realidade prática atual e, principalmente, isento de uma teoria sólida que a sustente e lhe dê a importância devida.

Esse enfraquecimento tem suas bases na repetição de uma prática que deu certo quando surgiram os primeiros documentos multimídia (discos, fitas cassete, fitas VHS, microfilmes etc), mas que tem apresentado inúmeras dificuldades no caso dos documentos eletrônicos existentes na internet e em especial nas bibliotecas digitais: a transposição das áreas de descrição utilizadas para documentos impressos (livros, periódicos etc) para a representação descritiva de documentos eletrônicos.

Como a teoria que sustenta estas áreas de representação descritiva é frágil, sua transposição para as necessidades atuais de representação de documentos eletrônicos tem se apresentado problemática: como saber se um documento eletrônico está suficientemente descrito, para que este possa ser recuperado eficientemente no universo das bibliotecas digitais? E esta situação se torna mais crítica quando os profissionais da informação são questionados sobre a necessidade de uma determinada área de descrição e estes, muitas vezes não possuem elementos teóricos suficientes para convencer os profissionais da informática, que por seu lado também vêm trabalhando empiricamente na criação e desenvolvimento de bibliotecas digitais.

Esta fragilidade teórica, nos dias atuais, tem levado a representação descritiva em bibliotecas digitais a um evidente retrocesso: como nos primórdios da catalogação, quando cada país tinha seu próprio código, hoje as diversas iniciativas de bibliotecas digitais existentes na internet têm desenvolvido padrões próprios de descrição documental, com a utilização de diversos padrões de metadados, processados em aplicativos que se utilizam de linguagens também diversas (html, xml etc).

Enquanto instituições ligadas às práticas biblioteconômicas, trabalham no desenvolvimento de formatos de representação descritiva, baseados no formato MARC, outras instituições não ligadas à biblioteconomia desenvolvem formatos próprios baseados em suas necessidades práticas e específicas.

Alguns elementos descritivos são iguais, como autor, título e assunto, porém outros podem ser completamente diversos e específicos de cada biblioteca digital. Frente a esta realidade, a descrição documental volta ao estágio inicial da diversificação de padrões, tornando-se essencial a busca por uma nova padronização, adequada às necessidades das bibliotecas digitais e da internet, por isso atualmente o AACR2R foi reformulado, surgindo um novo código de catalogação – o RDA.

Como Klim (1981) já preconizava, a catalogação se constitui em parte essencial do tratamento da informação de qualquer unidade de informação, e já a tempos vem merecendo uma maior atenção dos profissionais da informação no que se refere a sua teorização, para a criação do que ele chamou de “catalografia”, ou seja, a teoria da representação descritiva.

A estruturação da representação documental e da catalogação como uma base teórica consistente e coerente trará para a biblioteconomia maior credibilidade perante as demais áreas da ciência da informação, pois mostrará efetivamente o quanto esta prática é atual e relevante.

Sua relevância poderá ser identificada se analisarmos a representação documental como forma de integração e padronização, necessária ao gerenciamento de bancos de dados informacionais tanto de bibliotecas tradicionais, quanto de bibliotecas digitais.

Segundo Keen (1996) a falta de integração e padronização cria inovações tecnológicas “isoladas”, comprometendo a integração dos sistemas informacionais e gerenciais de uma empresa, que busque a inovação e a vantagem competitiva através do uso das tecnologias de informação.

E é através deste raciocínio que percebemos a importância da representação documental na biblioteconomia moderna, pois é ela que nos fornece os parâmetros de padronização de nossos sistemas bibliográficos, para que eles possam se integrar a outros sistemas de outras unidades de informação e também, ao sistema dos outros departamentos e setores de uma empresa ou instituição.

Atualmente, sabemos que mesmo as bibliotecas tradicionais têm abandonado seus catálogos manuais em detrimento de sistemas gerenciadores de bancos de dados bibliográficos poderosos e eficazes, como nos lembra Keen (1996, p.38)

Com os SGBDs, os dados ficam organizados da mesma forma que os livros de uma biblioteca. Informações como nomes e endereços ficam armazenadas num único lugar, em fita ou disco. Os softwares gerenciadores de bancos de dados possuem um recurso equivalente ao índice de autores e assuntos das bibliotecas. Os programas de processamento de transações ou geração de relatórios requisitam o registro desejado, que o SGBD se encarrega de localizar, da mesma forma que os leitores utilizam o catálogo de fichas da biblioteca para localizar a prateleira e o código específico do livro desejado.

As bibliotecas catalogam os livros por título e assunto, porém não por capítulo. A evolução dos SGBDs vem permitindo o aprofundamento do nível de indexação — como se as bibliotecas indexassem os livros por frase ou palavra-chave (KEEN, 1996, p.38).

Portanto, podemos afirmar que as nossas “antiquadas” teorias de catalogação e representação descritiva, que, pode-se dizer, consistiam em técnicas manuais refinadas de gerenciamento de dados, são mais atuais e relevantes do que nunca, pois se em um sistema manual, que dependia do raciocínio lógico, representativo e associativo humano, a falta de padronização já dificultava a recuperação de informações pelos usuários e bibliotecários, o que não poderá causar a um sistema de gerenciamento de dados informatizado.

A representação documental pode não ser mais necessária para a confecção de um sistema de gerenciamento de dados manual (fichas catalográficas ou bibliografias), mas ainda é extremamente importante enquanto:

- a) fonte de identificação de formatos padronizados de entrada de dados como autor, título, assunto etc., que evitam a duplicidade, a polissemia, a sinonímia e a ambigüidade de nomes e termos em um sistema de recuperação de informação; e
- b) fonte de referência para quais os campos ou metadados serão necessários para uma perfeita representação descritiva de um dado item em um sistema de gerenciamento de dados bibliográficos.

Portanto o retomar das práticas de representação documental é de vital importância para as pesquisas de tratamento da informação em bibliotecas digitais, mas necessitam de um melhor embasamento teórico para que sua aplicabilidade não seja comprometida por inconsistências que possam danificar o bom funcionamento dos atuais sistemas de gerenciamento de dados bibliográficos automatizados.

Atualmente as instituições ligadas à ciência da informação mundial tem desenvolvido padrões para a representação descritiva de objetos digitais, através da utilização dos metadados (dados sobre dados, ou simplesmente etiquetas de contextualização dos dados) possíveis de serem inseridos através das linguagens de marcação.

Estes padrões refletem um esforço conjunto tanto da biblioteconomia, quanto da ciência da computação, em definir um formato de descrição documental para objetos digitais, com o objetivo de melhorar a recuperação da informação, principalmente no ambiente das bibliotecas digitais, além de facilitar a preservação destes documentos eletrônicos.

E é neste esforço conjunto que uma representação descritiva mais consistente teoricamente poderá ser de grande contribuição, auxiliando em uma melhor integração entre as diversas bibliotecas digitais e destas com a *web* mais amplamente, melhorando a recuperação da informação realizada pelas máquinas de busca, através da padronização de entradas de dados e de metadados descritivos.

4 CONCLUSÃO

A representação descritiva tem tido, no decorrer da história da biblioteconomia, uma importância fundamental: a de manter a consistência na catalogação e na referenciação bibliográfica e a de eliminar a barreira do idioma entre os profissionais da informação e os usuários da informação. Além disso, o contato com a enorme diversidade de casos previstos nas normas de catalogação possibilita aos alunos e profissionais da área da biblioteconomia um conhecimento amplo, até mesmo exaustivo, da tipologia documental multimídia disponível, matéria prima de seus trabalhos de organização de bibliotecas tradicionais ou digitais.

Este enfraquecimento teórico acompanhado, nos últimos anos, de um retrocesso na prática da catalogação hoje tão necessária à criação de bibliotecas digitais, pode levar a biblioteconomia a dois polos distintos: ou a representação documental perderá toda a sua consistência e padronização, colaborando para a fragmentação do conhecimento existente no

ambiente da internet e das bibliotecas digitais, destruindo assim, todo o objetivo de integração informacional entre as unidades de informação do futuro; ou a representação documental será repensada e teoricamente fortalecida para atender a esta nova necessidade de “representação informacional”, latente nas bibliotecas digitais, contribuindo para a universalização do conhecimento humano.

Portanto, é mister que os profissionais e estudiosos da informação se empenhem na reestruturação dos formatos de representação bibliográfica, mas também, fortaleçam a base teórica destes formatos, para que eles possam melhor atender as necessidades informacionais e de intercâmbio entre as bibliotecas digitais de maneira efetiva e eficaz.

A biblioteconomia e suas teorias de tratamento da informação nunca foram tão atuais e necessárias quanto nestes tempos modernos, onde a inovação e a vantagem competitiva requerem uma atuação integrada, profissional e cooperativa.

Além disso, o novo código de catalogação, o RDA (Resource Description and Access), traz uma concepção do registro bibliográfico mais ampla e virtualmente mais consistente, uma vez que revê as práticas de descrição além do pragmatismo do fazer bibliotecário, indo além para a descrição de um recurso como um todo em diferentes ambientes de recuperação da informação, como catálogos de editoras, arquivos, museus, livrarias e qualquer outro núcleo de coleção de recursos informacionais.

O novo código de catalogação, o RDA (MERING, 2014) traz um olhar mais amplo e complexo para a descrição de itens bibliográficos de qualquer tipo ou natureza, permitindo que o profissional da informação elabore uma descrição mais coerente e consistente com as necessidades tanto dos catálogos eletrônicos, quanto de todo o tipo de repositório digital de informação, como: bibliotecas digitais, bases de dados bibliográficas, fontes de informação e repositórios institucionais, entre outros.

REFERÊNCIAS

JENG, L. H. Knowledge, technology, and research in cataloging. In: SHEARER, James R. ; THOMAS, Alan R. *Cataloging and classification: trends, transformations, teaching, and training*. Hardcover: Haworth Press, 1997. p.113-127.

KEEN, Peter G. W. *Guia Gerencial para a tecnologia da informação*. Rio de Janeiro: Campus, 1996.



KLIM, I. L. Developing a theory of bibliographic description. *Scientific and Technical Information Processing*, n.1, p.50-58, 1981.

MERING, M. *The RDA workbook: learning the basics of Resource Description and Access*. Santa Barbara, California: Libraries Unlimited, 2014.

MEY, E. S. A.; SILVEIRA, N. C. *Catálogo no plural*. Brasília, DF: Briquet de Lemos / Livros, 2009.

OLIVER,; LEMOS, A. A. B. de. *Introdução à RDA: um guia básico*. Brasília: Briquet de Lemos, 2011.

ÁREA TEMÁTICA 3

RECURSOS E SERVIÇOS DE INFORMAÇÃO

NUEVOS DESAFÍOS PARA PARA LA BIBLIOTECOLOGÍA, LA ARCHIVOLOGÍA Y LA MUSEOLOGÍA: LOS MEMES

NOVOS DESAFIOS PARA BIBLIOTECONOMIA, ARQUIVOLOGIA E MUSEOLOGIA: LOS MEMES

Lourdes García Aguirre

Resumen: Este trabajo se centra en los memes, su conceptualización y sus principales rasgos a través de ejemplos vinculados a la Bibliotecología, Archivología y Museología. Plantea una posible clasificación y tipología de los memes de internet como recursos de información, no exhaustiva y abierta a futuras modificaciones. Asimismo, realiza un análisis documental de contenido de un meme, siguiendo los pasos de la metodología de análisis de contenido de la imagen. Los memes plantean desafíos y oportunidades para la Ciencia de la Información en general.

Palabras-clave: Análisis-documental-de-contenido. Bibliotecología. Ciencia-de-la-Información. Clasificación. Memes.

Resumo: Este trabalho enfoca no memes, sua conceituação e as suas principais características, através de exemplos relacionados à Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Levanta uma possível classificação e tipologia dos memes de internet como recursos de informação, não exhaustiva e aberta para futuras modificações. Ele também realiza uma análise documental de conteúdo de um meme, com base na metodologia proposta da análise do conteúdo da imagem. Memes representam desafios e oportunidades para a Ciência da Informação em geral.

Palavras-chave: Análise temática. Biblioteconomia. Ciência da Informação. Classificação. Memes. Recursos de informação.

1 LA UBICUIDAD DE LOS MEMES DE INTERNET

Los memes nos rodean e impregnan nuestra vida cotidiana. Están presentes al mismo tiempo en distantes lugares, en diversos idiomas, en constante movimiento. Su principal característica es la ubicuidad. Cualquier acontecimiento social, político o económico, así como sus protagonistas, pueden convertirse en un meme. De igual manera, prácticamente todas las producciones culturales -ya sean películas, videojuegos, programas de televisión, libros y publicidades- forman una caja de recursos abierta, a disposición de los usuarios, que nutre la creación de nuevos memes. Los memes tienen un magnetismo que empuja a leerlos, compartirlos, a crearlos y recrearlos, e incluso a esperar su llegada ante un nuevo suceso.

¿Dónde reside este poder? Podemos decir que los memes constituyen una nueva forma de comunicación, que permite expresar emociones, pensamientos e ideas que de otra forma no podrían manifestarse. En ocasiones son la vía de escape de sentimientos que laten en el colectivo social. Su combinación de imagen y texto forma un complemento sin igual, que permite ir más allá de cada uno de estos elementos tomado aisladamente. Asimismo, parte de su fuerza radica en que son el producto de la sinergia de cientos de personas que participan voluntariamente, desde distintas partes del mundo, creando, transformando, y difundiendo una infinidad de memes a tiempo real, ante acontecimientos actuales. Esto se ve posibilitado gracias a internet y los programas de edición digital. Por otro lado, los memes se valen del humor como principal recurso. Estos factores confluyen dotando a los memes de un poder atrapante y viral.

El término meme fue acuñado por el biólogo británico Richard Dawkins, en su libro *El gen egoísta*, publicado originalmente en 1976; pero es recién en los años noventa que el término meme comenzó a ser empleado en el contexto de internet, adquiriendo un nuevo significado. Gómez García los define como “una forma de comunicación visual que puede manifestarse en diversos formatos: una imagen, un GIF animado o incluso un video. La mayoría de ellos son simples, de baja resolución y de estilo mundano” (2013-2014, p.4). Por su parte, Shifman señala que la palabra meme se emplea para “describir la propagación de unidades de contenido, tales como chistes, rumores, videos, o sitios web, de una persona a otras, a través de Internet” (2013, p.362, traducción propia).

En los memes intervienen principalmente elementos visuales y textuales, pero también pueden intervenir otros medios, como audio, lo que los convierte en recursos multimedia. Se difunden a través de internet, ya sea por medio de redes sociales o aplicaciones de mensajería instantánea. Por esta razón también se los llama memes de internet o imemes.

Es posible vincular el surgimiento de los memes de internet con lo que se ha dado en llamar en filosofía “giro hacia la imagen”. A comienzos de la década de 1990, los filósofos Gottfried Boehm (catedrático alemán de historia del arte en la Universidad de Basilea, Suiza) y W.J. Thomas Mitchell (profesor estadounidense de filología inglesa y de historia del arte en la Universidad de Chicago) diagnosticaron en la cultura un giro hacia la imagen, al que denominaron “giro icónico” y “giro pictorial” respectivamente. Este cambio de foco refiere a la proliferación de imágenes en las últimas décadas y al énfasis puesto sobre ellas, pero

también delimita una transformación en el estudio de la cultura, que ahora se acerca a la realidad por medio de su representación a través de imágenes (GARCÍA VARAS, 2011).

2 ALGUNOS RASGOS DE LOS MEMES EN EL MUNDO DIGITAL

Al recopilar y analizar un gran número de memes de internet, encontramos algunos rasgos que es interesante analizar. Lo haremos tomando memes referidos a las tres disciplinas sobre las que versa este encuentro: Bibliotecología, Archivología y Museología, o vinculados a la lectura y el arte. Sólo tomaremos los memes con el formato de imágenes fijas.

2.1 Formato estándar

Los memes suelen tener un formato estándar, fácilmente reconocible. En ocasiones combinan imagen con texto, y en otras se valen sólo de una imagen. La fuente para el texto frecuentemente es Impact, en mayúsculas, blanca y con borde negro. La imagen puede ser una pintura, una escultura, o una fotografía de algún actor, de un personaje de dibujos animados, series o películas, un superhéroe, un animal, etc. En general los memes no muestran un especial cuidado por las formas; incluso en muchas ocasiones ese es el objetivo: causar risa o impacto por medio de lo grotesco, lo desmedido, lo fantástico o irreal. Ese formato también contribuye a reconocerlos, imitarlos y replicarlos. Los memes pueden tener el formato de imágenes estáticas (generalmente con la extensión jpg o png); de imágenes animadas (gif); o de videos.

2.2. Intertextualidad

Los memes se caracterizan por su intertextualidad (BRUNELLO, 2012), término atribuido a la teórica búlgara afincada en París J. Kristeva, pero cuyos orígenes se remontan al filólogo ruso M. Bajtín. Por intertextualidad se hace mención a:

la relación que un texto (oral o escrito) mantiene con otros textos (orales o escritos), ya sean contemporáneos o históricos; el conjunto de textos con los que se vincula explícita o implícitamente un texto constituye un tipo especial de contexto, que influye tanto en la producción como en la comprensión del discurso (CENTRO VIRTUAL CERVANTES, 2003-2016).

Como mencionábamos al comienzo, los memes toman elementos visuales y textuales de innumerables fuentes: películas, videojuegos, programas de televisión, noticias, sucesos políticos, chismes sobre celebridades, deportes, libros y publicidades; es decir, de textos e imágenes ya preexistentes en una sociedad. En este sentido Shifman afirma que: “*El meme no*

tiene existencia fuera de los eventos, prácticas y textos en los que aparece; es decir, que siempre se experimenta como información codificada” (2013, p.367, traducción propia). Podemos señalar que los memes cobran sentido en el contexto del evento, acontecimiento o práctica que motivó su origen, y no pueden comprenderse sin tener conocimiento del hecho que los produjo. En otras palabras, son referenciales. Todo creador, emisor y/o transmisor de un meme ha sido anteriormente receptor de otros textos e imágenes, que tiene en su memoria en el momento de producirlo, con los cuales establece un diálogo. Aunque el meme final conste solo de una imagen sin texto escrito, la intertextualidad está en ese puente que crea con los textos con los que interactúa.

Para representar este rasgo tomaremos el meme con la imagen del personaje Yoda, sabio y maestro jedi en la saga de películas “Star Wars” (La guerra de las galaxias), solicitando a un usuario que devuelva el libro de la biblioteca.

FIGURA 1- El bibliotecario Yoda



Fuente: Memes bibliotecarios (Facebook).

2.3. Montaje

Es habitual que la intertextualidad propia de los memes se exprese a través de la yuxtaposición o montaje de elementos distintos y sacados de contexto, en un mismo meme, poniéndolos en interacción y fusionándolos. Es decir, los memes suelen combinar ideas, géneros o elementos preexistentes, que no tienen relación entre sí (a veces opuestos), para crear algo nuevo.

En el meme que figura a continuación encontramos la fusión de la canción “Imagine” de John Lennon, un fotograma de la serie “Los Simpson” y la referencia a las normas de estilo APA.

FIGURA 2 - Mundo sin normas APA



Fuente: Memegenerator

2.4 Viralidad y fugacidad

Otro rasgo de los memes de internet es su rápida y amplia capacidad de propagación. Esta dispersión es de forma inmediata, en tiempo real, a través de las redes sociales. “*El contenido difundido por los individuos puede escalar hasta niveles de masa en cuestión de horas*” (SHIFMAN, 2013, p.365, traducción propia). Por eso suele hablarse de la viralidad de los memes.

Asimismo, como contracara de esta rápida propagación se encuentra su breve tiempo de vida: los memes suelen ser fugaces, efímeros. Su difusión dura el mismo tiempo que perdura la noticia, y luego se diluyen, cediendo su lugar a nuevos memes que responden a acontecimientos presentes.

Para representar estos rasgos tomaremos el meme que alude al Presidente de México, Enrique Peña Nieto. El mismo surgió en el año 2011, cuando durante su candidatura a la presidencia fue entrevistado por el diario “El Mundo”. Le preguntaron cuáles eran los tres libros que más habían influido en su vida, pero Peña no supo qué contestar, mostrándose nervioso.

FIGURA 3 - Enrique Peña y los libros

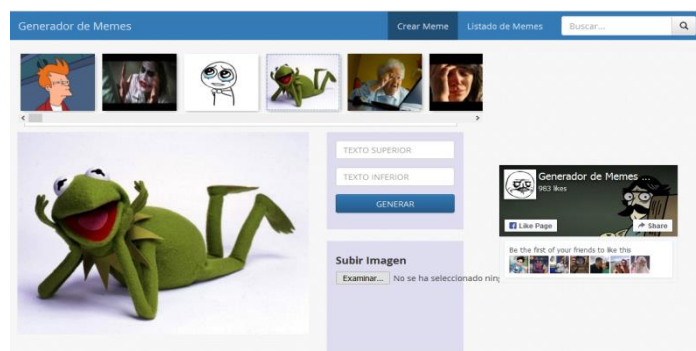


Fuente: Memes bibliotecarios (Facebook)

2.5. Ausencia de jerarquía

Los memes se caracterizan por la ausencia de jerarquía y, generalmente anonimato (aunque no siempre). Estas características se sustentan en el entorno colaborativo y participativo de la denominada Web 2.0, donde el propio usuario, sin necesidad de ser experto, puede generar contenido, modificarlo y/o replicarlo y, por supuesto, compartirlo. Existen sitios web generadores de memes, que permiten a cualquier persona crearlos de forma rápida y sencilla. Algunos de estos sitios son: Memegen, Memegenerator, Meme Center, Generador de memes, entre otros. Suelen contener imágenes a las que sólo hay que agregarles el texto, o albergan plantillas para modificar. Incluso el usuario puede subir imágenes propias. Todos los memes generados en estos sitios permanecen en la base de datos de la página.

FIGURA 4 - Programas para generar memes



Fuente: Generador de memes




2.6 Mímesis

Suele afirmarse que los memes se replican por imitación o mímesis, rasgo relacionado con el origen etimológico del término. Sin embargo, además de poder ser replicados tal cual se reciben, también pueden ser transformados y recreados. En este sentido Shifman sostiene que la imitación se guía por la competencia y la selección: *“Las normas sociales, percepciones y preferencias son cruciales en los procesos de selección meméticos”* (2013, p.366, traducción propia). Esto explica aquellos casos en los que el significado inicial de un meme es alterado en el curso de su difusión, aunque paradójicamente siga el proceso imitativo (mantiene el formato, o el estilo del texto en cuanto a rima, etc.). Además, esta mímesis puede apreciarse en la apropiación y readaptación de los memes que surgen en cierto país e idioma,

al idioma y cultura del usuario que los replica. Esto tiene mucho que ver con los procesos de globalización.

Algunos ejemplos de esta característica los podemos apreciar en los memes generados en base a los posters creados por el gobierno británico al comienzo de la Segunda Guerra Mundial, hacia finales de 1939, con la finalidad de alentar a los ingleses a resistir la guerra en caso que los alemanes invadieran Reino Unido. El diseño incluía la corona del rey Jorge VI, y la frase “Keep calm and carry on” (“Mantén la calma y sigue adelante”). Como Gran Bretaña finalmente no fue invadida por el ejército nazi, los carteles no se usaron, y fueron destruidos al final de la guerra, en 1945. Pese a esto, Stuart and Mary Manley, pareja de vendedores de la antigua librería Barter Books, en Inglaterra, halló en el año 2000 una copia del cartel oculta entre unos libros comprados en una subasta (BARTER BOOKS, 2012). Desde entonces se han hecho innumerables reproducciones del cartel (incluso en tazas, remeras y cuadros), y se han creado una infinidad de memes en torno al mismo. Dos de ellos relativos a la Ciencia de la Información son los siguientes:



FIGURA 5

Keep calm and carry on	Keep calm and use metadata	Keep calm and ask and archivist
		
Fuente: Know your meme	Fuente: Pinterest	Fuente: Pinterest

2.7 Humor

Los memes apelan al humor. Brunello (2012) señala que los memes buscan hacer reír a través de la ironía (dar a entender algo contrario a lo que se dice, o diferente), el sarcasmo (burla o ironía cruel con que se ofende o maltrata a alguien), la parodia (imitación en tono de burla), o la sátira (dicho mordaz, dirigido a censurar o ridiculizar). En los memes todos estos recursos aparecen de forma hiperbólica. El objetivo puede ser desde simplemente causar gracia, hasta servir de crítica social y política.

FIGURA 6

Trabajando en una galería de arte	Tipos de lectores
	
<p>Fuente: Memegenerator</p>	<p>Fuente: Memes bibliotecarios (Facebook)</p>

3 LOS PROBLEMAS ÉTICOS QUE PLANTEAN LOS MEMES

La creación de memes genera una serie de problemas éticos. Uno de ellos tiene que ver con la presencia de prejuicios y estereotipos, por ejemplo, en relación a los extranjeros, a los pobres, a oficios o profesiones desvalorizadas. Otra cuestión es la que implica la utilización y modificación de fotografías de personas reales y contemporáneas, especialmente cuando no son famosas o pertenecen a grupos vulnerables (menores de edad, ancianos, discapacitados, enfermos, etc.). Asimismo, en ocasiones se transmiten contenidos falsos (“hoaxes”), que se transmiten una y otra vez. Varios ejemplos de todas estas situaciones se han dado en la historia de los memes, pero no nos detendremos en ellos para no continuar con su replicación.

4 UNA TIPOLOGÍA TENTATIVA DE LOS MEMES

Dada la novedad de los memes como manifestaciones de la sociedad contemporánea, aún no existe una clasificación completa, más bien se trata de acercamientos a los mismos desde diversos autores, provenientes de variadas disciplinas. Una tipología de memes puede servir de guía para la construcción de una base de datos (para un archivo, biblioteca o museo) que haga accesible y recuperable todo este patrimonio memético que permea el ciberespacio.

El siguiente cuadro contiene una propuesta de tipología elaborada a partir de algunos criterios lógicos. La misma no es exhaustiva y se encuentra abierta a posibles modificaciones y adiciones.

TABELA 1 - Criterios de clasificación y tipología de los memes

Criterios de clasificación	Tipología	
1. Formato	1.1. Imágenes estáticas 1.2. Imágenes en movimiento 1.3. Productos audiovisuales	
2. Propósito	2.1. Crítica social y/o política 2.2. Humor 2.3. Fanático 2.4. Transmisión de información falsa 2.5. Auto-referencia (metamemes)	
3. Región geográfica	3.1. África 3.2. Asia 3.3. América del Norte 3.4. América del Sur 3.5. América Central	3.6. Europa del Este 3.7. Unión Europea 3.8. Medio Oriente 3.9. Caribe 3.10. Oceanía
4. Herramienta de creación o canal de transmisión	4.1. Programas generadores de memes online 4.2. Redes sociales	
5. Lengua	5.1. Español 5.2. Inglés 5.3. Portugués	
6. Fecha de publicación	6.1. Año 6.2. Décadas	
7. Destinatarios	7.1. Escolares 7.2. Profesionales o Técnicos (por disciplina o área) 7.3. Público en general	
8. Procedencia y origen de la información	8.1. Personales 8.2. Institucionales	

Fuente: elaboración propia.

A continuación se explicitan los criterios y tipologías adoptados.

1. Formato: conjunto de características técnicas y de presentación del meme. Pérez Salazar (2014) distingue entre:

1.1. Imágenes estáticas (fotografías con o sin texto, generalmente en formato jpg, png o tiff).

- 1.2. Imágenes en movimiento (secuencias de animación sin sonido, con o sin texto, por lo general en formato gif animado)
- 1.3. Productos audiovisuales (imágenes en movimiento, acompañadas de sonido, por ejemplo, videos).
2. Propósito: intención o finalidad con la que se crea o transmite el meme. Está muy vinculado al asunto o materia que trata. Basándonos en Knobel y Lankshear (2006), proponemos la siguiente clasificación:
 - 2.1. Crítica social y/o política: hecho, acontecimiento, obra o persona que motiva un examen y juicio a nivel social y/o político, y que se expresa públicamente en un meme a modo de catarsis, como vía de escape.
 - 2.2. Humor: si bien todos los memes apelan al humor, estos memes son aquellos cuyo único móvil es hacer reír, causar diversión.
 - 2.3. Fanático: memes que defienden con tenacidad desmedida y apasionamiento las opiniones o creencias del grupo de usuarios de que se trate (en cuanto a música, género de películas, etc.).
 - 2.4. Transmisión de información falsa: aquellos memes que buscan intencionalmente engañar transmitiendo una información falsa.
 - 2.5. Auto-referencia (metamemes): referencia de los memes a sí mismos, a la acción de crear y transmitir memes en sí misma.En este punto pueden distinguirse otras tipologías.
3. **Región geográfica:** si bien no es sencillo distinguir el país de origen de un meme, pues los fenómenos de globalización hacen que se generen reacciones ante un hecho a nivel regional e incluso internacional, es posible en algunas ocasiones ubicarlos por región geográfica. Para esto tomaremos las cinco regiones geográficas que distingue la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura): 1. África, 2. Asia, 3. América del Norte, 4. América del Sur, 5. América Central, 6. Europa del Este, 7. Unión Europea, 8. Medio Oriente, 9. Caribe, 10. Oceanía. Los memes pueden provenir y ser divulgados en una de estas regiones o más de ellas.
4. **Herramienta de creación o canal de transmisión:** como se señaló anteriormente, la mayoría de las veces los memes son anónimos, pero es posible registrar la herramienta de creación (memegenerator, generador de memes, etc.) y/o el canal de transmisión (redes

sociales como Facebook, Twitter, etc.; y sistemas de mensajería como WhatsApp, Snapchat, entre otros).

5. Lenguas: idioma en que se encuentra el meme (si presenta texto); aquí la variedad puede ser inmensa, lo que se ha querido representar con los tres puntos suspensivos en el cuadro.
6. Fecha de publicación: año o década en que fue publicado el meme en las redes sociales.
7. Destinatarios: persona o grupo de personas a/l la/los que va dirigido el meme.
 - 7.1. Escolares (niños o adolescentes).
 - 7.2. Profesionales o Técnicos (por disciplina o área, por ejemplo, bibliotecólogos, docentes, etc.)
 - 7.3. Público en general.
8. Procedencia y origen de la información: los memes suelen elaborarse y replicarse de forma colaborativa y participativa; sin embargo, la procedencia de los mismos puede ser institucional o no institucional, si ha sido elaborado y/o divulgado o no por una organización. Por ejemplo Los Angeles County Museum of Art (LACMA), en Estados Unidos, ha creado memes con las obras de arte de su colección que divulga a través del servicio de mensajería Snapchat.

Para finalizar, un meme puede ser clasificado de acuerdo a los ocho criterios.

5 ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LOS MEMES

El giro pictorial impela a la Bibliotecología y la Ciencia de la Información al generar un corte con el documento escrito, con el cual han trabajado desde sus orígenes. El desarrollo de las tecnologías de la información ha dado lugar a una “convergencia de medios” electrónicos, informáticos, audiovisuales, etc., que en cierta forma se han independizado del proceso de la escritura para dar lugar a nuevos recursos que integran imágenes y texto. Las aproximaciones a los procesos de análisis de contenido de cualquier tipo de documento icónico son novedosas en el área. ¿Cómo realizar un análisis de contenido de los memes para que toda persona interesada pueda acceder a ellos? ¿Cómo superar las barreras que supone indizar recursos que combinan diferentes medios (textual, visual, gráfico, auditivo), a efectos de lograr una recuperación exitosa de los mismos?

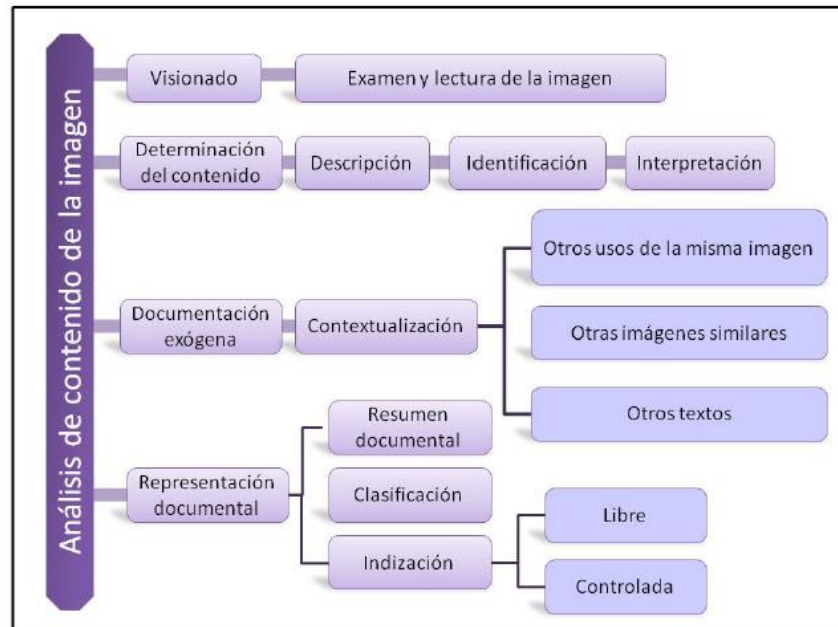
Agustín Lacruz señala que el objetivo principal del proceso de análisis documental es “examinar la imagen como un registro o evidencia de interés general, en el que lo prioritario

es dar cuenta del contenido de la representación” (2010, p.88). La autora española propone un modelo conceptual que orienta este proceso de análisis documental del contenido, que integra tres enfoques metodológicos complementarios:

- Análisis temático, entendiendo tema como el contenido transmitido por una imagen. La determinación del tema de una imagen involucra una serie de dificultades relativas a la transcripción del lenguaje visual al verbal.
- Análisis facetado, desarrollado por el bibliotecario y matemático de la India S. R. Ranganathan, dentro de su Teoría de la Clasificación, que supone cinco categorías básicas: agente, acción, proceso o movimiento, materia u objeto, espacio y tiempo. El mismo puede ser aplicado a todo tipo de realidades, entre ellas las representaciones iconográficas.
- Análisis iconológico, creado por el estudioso alemán E. Panofsky. Establece tres niveles distintos de significación: primaria o natural, que da lugar a una descripción preiconográfica de la obra visual (identificación de representaciones de objetos naturales: seres humanos, animales, plantas, casas, etc., sus cualidades y relaciones mutuas); secundaria o convencional, que corresponde al análisis iconográfico propiamente (identificación de figuras, temas y conceptos manifestados en imágenes); y significación intrínseca o contenido, denominado interpretación iconológica, que investiga en los principios que revelan la mentalidad básica de una nación, época, clase social, creencia religiosa o idea filosófica representada en una imagen.

El modelo conceptual propuesto por Agustín Lacruz consta de cuatro fases sucesivas: 1. visionado, 2. determinación del contenido, 3. documentación exógena, y 4. representación documental.

FIGURA 6 - Fases y operaciones documentales




Fuente: Agustín Lacruz (2010)

El visionado da inicio a todo el proceso de análisis de contenido, y requiere cierto conocimiento del lenguaje visual que permita observar, examinar y leer la imagen. En la segunda fase, determinación del contenido, el documentalista examina de forma sucesiva cada uno de los tres planos de la obra: pre-iconográfico, iconográfico e iconológico, que corresponden a las tres operaciones documentales de esta fase: descripción (caracterización objetiva de los seres y objetos representados, incluyendo datos relativos a su edad, género, expresiones y gestos, aspecto, indumentaria, atributos, ubicación espacial, objetos, ornamentación, etc.), identificación (individualización de los temas y motivos representados a través de dichas personas, objetos, lugares, acontecimientos y escenas, tanto a nivel real como simbólico), e interpretación (operación documental de mayor profundidad y abstracción). La tercera fase, documentación exógena, supone la selección de aquellas fuentes de información complementarias que contribuyan al análisis del significado de la imagen. Por último, la cuarta fase, representación documental, tiene la finalidad de redactar representaciones documentales secundarias que faciliten el acceso y recuperación del contenido. Esta fase se compone de una secuencia de elaboración de las representaciones documentales: 1. Redacción



de un resumen documental en texto libre, 2. la extracción de palabras clave, y 3. el control de vocabulario mediante un tesoro, índice y/o clasificación.

Aplicaremos este método al análisis de contenido de un meme de la Mona Lisa.

ANÁLISIS DE CONTENIDO DEL MEME “MONA LISA DE VIAJE POR ESTADOS UNIDOS”	
<p style="text-align: center;">Monalisa after one week in USA</p>  <p style="text-align: center;">Before After</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">(reba.com)</p>	<p>Formato: Imagen estática, con texto. Montaje a partir de la obra de arte “La Mona Lisa”, de Leonardo Da Vinci.</p> <p>Propósito: Crítica social</p> <p>Región geográfica: América del Norte (Nuevo México, Estados Unidos)</p> <p>Herramienta de creación o canal de transmisión: Funky Llama Productions</p> <p>Lengua: inglés</p> <p>Fecha de publicación: 2016</p> <p>Destinatarios: Público en general</p> <p>Procedencia y origen de la información: no institucional</p>
<p>Resumen documental: meme que yuxtapone la pintura <i>La Mona Lisa</i> o <i>La Gioconda</i>, de Leonardo Da Vinci (1452-1519) a un montaje de la misma.</p> <p>La pintura original es un retrato de medio cuerpo de una mujer que, según el historiador Vasari correspondería a Lisa Gerardini, esposa de un mercader de sedas llamado Francesco del Giocondo. Fue pintado a escala real sobre un paisaje que se divide en dos, uno realista y otro surrealista. La postura de la mujer, que deriva de la “pirámide” usada para representar a las <i>madonnas</i> sentadas (sus manos cruzadas forman la base, y la luz aplicada a pecho y cuello, los lados), representa serenidad. Su mirada de costado, pero directa hacia el espectador, muestra el dominio sobre los sentimientos. La Mona Lisa está cubierta por un velo que simboliza la castidad, frecuente en los retratos de esposa. Su brazo izquierdo está apoyado cómodamente en el sillón, y sobre él cruza el brazo derecho. Esta posición marca una distancia entre ella y el espectador. La expresión de la mujer en el cuadro es enigmática, posiblemente debido a que la mirada, el cuerpo y las manos están dirigidas a ángulos sutilmente diferentes. A esto se suma el efecto creado por la técnica del <i>sfumato</i>, que consiste en diluir el óleo e ir aplicándolo en finas capas, difuminando las líneas. El paisaje de fondo crea la ilusión de un paisaje que se divide en dos: uno rocoso, que sería el mundo real; y otro de tierras planas, que sería el mundo surreal. Ambos forman la ilusión de otro mundo. Como pie de la pintura se ha agregado el texto “antes”, en fuente Arial Black negra.</p> <p>En la pintura retocada que se encuentra a la derecha de la primera, observamos que el pelo de La Gioconda ha sido pintado de amarillo fuerte, sus labios de rojo, y se ha dado más color a su rostro. Su nariz se encuentra más recta. El foco de la imagen se concentra en su pecho, donde sobresalen de su vestido senos exuberantes, que sugieren una cirugía estética de mamas. Debajo de esta segunda imagen se lee, también en letras negras, “después”. Coronando ambas imágenes se encuentra la frase, un poco más pequeña que los otros dos textos: “Mona Lisa luego de una semana en Estados Unidos”. El meme representa una crítica social a la cultura capitalista “yankee” y a los estereotipos de mujer típicos de la posmodernidad, marcada principalmente a través del contraste y la oposición entre dos imágenes, una de ellas representativa de los ideales del Renacimiento.</p>	

6. DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DE LOS MEMES DE INTERNET PARA LA BIBLIOTECOLOGÍA, LA ARCHIVOLOGÍA Y LA MUSEOLOGÍA

Los memes de internet suponen fuertes desafíos y oportunidades para la Ciencia de la Información en general, y la Bibliotecología, la Archivología y la Museología en particular. Constituyen expresiones culturales de nuestra sociedad, que en cierta manera han

revolucionado las formas de comunicación entre las personas, pues permiten dar vida a los textos mediante íconos o imágenes, o reinterpretar las imágenes a través de los textos. Hoy en día los memes se han convertido en recursos de información, tanto para los usuarios actuales (reales o potenciales) como los futuros. Los memes pueden servir de registro histórico de ciertos hechos, y de su impacto social. De igual forma, los memes hacen patente las formas de comunicación entre las personas, sus percepciones, los recursos tecnológicos de los que disponen; así como los estereotipos y prejuicios típicos de una época y sociedad.

Ante estas circunstancias, se ha intentado presentar una posible clasificación y tipología de los memes de internet, abierta a transformaciones. Asimismo, se propone el análisis documental de contenido de un meme, que hemos titulado “Mona Lisa de viaje por Estados Unidos”, adoptando la metodología propuesta por Agustín Lacruz.

Pero como todo desafío representa una oportunidad, los caminos también se abren y brindan nuevas oportunidades a la Ciencia de la Información, y por ende a la Bibliotecología, la Archivología y la Museología, para que amplíen sus horizontes y realicen un trabajo interdisciplinario con vistas a una mejor organización de la información y el conocimiento, y un servicio de mayor calidad al usuario.

REFERÊNCIAS

AGUSTÍN LACRUZ, M.C. El contenido de las imágenes y su análisis en entornos documentales. En: *Polisemias visuales: aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural*. Salamanca: USAL. 2010.

BARTER BOOKS. *The story of Keep calm and carry on*. Alnwick, 2012. Disponible en: <<http://www.barterbooks.co.uk/>>. Acceso en: 16 may. 2016.

BRUNELLO, J. *Internet-memes and everyday-creativity: Agency, sociability and the aesthetics of postmodernism*. 2012. Tese Mestrado. Erasmus School of History, Culture and Communication, Erasmus University Rotterdam, Rotterdam, 2012. Disponible en: <<https://thesis.eur.nl/pub/13426>>. Acceso en: 27 abr. 2016.

CADENA 3. Córdoba, 2016. Disponible en: <<http://www.cadena3.com/buscador.asp>>. Acceso en: 27 abr. 2016.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Diccionario de términos clave de ELE. Madrid: Instituto Cervantes, 2003-2016. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/intertextualidad.ht>. Acceso en: 27 abr. 2016.



DAWKINS, R. Capítulo 11: Memes: los nuevos replicadores. En: *El gen egoísta: Las bases biológicas de nuestra conducta*. Barcelona: Salvat, 1993. p.256-276.

DESMOTIVACIONES. Disponible en: <<http://desmotivaciones.es/>>. Acceso en: 27 abr. 2016.

GARCÍA VARAS, A. *Filosofía de la imagen*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2011.

GARCÍA, J. G. P. N., el candidato presidencial del PRI que no sabe nombrar tres libros. *El Mundo*, 5 dic. 2011. Disponible en: <<http://www.elmundo.es/america/2011/12/06/mexico/1323131781.html>>. Acceso en: 17 may. 2016

GENERADOR DE MEMES. Disponible en: <<http://generadordememesonline.com/create>>. Acceso en: 16 may. 2016.

GÓMEZ, I. Del meme al imeme, trascendiendo la dimensión lúdica, León. *Entre textos*, v.5, n.15, p.1-9, dic. 2013-marzo 2014. Disponible en: <<http://entretextos.leon.uia.mx/num/15/PDF/ENT15-8.pdf>>. Acceso en: 27 abr. 2016.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Online memes, affinities, and cultural production. En: *A New Literacies Sampler*. Nueva York: Peter Lang, 2009. p.199-227.

LACMA. Disponible en: <<http://www.lacma.org/>>. Acceso en: 16 may. 2016.

MEME GENERATOR. Disponible en: <<http://www.memegenerator.es/>>. Acceso en: 27 abr. 2016.

MUSEUM GEEK. I can has mewseum (Or, Should Your Museum Acquire A LoLCat?). 6 jul. 2012. Disponible en: <<https://museumgeek.xyz/about/>>. Acceso en: 16 may. 2016.

PÉREZ SALAZAR, G. El meme en redes sociales: prácticas culturales de replicación en línea. En: FLORES GUEVARA, S. *Redes sociales digitales: nuevas prácticas para la construcción cultural*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2014. p.113-132.

SHIFMAN, L. Memes in a Digital World: Reconciling with a Conceptual Troublemaker, Jerusalem. *Journal of Computer-Mediated Communication*, v.18, n.3, p.362-377, 2013. Disponible en: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcc4.12013/abstract>>. Acceso en: 27 abr. 2016.



VIRTUALIDADE, MEMÓRIA E MUSEU: UM ESTUDO DE CASO NA BIBLIOTECA PLÍNIO SUSSEKIND ROCHA

*VIRTUALIDAD, MEMORIA Y MUSEO: ESTUDIO DE CASO EN BIBLIOTECA PLINIO
SUSSEKIND ROCHA*

Robson da Silva Teixeira; Bárbara Michelle de Melo Nóbrega; Amanda Moura de Souza

Resumo: Há um enorme campo de trabalho a ser explorado para a organização da memória institucional das universidades públicas brasileiras. Evidentemente, competem àquelas instituições, produtoras e disseminadoras do conhecimento, zelar por esses documentos, já que eles são imprescindíveis para a construção, conhecimento e desenvolvimento da História e da Pesquisa em Física no país. Nesse sentido, este artigo aborda os espaços virtuais de Museus, a partir da questão de uma representação virtual do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), esse Museu Virtual contempla Coleções de Ciência e Tecnologia do Instituto de Física (IF) como subsídio para a pesquisa científica e para a construção da história e memória do ensino de física no Brasil. Este artigo está voltado para a memória institucional do IF (UFRJ), que em 2016 faz 52 anos, e ocupa um lugar de destaque entre as instituições de ensino e pesquisa.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação. Museu virtual. Organização da memória científica. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

1 INTRODUÇÃO

Em função da necessidade de organização da memória institucional do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IF/UFRJ), optou-se por preservar digitalmente a sua memória e história a partir de um Museu Virtual que permita o acesso à biografia docente, documentos administrativos, relatórios de pesquisa, mobiliário, fotografias e instrumentos científicos, com o objetivo de salvaguardar o Instituto de Física. O Museu Virtual não existe no mundo real/físico, mas existe a coleção de documentos diversificados e para a pesquisa científica, esses documentos são considerados itens importantes da história da UFRJ e da educação do país. A motivação para a elaboração deste projeto partiu da reflexão sobre a importância de construir um museu virtual para abrigar um conjunto de documentos digitais produzidos e/ou pertencentes aos pesquisadores do Instituto de Física da UFRJ.

Justificativa relevante para a questão proposta é o surgimento dos Museus Virtuais como ferramenta para salvaguarda da Memória Institucional; percebe-se que o desenvolvimento e a globalização das redes virtuais nos colocam frente à uma outra dimensão da memória: a memória que nasce da correspondência entre o real e a virtualidade imagética.

Scheiner (1997) crê que vive-se hoje num universo visual, onde a força mágica das imagens nos dá a ilusão de que o real é o que vemos diante de nós, porém o mundo imagético se cria fora das ordens simbólicas, que se tornam, elas mesmas, grandes peças de museu. Segundo Scheiner (1997), a imagem nos dá, assim, a ideia de ser senhor de nossas próprias lembranças: a memória torna-se uma memória desejada, esperada, manipulada pelo indivíduo. Para a autora, este é o museu virtual, onde o homem é simultaneamente criador e criatura do seu próprio caleidoscópio de representações (SCHEINER, 1997).

A coleção de Ciência e Tecnologia (C&T) do IF/UFRJ tomada como “objeto musealizado” será incorporada ao Museu Virtual do IF/UFRJ⁶², para que possa desempenhar o seu papel de comunicação e informação em Museologia, através do seu poder simbólico; pois a Teoria Museológica vem permitindo compreender “o caráter fenomênico do Museu e sua capacidade de manifestar-se de diferentes maneiras, no tempo e no espaço, para além das formas instituídas e/ou já reconhecidas” (SCHEINER, 1998, p.89). Ressalta-se que a presente pesquisa irá, também, justificar a própria existência do Museu Virtual do IF/UFRJ, pois a sua coleção tomada como “objeto musealizado” cumprirá o seu papel de ser um instrumento de comunicação e divulgação científica.

Pelo exposto, o produto Museu Virtual do Instituto de Física da UFRJ segue o modelo de Museu Virtual de Composição Mista, tendo como acervo o material produzido e usado pelos pesquisadores, visando por meio de processo de digitalização trazer à público a história da pesquisa praticada pelos professores brasileiros no contexto nacional e internacional. Dentro desta perspectiva, delimitou-se três objetivos específicos: pesquisar a produção científica dos professores/fundadores do IF - artigos no Brasil e no exterior; identificar e descrever as coleções que farão parte do museu virtual; e gerar um arquivo de depoimentos orais oriundo da pesquisa com professores eméritos.

2 INSTITUTO DE FÍSICA (IF) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ): UM ESPAÇO REAL NA HISTÓRIA DA FÍSICA NO BRASIL E SUA MUSEALIZAÇÃO EM AMBIENTE VIRTUAL

A ideia de pensar e propor o processo de musealização em contexto dos museus na internet, denominados virtuais ou digitais para o Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IF/UFRJ) está ligada a história do IF no campo do conhecimento da Física

⁶² Disponível em: < <http://biblioteca.if.ufrj.br/museu-virtual/>>. Acesso em: 18/03/2016.

no Brasil e gravada nos nomes dos cientistas que ali construíram uma trajetória alicerçada na produção científica que ecoa na comunidade internacional.

Paul Otlet (1934, p.216-217), o “pai da Documentação”⁶³ como é conhecido, afirmou nos anos 30 do século passado que a Documentação deve alcançar todas as representações, objetos quando possuidores de “valor documental”; e qualifica o objeto de museu como “substituto do livro”, noção que se aplica a quaisquer objetos capazes de atingir “os mesmos objetivos buscados nos livros (informação, comunicação)”, como o rádio, a televisão, o cinema e por isso inclui de modo pioneiro os objetos que estão no museu na categoria de documentos (OTLET, 1934, p.218). E a ideia se completa segundo Meyriat (1981, p.51-52), pois documento é “um objeto que dá suporte à informação, serve para comunicar e é durável”.

Os estudos de Otlet (1934, p.218) englobaram “qualquer coisa que pudesse portar informação potencialmente útil, independente de sua forma”. E Rayward (1990, p.3) complementa argumentando que a Documentação se apoia em funções desempenhadas por organizações de diferentes tipos dedicadas ao documento, como bibliotecas, arquivos e museus, que estariam “no centro de um complexo processo de comunicação, acumulação e transmissão de conhecimento”. Portanto, pode-se atribuir a todo material que existe no Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IF/UFRJ) e relacionado a ação dos atores envolvidos na sua criação e consolidação a função de documento, pois o conjunto documental representa o elo que une a comunidade científica e os objetos que fizeram parte da sua história e memória e, por isso, passíveis de um processo de musealização, isto é, a ação do “poder simbólico”, estudado por Pierre Bourdieu; imagem teórica que sustenta o uso do processo cultural que o campo da Museologia aplica alicerçada na identificação da musealização como exercício dessa força.

De um ponto de vista estritamente museológico os autores deste domínio do conhecimento, Desvallées e Mairesse (2013) definem musealização como “a operação destinada a extrair, física e conceitualmente, uma coisa de seu meio natural ou cultural de origem e dar-lhe um estatuto museal, transformá-lo em musealium ou museália, [...] fazê-la entrar no campo do museal”. Porém, o processo de musealização, como explica outro autor do campo, Zbynek Stránský (1995), não é somente um objeto num museu, pois por meio da mudança de contexto e do processo de seleção e de apresentação, opera-se uma mudança no

⁶³ A disciplina é uma das formadoras da Ciência da Informação.

estatuto do objeto, uma vez musealizado assume o papel de evidência material ou imaterial do homem e do seu meio, adquirindo assim, uma realidade cultural. “Um objeto separado do contexto do qual foi retirado não é nada além de um substituto dessa realidade que ele deve testemunha e essa transferência leva, necessariamente, a uma perda de informação” (DESVALLÉS, MAIRESSE, 2013). Por este motivo, a musealização, como processo científico, compreende necessariamente o conjunto das atividades que se fazem no museu: preservação, seleção, aquisição, pesquisa, catalogação, indexação e comunicação (DESVALLÉS, MAIRESSE, 2013, p.58); entendendo-se nesta última a disseminação da informação.

Malraux (1951) afirma: na musealização o material é para ser estudado como documento representativo da realidade que constituíam, pois de acordo com o explicitado por Desvallées (2013, p.57) ao longo de seus trabalhos, “um objeto de museu não é mais um objeto destinado a ser utilizado ou trocado, mas transmite um testemunho autêntico sobre a realidade”, e a pesquisa relacionada ao documento musealizado “inscreve-se na atividade científica do museu,” pois o ato da musealização faz o museu se inscrever “num processo que o aproxima do laboratório” (DESVALLÉS, p.57). Portanto, não se pode deixar em segundo plano o papel fundamental que vem desempenhando, em todos os tempos e em todas as sociedades, o conjunto documental que musealizado é elemento, no caso em pauta, da memória institucional e assim sendo é um patrimônio do Instituto de Física. Explicitando suas considerações a respeito do processo de musealização, outra autora de temas museológicos, Bruno (1996, p.55) entende a musealização como “um processo constituído por um elenco de fatores e diversos procedimentos que possibilitam que parcelas do patrimônio cultural se transformem em herança”. Corroborando com esta afirmação, Loureiro (2012, p.2-3) explica que a musealização é “um conjunto de processos seletivos baseados na agregação de valores a coisas de diferentes naturezas às quais é atribuída a função de documento, e que por esse motivo tornam-se objeto de preservação e divulgação”.

E considerando que um conjunto cultural disperso mas que retrata um patrimônio material e imaterial, isto é, a representação do conhecimento da Física relacionada a uma instituição que tem perfil de excelência marcado pelas aulas, pesquisas e seus professores cientistas no período de fundação e consolidação, e com acervo musealizável constituído de documentos textuais, depoimento oral, gravação de vídeo e/ou áudio e outros itens de forma

bidimensional e tridimensional, merece um museu e o formato virtual responde alcançar ampla disseminação para diversos segmentos de público. Esta categoria de Museu é a tipologia que está centrada nosso projeto de pesquisa.

Dentro desta perspectiva o museu virtual do IF/UFRJ, que se propõe estabelecer em modelo conceitual já se organiza como o caminho para implantação prática tendo em vista o interesse do Instituto. Baseado em pesquisa de Lima (2009, p.2421-2468) pode-se dizer que os Museus Virtuais sob as modulações de sua natureza pelo processo tecnológico de criação ou reprodução e que podem ser de três tipologias ou modelos: A-“originais digitais”, ou por B- “conversão digital” ou ainda C- “por composição mista,” e no caso específico do IF o formato adequado é criação e atualização pelo terceiro modelo: sendo a categoria C como representando o Museu sem correspondente no mundo físico e a coleção convertida digitalmente, é um modelo de museu criado e existente só na web, cuja coleção exibida decorre da coleta de objetos e outros elementos que existem no mundo físico.

Porém ressalta-se que o museu virtual do Instituto de Física da UFRJ é no momento atual um projeto embrionário que já colocou na internet alguns itens e teve procura significativa ⁶⁴. Bernard Deloche (2001) trata no seu livro “El museo Virtual” a questão da virtualidade das Imagens e dos Museus, relata o surgimento dos museus virtuais e os debates sobre os museus virtuais como substitutos do museu tradicional. Deloche (2001) relata que a questão dos museus virtuais não será tratada no livro como termos de existência, realidade ou utopia e sim pelo viés do seu significado. Segundo Deloche (2001), as respostas para essas indagações partem do pressuposto de que não se trata de discutir a chegada de um substituto do museu; mas entender as diferentes manipulações da imagem, como por exemplo, as tentativas de experimentação de espaços inteiramente inventados pelo homem, isto é, os museus virtuais que só existem na web, uma importante reflexão sobre os museus na contemporaneidade. Por outro lado, Deloche (2001) relata que mesmo considerando o museu virtual como substituto do museu tradicional, ele reconhece que há incompatibilidade entre o museu tradicional e o museu paralelo. O autor estuda a questão da virtualidade no processo

⁶⁴ Criou-se de modo provisório em 2012, após tomar conhecimento do artigo de Lima e posteriores contatos com a professora na UNIRIO. Naquela época fez-se deste modo para conhecer e avaliar as possibilidades tecnológicas de implementação e manutenção. Agora depois deste modelo experimental online percebe-se ser necessário dar prosseguimento aprofundando questões teóricas e práticas relacionadas à musealização em museu virtual tendo por base a disseminação do patrimônio científico do Instituto de Física.

museológico, debruçando-se basicamente sobre os museus de arte, estudando o que ele chama de tripla reciprocidade da arte. Para ele, a arte está ligada a três termos fundamentais: o estético, o museal e o virtual.

Para Anna Lisa Tota (2000), os museus virtuais online são na sua maioria, aproximações imperfeitas dos museus físicos. Neste sentido, Pierre Lévy (2000) afirma que o que é comumente chamado de museu virtual nada mais é do que um catálogo na Internet. A questão levantada por Lévy (2000) é importante, na medida em que a discussão sobre os museus virtuais ainda é incipiente. Lévy (2000) relata que os profissionais de museus deveriam discutir a questão do museu virtual pelo viés da noção de valor e de conservação de patrimônio. Pois, segundo o autor, a maioria dos museus virtuais, está mais preocupada em apresentar e justificar sua faceta virtual através de representações, do que utilizar as potencialidades que a Internet oferece para a interação com o visitante. Nesta abordagem, diz Deloche (2000), o museu é visto como uma das soluções possíveis para um “problema colocado num campo, o do museal, isto é, o de mostrar. Museal, na definição de Deloche (2000), é o “campo problemático do “mostrar” que remete à função documental intuitiva”. Porém, ainda há pouca discussão teórica sobre os museus virtuais. Segundo Weiner Schweibenz (1998) o conceito de museu virtual está em constante construção. Por se tratar de uma temática ainda muito nova na museologia, não há um consenso em relação ao que é considerado museu virtual e o que seria apenas um site de museu. A maioria dos autores que trabalha com a questão aponta para uma definição ligada à virtualização dos objetos e sua apresentação online, sem uma discussão mais aprofundada sobre os aspectos teóricos deste tipo de abordagem.

Para Deloche (2000), a obra de arte é uma percepção que se expõe, o que se desdobra na idéia de que o artista que produz e o espectador que contempla estabelecem relações indissociáveis e recíprocas; pois para o autor, se a arte procura mostrar o sensível mediante um artefato, o museu é o local onde este artefato deve ser exposto. Nesta concepção, segundo o autor, o museu deixa de ser um depósito de obras para adquirir a dupla função de arquivo e de exposição, o museu tem como função, diz o autor, “conservar experiências sensíveis com a finalidade de mostrá-las e dessa forma torna-se um prolongamento ou uma fase da própria arte e o meio que irá assim proporcionar a relação sensível entre os artefatos expostos e o público. Portanto, segundo Deloche (2000), pode-se dizer que mostrar ou expor é transformar

um objeto em imagem, e é assim que o museu desenvolve um jogo de “descontextualização e recontextualização”.

Deloche (2000) alerta que um objeto retirado de seu contexto original e colocado em outro, é a perfeita ilustração do virtual. Com relação ao virtual, Lévy (2000) complementa relacionando-o ao ciberespaço, “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e da memória dos computadores”, explicando que neste ambiente está sediada “o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos, que transmitem informação proveniente de fontes digitais ou destinadas à digitalização”. Num outro ponto do texto, Deloche aborda a liberdade proporcionada pelo museu virtual, que dá ao seu visitante maior liberdade de exploração que o museu tradicional não permite; e faz uma importante crítica a atual situação dos museus institucionais com relação aos ritos de visitação, muito presos aos ritos do século passado, que já não se enquadram na atualidade. Deloche questiona qual seria o novo papel do museu neste contexto? Seria ele livre de preconceitos e do sistema de valores dos séculos que recebeu de herança? Deve ele aceitar e assumir, entre a sua área de competência estas novas imagens e novos meios de comunicação?

O museu virtual permite uma facilidade de exploração muito maior que os museus físicos; ele está em toda parte e sua circunferência em nenhuma (pois não tem um espaço físico), o que oferece uma liberdade de criação muito maior. O problema do acesso aos novos meios de comunicação para os museus é importante, porém não parece ter que se fazer nesses termos, isto é, substituindo o objeto por sua imagem. Entende-se que boa parte dos museólogos e especialistas de museus ainda não está ciente da revolução que a Internet pode fazer pelos museus, talvez isso explique a falta de interesse em utilizar todas as possibilidades que a Internet oferece; além disso, muitos autores ainda vêem o museu virtual como uma cópia do museu físico, ou seja, estão arraigados no conceito de museu como um espaço de exposição de determinada coleção. E isso, restringe o uso da Internet pelos museus.

A Internet trouxe para a museologia uma nova perspectiva, porque permitiu potencializar o acesso aos museus de forma mais ampla e também por dar oportunidade aos museus de saírem de seus muros. As ações museológicas dos museus, exercidas através da Internet podem ter um alcance muito maior do que aquelas que são exercidas em seu espaço físico, pois elas podem abranger um público ainda maior. As Unidades de Informação que sabem tirar proveito de todas as possibilidades que a Internet oferece, criando seus próprios

museus virtuais, conseguem ir além de suas fronteiras. Principalmente, porque a possibilidade de uma interação maior com o público é a grande vantagem de criação de museus virtuais, sejam eles representações virtuais de museus existentes ou criados especialmente para a rede mundial de computadores.

Os Museus Virtuais são classificados em três categorias, segundo Lima (2000), A-B-C, sendo a categoria C como representando o Museu sem correspondente no mundo físico e a coleção convertida digitalmente foi designada Museu Virtual Composição Mista, é um modelo de museu criado e existente só na web, cuja coleção exibida decorre da coleta de objetos e outros elementos que existem no mundo físico. Baseado em Lima (2000) pode-se dizer que os Museus Virtuais sob as modulações de natureza ou originais digitais, ou por conversão digital ou ainda por composição mista, referendam o motivo pelo qual se trabalha para a determinação dos usos interpretativos nos campos do conhecimento e, em se tratando da normalização terminológica, em prol da harmonização em contexto da informação e da comunicação.

De acordo com Levacov (1997), a tecnologia surge como um catalisador de mudanças, particularmente importantes e pungentes para os museus, uma vez que cria novas necessidades e altera velhos paradigmas estabelecidos ao longo de muitos séculos. Portanto, pode-se argumentar que o advento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e as constantes mudanças nos processos e inovações tecnológicas estão fazendo com que os museus repensem o ato de produção, acesso e da informação, buscando atender as novas perspectivas de atendimento as necessidades de seus visitantes, local ou remotamente.

A nova ordem mundial criou novas exigências na formação dos profissionais e no gerenciamento dos Museus. Segundo Lambert (2000), o papel do profissional de Museus e da Informação “antelado” com a evolução tecnológica e as mudanças ocorridas no acesso à informação no ambiente de Museus, que facilitam a vida do visitante, estará sempre baseado na utilização das novas tecnologias para atender necessidades informacionais de pesquisadores, e ainda de qualquer tipo de visitante de museus. Os profissionais responsáveis pela gestão de museus, incluindo aqui os Museus Virtuais, devem aproximar, cada vez mais, o museu e a sua coleção/objetos dos visitantes (presencial e/ou online) que o utilizam, fazendo com que a informação chegue aos visitantes de uma maneira mais rápida, prática e eficaz; e o Museu Virtual pode cumprir este papel de disseminador da informação. Carvalho (2009)

ressalta que a literatura brasileira não registra, no entanto, estudos exploratórios mais amplos sobre esta problemática. E a conseqüente falta de discussão do assunto pode retardar, ainda mais, a oferta deste tipo de serviço de informação no país.

A maioria dos autores que trabalha com a questão aponta para uma definição ligada à virtualização dos objetos e sua apresentação online, sem uma discussão mais aprofunda sobre os aspectos teóricos deste tipo de abordagem. Inclui-se nesta lista de autores que trabalha os Museus Virtuais mais para a virtualização dos objetos, o autor Bernard Beloeche, que trata da Virtualidade das obras de Arte no seu livro *“Le musée virtuel: vers un éthique des nouvelles*

Images”. O Museu Virtual, essencialmente virtual, não abre suas portas para o atendimento ao público em seu espaço físico, é o caso do Museu Virtual da Biblioteca do Instituto de Física, pois o museu não existe no mundo físico, mas sua coleção foi convertida para o mundo digital; porém nada impede que futuramente ele venha a existir fisicamente, pois as ações museológicas serão praticadas de maneiras diferentes.

3 COLEÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO IF/UFRJ TOMADA COMO OBJETOS MUSEOLÓGICOS

3.1 Trajetória científica dos professores/fundadores do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IF/UFRJ)

Este capítulo tem como objetivo discutir as principais contribuições acadêmicas dos físicos brasileiros que fizeram parte da antiga Faculdade Nacional de Filosofia (FNFI) que posteriormente se tornou o Instituto de Física (IF/UFRJ), onde o pensamento do IF está representado pelas pesquisas elaboradas por eles⁶⁵. A questão inspiradora será a invisibilidade na literatura sobre os primórdios do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IF/UFRJ); o que conduziu às circunstâncias em que surgiu o Instituto e como se consolidaram os estudos nessa área, nas décadas de 1950 a 1970, período em que o Instituto foi fundado. Espera-se com esta pesquisa, detectar vestígios da trajetória e influência dos professores/fundadores na constituição do IF/UFRJ e suas aspirações enquanto pesquisadores e educadores.

Segundo Fonseca (2009), o cenário sofreu mudança significativa a partir do final dos anos 1940, quando aproveitando os efeitos do pós-guerra, com a energia nuclear alçada ao patamar de recurso estratégico das nações, cientistas brasileiros formados nos moldes dos

⁶⁵INSTITUTO de física-UFRJ 45 anos. Rio de Janeiro: Instituto de Física, 2010. p.10.

institutos de pesquisa estrangeiros conseguiram mobilizar amplos segmentos da sociedade pela institucionalização das atividades de pesquisa no Brasil e assim começam a surgir os primeiros Institutos de Física, dentre eles o da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faz-se necessário ressaltar que a presente pesquisa não se constitui em uma biografia, para tanto será utilizado a noção de trajetória, que segundo Araújo e Fernandes (2007) pode ser “compreendida como o percurso de um indivíduo em seu campo social e as relações estabelecidas. Segue um estudo preliminar da trajetória dos professores/fundadores que deram aulas na antiga Faculdade Nacional de Filosofia (FNFI), e alguns deles, participaram da fundação do Instituto de Física (IF/UFRJ): *Cesar Lattes, José Leite Lopes, Joaquim da Costa Ribeiro, Plínio Sussekind Rocha e Jayme Tiomno.*

3.2 Mobiliário utilizado pelos pesquisadores do Instituto de Física

Foi investigado o mobiliário utilizado pelos pesquisadores do Instituto de Física, tais como: mesas, cadeiras, armários, escrivaninhas, enfim, um conjunto de móveis que faz parte da memória institucional e representa a materialização das ideias contidas na produção científica dos pesquisadores. Segundo o professor Máximo Ferreira⁶⁶, está localizada na sala de reuniões do Instituto de Física, a mesa histórica utilizada pelos professores do Departamento de Física da antiga Faculdade Nacional de Filosofia (FNFI) na reunião na qual se decidiu que o Departamento de Física iria tornar-se o Instituto de Física da UFRJ. Segundo o depoimento do professor emérito Fernando de Sousa Barros, esta mesa histórica era utilizada pelo professor Cesar Lattes⁶⁷.

3.3 Relatórios dos pesquisadores do IF

Segundo Hillway (1964), o relatório de pesquisa é a descrição de um estudo real que foi realizado pelo autor e sempre constitui um acréscimo de novo conhecimento. Hillway (1964), diz que a descrição do relatório exige demonstração constante de que um problema real foi estudado e resolvido, ou de que fatos novos foram descobertos. Ele tem que incluir um relato preciso das fontes de informação pesquisadas, os métodos usados na procura e análise dos dados, a hipótese alcançada, e a evidência que fornece suporte para esta hipótese. O

⁶⁶Depoimento oral do Professor Máximo Ferreira (Diretor Adjunto de Desenvolvimento – IF/UFRJ em 14 de setembro de 2012.

⁶⁷Depoimento oral do Professor Emérito do Departamento de Física Nuclear Fernando de Sousa Barros em 14 de setembro de 2012.

relatório de pesquisa pode atuar como um veículo de informação, pois conforme Ferrez (1994) diz, ele é fonte de consulta “para a pesquisa científica e para a comunicação que, por sua vez, geram e disseminam novas informações”, em vista disto, cabe tratamento sob o foco da análise que possa interpretá-lo tanto quanto à forma física que ostenta como o contexto histórico e social que representa, como exemplo, o caderno de laboratório que pertenceu ao pesquisador Cesar Lattes⁶⁸. Hass (1985) relata em seu livro intitulado: “Appraising the records of modern science and technology” que há uma diversidade imensa de documentos nos arquivos de instituições de pesquisa e ensino, pois os pesquisadores acumulam documentação referente às suas pesquisas, dentre eles, destaca o autor, estão as notas de leitura, sumários de cursos, exercícios de laboratório, projetos de estudantes e outros itens relacionados ao papel de um membro da faculdade. Para Haas (1985), todas essas atividades e relações profissionais resultam na criação de uma documentação crucial para o trabalho de ciência e tecnologia.

3.4 Documentos administrativos do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Os documentos administrativos são enxergados aqui no estudo como sendo: os boletins da UFRJ oficializando a instalação do Instituto de Física, as cartas, os memorandos e as atas do processo burocrático para a sua implantação. A intenção deste capítulo é refletir sobre os tipos de documentos que constituem o arquivo institucional do IF/UFRJ, pois esses documentos preservam informações oficiais, reguladas por normativas, e tem como objetivo disseminar uma importante fonte de pesquisa para a história das ciências e contribuir para a reflexão sobre o conteúdo e o trabalho contido nestas fontes. Segundo Silva (2015), a identificação do tipo documental depende primeiramente do reconhecimento da espécie documental, que é “a configuração que assume um documento de acordo com a disposição e a natureza das informações nele contidas”, e do tipo documental, que para Bellotto (2002) é “a configuração que assume a espécie documental, de acordo com a atividade que a gerou”. Os documentos administrativos do IF/UFRJ também apresentam uma grande variedade de tipos

⁶⁸Caderno de laboratório (note book) usado por Cesar Lattes em julho de 1947. Nele, estão os cálculos que levaram à massa do méson pi depois das exposições feitas no monte Chacaltaya, na Bolívia. Depositado na Wills memorial Library, em Bristol. Essa descrição está no livro CESAR LATTES: a descoberta do méson e outras histórias. Rio de Janeiro: CBPF, 1999. p.47.

de documentos que precisam ser mapeados e identificados; pois reconhecer os documentos é o ponto de partida para um trabalho de organização, preservação e acesso.

Na Biblioteca Central do Centro de Ciências Matemática e da Natureza (CCMN), encontra-se os boletins da UFRJ, oficializando a instalação do Instituto de Física. Já as cartas, memorandos e atas do processo burocrático para a implantação do Instituto encontram-se em diversos departamentos e na diretoria do Instituto de Física da UFRJ. Esses documentos foram digitalizados e tratados como objetos museológicos.

3.5 Fotografias de época do Instituto de Física e dos seus professores/fundadores

A fotografia é um documento que oferece a possibilidade de conhecer a história, do ponto de vista em que apresenta informações sobre objetos, pessoas e lugares, preservando no tempo, e está ligada à subjetividade da memória e da imaginação. Para Barthes (1980), a fotografia fornece a visão do que foi, de certa maneira, atestando a veracidade. Assim, a fotografia, detentora de memórias, apresenta-se como objeto de estudo e análise social e histórica. Segundo Rodriguez (2004), a fotografia, revoluciona a memória, multiplica-a e democratiza-a, dá-lhe uma precisão e uma verdade visual, permitindo assim guardar a memória do tempo e da evolução cronológica. Pode-se dizer que ela é um instrumento de conhecimento e reconhecimento, fato comprovado por Turazzi (2006), quando diz que a escola histórica ao transformar os suportes da memória coletiva em documentos com valor de “prova” do tempo passado na história das sociedades, converteu a fotografia – mesmo sem o pretender – em “testemunho” por excelência da evolução do tempo. Porém, será que as fotos de época do IF/UFRJ têm potencial científico e histórico para demonstrar um caminho possível para a preservação e difusão de coleções de Ciência e Tecnologia (C&T)? Portanto, o presente projeto de pesquisa buscou, por meio de estudos museológicos, identificar as relações pertinentes entre o registro fotográfico e a história/memória do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IF/UFRJ).

Neste tópico foi dada ênfase especial às fotografias que comprovam o surgimento de atividades de pesquisa no IF/UFRJ, pois na época da FNFI, os professores realizavam essas atividades no CBPF. Um enfoque especial foi dado ao surgimento dos cursos de pós-graduação, quando as turmas foram de professores do próprio IF, pois uma quantidade expressiva desses professores participaram da montagem dos laboratórios de pesquisa enquanto desenvolviam suas teses. O livro Instituto de física (2010, p.47) descreve-se

algumas fotografias localizadas, tais como: Foto da Instalação do Laboratório de Baixas Temperaturas e foto da primeira turma do mestrado em física - 1977.

3.6 Instrumentos científicos utilizados nas pesquisas

Segundo Heizer (1989) existem instrumentos científicos em universidades e museus históricos, sendo que, em alguns lugares, este material está sucateado e sem tratamento adequado; a documentação dispersa e sem o *status* de conservação dificulta ainda mais a ação dos pesquisadores. Para a autora é preciso reconhecer o valor desse tipo de patrimônio para que se possa dar início a reflexões e práticas mais eficientes na área de Museologia e patrimônio (HEIZER, 1989). Segundo Loureiro (2007), a capacidade informativa de um objeto/documento jamais se esgota, portanto acredita-se que eles fornecem informações sobre eles próprios, sobre sua presença concreta e material; sobre sua trajetória que, direta ou indiretamente, podem incluir instituições, pessoas e eventos. Tem-se como exemplo o Espectrômetro⁶⁹, instrumento científico utilizado pelos professores do Instituto de Física da UFRJ nas suas pesquisas na década de 1960. Esse aparelho documenta a atividade desempenhada pelos professores do departamento de física experimental e contribuiu para um melhor conhecimento da prática científica no Brasil. Ele pertenceu ao Instituto de Física e foi doado ao Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST) em 2006⁷⁰. Porém, ainda não foram localizados registros que identifique os pesquisadores que utilizaram o instrumento e quais pesquisas foram resultado da sua utilização.

No livro *Scientific Instruments in the History of Science: studies in transfer, use and preservation*, Granato e Loureiro (2014) relatam que os Instrumentos científicos foram, de algum modo, determinantes para o desenvolvimento das instituições e da investigação a eles associada no Brasil. Granato et al. (2014) acreditam que eles congregam um conjunto de reflexões sobre o processo de musealização de objetos de ciência e tecnologia no mundo contemporâneo, mostrando como este processo resulta numa fonte para a compreensão dos métodos que envolvem as práticas científicas e os seus contextos históricos. No Brasil, afirmam Santos e Granato (2014), parcela significativa de objetos de Ciência e Tecnologia

⁶⁹Espectrômetro é um instrumento óptico utilizado para medir as propriedades da luz em uma determinada faixa do espectro eletromagnético, sua estrutura basicamente se resume a existência de uma rede de difração e um captador. Wikipédia. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Espectr%C3%B4metro>>. Acesso em: 27.08.2012.

⁷⁰UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Termo de doação no. SP-IF 001/06.

(C&T), com mais de 50 anos de fabricação, encontra-se abandonada em universidades e instituições de pesquisa e precisam ser localizados e musealizados.

3.7 Levantamento Documental

Tendo como parâmetro a trajetória científica dos professores/fundadores do IF/UFRJ será feito, também, um Levantamento Documental das suas produções científicas. Dessa forma, o levantamento pretende fazer um balanço das contribuições do Instituto de Física da UFRJ nesses 52 anos de existência, assim como dos docentes ligados a ele durante essa trajetória. No âmbito da abordagem qualitativa, diversos métodos são utilizados de forma a se aproximar da realidade social, sendo o método da pesquisa documental aquele que busca compreendê-la de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem. Nesta perspectiva, Silva (2009) acredita que a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu. Segue uma pesquisa inicial onde consta o número de documentos recuperados em jornais e revistas:

QUADRO 1 - Levantamento Documental

TERMOS	1960- 1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2014
Instituto de Física	18	20	16	16	11
César Lattes	102	27	14	17	12
José Leite Lopes	01	45	28	39	15
Joaquim da Costa Ribeiro	11	03	01	0	0
Plínio Sussekind Rocha	11	13	03	04	02
Jayme Tiomno	27	15	06	05	0

Fonte: Biblioteca Nacional, 2016.

Após a análise dos documentos recuperados, eles foram utilizados como símbolos da importância da pesquisa realizada pelos professores/fundadores do IF/UFRJ e como testemunho do progresso da pesquisa científica brasileira na época. Segundo Chizzotti (1995, p.11), “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem”. Dessa forma, o levantamento documental pretendeu fazer um balanço das contribuições do Instituto

nesses 50 anos, assim como dos docentes ligados à ele durante essa trajetória. Para tal, foram desenvolvidas ações de buscas de informações em jornais, feitas a partir do site da Biblioteca Nacional (BN).

3.8 História oral dos professores eméritos do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A sociedade moderna vive em meio à tecnologia, em plena era da informação difundida pelo rádio, televisão, telefone e Internet, nos quais a oralidade se destaca nesse processo difusor da informação. Nesse sentido, para a realização deste capítulo, será utilizado o recurso dos depoimentos via metodologia da História Oral; serão feitas entrevistas com os professores Eméritos que graduaram-se no curso de Física da antiga Faculdade Nacional de Filosofia (FNFI) e atualmente são professores eméritos do Instituto de Física da UFRJ. Segundo o Estatuto do professor emérito da Universidade do Porto⁷¹, o termo professor emérito é um título conferido por uma entidade de ensino aos seus professores já aposentados, que atingiram alto grau de projeção no exercício de sua atividade acadêmica. Segundo o Estatuto, é concedido de forma rigorosa, àqueles profissionais que se destacaram em sua área de atuação, pela relevância e/ou magnitude de sua produção e atividade científica, desfrutando de grande reconhecimento pela comunidade acadêmica⁷².

Para o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), a História Oral é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea⁷³. Percebe-se a importância da história oral, para a pesquisa científica, quando Thompson (1992) afirma que ela pode contribuir para o resgate da memória nacional, pois segundo o autor, é necessário preservar a memória, seja ela física e/ou espacial (THOMPSON, 1992). De acordo com Alberti (1990), a história oral pode ser empregada em pesquisas sobre temas *contemporâneos*, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos

⁷¹Estatuto do professor emérito da Universidade do Porto (pdf). Disponível em: <https://sigarra.up.pt/up/pt/conteudos_geral.ver?pct_pag_id=122231&pct_parametros=p_pagina=122231&pct_grupo=179&pct_grupo=285>. Acesso em: 15.12.2015.

⁷²Idem.

⁷³Entrevista do programa de história oral. FGV – CPDOC. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>> Acesso em: 17/02/2016.

alcance, para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas. Neste capítulo, foi possível colher informações que possibilitem registrar e, portanto, perpetuar impressões, vivências, lembranças dos professores eméritos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento mais aprofundado da história e memória da fundação do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

4 METODOLOGIA

Na primeira etapa, foi feito um levantamento bibliográfico em periódicos nacionais e internacionais para quantificar e qualificar a produção científica dos pesquisadores César Lattes, José Leite Lopes, Plínio Sussekind Rocha e Jaime Tiomnio. Na segunda etapa, foi identificado e descrito os objetos que constituíram o Museu Virtual. Para isso, inicialmente, foi feita uma busca pelo Instituto com o objetivo de coletar mobiliário e instrumentos científicos, que posteriormente foram fotografados e/ou digitalizados, para que depois fosse feito a sua caracterização como patrimônio da Ciência e Tecnologia (C&T) do Brasil, situando-os como uma coleção histórica de ensino e pesquisa, no âmbito das coleções universitárias. Na terceira etapa, foi feito um levantamento em fontes primárias – documentos dos pesquisadores, tais como: correspondências passivas e ativas, relatórios de pesquisa e caderneta de campo, e assim poder relacionar os objetos as pesquisas desenvolvidas por eles. Foi feito também uma pesquisa iconográfica, para coletar fotografias e um levantamento para coletar documentos administrativos, como boletins e atas e demais documentos textuais. Na quarta etapa, foi feito um levantamento documental, com o intuito de coletar documentos que abordavam o Instituto de Física da UFRJ. Na quarta e última etapa, a inserção no campo de pesquisa será marcada pela consulta a fontes pessoais; por meio de entrevista-narrativa, foram ouvidos os professores Erasmo Madureira Ferreira, Fernando de Souza Barros, Herch Moysés Nussenzveig, Nelson Velho de Castro Faria, Nicim Zagury, Takeshi Kodama, Mario Schemberg e Paulo Emídio Barbosa, todos professores eméritos do IF/UFRJ. A partir das informações colhidas, será composto um painel, ainda que aproximado, do contexto sócio-histórico em que se insere a trajetória do curso de física e dos físicos do IF/UFRJ.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os objetivos engendrados para esta pesquisa científica foram cumpridos, o site do Museu virtual da Biblioteca Plínio Sussekind Rocha já está disponível para consulta⁷⁴. O referido site foi lançado no primeiro semestre de 2014 e está em constante adaptação e atualização, como por exemplo, a inclusão de novos Instrumentos Científicos, Pesquisa Documental, Fotografias, etc. Neste primeiro momento, o Museu Virtual faz parte do site principal da Biblioteca Plínio Sussekind Rocha/Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IF/UFRJ), porém, futuramente, espera-se que ele seja um site independente, dentro da página do Instituto de Física.

Ressalta-se que há um enorme campo de trabalho para a disseminação de informação científica nas universidades públicas brasileiras, e esse trabalho é urgente, pois as novas Tecnologias da Informação e Comunicação redefiniram a forma de trabalho nas Bibliotecas. Acredita-se que o Museu Virtual da Biblioteca do Instituto de Física, cumpra este papel de disseminador da informação, fazendo com que a Biblioteca busque realizar um trabalho ligado aos interesses da comunidade científica, onde ela participa, interroga e descobre valores, além de poupar o tempo do usuário, através da otimização do serviço. A forma tradicional de disponibilizar produtos e serviços de referencia e informação ainda é largamente difundida, no entanto buscar formas virtuais para melhor atender as necessidades de informação do usuário, ainda é a forma dinamicamente mais efetiva de disponibilizar informação.

Acredita-se que guardar não significa dispor quando se necessita e guardar tem um custo geralmente subestimado quando da criação de sistemas que pretendem ser efetivos. Esta é justamente uma das vantagens competitivas do serviço de referencia virtual, pois as fontes de informação virtuais atualizam-se rapidamente, demandam menor mão de obra e não necessitam de espaço físico para a guarda. Como reflexão para pesquisas futuras, acredita-se que há a necessidade permanente de revisões e atualizações para que a ferramenta esteja sempre em convergência com as necessidades dos usuários que a utilizam.

⁷⁴Disponível em: < <http://biblioteca.if.ufrj.br/museu-virtual/>>. Acesso em: 23/05/2016.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ARAÚJO, M. P.; FERNANDES, T. M. O diálogo da história oral com a historiografia contemporânea. In: VISCARDI, Cláudia M. R.; DELGADO, Lucília de A. Neves. (org.) *História Oral: Teoria, Educação e Sociedade*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2007. p.13-32.

BARTHES, R. *La Chambre Claire, note sur la photographie*, Paris: L'Étoile, 1980.

BATTRO, A. *Museos imaginários y museos virtuales*. FADAM, agosto de 1999. Disponível em: <<http://www.byd.com.ar/bfadam99.htm>>. Acesso em: março 2004.

BELLOTTO, H. L. *Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de arquivo*. São Paulo: Associação de Arquivistas de São Paulo / Arquivo do Estado, 2002 (Projeto Como Fazer, 8).

BRUNO, M.C. Formas de humanidade: concepção e desafios da musealização. *Cadernos de Sociomuseologia: Revista Lusófona de Museologia*, Lisboa, v.9, n.9, p.55-73,1996. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/293>>. Acesso em: 12 jul. 2016. p.55.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DELOCHE, B. *Le musée virtuel: vers un éthique des nouvelles images*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001. p.261 (Questions actuelles)

DESVALLÉES, Andre; MAIRESSE, Francois (org). *Conceitos-chave de Museologia*. In: FERREZ, H. D. *Documentação museológica: teoria para uma boa prática*. In: IPHAN. *Estudos Museológicos*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1994. (Cadernos de Ensaios, 2).

FONSECA, N. L. da. *Sobre livros, memória e identidade: uma leitura dos anos iniciais da Física e os físicos da UERJ*. 2009.147f. Dissertação (Mestrado em Memória Social)-. Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GRANATO, M.; LOURENÇO, M. C. (Org.). *Scientific Instruments in the History of Science: studies in transfer, use and preservation*. Rio de Janeiro: MAST, 2014.393p.

HAAS, J. K.; SAMUELS, H. W.; SIMMONS, B. T. *Appraising the records of Modern Science and Technology: a guide*. Massachusetts: Institute of Technology, 1985.

HEIZER, A. *Observar o céu e medir a terra: instrumentos científicos e a participação do Império do Brasil na Exposição de Paris de 1989*. p.165.

HILLWAY, T. *Introduction to Research*, 1964. p.256-58.

INSTITUTO de física-UFRJ 45 anos. Rio de Janeiro: Instituto de Física, 2010. 56p.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. p.281.

LIMA, D. F. C. O que se pode designar como Museu Virtual segundo os museus que assim se apresentam. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 10., Responsabilidade Social da Ciência da Informação, 2009, João Pessoa. *Anais...* GT 9 - Museu, Patrimônio e Informação. João Pessoa: ANCIB, PPGCI-UFPB, 2009, p.2421-2468. Disponível em: <<http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/xenancib/paper/view/3312/2438>>. Acesso em: janeiro de 2016. p.13.

LOUREIRO, M. L. N. M. Preservação in situ X ex situ: reflexões sobre um falso dilema. In: ASENSIO, MOREIRA, ASENJO & CASTRO. *Crerios y desarrollos de musealización*. SIAM – Serie Iberoamericana de Investigación en Museologia, 7, 2012. p.2-3.

LOUREIRO, M. L. N. M.. Fragmentos, modelos, imagens: processos de musealização nos domínios da ciência. *Datagramazero* - Revista de Ciência da Informação, v. 8, n. 2, 2007. Disponível em: http://dgz.org.br/abr07/F_I_art.htm . Acesso em: 17 de abr. 2015. p.47.
MALRAUX, A. *O museu imaginário*. Lisboa: Edições 70, 2000. p.245. (Arte & Comunicação, 70).

MEYRIAT, Jean. Document, documentation, documentologie. *Schéma et Schématisation*, n.14, 1981, p.51-52.

OTLET, P. *Traité de Documentation: Le livre sur le livre*. Bruxelles: Mundaneum. 1934. p.216-217.

RAYWARD, W. Boyd. Introduction. In: RAYWARD, Warden Boyd. (ed.). *International organization and dissemination of Knowledge*. Selected Essays of Paul Otlet. Amsterdam, New York, Oxford, Tokio: Elsevier, 1990. p.3.

RODRIGUES, N. *Álbum Família*. Rio de Janeiro: Nova de Fronteira, 2004.

SANTOS, F. P.; GRANATO, Marcus. Patrimônio Científico e Tecnológico no Rio de Janeiro: os objetos de C&T nos museus cariocas. SEMINÁRIO INTERNACIONAL CULTURA MATERIAL E PATRIMÔNIO DE C&T, 3. *Anais...* Rio de Janeiro: MAST, 2014.

SCHEINER, T. *Apolo e Dioniso no Tempo das Musas: museu – gênese, ideia e representações na cultura ocidental*. Dissertação. ECO/UFRJ, 1998.

SCHEINER, T. *Museologia, Identidade, Desenvolvimento Sustentável: estratégias discursivas*. In: Anais do IX Encontro Regional do ICOFOM LAM/II EIE/Congresso Anual do MINOM. RJ, maio 2000.

SCHWEIBENZ, W. O Desenvolvimento dos Museus Virtuais. *Icom News* (Newsletter of the International Council of Museums) dedicated to Virtual Museums, v. 57, n. 3, 2004, p.3.



SCHWEIBENZ, W. The virtual museum: new perspectives for museums to present objects and information using the Internet as a Knowledge base and communications systems.

Actual.1998. Disponível em:

<http://www.phil.unisb.de/fr/infowiss/projekte/virtualmuseum/virtual_museum_ISI98.h>.

Acesso: 2 mar. 2004.

SILVA, M. C. S. de M. e. Lidiane Rodrigues Campelo da. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9, PUCPR, 2009.

SILVA, M. C. S. de M. e. *Os arquivos pessoais como fonte: reconhecendo os tipos documentais*. In: Coleção Mast: 30 anos de pesquisa. MAST/MCTI: Rio de Janeiro, 2015.

SOARES, B. B. CURY, M. X. (tradução e comentários). Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Cultura, São Paulo, 2013, 98p. Disponível em:

<http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Conceitos-ChavedeMuseologia_pt.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2016. p.48.

STRANSKÝ, Z. Z. *Muséologie: introduction aux études*. Brn: Université Masaryk, 1995.

THOMPSON, P. *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TOTA, A. L. *A sociologia da arte: do museu tradicional à arte multimídia*. Lisboa: Estampa, 2000. p.2

TURAZZI, M. I. *Paisagem construída: fotografia e memória dos melhoramentos urbanos na cidade do Rio de Janeiro*. Varia historia, Belo Horizonte, v. 22, n. 35, p.64-78, Jan/Jun.

INCORPORACIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS EN LA ENSEÑANZA: EL SERVICIO DE REFERENCIA A TRAVÉS DEL TIEMPO

INCORPORAÇÃO DE RECURSOS EDUCATIVOS ABERTOS NO ENSINO: O SERVIÇO DE REFERÊNCIA AO LONGO DO TEMPO

Magela Cabrera Castiglioni; Javier Canzani Cuello

Resumen: Se propone la elaboración de un recurso educativo abierto en el marco de la asignatura Referencia y Servicios al usuario de la Licenciatura en Bibliotecología de la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República. Este recurso educativo es presentado en el formato de línea de tiempo. Para su construcción se evalúan diferentes software y se realiza una recopilación bibliográfica sobre la evolución histórica del servicio de referencia. Se proyecta que los estudiantes realicen una actividad práctica que abarcará el uso del recurso y la posibilidad de reutilizarlo, sumándole nuevos elementos propuestos por el estudiante, lo que puede derivar en la generación de un nuevo recurso educativo de aprendizaje. A modo de conclusión se recogen varios aspectos a tener en cuenta para la construcción de un REA que pueden resultar de utilidad para otras experiencias y se reflexiona sobre el rol docente en la creación de estrategias de enseñanza que tengan en cuenta las posibilidades que brindan las TIC. Al mismo tiempo se espera que el uso de recursos educativos abiertos estimule la participación activa de estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras-clave: Recursos educativos abiertos. Educación Superior. Servicio de referencia. Bibliotecología.

Resumo: Propõe-se a elaboração de um recurso educativo aberto, no âmbito da disciplina de Referência e Serviço, destinado ao usuário de Licenciatura em Biblioteconomia da Facultad de Información y Comunicación da Universidad de la República. Este recurso educativo é apresentado no formato de uma linha do tempo. Para sua construção, avaliam-se diferentes softwares y realiza-se uma recopilación bibliográfica acerca da evolução histórica do serviço de referência. Prevê-se que os estudantes fazem uma atividade prática que engloba o uso do recurso e a possibilidade de reutilizá-lo, agregando novos elementos sugeridos pelos estudantes, o que pode levar a criação de um novo recurso educativo de aprendizagem. Como conclusão, reúnem-se diversos aspectos que devem ser considerados na construção de um REA e que podem ser úteis para outras experiências, e se reflete sobre o papel do docente na elaboração de estratégias de ensino que levem em consideração as possibilidades oferecidas pelas TIC. Ao mesmo tempo, espera-se que o uso de recursos educativos abertos estimule a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Recursos educativos abiertos. Ensino Superior. Serviço de Referência. Biblioteconomia.

1 INTRODUCCIÓN

La Carrera de Licenciado en Bibliotecología del Instituto de Información de la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República plantea en su Plan de Estudios 2012, en el marco de la unidad Referencia y Servicios al Usuario la

enseñanza del Servicio de Referencia: sus características, herramientas para el desarrollo del mismo, evolución a través del tiempo, entre otros aspectos. En una primer aproximación al tema se aborda la temática desde su origen histórico, evidenciando los principales cambios que ha sufrido para adaptarse a las necesidades de cada momento.

Es en este contexto que, desde el cuerpo docente, nos planteamos el desafío de hacer partícipes a los estudiantes, involucrándolos en un tema que a priori es estrictamente teórico e histórico a través de la generación de un recurso educativo abierto (REA), que puede ser reutilizable por ellos, con el valor agregado de permitir la incorporación de nuevos contenidos. Al mismo tiempo se plantea la posibilidad de combinar recursos textuales con videos e imágenes para hacer más atractivo el recurso.

El objetivo de este trabajo se encuentra relacionado con la introducción del uso de los recursos educativos abiertos en el marco de la enseñanza de la bibliotecología. El estudio se lleva adelante a través del diseño de un REA representando en una línea de tiempo la evolución del concepto de servicio de referencia. Al mismo tiempo se busca promover el uso e incorporación de las TIC en la enseñanza de grado y estimular a los estudiantes en la propuesta de modificaciones en recursos educativos abiertos. Se espera promover la apropiación de la tecnología por parte de estudiantes, entendida ésta desde el uso, manejo y posibilidades de creación de nuevos recursos a través de la misma. Para lograr este estadio de apropiación es necesario la formación de estudiantes y el trabajo constante de los docentes en el tema.

La Universidad de la República ha desarrollado en los últimos tiempos diversas acciones y programas para la promoción e incorporación de las TIC (Tecnologías de la información y comunicación) en la educación. Una de estas acciones ha sido la incorporación masiva de la plataforma virtual de aprendizaje (desarrollada en Moodle) acompañada con programas de formación tanto para docentes como estudiantes, a través del actual Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA). La Comisión Sectorial de Enseñanza de la UdelAR es la responsable de la plataforma virtual y quien realiza el seguimiento de la misma. En el marco del mencionado programa se han podido conocer y sistematizar acciones de formación docente para la integración de las TIC en la Universidad de la República (PERÉ; RODÉS; PERERA, 2010). Actualmente la plataforma virtual constituye una herramienta utilizada en forma masiva por todo el demos universitario, por lo que las acciones de

formación y promoción de las TIC se han diversificado, abarcando aspectos relacionados a los Recursos Educativos Abiertos, libros de texto abierto, objetos de aprendizaje, accesibilidad, educación abierta y licencias creative commons.

2 MARCO TEÓRICO

Las tecnologías de la información y la comunicación se han incorporado e instalado en la enseñanza superior desde hace ya algunos años. Muchas veces se ha cuestionado la forma de introducción de las TIC en el aula, debido a la falta de reflexión sobre algunos procesos o la improvisación de los mismos. Al mismo tiempo se han desarrollado diversos estudios e investigaciones para mejorar este proceso de inserción, dichos estudios contemplan diversos aspectos que van desde la calidad de los recursos utilizados, su accesibilidad, el modelo pedagógico que soporta las diferentes propuestas, entre otros elementos.

Es importante realizar una distinción entre la incorporación de TIC en las aulas cuando se refiere a la introducción de herramientas tecnológicas propiamente dichas y cuando se habla de una incorporación de TIC en los procesos de enseñanza, mediante la conjunción del uso de tecnología y las prácticas pedagógicas. Uno de los desafíos que se relaciona a la introducción de las TIC en la enseñanza tiene que ver con los nuevos roles que toman tanto estudiantes como docentes, pasando a un foco puesto en el alumno, en tanto agente central del proceso, con una fuerte carga de protagonismo, iniciativa, así como con un fuerte componente de interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante. Esto puede generarse a través de la aparición de nuevos ambientes, donde los alumnos pueden ser motivados y comprometidos, asumiendo mayores responsabilidades sobre la apropiación de conocimiento y sean capaces de construir con sus propias ideas. En este escenario los docentes se convierten en facilitadores y tutores del estudiante durante el proceso (MARTÍNEZ CASTRO; HERNÁNDEZ REYES, 2014).

Los recursos educativos abiertos constituyen materiales que han sido creados con fines educativos y que cuentan con una licencia abierta o de dominio público:

En su acepción más simple, el concepto de Recursos Educativos Abiertos (REA) se refiere a cualquier recurso educativo (incluso mapas curriculares, materiales de curso, libros de estudio, streaming de videos, aplicaciones multimedia, podcasts y cualquier material que haya sido diseñado para la enseñanza y el aprendizaje) que esté plenamente disponible para ser usado por educadores y estudiantes, sin que haya necesidad de pagar regalías o derechos de licencia (BUTCHER. 2015, p.5)

Uno de los referentes del tema REA los define como: “la provisión abierta, posibilitada por la tecnología, de recursos educativos para consulta, uso y adaptación por parte de una comunidad de usuarios para fines no comerciales” (WILEY, 2006) [traducción propia]. En los últimos años se habla de las cuatro R de los recursos educativos abiertos. Estas responden a la siguiente lógica:

- Revise (Revisar) - adecuar y modificar un REA ya existente para adaptarlo a otras necesidades.
- Remix (Combinar) - Componer un nuevo REA a partir de uno o varios REA ya existentes.
- Reuse (Reutilizar) - utilizar un mismo recurso en diferentes contextos.
- Redistribute (Redistribuir) - compartir el recurso, haciendo accesible en la red.

Es necesario realizar una serie de consideraciones que vienen de la mano de estos cuatro elementos. En primer lugar las leyes actuales de derecho de autor y Copyright limitan a los docentes en la utilización de muchos materiales para la generación de productos propios. Al mismo tiempo las posibilidades de revisar y reutilizar recursos ya existentes abren las puertas al mundo del trabajo colaborativo, si bien no necesariamente el reutilizar el material generado por otro constituye trabajo colaborativo, sí es verdad que esta forma de creación a partir de los que otros ya crearon propicia y potencia las posibilidades de trabajo en colaboración. Al respecto Chiappe (2009) indica que “reutilizar material educativo eleva su producción a otro nivel en términos de un mejoramiento sustancial en la eficiencia y la relación de costo beneficio” permitiendo la adaptación de materiales a distintas necesidades y contextos. Por otra parte la posibilidad de que los REA sean de acceso sencillo, seguro y gratuito para los estudiantes constituye una gran fortaleza, esto es posible también gracias al desarrollo de repositorios y plataformas educativas para estos fines.

Butcher (2015) afirma que la utilización de los REA puede contribuir a una mejora en la calidad educativa. Esto se explica en: la posibilidad de una mayor disponibilidad de materiales de aprendizaje, reduciendo los costos de acceso; la promoción de un estudiante activo, capaz de hacer y crear; fomentando la capacitación de los educadores en la producción de REA.

La razón más importante para el aprovechamiento de los REA es que los materiales educativos licenciados abiertamente tienen un enorme potencial de contribuir para la mejoría de la calidad y de la eficacia de la educación. (BUTCHER, 2015, p.14)

Más recientemente, en 2012, la Unesco realiza una declaración en el marco del Congreso Mundial sobre los Recursos Educativos Abiertos donde recomienda a los Estados: fomentar el conocimiento y el uso de los REA; la creación de entornos propicios para el uso de las TIC; la formulación de estrategias y políticas sobre REA; la promoción de la utilización de licencias abiertas; el apoyo a las instituciones para la formación de docentes en la generación de materiales de aprendizaje de calidad; la promoción de REA en diferentes idiomas y contextos culturales; alentar la investigación sobre los REA; facilitar la búsqueda y recuperación de REA; la promoción del uso de licencias abiertas para los materiales educativos financiados con fondos públicos (UNESCO, 2012).

A los efectos de este estudio se le dio el formato de línea de tiempo al REA, constituyendo éstas una forma de representación gráfica de la información:

las líneas del tiempo permiten ordenar visualmente una secuencia de eventos temporales o hechos que requieren de un orden cronológico, de tal forma que se facilite visualizar con claridad la relación temporal entre ellos. (...) son unas estrategias didácticas valiosas que sirven para organizar información en la que sea relevante ubicar en el tiempo eventos, sucesos, hechos o fenómenos destacados (VILLALUSTRE MARTÍNEZ; DEL MORAL PÉREZ, 2010).

Los autores realizan una serie de apreciaciones muy relevantes sobre las líneas de tiempo, en tanto estrategias didácticas que favorecen la organización de la información para su mejor comprensión y ubicación temporal de sucesos.

López García, J. C. & Figueroa Celis, W. (2012) toman la taxonomía propuesta por Suzie Boss y Jane Krauss en 2009 sobre las funciones esenciales de las TIC que ayudan en el aprendizaje y las extrapolan a las posibilidades de las líneas de tiempo, señalando que las mismas cumplen con las siguientes funciones:

- Ubicuidad – A través del uso de herramientas para elaborar líneas de tiempo en línea, permitiendo el acceso desde cualquier lugar y en cualquier momento.
- Aprender en profundidad – Elaborar líneas de tiempo requiere navegar, seleccionar, organizar, analizar elementos para llevarlos a una representación gráfica.

- Hacer las cosas visibles y debatibles – Ayuda a los estudiantes a visualizar las unidades de medida del tiempo; comprender las divisiones temporales; utilizar convenciones temporales; y concebir diferentes dimensiones del tiempo.
- Autoexpresarse, compartir ideas, generar comunidad – A través de las herramientas Web 2.0 pueden compartir con otros estudiantes sus trabajos y recibir comentarios (LÓPEZ GARCÍA, J. C. & FIGUEROA CELIS, W. 2012)

Un elemento relevante de los REA está relacionado a su evaluación., En este sentido se ha avanzado en la propuesta de pautas y lineamientos donde se destacan los elementos vinculados tanto con la usabilidad del mismo así como en sus objetivos pedagógicos, siendo relevante su valor pedagógico así como también que su diseño cumpla con las características propias de un REA. María Pinto y otros autores (2012) realizó un relevamiento de los principales criterios de evaluación expuestos por diversos autores especialistas en la materia: Reeves (1997), Nokelainen (2006), Zaharias (2009), Marzal, Calzada-Prado y Vianello (2008). Reeves (1997) plantea que los elementos a tener en cuenta al momento de evaluar un REA son los siguientes: “epistemología, filosofía pedagógica, psicología subyacente, orientación de las metas, valor de la experiencia, rol del profesor, flexibilidad, valor de los errores, origen de la motivación y adaptación a las diferencias individuales” (REEVES, 1997 citado por PINTO; GONZALEZ-CAMARERO; FERNÁNDEZ-RAMOS, 2012, p.88). Por su parte Nokelainen (2006) expresa que existen 10 dimensiones que se deben considerar al momento de evaluar un recurso educativo abierto. Las mismas, como se mencionó anteriormente, tienen relación tanto con la usabilidad del recurso así como su valor pedagógico y son: control del alumno, actividad del alumno, aprendizaje cooperativo/colaborativo, orientación de los objetivos, aplicabilidad, valor añadido a la temática, motivación, valoración del conocimiento previo, flexibilidad y retroalimentación. Es de destacar que el aspecto afectivo es un componente que se encuentra presente en las últimas tendencias del e-learning. Se ha estudiado en varias ocasiones que los componentes afectivos impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo Zaharías (2009) ha introducido esta dimensión en los criterios a tener en cuenta para conocer la calidad de los REA. Los ítems propuestos por el autor son: contenido, aprendizaje y apoyo, diseño visual, navegabilidad, accesibilidad, interactividad, actualización, facilidad de aprendizaje y autoevaluación y motivación. Por otra parte las categorías de evaluación que presentan

Marzal, Calzada-Prado y Vianello (2008) íntimamente relacionadas con nuestra área disciplinar, guardan un vínculo estrecho con la alfabetización en información y con las competencias en información.

Como se puede observar existe un amplio desarrollo de diferentes autores sobre la evaluación de REA. Al mismo tiempo se han producido algunas herramientas de evaluación que brindan un listado detallado de elementos específicos a tener en cuenta al momento de evaluar tanto los REA como los objetos de aprendizaje. Estos elementos tienen relación directa con los criterios mencionados en los párrafos anteriores. Algunos ejemplos de estas herramientas son: *Evaluating, Selecting, and Managing Learning Resources: A Guide*; *LORI - Learning Object Review Instrument* (BRITISH COLUMBIA, 2002 citado por PINTO; GONZALEZ-CAMARERO; FERNÁNDEZ-RAMOS, 2012, p.91) y *HEODAR (Herramienta de Evaluación de Objetos Didácticos de Aprendizaje Reutilizables)* (MORALES MORGADO et al., 2008 citado por PINTO; GONZALEZ-CAMARERO; FERNÁNDEZ-RAMOS, 2012, p.91).

También es importante, al momento de creación de un REA, tener en cuenta la existencia del llamado diseño instruccional. Según Lagunes y otros autores el diseño instruccional: “es un proceso sistemático, planificado y estructurado, que se apoya en una orientación psicopedagógica adecuada a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y que guarda coherencia con un modelo educativo dado” (LAGUNES et al., 2015, p.2). Para Berger y Kam el diseño instruccional: “incluye el análisis de necesidades de aprendizaje, los objetivos o competencias, el desarrollo de tareas y materiales, la evaluación del aprendizaje y el seguimiento del curso” (BERGER Y KAM, 1996 citado por LAGUNES et al., 2015, p.2). Por otro lado Martínez Rodríguez expresa que el diseño instruccional en el contexto del escenario educacional: “debe facilitar el procesamiento significativo de la información y del aprendizaje; por tanto, ha de ser capaz de enseñar el conocimiento organizadamente” (MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, 2009 citado por LAGUNES et al., 2015, p.2). En la construcción del diseño instruccional se pueden encontrar 4 etapas o fases definidas. Una primera etapa de análisis en la cual se debe conocer las necesidades de los estudiantes a los que va dirigido el recurso y cuáles son los escenarios y contextos en los que ellos se encuentran inmersos con la finalidad de diseñar un plan para lograr un mejor aprendizaje. Con respecto a la segunda fase o fase de desarrollo Yukavetsky (2008) expresa que en: “la fase de

desarrollo se elaboran los planes de la lección y los materiales que se van a utilizar” (YUKAVETSKY, 2008, p.2). En esta etapa se planificarán las actividades a ser desarrolladas por los estudiantes. La tercera fase o fase de implementación consiste en la puesta en marcha de las actividades planificadas en la fase anterior. Esto puede hacerse de forma individual o grupal y generalmente se realizan a través de una plataforma de aprendizaje. En la última fase se encuentra la evaluación y allí “... se verifica la efectividad total de la instrucción y los hallazgos se utilizan para tomar una decisión final, tal como continuar con un proyecto educativo o mejorar mediante materiales instruccionales” (YUKAVETSKY, 2008). La evaluación constituye una etapa fundamental tanto para constatar los conocimientos adquiridos por el estudiantes como para instrumentar mejoras en el recurso así como en las estrategias del docente.

3 METODOLOGÍA

Si bien este estudio tiene un objetivo específico dirigido a la realización concreta de un REA, se pretende enmarcar en un contexto más general, que contemple diversos aspectos relacionados a la introducción y uso de recursos educativos abiertos en la enseñanza de la carrera en Bibliotecología. Siguiendo ésta línea se presentan a continuación los objetivos generales y específicos de la investigación:

Objetivo general: Introducir en el uso de los recursos educativos abiertos en el marco de la enseñanza de la unidad curricular Referencia y Servicios al Usuario de Licenciatura en Bibliotecología de la Facultad de Información y Comunicación de la UdelaR.

Objetivos específicos:

- Diseñar un REA representado en una línea de tiempo que refleje la evolución del concepto de servicio de referencia.
- Promover el uso e incorporación de las TIC en la enseñanza de grado.
- Promover en los estudiantes la realización de adaptaciones en recursos educativos abiertos.

Para la realización del REA se requiere la implementación de algunos pasos previos. Todo recurso educativo debe tener un objetivo determinado, así como un público objetivo con determinadas características y necesidades. Siguiendo con los parámetros del diseño instruccional, luego de una etapa de análisis de necesidades, se definen:

Objetivo del REA: Presentar en forma gráfica e interactiva, a través de una línea de tiempo, los principales hitos que marcan la historia y evolución del Servicio de Referencia en las Bibliotecas.

Destinatarios: estudiantes del segundo semestre de la Carrera de Licenciado en Bibliotecología que cursan la unidad curricular Referencia y Servicios al usuario.

En cuanto a la elaboración de REA específicamente, previamente se lleva adelante un relevamiento bibliográfico y una sistematización del mismo donde se seleccionan los principales hitos que han marcado la historia y evolución de los Servicios de Referencia de las Bibliotecas desde sus orígenes a mediados del siglo XIX hasta la actualidad.

A continuación se indaga sobre las posibilidades de utilización de software o sitios web específicos para la creación de líneas de tiempo. En cuanto a los requisitos de éstos se tendrá en cuenta: el acceso gratuito, el idioma, las posibilidades de licenciamiento del recurso generado, que contemple el uso de recursos multimedia, las posibilidades de publicación y acceso en el mismo sitio o en otros. Una vez definidos los dos elementos anteriores, cuáles son los hitos seleccionados y cuál es la herramienta (software o sitio) que se utilizará se procede a la elaboración en sí misma del recurso y se formulan las actividades a ser desarrolladas por los estudiantes, a través de diferentes consignas. Finalmente se lleva adelante la evaluación de la actividad.

4 DISCUSIÓN

Una vez cumplida la etapa inicial de revisión de la literatura sobre el servicio de referencia, se seleccionan los principales hitos que van a ser destacados en el recurso. Para ello se relevan autores clásicos del área y algunas revisiones de literatura sobre el servicio de referencia y los servicios al público en general de las bibliotecas. La línea de tiempo elaborada abarca desde mediados del Siglo XIX cuando se consideraba a la biblioteca como un reservorio y en la cual el usuario carecía de protagonismo hasta la actualidad donde debido a las tecnologías de la información y comunicación, tienen un auge los servicios de referencia digitales pasando por el descubrimiento del usuario como motor del servicio y la importancia de que se otorgue una atención personalizada al mismo.

Entre las actividades previas a la generación del REA se encuentra la selección de un sitio o software que permita su creación y se adapte a las necesidades del recurso. A

continuación se muestra una tabla en la que se muestran los sitios relevados y las observaciones realizadas.

TABLA 1 - Sitios para la creación de líneas de tiempo

Recurso	Idioma	Licencia	Otras prestaciones
<u>Capzles</u> www.capzles.com	Inglés	Gratuita	Permite insertar archivos de imagen, texto, pdf, sonido, etc. Permite embeber el contenido en otro sitio.
Cronos. http://www.educ.ar/educar/cronos.html	Español	Gratuita. No funciona en línea, es un software de descarga gratuita.	Funciones limitadas de diseño. Permite agregar imágenes, pero no videos.
Dipty. http://www.dipity.com/	Inglés	4 tipo de licencia	Permite vídeo, audio, imágenes, texto, enlaces, redes sociales, ubicación.
Preceden. http://www.preceden.com/	Inglés	2 tipos (gratuitas y pagas)	No permite agregar imágenes o videos. No permite embeber, solo descargar. La licencia gratuita tiene límite de 5 eventos.
Prezi	Español	Gratuita y pagas.	Permite video, imagen, compartir con otros. Se puede embeber en sitios web Permite la reutilización del recurso con una licencia libre propia.
Tiki-Toki	Inglés	2 tipos (gratuitas y pagas)	Permite embeber, compartir y descargar la línea de tiempo. Permite agregar imágenes y videos.
Timeline http://www.readwritethink.org/	Inglés	Libre	Permite la inclusión de imagen y texto, pero no video.
Time Toast. http://www.timetoast.com	Inglés	Libre	Se puede embeber en sitios web. Permite agregar imagen y links. Pocas opciones de diseño.

Luego de una revisión sobre las diferentes posibilidades de los sitios y software para la creación de líneas de tiempo, se optó por utilizar Prezi. Si bien no se trata de un sitio específico para la creación de líneas de tiempo, a diferencia del resto de los presentados en la figura 1, tiene una serie de ventajas: el idioma en español, la posibilidad de embeberlo fácilmente en la plataforma educativa de la universidad, permite la modificación del recurso por parte de los estudiantes y principalmente la mayoría de los estudiantes ya lo conocen, por lo que no deberán enfrentarse a un programa desconocido si se les solicita que lo descarguen y editen con las modificaciones que crean pertinentes.

En cuanto a las imágenes a utilizar en el recurso se seleccionaron las mismas de los repositorios: *Creative Commons Search*, *Flickr*, *Pixabay* y *Open Clip Art Library*. Estos repositorios ofrecen información clara y precisa acerca de las licencias y posibilidades de reutilización de las imágenes contenidas. Por lo que constituyen fuentes confiables para la obtención de imágenes a ser utilizadas en recursos abiertos y reutilizables. En el caso de los videos, se seleccionaron de youtube, dos videos que serán embebidos desde el recurso generado. También se brinda acceso a través de links a algunos artículos sobre el tema, derivando a repositorios especializados.

A los efectos del licenciamiento se optó por una licencia creative commons que permita la reutilización, modificación y el uso con fines comerciales, ampliando así las posibilidades para que otros puedan reutilizarlo. En el siguiente enlace se puede acceder al recurso generado: <https://prezi.com/swq6jmn81mkf/evolucion-del-concepto-del-servicio-de-referencia/>.

En forma complementaria, al momento de presentar el recurso a los estudiantes, se les formulará la tarea, de realizar alguna modificación sobre el mismo. Con esta consigna se estará promoviendo la reutilización del recurso y se podrá trabajar en una selección de los aportes de los estudiantes de cara a un nuevo recurso, que estará disponible para futuras generaciones y habrá contado con la participación (y si es posible el trabajo colaborativo) de otros estudiantes. A través de la participación del estudiante en la proposición y realización de modificaciones al recurso se busca promover una actitud activa del mismo frente al proceso de aprendizaje, así como la apropiación de conocimiento y el aprendizaje significativo.

En paralelo, en la plataforma virtual, se desarrollará un foro de dudas sobre la realización de la tarea. En este espacios se espera despejar preguntas sobre la misma, así como



la generación del intercambio entre pares, intentado que no sea siempre la intervención docente la que brinde todas las respuestas, sino que también puedan aprender de las respuestas de otros estudiantes.

En una etapa posterior se evaluará la posibilidad de publicación en un repositorio. Al tratarse de un recurso pensado para una carrera de la UdelaR se considera como mejor opción, aunque no excluyente el repositorio especializado en REA del Programa de Entornos Virtuales de la UdelaR: +EVA.

5 CONCLUSIONES

La elaboración de REA requiere varios elementos a tener en cuenta. Por un lado los docentes deben estar formados en el uso y gestión de diversos software, recursos, sitios web, donde pueden desarrollarse los mismos. Por otra parte requiere de una planificación de contenidos previa a la selección del medio en el que se va a plasmar. Siguiendo el marco del diseño instruccional, en la planificación de contenidos se incluye el objetivo del REA, la definición del público al que estará dirigido, las actividades que desarrollaran los estudiantes y la evaluación de las mismas. El diseño instruccional puede ser una guía para el docente que le permite dar una consistencia y coherencia al recurso generado, teniendo en cuenta diversos aspectos que hacen a la calidad del mismo.

La generación de REA es una forma de promover la incorporación de TIC en el aula, buscando despertar el interés de los estudiantes a través de espacios que les provoquen a participar en forma activa en el proceso de aprendizaje, proponiendo cambios y adaptaciones en los trabajos de otros. Al mismo tiempo que los lleva a interiorizarse con el marco legal que ampara las distintas posibilidades de licenciamiento de trabajos, ya sea en entornos virtuales o no.

Las TIC se encuentran presentes en casi todos los aspectos de la vida académica actual, dependerá de la capacidad de los docentes la utilización de las mismas desde su rol de mediadoras en los procesos de enseñanza. Debiéndose realizar una re invención de las estrategias de enseñanza que tengan en cuenta las posibilidades que brindan las TIC pero evitando que estas sean una condicionante o que terminen desviando el foco del objeto de estudio.

A través de esta experiencia se espera iniciar un espacio de investigación que promocióne la incorporación de las TIC en el aula, acompañado de un seguimiento, análisis y

reflexión sobre los diferentes aspectos involucrados en la temática que contemple aspectos pedagógicos, de alfabetización digital, marco legal, trabajo colaborativo, entre otros.

REFERÊNCIAS

- BUTCHER, N. *Guía básica de recursos educativos abiertos (REA)*. París: Unesco, 2015. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232986s.pdf>>. Acceso: 07 may. 2016.
- CHIAPPE LAVERDE, A. Acerca de lo pedagógico en los objetos de aprendizaje. Reflexiones conceptuales hacia la construcción de su estructura teórica. *Estudios Pedagógicos*, v. 25, n. 1, p.261, 2009. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052009000100016&script=sci_arttext> Acceso en: 07 may. 2016.
- LAGUNES DOMÍNGUEZ, A. et. al. *Propuesta de un diseño instruccional basado en competencias para un a modalidad presencial orientada a la virtualidad*. 2015. Disponible en: <<http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/3660>>. Acceso en: 07 may. 2016.
- LÓPEZ GARCÍA, J. C.; FIGUEROA CELIS, W. *Herramientas para elaborar Líneas de Tiempo*. 2012. Disponible en: <<http://www.eduteka.org/modulos/4/109/>>. Acceso en: 07 may. 2016.
- MARTÍNEZ CASTRO, M. L.; HERNÁNDEZ REYES, M. L. Docentes universitarios ante los desafíos de las TIC en su práctica educativa. En CONGRESO VIRTUAL SOBRE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA, 2., Sevilla, marzo 2014. Disponible en: <<http://eprints.rclis.org/27953/>>. Acceso: 07 may. 2016.
- MARZAL, M.A.; CALZADA-PRADO, J.; VIANELLO, M. Criterios para la evaluación de la usabilidad de los recursos educativos virtuales: un análisis desde la alfabetización en información. *Information Research*, v. 14, n. 4, 2008.
- PERÉ, N.; RODÉS, V.; PERERA, P. Acciones de Formación Docente para la integración de TIC en la Educación Superior. 2010. Disponible en: <<http://data.cse.edu.uy/sites/data.cse.edu.uy/files/npere-vrodes-pperera-formaci%C3%B3n%20docenteTIC.pdf>> Acceso en: 07 may. 2016.
- PINTO, M.; GÓMEZ-CAMARERO, C.; FERNÁNDEZ-RAMOS, A. Los recursos educativos electrónicos: perspectivas y herramientas de evaluación. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v.17, n.3, p.82-99, jul./set. 2012. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v17n3/a07v17n3.pdf>>. Acceso: 07 may. 2016.
- UNESCO (2012) Declaración de París de 2012 sobre los REA. En CONGRESO MUNDIAL SOBRE LOS RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS (REA), París, 2012. Disponible: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-is-the-paris-oer-declaration/>. Acceso en: 07 may. 2016.



VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L. DEL MORAL PÉREZ, M. E. Mapas conceptuales, mapas mentales y líneas temporales: objetos 'de' aprendizaje y 'para' el aprendizaje en Ruralnet. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, v. 9, n. 1, p.15-27, 2010. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3268848>>. Acceso en: 07 may. 2016.

WILEY, D. *The current state of open educational resources*. Blog. Iterating toward openness. 2006. Disponible en: <<http://opencontent.org/blog/archives/247>>. Acceso en: 07 may. 2016.

YUKAVETSKY, G. *¿Qué es Diseño Instruccional?* Blog de Gloria Yukawetsky. 2008. Disponible en: <<http://ticsunermb.wordpress.com/2008/04/08/%C2%BFque-es-el-diseno-instruccionalpor-gloria-j-yukavetsky/>>. Acceso en: 07 may. 2016.

ÁREA TEMÁTICA 4

GESTÃO DE UNIDADES DE INFORMAÇÃO

O PLANEJAMENTO INTEGRADO À VISÃO DO GESTOR: ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA BRASILEIROS

LA PLANIFICACIÓN EN LA VISION DEL GERENTE: ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE CURSOS DE BIBLIOTECONOMÍA BRASILEÑO

Mônica Erichsen Nassif; Lígia Maria Moreira Dumont

Resumo: Este trabalho tem como proposta dar início a uma investigação mais profunda a respeito da relação entre o oferecimento do conteúdo de planejamento nos cursos de Biblioteconomia brasileiros e a sua contribuição para a formação e exercício profissional do bibliotecário, como gestor. Apresenta, ainda, o estado da arte sobre o ensino de planejamento e o exercício da função dos profissionais como gestores, existente na literatura da área de Biblioteconomia. Tem como proposta metodológica duas etapas: a primeira refere-se a levantar e analisar oferta de disciplinas de planejamento nos cursos de graduação em Biblioteconomia do país e a segunda etapa procurará analisar a relação dessa oferta com a atuação profissional do bibliotecário. Esta primeira etapa da pesquisa demonstra que a oferta de planejamento nos currículos é excelente. Contudo, a revisão da literatura demonstra que continua, desde os idos de 1970, a persistente reclamação de uma lacuna na formação específica e a incipiente atuação dos profissionais bibliotecários no exercício da função de gestores. As próximas etapas da pesquisa preveem esclarecer essa situação dicotômica, ou seja, tentar esclarecer os fatores que impedem a consecução de uma formação mais plena da faceta gestores nos currículos dos cursos de Biblioteconomia no país.

Palavras-chave: Biblioteconomia. Planejamento de bibliotecas e unidades de informação. Bibliotecário. Graduação em Biblioteconomia.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo iniciar una investigación más profunda de la relación entre la oferta de planificación contenidos en los cursos de Biblioteconomía brasileños y su contribución a la formación del bibliotecario como gerente. También se presenta el estado del arte de los contenidos existentes en la literatura en la área de enseñanza de planificación. Su propuesta metodológica dos etapas: la primera se refiere a la encuesta y crítica de las disciplinas de planificación de la oferta en cursos de graduación en el país Biblioteca y la segunda etapa se tratará de examinar la relación de esta oferta con el desempeño profesional de los bibliotecarios. Sin embargo, la literatura muestra que continúa, de 1970 hasta hoy, el reclamo persistente de un vacío en la formación específica y el rendimiento incipiente de los bibliotecarios en el ejercicio de la función de gestión. Los próximos pasos de la investigación predicen aclarar esta situación dicotómica, es decir, tratando de aclarar los factores que impiden el logro de una más completa formación de directivos en los planes de estudio de los cursos de bibliotecología en el país.

Palabras-clave: Biblioteconomía. Planificación de bibliotecas y unidades de información. Bibliotecario. Titulación de Biblioteconomía.

1 INTRODUÇÃO

Uma das funções do bibliotecário é gerenciar as bibliotecas, sendo capaz de definir ações futuras, tomar decisões, gerenciar pessoas, recursos físicos e financeiros. Ao profissional, cabe administrar bibliotecas e serviços de informação/documentação. Considerando-se esta função do profissional bibliotecário, é histórica no Brasil a presença de disciplinas relacionadas à gestão de bibliotecas/unidades de informação nos currículos dos cursos de graduação em Biblioteconomia. Dentro desse conjunto, o tema de planejamento é sempre encontrado nas grades curriculares dos cursos, como será mostrado na revisão de literatura deste trabalho. Entretanto, apesar da presença do planejamento se apresentar em disciplinas obrigatórias em sua quase totalidade nos currículos, artigos da área que tratam do assunto gestão continuam informando que tal função apresentada pelos bibliotecários no mercado continua tibia e necessitando de maior atenção.

Diante dessa breve consideração, este trabalho propõe a dar início a uma investigação mais profunda a respeito da relação entre o oferecimento do conteúdo de planejamento nos cursos de Biblioteconomia do país e a sua contribuição para a formação e exercício profissional do bibliotecário, como gestor. Apresenta, ainda, o estado da arte do conteúdo de planejamento existente na literatura da área de Biblioteconomia e a proposta metodológica da investigação que se inicia, no que se refere à oferta de disciplinas de planejamento nos cursos de graduação em Biblioteconomia do país, bem como a relação dessa oferta com a atuação profissional do bibliotecário.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nota-se na revisão da literatura sobre o ensino de planejamento nos currículos dos cursos de Biblioteconomia do país, a preocupação com o aprofundamento na capacidade de gestão do profissional bibliotecário, que vem praticamente desde a criação dos primeiros cursos. As publicações mostram claramente a intenção de o ensino contemplar a área de gestão e, curiosamente, revelando certa reação à tradição da profissão, que relata ter o fazer bibliotecário mudado do erudito para o tecnicista, quando se uniu à educação no século XIX (SOUSA, 2014).

Nesse sentido, Souza (2000) relembra o papel de Etelvina Lima, no tocante ao reconhecimento e conseqüente introdução nos currículos dos cursos de Biblioteconomia, de disciplinas da área de Administração e gestão, dado o papel de gestor que os bibliotecários

necessitam dominar: “Etelvina trabalhava, de certa forma, na contramão da história. Seu interesse em atividades ligadas à administração de bibliotecas e aos serviços aos usuários diferia muito do que era pensamento corrente no período relatado” (p.37), ou seja, a ênfase recaía nas disciplinas de caráter mais tecnicista.

Recém-chegada de formação na área cursada nos Estados Unidos criou dois dos primeiros cursos no Brasil (UFPR e UFMG) e imprimiu tal marca nos seus currículos, que certamente replicou nos que foram criados subsequentemente no país. Foi inovadora inclusive ao defender os ganhos que podem advir de uma educação multidisciplinar, pois sugeria que os fundamentos de gestão fossem ministrados por professores com formação em Administração. Na UFMG, por exemplo, além dos professores da área de Biblioteconomia, o corpo docente compunha-se ainda não só do professor da área de Administração, como também de Letras, das Artes e da Filosofia, inclusive com assento no Colegiado do Curso.

Para o embasamento desta pesquisa, foi desenvolvido amplo levantamento bibliográfico sobre o assunto planejamento, utilizando-se as bases PERI e BRAPCI, que cobrem a literatura brasileira de periódicos e de encontros da área de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Verificou-se que o assunto surgiu na literatura no ano de 1960 e até o fim do século XX, 15 artigos específicos sobre a matéria foram publicados e continuam a ter presença até a presente data, mas mais voltados para relatos de experiências com o planejamento estratégico de profissionais bibliotecários.

Em 1977, estudo semelhante ao ora apresentado foi desenvolvido por Oliveira (1977), ao identificar as disciplinas na área de Administração que são oferecidas pelos cursos de Biblioteconomia no país. O objetivo era verificar a existência de um conteúdo básico e comum entre os programas, bem como assuntos de administração publicados na literatura periódica de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Um total de 21 escolas de Biblioteconomia participou da pesquisa, enviando 89 programas de disciplinas relacionados à Administração. Trinta e uma disciplinas distintas foram identificadas e quatorze escolas ofereciam na ocasião a disciplina planejamento bibliotecário.

O autor afirma que os currículos de Biblioteconomia refletem uma revolução com relação à área de Administração. Muitas disciplinas vêm sendo acrescentadas a diversos programas e uma variedade grande de tópicos é apresentada. Parece existir, portanto, uma conscientização generalizada por parte dos educadores quanto à importância do ensino dessa

área. Embora as escolas não enfatizem grandemente uma área da Administração em relação às outras, “Planejamento Bibliotecário” e “Administração de Bibliotecas” são as duas disciplinas mais ofertadas pelas 21 escolas. Apesar de a disciplina “Planejamento Bibliotecário” ser bastante cotada dentre os programas de Biblioteconomia, seu conteúdo programático é bastante diversificado. Tal fato pode ser uma indicação de que os docentes, embora considerem esse tema bastante importante, ainda não chegaram a uma definição do conteúdo ideal para a disciplina.

Oliveira (1977, p.11) conclui que a pesquisa demonstrou, em última análise, que muito embora um grande número de tópicos seja abordado pelas disciplinas da área de Administração nos currículos de Biblioteconomia no país, poucos, em realidade, recebem suficiente ênfase para gerar o conhecimento necessário e desejável, preparando o profissional para assumir com competência posições de gerência em unidades de informação.

3 HISTÓRICO DO PLANEJAMENTO NA FORMAÇÃO BIBLIOTECÁRIA BRASILEIRA – de 1960 a 1999

Tarapanoff (1987), Tarapanoff e Suaiden (1995), traçando a história da introdução do planejamento na Biblioteconomia, lembram que esta teve início juntamente com a introdução deste para o desenvolvimento do país. Revelam que o *boom* do planejamento foi um fenômeno do século XX: iniciou no fim da década de 20 com o esforço isolado da União Soviética, desenvolvendo-se com maior vigor na Europa. Despontou no Brasil na década de 50 e consolida-se na de 60, quando esta ideia é aceita e incorporada, integral ou parcialmente, em praticamente todo o mundo. A postura de planejamento adotada na América Latina baseou-se no paradigma do planejamento nacional-desenvolvimentista; postura que teve amplo sentido em seu tempo, mas que começou a mudar significativamente a partir de meados da década de 70 e, mais acentuadamente, no seu final. O novo paradigma do desenvolvimento baseava-se na economia de mercado, na internacionalização e numa maior participação do setor privado, embora o Estado continuasse com a preocupação do desenvolvimento e provisão dos serviços, onde se inserem a educação e a saúde. São citados vários modelos mistos, inclusive o do programa de Fernando Henrique Cardoso, o modelo “economicamente sustentado”, onde o país deveria encontrar formas próprias de manter em longo prazo o seu processo de desenvolvimento.

Os autores traçam a história do planejamento de bibliotecas, tanto nas políticas públicas quanto ao ensino, no Brasil. Destacam a importância do trabalho pioneiro na área da Biblioteconomia de Carlos Víctor Penna (1960, 1970), inclusive a sua participação em comissões específicas da UNESCO (1967), considerado o maior teórico do planejamento bibliotecário do período. Nesse processo também é importante destacar o papel decisivo da UNESCO, representada pelo seu Centro Regional no Hemisfério Ocidental, com sede em Havana, e da Organização dos Estados Americanos, OEA. O desenvolvimento da teoria do planejamento bibliotecário parte inicialmente da experiência dos administradores de bibliotecas e dos seus encontros e recomendações. Já na década de 50, falava-se em cooperação em nível nacional e regional. A transição da ideia de cooperação em nível nacional, para nível regional, e desta para o planejamento bibliotecário, incluindo a cooperação, a coordenação, a centralização e outros itens de igual relevância, foi bastante rápida. Zaher (1977) e Sabor (1977) destacam a importância da introdução do planejamento no Brasil nas políticas educacionais do governo, impulsionando as áreas conexas, dentre estas a Biblioteconomia.

Já na década de 1970 e no tocante à formatação dos currículos, Nice Figueiredo (1977) reforça a necessidade de se reformular os currículos de graduação dos cursos de Biblioteconomia, diminuindo as disciplinas dedicadas às atividades meio da biblioteca e, em contrapartida, de se definir o que sejam tarefas técnicas e profissionais. Sugeriu também a criação de disciplinas voltadas ao estudo das necessidades dos usuários e outras que desenvolvessem funções mais criativas de planejamento, administração, pesquisa e ensino. Cordeiro (1979) detalha mais, ao analisar a problemática geral da Biblioteconomia brasileira. Enfoca a formação profissional e também sugere maior dedicação dos currículos às questões do planejamento, política bibliotecária, organização e administração de bibliotecas. Bate na mesma tecla Myriam Gusmão Martins (1982, p.100): “O ensino de Biblioteconomia tem se preocupado excessivamente com as técnicas biblioteconômicas. O planejamento bibliotecário só poderá tornar-se realidade quando os bibliotecários utilizarem metodologia correta na programação das atividades inerentes ao seu campo profissional, ponto de partida para o sistema de programação e o diagnóstico da realidade. Os bibliotecários utilizarão tanto a análise, a síntese como técnicas múltiplas para medir a mesma coisa, dentro do sistema bibliotecário.”

Nesta sequência cronológica de fatos marcantes referentes ao ensino do planejamento nos cursos de Biblioteconomia brasileiros, surgem então os trabalhos do fazer bibliotecário e

as suas práticas de gestores. Rabello (mar. 1988, set. 1988) discute a formulação de objetivos em bibliotecas e seus reflexos no planejamento e na ação bibliotecária e coloca a questão da necessidade de um questionamento constante para uma avaliação dos serviços prestados pela biblioteca. Discute também aspectos relacionados à última etapa do planejamento — a avaliação.

4 PREOCUPAÇÃO COM O PROFISSIONAL GESTOR

No limiar do século 21, há a concentração na literatura de artigos que mostram a necessidade de revisar os currículos dos cursos de Biblioteconomia e, dentre as questões suscitadas, encontra-se a preocupação com conteúdos voltados para a gestão e o planejamento. Relata-se a seguir os artigos referentes a currículos específicos de alguns cursos de Biblioteconomia.

Miranda, Mueller e Zandonate (1998) apresentam a experiência do Departamento de Ciência da Informação e Documentação da Universidade de Brasília - UNB, no período compreendido entre 1996 e 1997, relacionada à discussão e elaboração de um novo programa curricular. Relembra que até então o ensino estava centrado nos processos técnicos e utilizava a tecnologia como mera forma estruturante. A fundamentação teórica do novo currículo considerou a literatura internacional, inclusive as diretrizes traçadas pelo Encontro de Docentes da Área de Biblioteconomia do Mercosul, embora, dada à natureza do objetivo que se queria alcançar, interessou principalmente a visão dos autores brasileiros sobre questões como mudanças tecnológicas e paradigmáticas da profissão. Especificamente nas áreas de planejamento e gestão da informação, foram definidas duas disciplinas obrigatórias: Gerência de sistemas de informação e Planejamento de sistemas de informação.

Já Bonotto e Santos (2000) afirmam que o Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi o pioneiro ao atendimento das recomendações propostas para a harmonização curricular para os países do Mercosul, porém o curso da UNB divulgou anteriormente tal aplicação à reforma do seu currículo (MIRANDA; MUELLER; ZANDONATE, 1998). A implantação desse currículo almeja um profissional capaz de interagir no processo de transferência de informação, consciente do valor que a informação possui para a sociedade e para o indivíduo, com vistas à melhoria da qualidade de vida. A recomendação para o Mercosul divide-se em 4 grandes áreas, sendo uma destas a de Gestão de Serviços de Informação: necessidade de formação de um profissional proativo, enquanto

gestor de organizações, públicas ou privadas, considerada determinante para a construção da área (ENCUENTRO DE DIRECTORES DE LOS CURSOS SUPERIORES DE BIBLIOTECOLOGIA DEL MERCOSUR, 1977).

Maia e Albuquerque (jul. 2006 e 2º sem. 2006) apresentam questões curriculares do curso de graduação em Biblioteconomia da Universidade Federal da Paraíba. O objetivo é analisar elementos que subsidiem a proposta de flexibilização curricular para o referido curso. Como proposta, verifica-se uma ação estratégica na tentativa de garantir o diálogo permanente entre cursos de formação e mercado de trabalho, favorecendo, assim, a conexão com a realidade social na qual o aluno egresso será inserido. O curso de Biblioteconomia da UFPB fornece atividades que podem formar o bibliotecário voltado para memória, organização, acesso e uso da informação, ou também uma formação voltada para ética, gestão e políticas de informação. Dentre as habilidades descritas para definir o perfil do formando, cita-se a capacidade de: elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos.

Nassif *et al...* (2008) e Cendón *et al..* (2008) apresentam a proposta para os cursos de graduação em Biblioteconomia e Gestão da Informação, Arquivologia e Museologia da Escola de Ciência da Informação da UFMG. Trata-se de um tronco comum de atividades acadêmicas da área de Ciência da Informação para os três cursos, acrescidas pelas atividades obrigatórias, optativas e complementares livres. A intenção é que os alunos das três formações cursem o tronco comum em turmas mescladas e que as atividades específicas já se iniciem no segundo período, para que o aluno tenha clareza das especificidades do curso e da profissão por ele escolhido. O planejamento está presente no tronco comum, nas disciplinas específicas, bem como na articulação com outros cursos da Universidade Federal de Minas Gerais, garantindo assim a interdisciplinaridade e a flexibilização curricular. O aluno torna-se coautor na montagem da sua grade curricular e, conseqüentemente, da sua formação.

O currículo vigente, implantado em 2008, do curso de Biblioteconomia da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC foi analisado por Lucas e Ouriques (2011), tendo como diretrizes as atividades que a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO classifica para o bibliotecário. Com a implementação anterior da Habilitação em Gestão da Informação, em 2001, o curso de Biblioteconomia da UDESC reformulou o currículo e as atividades que mais predominam no curso de Biblioteconomia da UDESC, quais sejam: disponibilizar informações em qualquer suporte; desenvolver estudos e pesquisas e gerenciar

unidades, redes e sistemas de informação, habilitando o aluno para o exercício de atividades profissionais relativas ao planejamento e à gestão destas unidades.

5 FORMAÇÃO – COMPETÊNCIAS – MERCADO DE TRABALHO

A revisão da literatura sobre planejamento vem demonstrando nas duas últimas décadas a preocupação em relação ao perfil do profissional bibliotecário e o seu desempenho no mercado de trabalho. Especificamente, o Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias legou aos seus anais o registro de tal preocupação.

Población et al. (2002) avaliam a temática planejamento e gestão de sistemas de informação, através de pesquisa sobre os temas centrais até então abordados nos Seminários Nacionais de Bibliotecas Universitárias (SNBU). Verificou-se que o gerenciamento/administração de bibliotecas universitárias é um dos temas centrais propostos pelas comissões técnicas organizadoras do evento, palavra de ordem na chamada dos trabalhos. Segundo os autores, é um tema que envolve abordagens que podem ser consideradas como desafio ao profissional da informação pela necessidade de estar apto a planejar suas atividades, definir e fixar metas, alocar recursos e gerenciar a informação de interesse ao seu usuário. Complementam, ainda, que a capacitação administrativa, em geral, não é passada na sua totalidade no curso de graduação. Verificou-se que a temática dos onze SNBUs pesquisados foi desenvolvida em grandes eixos centrados no administração/gerenciamento de bibliotecas universitárias. Verificou-se, inclusive, que dentro dessa temática há um destaque para o tema avaliação.

Já Fujita, Souto e Souto (2004) enfatizam que a gestão de informação e de pessoas em unidades e redes de informação necessita da participação efetiva do todo, a partir do planejamento estratégico, para clareza, identidade e definição de objetivos e metas comuns. O foco principal do planejamento estratégico na rede de bibliotecas da UNESP foi a gestão participativa, com proposta de se obter e utilizar os novos produtos e serviços, bem como capacitar a equipe para garantir a eficácia na disponibilização dos mesmos. A Coordenadoria Geral de Bibliotecas da UNESP, órgão responsável pelo funcionamento sistêmico das vinte e três bibliotecas que compõem a sua Rede, espalhadas em dezesseis cidades do Estado de São Paulo, desenvolveu a partir de 1999 o Programa de Ação em perspectiva sistêmica e acadêmica, que resultou no Planejamento Estratégico 2001-2004. As diretrizes do planejamento estratégico foram definidas a partir da revisão de literatura, necessidades e

exigências do usuário, aquisição e utilização das inovações tecnológicas disponíveis no mercado, plano anual das atividades das bibliotecas da rede e experiência acadêmica na universidade. A expectativa era obter como resultado da implementação do planejamento estratégico a modernização e adequação das bibliotecas a realidade da sociedade do conhecimento, através da adoção de padrões internacionais de excelência para os serviços e produtos oferecidos, e conscientização e comprometimento da rede de bibliotecas, para que racionalize e compartilhe recursos na rede local e com outros sistemas de informação nacionais e internacionais.

Também Gracioso, Lourenço e Francelin (2002) afirmam que a inserção do planejamento estratégico nos sistemas de informação propicia ferramentas que otimizam a execução de tarefas, o desempenho de funcionários e agrega confiabilidade na tomada de decisões por parte de líderes e gestores. Neste sentido, as Bibliotecas Universitárias devem valer-se do planejamento estratégico para desempenho de suas funções. No entanto, o planejamento estratégico receitado para as organizações em geral, deve ser analisado com ressalvas quando adotados em bibliotecas universitárias, visto que estas têm sua missão, objetivos e metas condizentes aos da instituição de ensino a qual está inserida. A partir disso, traçou algumas considerações sobre a adoção do planejamento em biblioteca universitária, apresentando os principais conceitos, métodos e orientações existentes na literatura.

Para Nassif (2007), questões-chave sobre planejamento necessitam ser consideradas para a gestão de serviços e produtos de informação. Afirma que se torna imprescindível o investimento em um metódico planejamento e controle de projetos desenvolvidos de acordo com necessidades identificadas, explicitadas ou não, na forma de problemas a serem resolvidos ou em termos de solução desejada. Enfim, o profundo conhecimento do mercado, dos serviços e produtos de informação e das formas de divulgá-los é que vão fazer com que a atividade de informação permaneça como necessidade estratégica das organizações.

Alves, Neves e Rocha (2008) descrevem e analisam o valor da inteligência competitiva, do planejamento estratégico e da gestão inovadora como instrumentos para o desenvolvimento de serviços em bibliotecas e unidades da informação. Destacam, também, a importância do profissional da informação na realização dessas atividades.

Na sequência, Souto (2014) destaca o planejamento estratégico como importante ferramenta de gestão, pois proporciona maior segurança e assertividade na tomada de decisões

dos gestores. Sua aplicação em bibliotecas universitárias pode favorecer a execução de tarefas de forma prática, melhorando o desempenho dessas unidades de informação. Partindo dessa premissa, analisou a percepção sobre a execução do planejamento estratégico dos idealizadores na Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima, período de 2010-2014. Evidenciou-se que os bibliotecários da Comissão do Planejamento Estratégico, em sua maioria, detinham apenas conceitos teóricos sobre planejamento estratégico. Percebeu-se, ao final, que o planejamento possibilitou a orquestração de ações, de objetivos a serem atendidos visando à eficiência e eficácia, no serviço público, os quais obtiveram êxito como o aumento do número dos bibliotecários, treinamento aos servidores, aumento do número de exemplares da biblioteca e desencadeou a inovação em ações que não tinham sido programadas oficialmente no plano. Por outro lado, verificou-se, também, que uma das maiores dificuldades que os bibliotecários enfrentam para a execução plena do planejamento estratégico, concentra-se na falta de acompanhamento das ações propostas pelo planejamento para o atendimento dos objetivos traçados, somada à falta de recursos financeiros e burocracia.

5 METODOLOGIA

A investigação a respeito da relação existente entre o oferecimento do conteúdo de planejamento nos cursos de graduação em Biblioteconomia do país e a formação e exercício profissional do bibliotecário como gestor, será dividida em duas grandes etapas, a saber:

- 1) primeira etapa - já concluída, é a presentemente apresentada. Trata-se do levantamento e da análise das publicações sobre o assunto publicadas no Brasil, ou seja, identificação do marco teórico.

Fez-se também o levantamento das disciplinas de planejamento presentes nos currículos de todos os cursos de graduação em Biblioteconomia ora em funcionamento no país, verificando-se ementa, objetivos e bibliografia, bem como e as semelhanças e especificidades desses conteúdos. Essa etapa tem como objetivo identificar, por meio da bibliografia, o objetivo da formação de gestores de unidades de informação e mostrar o panorama do oferecimento do conteúdo de planejamento existente nos currículos dos cursos de Biblioteconomia;

- 2) segunda etapa - investigar, junto aos profissionais bibliotecários, como os conteúdos de planejamento são utilizados na prática profissional, ou seja, se este relembra o aprendizado e o aplica na sua vivência profissional, no sentido de se ter um panorama da atuação do bibliotecário como gestor.

O Quadro 1 dos cursos de graduação em Biblioteconomia oferecidos no país revela 36 cursos em funcionamento. O levantamento dos cursos foi realizado consultando-se a lista da Associação Brasileira de Ensino em Biblioteconomia e Ciência da Informação (ABECIN) e os cursos credenciados pelo Ministério da Educação (MEC).

6 DISCIPLINAS DE PLANEJAMENTO PRESENTES NOS CURRÍCULOS DE TODOS OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA ORA EM FUNCIONAMENTO NO PAÍS - 2016

QUADRO 1 – CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA ATIVOS NO BRASIL: oferta de disciplinas que oferecem especificamente planejamento – 2016

Nº	REGIÃO	OFERTANTE		NOME DA DISCIPLINA
1	NORTE	UFAM	F	Planejamento bibliotecário
2		UFPA	F	Planejamento de unidades de informação
3		UNIR	F	Planejamento de unidades de informação
4	NORDESTE	UFMA	F	Planejamento em unidades de informação
5		UESPI	E	Planejamento e administração de bibliotecas
6		UFC	F	Planejamento bibliotecário
7		UFCA	F	Planejamento de unidades de informação
8		UFRN	F	Planejamento em unidades de informação
				Planejamento de biblioteca e serviço de inf.
9		UFPb	F	Planejamento em unidades de informação
10		UFPE	F	Planejamento de unidades de informação
				Projeto de sistemas de informação
11		UFAL	F	Planejamento e gestão de serviços de inf.
12	UFBa	F	Planejamento de unidades de informação	
13	UFSE	F	Matriz sem a palavra planejamento	
14	DF	UnB	F	Planejamento bibliotecário
15	CENTRO OESTE	UFG	F	Administração de unidades de informação
16		UFMT	F	Planejamento bibliotecário
17		IESF	P	*
18	SUDESTE	UFMG	F	Planejamento em unidades e sistemas de inf.
19		UNIFOR	P	Planejamento de unidades de informação
20		UFES	F	Matriz sem a palavra planejamento
21		UFRJ	F	Planejamento de unidades de informação

				Planejamento e gestão de projetos
22		UNIRIO	F	Matriz sem a palavra planejamento
23		UFF	F	Matriz sem a palavra planejamento
24		PUC-CAMP	P	Matriz sem a palavra planejamento
25		FAINC	P	Planejamento bibliotecário
26		UNESP	E	Planejamento e gestão de unidades de informação
27		UFSCar	F	Gestão de projetos em unid. de inf. (optativa)
28		USP RIBEIRÃO	E	Planejamento e informação
29		USP SP	E	Planej. e aval. de bcas e serv. inf. – I e II
30		UNIFAI	P	Matriz sem a palavra planejamento
31		FESP	P	Planejamento de serviços de informação
32	SUL	UEL	E	Planej. e gerência de unids. e servs. de inf.
33		UDESC	E	Planejamento de unidades de informação
34		UFSC	F	Gestão estratégica em unidades de inf.
35		UFRGS	F	Administ.e planej. aplicados às ciências da inf.
36		FURG	F	Planejamento de unidades de informação

Fontes: ABECIN, e-MEC e sites dos cursos

*A IESF confirmou que está oferecendo o curso na atualidade, mas não foi possível ter acesso à matriz curricular.

FEDERAIS – 24

ESTADUAIS – 6

PARTICULARES – 6

Somente os estados do Acre, Roraima, Amapá e Tocantins não oferecem o curso de Biblioteconomia. O e-Mec ainda lista nove cursos da área como credenciados, todos eles de faculdades particulares: Unirondon - Cuiabá MT (apesar de ainda constar como credenciado pelo e-Mec, já foi encerrado pelo INEP), Faculdade Capixaba da Serra - Multivix - Serra ES, Universidade Santa Úrsula – Rio de Janeiro, Puc-Minas – Belo Horizonte MG, Faculdades Integradas Teresa D'Ávila – FATEA – Lorena SP, Instituto Manchester Paulista de Ensino Superior - Imapes – Sorocaba SP, Faculdades de Ciências Aplicadas de Cascavel PR, Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó PR, Universidade de Caxias do Sul – UCSRS.

Há ainda o curso a distância da Universo – Universidade Salgado de Oliveira (sede Rio de Janeiro), com autorização de oferta do curso de Biblioteconomia nos seguintes estados: Pernambuco, Bahia, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de

Janeiro e Rio Grande do Sul. Sabe-se também que em breve será ofertado pelo Programa Universidade Aberta do MEC o curso de Biblioteconomia a distância.

Dentre os 36 cursos presenciais em pleno oferecimento, somente oito (2,8%) não oferecem a disciplina planejamento. Para a pesquisa, serão analisados os currículos dos cursos presenciais oferecidos, verificando-se: período em que a disciplina é oferecida, se é disciplina obrigatória ou optativa, ementa, objetivos e bibliografias básica e complementar. Serão analisadas as semelhanças existentes em todas as disciplinas, bem como particularidades de abordagem e bibliografia. Ao final do levantamento e análise, espera-se obter uma descrição de como o conteúdo de planejamento é abordado nos currículos dos cursos de graduação em Biblioteconomia do país para a formação do profissional bibliotecário.

De posse dos resultados do levantamento e análise, será definida a metodologia da segunda etapa da investigação, que abordará a relação entre o conteúdo de planejamento oferecido nos cursos e a prática profissional do bibliotecário, como gestor. Para isso, pretende-se abordar o profissional de forma ainda a ser definida, no que tange à característica da pesquisa — se quantitativa ou qualitativa — verificando-se como o conteúdo de planejamento é utilizado pelo bibliotecário em seu contexto de trabalho.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Diretrizes Curriculares do MEC para o Curso de Biblioteconomia (BRASIL, 2002) não estabelecem o perfil do formando, restringem-se ao que deve constar quanto às competências e habilidades. Ou seja, cada curso pode formular o Projeto Pedagógico do Curso – PPC – explicitando: a) o perfil dos formandos; b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas; c) os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica ou profissionalizante; d) o formato dos estágios; e) as características das atividades complementares; f) a estrutura do curso; g) as formas de avaliação (ANEXO 1).

Apesar de tal flexibilidade, nota-se nesse primeiro levantamento das disciplinas referentes a planejamento dos currículos no país, que o nome de tais disciplinas é praticamente igual. Mais ainda, segue a sugestão dada por Penna (1960), quando aconteceu o *boom* do planejamento estratégico em esfera mundial. Vale lembrar que certamente quase todos os cursos já passaram por diversas reformas curriculares, bem como já aconteceram algumas mudanças nas diretrizes curriculares do MEC. Ademais, naturalmente observam os

projetos dos outros cursos no país. Tal constatação é fruto apenas de uma observação, não se pode avaliar se tal fator, manter o nome, é bom ou maléfico, torna-se ainda necessário analisar se o conteúdo teve o devido acompanhamento com o contexto e o desenvolvimento da profissão.

Verifica-se também que a maioria dos cursos oferece uma espécie de núcleo das disciplinas ligado à gestão (geral e específico à área), mesmo os que não oferecem especificamente a disciplina planejamento. UFSC é um caso, pois tem um bom elenco de disciplinas ligado à gestão. Três cursos oferecem duas disciplinas obrigatórias de planejamento: UFPE, UFRJ e UFRN. Saber se os cursos imprimem efetivamente no perfil do futuro profissional a faceta de gestor de unidade ou sistema de informação, se há encadeamento com as outras disciplinas de gestão do curso, por exemplo, que consolide tal formação, será tarefa da segunda parte dessa pesquisa.

O exame da literatura apresentado demonstra claramente que a temática planejamento é fartamente discutida na Biblioteconomia brasileira desde o seu surgimento no mundo profissional, denotando como os líderes estavam atentos às inovações. Os autores que abordam o tema são muito reconhecidos por toda a comunidade acadêmica, pela excelência apresentada em trabalhos científicos e pesquisas.

Destaca-se também neste primeiro momento, que a fotografia da oferta de planejamento nos currículos é excelente. Contudo, a revisão da literatura demonstra claramente que continua no ar, desde os idos de 1970, a persistente reclamação de uma lacuna na formação específica e a incipiente atuação dos profissionais bibliotecários no exercício da função de gestores. Esse é o desafio que a presente pesquisa pretende esclarecer, tendo em vista que essa situação dicotômica apresenta-se, no mínimo, instigante.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. C.; NEVES, E.; ROCHA; C. R. R. Inteligência competitiva, planejamento estratégico e gestão inovadora: instrumento para o desenvolvimento de serviços em bibliotecas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 15., São Paulo, 2008. *Anais...* São Paulo: Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo - CRUESP, 2008.

BONOTTO, M. E. K. Kling; SANTOS, J. P. Curso de Biblioteconomia na UFRGS: currículo 2000. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 19., Porto Alegre, 2000. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2000.



BRASIL. Ministério da Educação, Resolução CNE/CES 19 de 13 de março de 2002. *Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Biblioteconomia*. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES192002.pdf>>.

CENDÓN, B. V. et al. Cursos de graduação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais: propostas de expansão e flexibilização. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v.13, n.3, p.223-240, set./dez. 2008.

CORDEIRO, P.Py. Biblioteconomia brasileira: avaliação, crítica e perspectivas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 10., Curitiba, 1979. *Anais...* Curitiba: Associação dos Bibliotecários do Paraná, 1979. p.27-49.

ENCUENTRO DE DIRECTORES DE LOS CURSOS SUPERIORES DE BIBLIOTECOLOGÍA DEL MERCOSUR, 2, Buenos Aires, 1997. *La formación profesional en Bibliotecología y Ciencia de la Información en el Mercosur: acuerdos y recomendaciones*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Bibliotecología y Documentación, 1997.

FIGUEIREDO, N. Currículo de Biblioteconomia; uma questão de mudança de orientação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 9, Porto Alegre, 1977. Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Associação Rio-Grandense de Bibliotecários, 1977. p.258-263.

FUJITA, Mariângela Spolli Lopes; SOUTO, Maria Constância Martinhão; SOUTO, Maria Ferraz. Programa de gestão da informação e de pessoas em perspectiva sistêmica e acadêmica na rede de bibliotecas da UNESP: 2001-2004. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 12, Recife, 2002. *Anais...* Recife: UFPE, 2002.

GRACIOSO, Luciana de Souza; LOURENCO, Adriana; FRANCELIN, Marivalde Moacir. Reflexões sobre a aplicação do planejamento estratégico em sistemas de informação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 12., Recife 2002. *Anais...* Recife: UFPE, 2002.

LUCAS, E. de O.; OURIQUES, A. A. Formação e competências do bacharel em Biblioteconomia da UDESC: análise seguindo a Classificação Brasileira de Ocupações. *Informação & Informação*, Londrina, v.16, n.3, p.166-190, jan./jun. 2011.

MAIA, Manuela Eugênio; ALBUQUERQUE, Maria Elizabeth Baltar Carneiro de. Sobre o projeto político pedagógico: a flexibilização curricular. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, v.11, n.22, p.158-177, 2º sem. 2006.

MAIA, Manuela Eugênio; ALBUQUERQUE, Maria Elizabeth Baltar Carneiro de. Sobre o projeto político pedagógico e as questões curriculares do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal da Paraíba. *Biblionline*, João Pessoa, v.2, n.2, jul./dez. 2006.

MARTINS, Myriam Gusmão de. Bibliotecários: um pouco de método não nos faz mal. In: JORNADA SUL-RIO-GRANDENSE DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 7.,



Porto Alegre, 1982. *Anais...* Porto Alegre: Associação Rio-Grandense de Bibliotecários, 1982. p.96-102.

MIRANDA, Antônio; MUELLER, Suzana Pinheiro Machado; ZANDONADE, Tarcísio. Reformulação curricular do curso de Biblioteconomia: experiência da Universidade de Brasília. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, v.22, n.1, p.71-92, jan./jun. 1998.

NASSIF, Mônica Erichsen *et al.*. Os cursos de graduação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais: uma proposta de flexibilização. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA EM INFORMAÇÃO - CIFORM, 8., Salvador, 2008. *Anais...* Salvador: Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia, 2008.

NASSIF, Mônica Erichsen Nassif Borges. O essencial para a gestão de serviços e produtos de informação. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v.5, n.1, p.115-128, jul./dez. 2007.

OLIVEIRA, Silas Marques de. O ensino de administração nos programas das escolas de Biblioteconomia no Brasil. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, v.21, n.1, p.1-29, jan./jun. 1997.

PENNA, Carlos Víctor. *Planeamiento de servicios bibliotecarios y de documentación*. Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana, 1970. (Manuales de Ia UNESCO para bibliotecas)

PENNA, Carlos Víctor. Planificación de los servicios bibliotecarios: los servicios bibliotecarios y el planeamiento de la educación. *Boletín Trimestral*, Havana, v.2, n.6, p.47-65, abril./jun. 1960.

POBLACIÓN, Dinah Aguiar *et al.* Planejamento e gestão de sistemas de informação das bibliotecas universitárias brasileiras: novas tendências ou mudanças de paradigmas? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 12, Recife, 2002. *Anais...* Recife: UFPE, 2002.

RABELLO, Odília Clark Peres. Planejamento e avaliação em bibliotecas. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p.236-242, set. 1988.

RABELLO, Odília Clark Peres. Planejamento e formulação de objetivos em bibliotecas. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG, Belo Horizonte*, v.17, n.1, p.93-103, mar. 1988.

SABOR, Josefa Emília. Desarrollo del planeamiento bibliotecario en América Latina. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, v.5, n.1, p.45-90, jan./jun. 1977.

SOUSA, Beatriz Alves de. *O gênero na Biblioteconomia: percepção de bibliotecárias/os*, 2014. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. (Tese de Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas)

SOUTO, Clivéa de Farias. Planejamento estratégico: dificuldades e desafios em uma biblioteca universitária da Amazônia Setentrional. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 18, Belo Horizonte, 2014. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2014.

SOUZA, Jourglade de Brito Benvindo. Uma mulher mineira: a construção de um ideal. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 5, n. especial, p.25-37, jan./jun. 2000.

TARAPANOFF, Kira & SUAIDEN, Emir. Planejamento estratégico de bibliotecas públicas no Brasil. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, v.19, n.2, p.137-165, jul./dez. 1995.

TARAPANOFF, Kira. Planejamento bibliotecário em busca de identidade. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, v. 15, n. 2, p.229-236, jul./dez. 1987.

UNESCO. In: MEETING OF EXPERTS ON THE NATIONAL PLANNING OF LIBRARY SERVICES IN ASIA. Colombo, Ceilão, 1967. *Final report*. Paris, 1967. p.14-15.

ZAHER, Célia Ribeiro. Planejamento das bibliotecas no contexto educacional: contribuição dos organismos internacionais. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, v. 5, n. 1, p.369-374, jan./jun. 1977.

ANEXO 1: Diretrizes Curriculares para os cursos de Biblioteconomia

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO CNE/CES 19, DE 13 DE MARÇO DE 2002 (*)

Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Biblioteconomia.

O Presidente Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 492/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 9 de julho de 2001, e o Parecer CNE/CES 1.363/2001, homologado em 25 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Biblioteconomia, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Biblioteconomia deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos;
- b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica ou profissionalizante;
- d) o formato dos estágios;



- e) as características das atividades complementares;
- f) a estrutura do curso;
- g) as formas de avaliação.

Art. 3º A carga horária do curso de Biblioteconomia, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ARTHUR ROQUETE DE MACEDO
Presidente da Câmara de Educação Superior

(*) CNE. Resolução CNE/CES 19/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p.34.

FORTALECIMIENTO DE LAS BIBLIOTECAS POPULARES DE LA PROVINCIA DE CORRIENTES PARA LA PRESTACIÓN DE SERVICIOS EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

FORTALECIMENTO DAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS NA PROVÍNCIA DE CORRIENTES PARA A PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Adelaida del Carmen Gómez Geneiro; Willans Julio Edgardo García; María del Pilar Salas; María del Carmen Monzón

Resumen: En el marco de la sociedad de la información y del conocimiento se describe la organización de las bibliotecas populares situadas en la Provincia de Corrientes República Argentina. Los objetivos son, identificar los aspectos administrativos, profesionales, políticos y socio económicos locales que caracterizan a las bibliotecas populares con servicios de información y de extensión cultural en el territorio provincial; y, analizar los factores de desarrollo local que influyen en la gestión, organización y proyección comunitaria de las bibliotecas populares. Responde a un estudio descriptivo exploratorio, implementado en las cincuenta y cinco bibliotecas populares, que instrumentó: relevamiento de fuentes documentales; encuestas diseñadas en tres formularios destinados a voluntarios dirigentes y bibliotecarios de las instituciones que requirieron datos cuantitativos y cualitativos vinculantes, y a los usuarios; entrevistas directas a fuentes personales; integración con las comunidades locales; los datos referidos al lapso 2010-2015 se colectan en el marco del proyecto de extensión denominado “Fortalecimiento de las bibliotecas populares de la provincia de Corrientes para la prestación de servicios en la sociedad de la información”, a cargo de docentes y estudiantes de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional del Nordeste acompañados por equipos de Geografía y Ciencias Económicas. Los resultados identifican en las instituciones ausencia prospectiva respecto a las variables del entorno, políticas, económicas, tecnológicas, sociales, ambientales y laborales; de inventarios de recursos únicos o revisiones de capacidades esenciales presentes o futuras; el voluntariado es fortaleza de valores del sistema y debilidad para la sustentabilidad; los resultados descriptos conducirán a un diagnóstico participativo de la situación institucional para fortalecer a las bibliotecas populares en su comunidad y mejorar la eficiencia de la gestión organizacional a efectos de ser partícipes de la generación de políticas públicas provinciales y municipales que le permitan proyectar acciones conjuntas en el marco de planes y programas estratégicos.

Palabras-clave: Bibliotecas Populares. Gestión de bibliotecas populares. Sociedad de la Información. Servicios de información. Provincia de Corrientes.

Resumo: No marco da sociedade da informação e do conhecimento descreve-se a organização das bibliotecas populares situadas na Província de Corrientes República Argentina. Os objetivos são, identificar os aspectos administrativos, profissionais, políticos e sócio económicos locais que caracterizam às bibliotecas populares com serviços de informação e de extensão cultural no território provincial; e, analisar os fatores de desenvolvimento local que influem na gestão, organização e projeção comunitária das bibliotecas populares. Responde a um estudo descritivo exploratório, implementado em cinquenta e cinco bibliotecas populares, que instrumentou: levantamento de fontes documentárias; pesquisas desenhadas em três formulários destinados a voluntários dirigentes e bibliotecários das instituições que requereram dados quantitativos e qualitativos vinculantes, e aos utentes; entrevistas diretas a fontes pessoais; integração com as

comunidades locais; os dados referem ao lapso 2010-2015 coletados no marco do projeto de extensão denominado “Fortalecimento das bibliotecas populares da província de Corrientes para a prestação de serviços na sociedade da informação”, a cargo de docentes e estudantes de Ciências da Informação da Universidade Nacional do Nordeste acompanhados por equipas de Geografia e Ciências Económicas. Os resultados identificam nas instituições ausência prospectiva com respeito às variáveis do meio, políticas, económicas, tecnológicas, sociais, ambientais e trabalhistas; de inventários de recursos únicos ou revisões de capacidades essenciais presentes ou futuras; o voluntariado é fortaleza de valores do sistema e debilidade para a sustentabilidade; os resultados descritos conduzirão a um diagnóstico participativo da situação institucional para fortalecer às bibliotecas populares em sua comunidade e melhorar a eficiência da gestão organizacional a efeitos de ser partícipes da geração de políticas públicas provinciais e municipais que lhe permitam projetar ações conjuntas no marco de planos e programas estratégicos.

Palavras-chave: Bibliotecas populares. Gestão de Unidades de Informação. Sociedade da Informação. Serviços de Informação. Província de Corrientes.

1 INTRODUCCION

El desarrollo de la sociedad de la información y del conocimiento se constituye a la vez en problemática y en oportunidad de crecimiento con participación e inclusión para las organizaciones. En este contexto los gestores de unidades de información asumen su responsabilidad social, junto a miembros de la sociedad civil y funcionarios de estado, para caracterizar escenarios, definir alcances, promover políticas y procesos de planeación participativa y estratégica.

La presentación aborda la organización de las bibliotecas populares situadas en la Provincia de Corrientes República Argentina, desde el marco de la sociedad de la información y del conocimiento. Y, se propone como objetivos, identificar los aspectos administrativos, profesionales, políticos y socio económicos locales que caracterizan a las bibliotecas populares con servicios de información y de extensión cultural en el territorio provincial; y, analizar los factores de desarrollo local que influyen en la gestión, organización y proyección comunitaria de las bibliotecas populares.

La provincia de Corrientes se ubica en el noreste argentino, Mesopotamia Oriental, forma parte de la región del Norte Grande Argentino, limita al este con Brasil y Uruguay, y al norte con el Paraguay. El territorio se conforma en seis (6) regiones socioeconómicas.

El tema de la presentación es objeto de estudio de la comunidad académica en Ciencias de la información de la Universidad Nacional del Nordeste República Argentina, quienes se aproximan a la gestión de las bibliotecas populares de Corrientes, a sus actores

sociales y a los representantes del estado, a partir de un proyecto de extensión que tiene como fin, rescatar conocimientos locales para integrarlos al trabajo académico y de investigación interdisciplinario, y contribuir a la adecuada gestión, desarrollo y sustentabilidad de este sector de la comunidad.

2 DESARROLLO

2.1 Sociedad de la Información – Sociedad del Conocimiento y Bibliotecas Públicas

En el complejo escenario de la sociedad de la información y del conocimiento, donde se desenvuelven las bibliotecas populares, se tematiza, se debate desde diferentes perspectivas y enfoques, los desafíos futuros del tiempo presente, pero más allá de las discusiones, hay un común denominador que caracteriza a la sociedad de la información con las siguientes notas esenciales:

- A) La información es utilizada como recurso económico y por lo tanto las organizaciones hacen mayor uso de ella para incrementar su eficacia, estimular la innovación e incrementar su efectividad y competitividad.
- B) Es posible identificar un uso más intenso de la información por parte del público en general, en tanto consumidores, pero también ciudadanos que ejercen sus derechos civiles y responsabilidades.
- C) se percibe el desarrollo del sector de la información dentro de la economía. En casi todas las sociedades de la información este sector está creciendo más velozmente que el resto de la economía. (VEGA, 2004, p.64)

Estas características nos llevan a plantear la vinculación de las bibliotecas populares con la gestión y la estrategia que potencian el impulso de grandes acciones, ya que el crecimiento socio-económico de una región es promovido por las condiciones de posibilidad que permiten convertir la información en conocimiento, las bibliotecas populares cumplen un rol fundamental en esta transformación.

El Manifiesto a favor de las Bibliotecas Públicas entiende que las bibliotecas públicas son una puerta abierta al conocimiento en tanto

La libertad, la prosperidad y el desarrollo de la sociedad y de la persona son valores humanos fundamentales que sólo podrán alcanzarse si ciudadanos bien informados pueden ejercer sus derechos democráticos y desempeñar un papel activo dentro de la sociedad. La participación constructiva y la consolidación de la democracia dependen de una buena educación y de un acceso libre e ilimitado al conocimiento, el pensamiento, la cultura y la información. (IFLA/UNESCO, 1994, p.1).

Estamos haciendo referencia a la redefinición de un espacio activo considerado lugar de encuentro, de reunión, de estar con el otro. Siguiendo las ideas de Arias y Carrizo (2007) “la biblioteca popular es un espacio de convivencia socio comunitario de construcción sociocultural, asentada en medios, mediada por tecnologías, y codificada en valores, en síntesis una facilitadora de la construcción de proyectos de vida en sociedad”. (ARIAS; CARRIZO, 2007, p.1)

Respecto a la relación del estado con estas instituciones, el Manifiesto expone:

La biblioteca pública estará bajo la responsabilidad de las autoridades locales y nacionales. Deberá estar regida por una legislación específica y financiada por las autoridades nacionales y locales. Deberá ser componente esencial de toda estrategia a largo plazo de cultura, información, alfabetización y educación. (IFLA/UNESCO, 1994, p.1).

3 BIBLIOTECAS POPULARES

Las bibliotecas populares en la República Argentina son organizaciones civiles sin fines de lucro destinadas al servicio de información, formación y recreación. Surgen por la iniciativa de un grupo de personas que deciden ejecutar un proyecto común, colectivo, basado en el voluntariado, se constituyen en asociaciones civiles de primer grado, son administradas por los socios constituidos en comisiones directivas, denominados dirigente de bibliotecapopular, se encuentran emplazadas en ciudades y pueblos, poseen sede propia, en otros casos funcionan en establecimientos educativos y/o en municipios. “Hoy se la concibe y organiza con el propósito de rescatar la cultura popular, socializar la información y recrear lazos de solidaridad y pluralidad. (CANEVA, 2010, p.77)

La misión de las bibliotecas populares es difundir la información para el acompañamiento de la educación formal, la alfabetización informacional y el desarrollo de los valores de la ciudadanía en democracia, de la cultura local y universal, acompañando a las familias e instituciones de la comunidad a la que prestan servicios.

Los recursos humanos que mantienen y gestionan estas unidades de información está constituido por: -voluntarios, - personal rentado y, -pasantes que forman parte de una práctica formativa que incluye a estudiantes del nivel terciario y nivel secundario del sistema educativo formal.

Los recursos documentales de las bibliotecas populares tiene carácter general para todas las edades; sus usuarios son niños, adolescentes, jóvenes, adultos y

adultos mayores. Las colecciones están compuestas principalmente por material librario en soporte impreso.

Los servicios de información que brinda la biblioteca popular son múltiples y variados se pueden clasificar de muchas maneras: servicio de circulación y préstamos, servicio de información y referencia, reprografía, búsquedas especializadas, alerta de novedades, servicio de extensión bibliotecaria etc. De todos ellos la extensión bibliotecaria más que un servicio es una estrategia para extender los servicios que presta la unidad de información a la comunidad que por diversas razones no pueden asistir a la biblioteca popular. En este sentido, la biblioteca despliega sus servicios a través de la extensión bibliotecaria en forma de cajas o valijas viajeras, préstamo de materiales y/o actividades de lectura a instituciones de la comunidad etc. En la opinión de Caneva (2010) A estos servicios se suman otros que provienen como propuestas de CONABIP como por ejemplo: el bibliomóvil, edición de publicaciones periódicas, fomento y formación de coros y grupos teatrales etc. (CANEVA, 2010).

Desde el siglo XIX, el estado argentino protege a las bibliotecas populares, en el siglo XX en la década del ochenta a partir de la sanción de la Ley N° 23.351 se consolida el fomento a la creación y el desarrollo de las bibliotecas populares que difunden el libro y la cultura; la gestión de la protección está a cargo de la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (CONABIP) dependiente del Ministerio de Cultura de la Nación; la Comisión Nacional cuenta con un órgano técnico asesor y consultivo denominado Junta Representativa de Bibliotecas Populares integrada por representantes federativos y gubernamentales de las provincias argentinas; la acción gubernamental sostiene el sistema nacional de bibliotecas populares, a través de planes y programas de fortalecimiento en sintonía con la política cultural a nivel nacional; el sistema nacional promueve en estados provinciales y municipales el fomento y apoyo a las bibliotecas populares en sus territorios, la realidad demuestra que aún carecen de marco legal de protección un veinticinco (25) por ciento de las provincias. Las bibliotecas populares protegidas perciben subvenciones y recursos para su desarrollo, en razón de los mismos aportan anual e individualmente información sobre su desarrollo enfatizando en el uso y aprovechamiento de los recursos recibidos del estado nacional.

4 GESTIÓN DE UNIDADES DE INFORMACIÓN

Para Ponjuan Dante (1998, p.55) “la gestión es el proceso mediante el cual se obtiene, despliega o utiliza una variedad de recursos Básicos para apoyar los objetivos de la organización. ... se asocia a la biblioteca a los principios de gestión, desde el momento que constituyen organizaciones en las cuales un grupo de personas se reúnen con un objetivo específico, donde obtienen, despliegan y utilizan un conjunto de recursos imprescindibles para su actividad” (PONJUAN DANTE, 1998, p.56).

5 METODOLOGÍA

Se aplica un estudio descriptivoexploratorio, a partir del interés de los siguientes actores vinculantes a las bibliotecas populares de Corrientes, un (1) representante de FECOBIP, un (1) representante gubernamental funcionario del ICC, y equipos académicos de la Universidad Nacional del Nordeste, integrado por docentes investigadores y estudiantes de las siguientes Carreras: - Licenciatura en Ciencias de la Información, cátedras: Administración estratégica; Desarrollo de colecciones; Conservación y preservación de documentos; Descripción documental y de formatos; Servicios de información y referencia; Carrera de Geografía, cátedras Técnica de Geografía 2 y Cartografía; Carrera Ciencias Económicas, cátedra Administración Estratégica. Todas con sede en el Campus Resistencia sito en la Ciudad de Resistencia Provincia del Chaco. La indagación se desarrolla en el marco de un proyecto denominado “Fortalecimiento de las bibliotecas populares de la provincia de Corrientes para la prestación de servicios en la sociedad de la información”, elaborado en el marco del Programa La Universidad en el Medio, de la Secretaría General de Extensión de la Universidad Nacional del Nordeste, República Argentina. El proyecto genera el ámbito para el relevamiento de datos locales de las bibliotecas populares, el análisis y la elaboración en su etapa de finalización de un diagnóstico para el estado provincial.

Las técnicas empleadas para obtener datos objetivos y significativos sobre la situación del ambiente interno y externo, de la población de cincuenta y cinco (55) bibliotecas populares en estudio, son:

Relevamiento de fuentes documentales: gubernamentales en el orden nacional, provincial y municipal respecto a existencia de las bibliotecas populares, legislación, planes y programas de apoyo para el desarrollo.

Encuesta: a partir de cuestionarios para coleccionar datos a través de tres (3) formularios.

El formulario nº 1, destinado a voluntarios dirigentes y bibliotecarios de las bibliotecas populares; tiene por objetivo: Identificar aspectos administrativos, profesionales, políticos y socio económicos locales que caracterizan a las bibliotecas populares con servicios de información y extensión cultural en el territorio de la provincia de Corrientes. Contiene un cuestionario con requerimiento de datos cualitativos y cuantitativos con preguntas cerradas, semicerradas y abiertas sobre los siguientes aspectos: Datos de identificación institucional, caracterización de la comunidad circundante, vinculación con la comunidad, servicios y productos que ofrece la biblioteca, colecciones y su organización, usuarios, recursos humanos de la biblioteca, recursos económicos, recursos edificios entre otras especificaciones.

El formulario nº 2, destinado a voluntarios dirigentes y bibliotecarios de las bibliotecas populares; tiene por objetivo: Relevar aspectos de conservación del edificio, mobiliario y colecciones. Contiene un cuestionario que aborda: Edificio características funcionales, características constructivas, Colecciones, Mobiliario, Desastres.

El formulario nº 3, destinado a usuarios, socios, vecinos, dirigentes, bibliotecarios, docentes, estudiantes, comerciantes y funcionarios del estado; tiene por fin conocer la opinión de esos referentes sobre la biblioteca, y sus recomendaciones para satisfacer sus necesidades informativas, recreativas o formativas.

Acompaña los formularios, una guía para responder los formularios vincula la colecta de datos con los datos que las bibliotecas remiten a CONABIP en forma anual, destacando diferencias y nuevos aportes referidos a: la vida cotidiana de la asociación civil que administra la Biblioteca Popular con su comunidad; destaca el procedimiento de la caracterización de la comunidad circundante que requiere datos únicos e irrepetibles de la comunidad que se relaciona directamente con la biblioteca, involucrando a cada miembro de la comisión directiva, al personal de la biblioteca, y a los usuarios, como así también la consulta a fuentes censales, publicaciones locales, guías telefónicas, Internet, entre otros. Los datos de vinculación con la comunidad refieren al lapso 2010-2015 y las acciones pueden ser bibliotecarias, educativas, culturales, sociales, deportivas, políticas, económicas, comerciales, empresariales, entre otras.

Entrevista directa a fuentes personales: dirigentes de bibliotecas populares; bibliotecarios; funcionarios del estado.

Integración con la comunidad local de las bibliotecas populares. Y, articulación con el estado provincial, municipal y nacional, para la identificación de líneas de apoyo y/o protección, normativas. La integración se realizó a través de Visitas en terreno de profesores y alumnos a bibliotecas populares cabeceras de regiones de la provincia de Corrientes.

Para la implementación de los instrumentos se instruyó a los dirigentes en forma directa y en terreno, las respuestas se realizaron en las bibliotecas populares y en cada comunidad de usuarios, la asistencia por consultas se realizó en las jornadas presenciales de visita a las regiones y por vía electrónica, los formularios resueltos fueron remitidos en forma electrónica. La precariedad de recursos de comunicación de las bibliotecas populares sumado al deficitario sistema de conectividad existente en el territorio y el desinterés de los actores que respaldaron la tarea en el territorio, dificultaron la recepción de los formularios, respondieron el cincuenta y ocho (58%) por ciento de las bibliotecas, un porcentaje inferior a las convocatorias que obtiene el ICC ante gestiones de entrega de subsidios. El tratamiento de los datos se realizó en software estadístico. El análisis es interdisciplinar, intervinieron Licenciados en Ciencias de la Información, en Administración de Empresas y Arquitecto.

6 RESULTADOS

Descripción territorial

La provincia por mandato de la Constitución Provincial del año 2007, y en el marco del “Pacto Correntino para el Crecimiento Económico y el Desarrollo Social” convoca a una diversidad de actores públicos y de la sociedad civil, para elaborar e implementar un “Plan Estratégico Participativo de Desarrollo Socioeconómico PEP 2021”, a partir del cual se conforman seis (6) regiones socioeconómicas que posibilitan la institucionalización, la vinculación estado-ciudadanía y el equilibrio de las capacidades provinciales (CORRIENTES, 2013).

GRAFICO 1 – Regiones Socio económicas de la Provincia de Corrientes



Fuente: Plan Estratégico 2021

No obstante la asimetría en población – densidad bruta de habitantes por kilómetro cuadrado es considerable.

TABLA 1 – Descripción de la Provincia de Corrientes por Regiones

Regiones	Población 2001	Superficie Bruta Km2	Densidad bruta Hab/Km2	Total de Municipios
R1 Capital	325.570,00	522,00	624	2
R2 Tierra Colorada	104.998,00	25.210,00	4	16
R3 Centro Sur	170.442,00	28.184,00	6	14
R4 Río Santa Lucía	197.272,00	14.454,00	14	16
R5 Humedal	73.866,00	13.042,00	6	11
R6 Noroeste	55.545,00	7.474,00	7	12
	927.693,00	88.886,00		71

Fuente: Plan Estratégico 2021

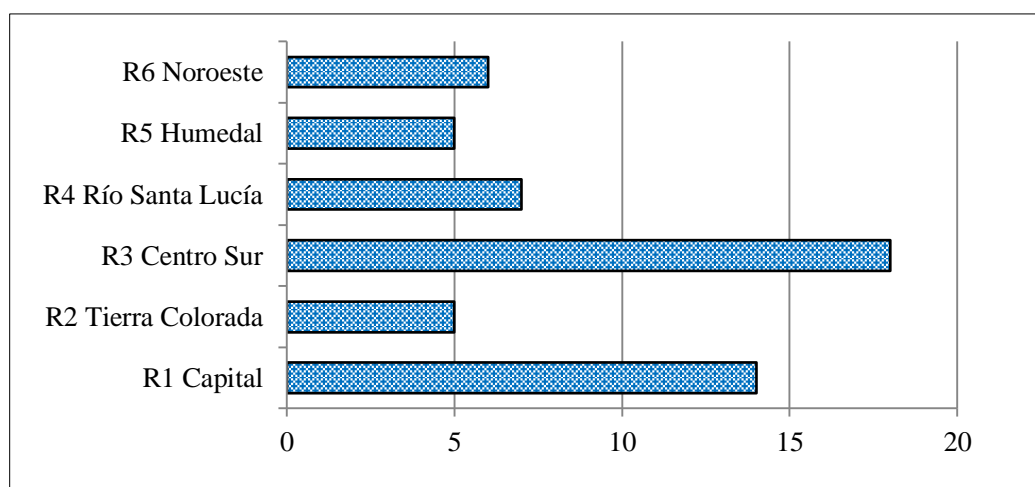
Las bibliotecas populares que funcionan en el territorio provincial son cincuenta y cinco (55); estas representan el cinco (5%) del padrón nacional; se observa diferencias en datos aportados por el organismo nacional. Las bibliotecas populares activas fundadas en el siglo XIX desde 1873 en adelante representan un diecisiete (17%), la comunidad de bibliotecas populares crece y se consolida en el Siglo XX a partir de la vigencia de la Ley 23.351 y del apoyo ininterrumpido del organismo nacional, estas representan el sesenta y siete (67%) del total. En el siglo XXI, en pleno desarrollo de la sociedad de la información y del

conocimiento se crean en las seis (6) regiones un dieciséis (16) por ciento de bibliotecas populares.

Desde 1993 una organización de segundo grado que las nuclea, representa y promueve su correcto funcionamiento y desarrollo, denominada Federación Correntina de Bibliotecas Populares (FECOBIP). Son referentes de las organizaciones ante el órgano nacional denominado Junta Representativa de Bibliotecas Populares, el Presidente de FECOBIP y un funcionario provincial del Instituto de Cultura de la Provincia de Corrientes (ICC). El estado provincial a través del ICC instrumenta acciones de apoyo promoción y control de la vigencia de estas asociaciones civiles, la protección no responde a norma legal.

La información sobre las bibliotecas populares en el territorio, la gestión de sus servicios y recursos, la vinculación con el territorio y las alianzas con organizaciones de la comunidad para el desarrollo de sus servicios a la medida de las necesidades locales, no se encuentra sistematizada y disponible para su consulta directa, en tanto las organizaciones las remiten a la CONABIP. Este recurso ausente es esencial para, una gestión eficiente, para conocer y reconocer el aporte social cultural educativo y económico que estas organizaciones de la sociedad civil brindan a la provincia de Corrientes; y vital para iniciar procesos estratégicos de fortalecimiento que incluyan marcos normativos jurisdiccionales y programas de desarrollo sustentable.

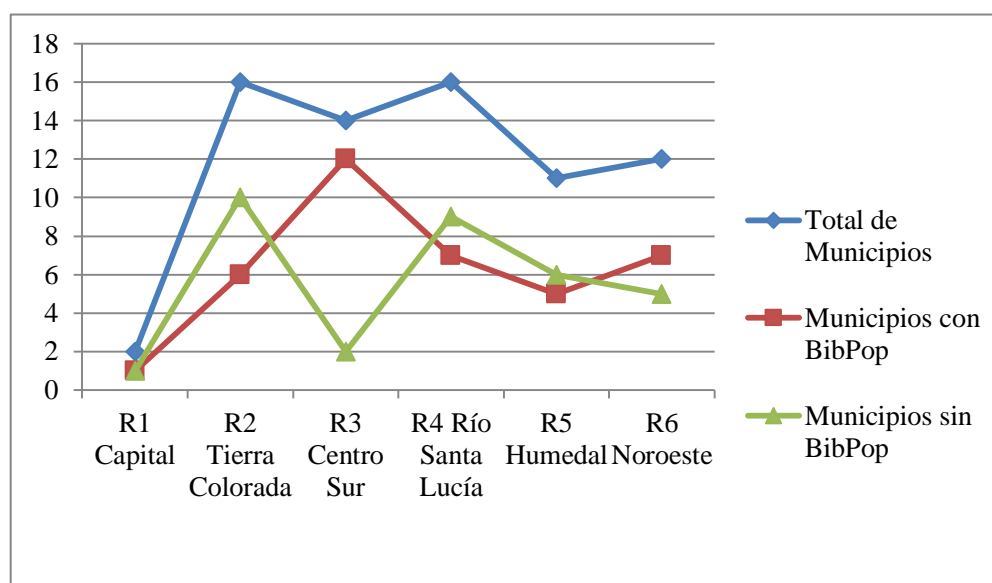
GRAFICO 2 – Bibliotecas Populares en Regiones Socioeconómicas de Corrientes



Fuente: Instituto de Cultura de Corrientes

Cabe mencionar que un actor importante con el que interactúan las bibliotecas populares en el territorio es su municipio, no solo como primer escalón del sistema político, sino como espacio de mayor proximidad entre dirigencia política y sociedad civil. El cincuenta y cuatro (54) por ciento de los municipios de la Provincia cuentan con bibliotecas populares. Los servicios bibliotecarios populares se concentran en los municipios con mayor población, siendo afectadas por la ausencia de servicio en las regiones de Tierra Colorada y del Río Santa Lucía.

GRAFICO 3 – Cobertura de servicios bibliotecarios según Municipios



Fuente: Datos propios

La vinculación de estas asociaciones civiles con el estado nacional alcanza el cien (100) por ciento, con el estado provincial se registra en un noventa (90%), y con los municipios la relación es significativamente mayor en cinco (5) de las Regiones, a excepción de la Región 1 Capital. El elevado porcentaje de reconocimiento se relaciona con las oportunidades de apoyo económico que brinda el estado a las bibliotecas populares y con la infraestructura en comunicaciones. En cambio, el vínculo con el órgano de representación FECOBIP es menor al cincuenta (50%), quien requiere del apoyo del estado provincial para solventar traslados y comunicaciones con las bibliotecas populares sean estas afiliadas o no.

Desde el aspecto legal, la provincia carece de legislación para la protección de las bibliotecas populares. Corrientes es una de las seis provincias argentinas sin ley de apoyo a

las bibliotecas populares. Por Ley provincial nº 6027/10 de creación del ICC, se asigna al Instituto la función de elaborar y ejecutar la política bibliotecaria de la provincia.

El estado provincial sostiene un apoyo anual a través de subsidios en el marco de disposiciones eventuales y por gestión de la FECOBIP. El apoyo que los Municipios brindan a las bibliotecas se inscribe en Ordenanzas que reflejan acciones circunstanciales.

7 VINCULACIÓN Y ALIANZAS

Los voluntarios dirigentes y bibliotecarios de las bibliotecas populares al caracterizar la comunidad que las circunda reconocen e individualizan a las instituciones y organizaciones relacionadas del estado, la sociedad civil, el comercio, la educación, cultura, comunicación, transporte y oportunidades de accesibilidad a Internet, en el radio de influencia de la biblioteca popular. Sin embargo describir su vinculación con la comunidad, representó un alto nivel de consultas y dificultad de comprensión, los resultados reflejan, escasa vinculación para las alianzas con organizaciones de la comunidad que contribuirían al desarrollo de sus servicios a la medida de las necesidades locales, se reiteran los vínculos con establecimientos educativos y en escasa proporción otras asociaciones civiles. La vinculación con organismos del estado es económica y administrativa; el vínculo con otras organizaciones de la comunidad reviste carácter social.

8 RECURSOS

Los resultados obtenidos del formulario 2, en relación a la conservación, del análisis realizado sobre dichas variables, en la mayoría de los casos los edificios no fueron construidos para bibliotecas, y funcionan en espacios que han sido refuncionalizados, adaptados y a veces ampliados para albergar la nueva función, no siempre con resultados positivos. En general son viejas casas (fines s. XIX o principios s. XX) que además de las limitaciones funcionales presentan serios problemas de humedad ascendente en paredes y goteras en cubiertas, lo que se ve reflejado en las manchas de agua u hojas pegadas de los ejemplares que han sido alcanzados por el agua. Todas las instituciones manifiestan la necesidad de realizar reformas, tanto para mejorar la funcionalidad, como para solucionar problemas de agua (filtraciones de cubierta) y humedad.

Se considera una prioridad solucionar aquellas situaciones que puedan generar situaciones catastróficas (goteras, desborde de canaletas, filtraciones), en general originado por problemas edilicios, así como las que de modo cotidiano producen desgastes y deformaciones en las colecciones, vinculados a la falta o inadecuación del mobiliario.

Respecto al acondicionamiento de las colecciones, si bien no se han observado colecciones sobre el piso, las estanterías no resultan suficientes y en muchos casos el diseño no es adecuado. La mayoría de las instituciones no cuenta con alarmas anti-robos ni sistemas de detección de incendios, en algunos casos poseen matafuegos.

Los recursos humanos se caracterizan por un elevado porcentaje por voluntarios dirigentes miembros de las comisiones directivas y en escaso número otros de la comunidad, esta realidad se materializa en el sesenta y cuatro (64) por ciento de las bibliotecas populares, el voluntario no percibe remuneración si pertenece a comisiones directivas; a diferencia del recurso que tiene cargo en el estado provincial o municipal y cumple funciones en la biblioteca popular, estos representa el treinta y seis (36) de las bibliotecas.

9 DESEMPEÑO FINANCIERO

Los ingresos se componen por fuentes internas correspondiendo en primer lugar a las cuotas societarias mensuales en un cien (100) por ciento, seguido de servicios de fotoduplicación impresiones y accesibilidad a Internet en un cincuenta (50) por ciento, alquileres de salas en un dieciocho (18) por ciento; las fuentes externas corresponde a Subsidios anuales o por proyecto del Estado Nacional, en el caso de que la institución demuestre estar al día con los trámites exigidos por los organismos de control financiero y jurídicos; el monto difiere según la categoría alcanzada por la biblioteca, y se abona con regularidad en determinado período del año. El porcentaje de bibliotecas populares que reúnen las condiciones establecidas por el estado nacional es de un sesenta y siete (67) por ciento, la segunda fuente externa de ingresos corresponde a subsidio anual del Estado Provincial, lo reciben las instituciones que están al día con el estado nacional y los organismos de control financiero, el valor del subsidio es menor al nacional, representa un monto único para todas las bibliotecas, y no tiene fecha regular de entrega.

Los egresos fijos corresponden a servicios, impuestos públicos, seguridad, y contrataciones por tareas, no se identifican sueldos en blanco, en dos casos abonan alquiler de edificios para funcionar; los egresos para implementación de servicios bibliotecarios y de

extensión, mantenimiento de equipos e instalaciones, adquisición de recursos documentales se realizan con fuentes externas provenientes del estado nacional o provincial.

Servicios

La presencia en número de usuarios varia conforme la biblioteca popular pertenezca al tipo biblioteca popular, biblioteca popular municipal, o biblioteca popular escolar, siendo la última quien expresa elevado número de socios y de usuarios cotidianos; caso contrario el número de socios y lectores es comparativamente inferior al treinta (30) por ciento. La opinión de los usuarios - socios, respecto a la biblioteca refieren, en orden de importancia a aspectos vinculados con la necesidad de ampliar las oportunidades de acceso a la tecnología, la accesibilidad a Internet, el uso de dispositivos actualizados de hardware, mayor confort de los espacios de lectura, el desarrollo de eventos culturales y la promoción de la lectura. La satisfacción se expresa por el uso de espacios de lectura en libertad, eventos culturales y el trabajo de voluntariado de miembros de la comunidad; sin embargo se manifiesta insatisfacción por los horarios reducidos de servicio, la falta de edificio exclusivo para el servicio bibliotecario, y de multiplicidad de espacios según edades de los usuarios.

10 CONSIDERACIONES FINALES

A partir de los resultados de vinculación con los actores de las bibliotecas populares y funcionarios provinciales y municipales, de la identificación de los aspectos administrativos, políticos y socio económicos locales, obtenidos a través del relevamiento de datos; cabe el análisis de los mismos que propende a elaborar un diagnóstico de situación institucional.

La problemática de las bibliotecas populares en el territorio se vincula con la necesidad de políticas de estado a nivel provincial y municipal que articulen los recursos que les permitan el desarrollo de servicios y la generación de productos para beneficio y satisfacción de los ciudadanos correntinos usuarios de información de todas las edades; políticas que garanticen el derecho a la información de los correntinos en el marco de la sociedad de la información.

El aspecto organizacional que debilita y a su vez fortalece la realidad es el recurso humano, por un lado el voluntariado para el desarrollo de la administración de la asociación biblioteca popular y para la implementación de los servicios cotidianos, por otro la escasa presencia de profesionales de la información para la planificación y ejecución de los servicios.

El diagnóstico estratégico deberá considerar un análisis de posicionamiento en el que las instituciones se caracterizan por ausencia prospectiva respecto a las variables de entorno políticas, económicas, tecnológicas, sociales, ambientales y laborales. Los propósitos urgen ser re definidos en orientación y alcance, en función de criterios de sustentabilidad. Las instituciones no realizan inventarios de recursos únicos o revisiones de capacidades esenciales presentes o futuras. La administración estratégica promueve la formulación de un diagnóstico estratégico en el que se revisen las representaciones de los modelos de gestión en los que se considerarán los usuarios, relaciones con los mismos, canales de acceso, propuesta de valor, actividades distintivas, recursos únicos y marcos de alianzas que se sustentan en un modelo de ingresos y egresos de fondos para solventar las actividades en el tiempo.

El recorrido realizado sostiene que el diagnóstico impactará en el fortalecimiento de la biblioteca popular en su comunidad, a partir de la revalorización de su misión formadora de ciudadanos para la democracia y el desarrollo de sus servicios y productos, la mejora de la eficiencia de la gestión organizacional, el vínculo con otras organizaciones e instituciones que promueven la cultura local y el desarrollo social. El diagnóstico permitirá a la biblioteca popular y a su representante, ser partícipes, a partir de sus aportes, de la generación de políticas públicas provinciales y municipales que le permitan proyectar acciones conjuntas en el marco de planes y programas estratégicos.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. Ley N° 23.351: de bibliotecas populares. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos Presidencia de la Nación, 1986. Disponible en:

<<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/23024/norma.htm>>.

Acceso en: 15 mar.2015.

ARIAS, M.C.; CARRIZO, E.O. (2007) La biblioteca como espacio de construcción cultural. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE BIBLIOTECOLOGÍA, 2., Chubut,

Disponible en: <http://www.chubut.edu.ar/cpie/2_cib/pdf/Carrizo_Arias.pdf>. Acceso en: 13

mar. 2016.

CANEVA, M. Las bibliotecas populares de la Argentina: realidades y desafíos. In:

CONGRESO NACIONAL DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS, 1., Colombia: Biblioteca

Nacional de Colombia. 2010. Disponible en:

<<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.642/te.642.pdf>>. Acceso en: 15 feb. 2015.

CORRIENTES. Ministerio de Coordinación y Planificación. *Plan Estratégico Participativo PEP 2021*. Corrientes: Ministerio de Coordinación y Planificación, 2013. Disponible en:



<http://planeamiento.corrientes.gov.ar/assets/articulo_adjuntos/1680/original/3_-_Diagnostico_Participativo_PEP2021.pdf?1447370509>. Acceso en: 10 ene. 2015.

IFLA / UNESCO. *Manifiesto de la UNESCO en favor de las bibliotecas públicas*. Disponible en: <http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/libraman_es.html>. Acceso en: 10 mar. 2015.

JENSEN, C. Propuesta para la construcción de la sociedad de la información y del conocimiento en la Argentina. In: MASTRINI, G.; CALIFANO, B. (comp.). *Sociedad de la información en la Argentina: políticas públicas y participación social*. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert, 2006.p.23-32.Disponible en <http://www.fes.org.ar/PUBLICACIONES/Sociedad_dla_Informacion.pdf>. Acceso: 12 abr.2016.

MASTRINI, G.; CALIFANO, B. (comp.). *Sociedad de la información en la Argentina: políticas públicas y participación social*. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert, 2006. Disponible en: <http://www.fes.org.ar/PUBLICACIONES/Sociedad_dla_Informacion.pdf>. Acceso en: 12 abr. 2016

SUAIDEN, E. J. El papel de la sociedad de la información en América Latina. In: *La información en la posmodernidad: la Sociedad del conocimiento en España e Iberoamérica*. Madrid: Universidad Carlos III: Editorial Ramón Areces, 2004.p.57-64.

VEGA, A. Una mirada a la Sociedad de la Información en América Latina: realidades y proyectos. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE CIENCIAS DE LA DOCUMENTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, 5., 2004. Salamanca: Universidad de Salamanca. Departamento de Biblioteconomía y Documentación, 2004. p.65-89.

UNIVERSIDADE E BIBLIOTECAS NO BRASIL, ESPANHA E MOÇAMBIQUE: QUESTÕES SOBRE A CRISE

*UNIVERSIDAD Y BIBLIOTECAS EN BRASIL, ESPAÑA Y MOZAMBIQUE: QUESTIONES
SOBRE LA CRISIS*

André de Souza Pena; Helena Maria Tarchi Crivellari; José Antonio Moreira González;
Manuel Valente Mangue

Resumo: Analisa-se o impacto que os diferentes aspectos da crise global tiveram sobre as universidades e, por conseguinte, em suas bibliotecas. Os efeitos da crise são próprios de cada país e comparados entre Brasil, Espanha e Moçambique. Alguns indícios da crise nas universidades e seu impacto nas bibliotecas foram observados a partir de entrevistas e coleta de dados. Confirmou-se que os investimentos em acervo bibliográfico diminuíram de maneira considerável devido tanto à política de gestão adotada, quanto à redução do orçamento. Ao final, para enfrentar estas situações, sugere-se um bibliotecário crítico em sua prática laboral, capaz de contribuir na superação das crises, seja no aspecto econômico, social, político ou cultural.

Palavras-chave: Bibliotecas universitárias. Bibliotecários. Crise. Universidade.

Resumen: Se analiza el impacto que los diferentes aspectos de la crisis global han tenido en las universidades y, subsecuentemente, en sus bibliotecas. Los consecuentes efectos se particularizan por comparación en Brasil, España y Mozambique. Los signos de la crisis en las universidades y su impacto en las bibliotecas se han obtenido a partir de entrevistas y recopilación de datos. Se confirma que la inversión en fondos bibliotecarios ha disminuido de manera considerable debido tanto a la política de gestión adoptada como a la reducción de los presupuestos. Al final, para enfrentar estas situaciones, se sugeri un bibliotecario crítico en su práctica laboral, para contribuir en la superación de crisis en lo económico, social, político o cultural.

Palabras-clave: Bibliotecas universitárias. Bibliotecarios. Crisis. Universidad,

1 INTRODUÇÃO

A crise no singular de ordem econômica se converte em crises no plural. A atual crise, que se agudiza a partir de 2008, decorrente de desregulamentação a favor do capital financeiro, se espalha pelo mundo com repercussões na educação superior, nas bibliotecas, nas questões culturais, no meio ambiente, entre outras. Embora as crises aconteçam com frequência ao longo da história do capitalismo é preciso considerar que não são iguais e cada país tem sua própria maneira de lidar e propor soluções para sua superação (BOYER, 2009). Julga-se que a saída da crise passa pelas dimensões políticas, econômicas e sociais. No plano político-econômico verifica-se a importância do Estado no sentido de regular o capital e restabelecer a política de pleno emprego, com maior distribuição de renda. Entretanto os

países em análise, de maneira distinta, vêm adotando políticas que reduzem as aproximações ao Estado Providência, situação que fora essencial para certa estabilidade do capitalismo durante os 30 anos que se seguiram à Segunda Guerra Mundial e são chamados “os trinta gloriosos”.

Diante do avanço da crise do capitalismo mundial nos vários países, o presente artigo - baseado na pesquisa de Pena (2015), intitulada: “Reflexões críticas sobre aspectos produtivos e do trabalho na biblioteca universitária em tempos de crise” – pretende contribuir com a discussão sobre os desdobramentos da crise e suas repercussões nas universidades e, mais especificamente, em bibliotecas, localizadas no Brasil, Espanha e Moçambique.

É, por isso, fundamental que se repense sobre o modo de gestão das bibliotecas. Nesse sentido, o presente texto tem em vista as contradições do capitalismo, apontadas por Marx (2011), Boltanski e Chiapello (2009), Sennett (2012) e Zarifian (2001) - todos estes autores revisados e citados pelo estudo de referência (PENA, 2015). O artigo enfatiza especialmente Zarifian, cujo trabalho é dedicado à produção de serviço, recomendando que se dialogue com os “valores sociais, no sentido ético e moral do termo, no sentido da racionalidade com relação a valores” (ZARIFIAN, 2001, p.119).

Concretamente, para Zarifian (2001), as práticas da gestão em serviços necessitam colocar-se *vis-à-vis* ao “valor do serviço”, que é expresso em quatro tipos de avaliações: avaliação de utilidade, avaliação de justiça, avaliação de solidariedade e avaliação estética; por vezes, conflituosas e até contrárias, mas constituintes de uma totalidade indissociável em uma atividade de serviço. A primeira delas, a **avaliação de utilidade**, a mais usada e às vezes a única, é calcada na produção de resultados úteis aos propósitos do usuário. A segunda é a **avaliação de justiça**, ancorada no argumento de que é imprescindível oferecer um serviço de igual qualidade a todos. A terceira constitui-se como **avaliação de solidariedade**, ativada sempre que há problemas inerentes à melhoria da qualidade de vida de um coletivo social. A quarta, e última, é a **avaliação estética** que é, ou deveria ser, uma característica inerente a todas as atividades humanas.

Ao final do artigo, aborda-se alguns aspectos da atuação do bibliotecário, como um crítico, na gestão das bibliotecas. Colocando-se, conforme propõe Zarifian (2001), em diálogo com os valores sociais da produção de serviços, procurando colaborar no processo de superação da crise.

2 METODOLOGIA

A partir de levantamento de dados e entrevistas realizados em três universidades, em cada um dos países pesquisados, o trabalho teve como premissa de realização de um estudo comparado, buscando refletir sobre o papel da universidade e de suas bibliotecas em proposições e práticas para a superação da crise.

Os dados estatísticos foram obtidos junto às universidades e seus respectivos sistemas de bibliotecas, em geral disponibilizados no site de cada instituição, oriundos de relatórios anuais. As universidades brasileira e espanhola apresentaram uma melhor organização de dados, facilitando o processo de compilação; enquanto que na universidade moçambicana, além do estudo de Mangué (2007) foi fundamental o contato pessoal, sobretudo com a diretoria do sistema de bibliotecas para a recuperação de dados. Após o levantamento dos dados disponíveis, procedeu-se à sua sistematização e identificação no texto apenas como “dados da pesquisa”. Essa sistematização permitiu a comparação entre os três países. Vale esclarecer que, tendo em vista também a opção metodológica de não revelar o nome das universidades estudadas, estas passam a ser identificadas: como universidade brasileira (UB), universidade espanhola (UE) e universidade moçambicana (UM).

Em relação às entrevistas, o procedimento adotado foi o da entrevista não diretiva, ampliando as possibilidades de expressão do entrevistado, com vista a obter um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto (THIOLLENT, 1987). Foram entrevistadas 10 (dez) pessoas em cada um dos países (Brasil, Espanha e Moçambique), em sua maioria bibliotecários e demais pessoas que ocupavam cargos representativos para o universo da pesquisa, consultados de acordo com sua disponibilidade. Especificamente nesse estudo, não está contemplada a fala de todos os entrevistados, embora as opiniões selecionadas representem a percepção da maioria dos entrevistados.

Para a construção da noção do bibliotecário crítico, bem como opção teórico-metodológica geral do artigo, foi fundamental, além da perspectiva de produção de serviços de Zarifian (2001); o conceito de “processo de trabalho”, em Marx, para quem a lógica subjacente ao modo de produção capitalista é reduzir o tempo socialmente necessário para a produção, por meio do uso intensivo de ferramentas e técnicas que aumentem a produtividade e potencializem a extração do sobretrabalho (MARX, 2011 *apud* PENA, 2015, p.28). No atual *ethos* capitalista, segundo Boltanski e Chiapello (2009) e também Sennett (2006), há “[..] uma

configuração pautada, entre outros aspectos, por um capitalismo expandido para além das fronteiras nacionais e uso intensivo de novas tecnologias de informação” (*apud* PENA, 2015, p.35), com consequente enfraquecimento da crítica. Segundo Boltanski e Chiapello (2009, p.76), há uma divisão entre a crítica social, preocupada com as desigualdades, e a crítica estética, que manifesta indignação com vistas à emancipação individual, colocando-se em posições contraditórias e propostas de saída pouco afinadas entre si. No âmbito da educação superior, embora Ortega y Gasset (2010) sustente que a missão da universidade é, sobretudo, a transmissão da cultura, conciliada com a formação profissional e científica, percebe-se, à luz de Santos e Almeida Filho (2008, p.44), certa substituição da dimensão cultural em prol de um cientificismo, haja vista a “mercantilização da universidade e do conhecimento por ela produzido”. Diante disso, a concepção do “artífice” (SENNETT, 2012), como aquele que produz para o bem comum, foi também bastante relevante na elaboração conceitual do trabalhador em busca de autonomia crítica de seu processo de trabalho.

É importante salientar que todos os dados, apresentados neste artigo, foram coletados entre 2013 e 2014. A situação atual, nas três universidades estudadas, não é a mesma. Alguns índices melhoraram e outros, ao contrário, foram rebaixados. Entretanto, o que é fundamental no presente caso, é demonstrar a lógica da gestão de bibliotecas e os princípios que a orientam.

3 UNIVERSIDADES E BIBLIOTECAS: INDÍCIOS DA CRISE

À guisa de resumo, os dados numéricos das universidades estudadas, apresenta-se uma síntese na Tabela 1. Verifica-se que todas são universidades públicas e de prestígio nos seus respectivos países. A universidade brasileira (UB) é a mais antiga, fundada nos anos 1920, conta com um quadro aproximado de 8.000 funcionários entre professores e técnicos administrativos para atender cerca de 50.000 alunos. Já a universidade espanhola (UE) é a mais jovem das três, fundada nos anos 1990, com cerca de 2.500 funcionários e 18.000 alunos. A universidade moçambicana (UM) possui aproximadamente 4.500 funcionários e 23.000 alunos. Nas três universidades a maioria dos alunos são de graduação, chegando a mais de 95% do total em Moçambique (TABELA 1). Daí percebe-se que o ensino está centrado na formação profissional.

TABELA 1 – Característica do alunado das Universidades pesquisadas

INSTITUIÇÃO	ALUNOS	N	%
UB	Graduação	33.000	66,00
	Pós-graduação	15.000	30,00
	Educação básica e profissionalizante	2.000	4,00
	Total	50.000	100
UE	Graduação	15.000	83,33
	Pós-graduação	2.000	11,11
	Estudantes de títulos próprios – antes do tratado de Bolonha	1.000	5,56
	Total	18.000	100,00
UM	Graduação	22.000	95,65
	Pós-graduação	1.000	4,35
	Total	23.000	100,00

Fonte: dados da pesquisa, 2014.

Sobre o impacto da crise internacional nas universidades estudadas, nota-se que no Brasil a crise foi melhor enfrentada. Um dos entrevistados, quando perguntado sobre a relação entre a crise, universidade e biblioteca comenta o seguinte:

[...] nesses vinte anos (aproximadamente entre 1994 e 2014) que eu estou aqui, nunca tive tanto dinheiro para comprar, tanto dinheiro para fazer projetos, reformas na biblioteca, móveis, equipamentos. Então, com relação à universidade, eu não vejo crise não (Bibliotecário brasileiro).

Na Espanha o panorama da crise é mais grave. Esta situação é explicitada por um dos entrevistados:

Os impactos da crise, sobretudo na União Europeia e Espanha são muito importantes. O mais importante é que foram reduzidos os fundos públicos para I+D (Investigação e Desenvolvimento) e podemos estimar que desde 2009 a 2013 houve uma redução de 50% de fundos públicos nacionais para a I+D. A política é: se há menos fundos nacionais recorremos aos fundos europeus, que praticamente se mantém. Mas se quisermos obter mais fundos europeus, não é fácil, porque são altamente competitivos. A obtenção de fundos (recursos) de investigação tem uma taxa de êxito de 5% (Dirigente da UE).

A crise na Espanha apresenta resistência, tanto em forma de protestos, através de manifestações organizadas por alunos de uma universidade em Madri, contra o aumento das taxas de matrícula, quanto em forma de pichações ou cartazes afixados pela universidade, conforme a Figura 1.

FIGURA 1 – Cartaz afixado no saguão de uma faculdade em Madri



Fonte: Arquivo pessoal.

Já Moçambique, embora também tenha enfrentado problemas na universidade em decorrência da crise internacional, conseguiu encará-la melhor através da cooperação internacional, conforme o reitor da universidade:

Com [relação] aos investimentos não fizemos. Paramos de fazer muitas coisas, mas temos as doações e, muitas vezes, compensam. Os nossos doadores, mesmo com a crise que sofreram, portanto, a Suécia, a Bélgica, a Holanda, não cortaram os valores oferecidos à Universidade. Posso dizer que a nossa investigação, que mais se beneficia das doações não foi muito afetada (Dirigente da UM).

Diante destes apontamentos sobre as universidades em análise, faz-se a seguir breve caracterização dos serviços de biblioteca em cada uma delas.

3.1 Caracterização do serviço de biblioteca da universidade brasileira

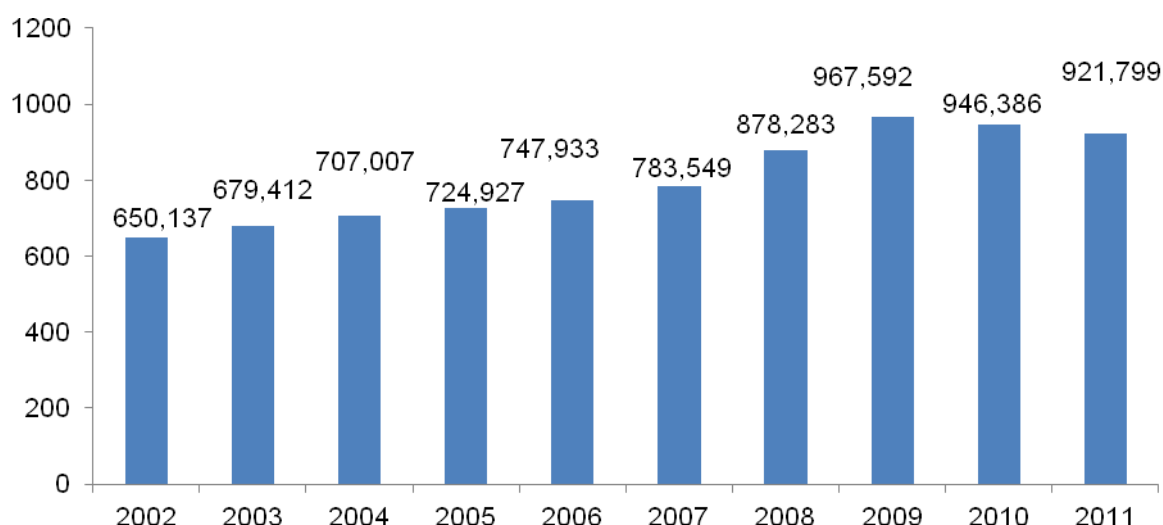
A biblioteca da universidade brasileira (UB) é, do ponto de vista organizacional, vinculada à Reitoria. O serviço é responsável pela coordenação técnica dos recursos informacionais de 25 bibliotecas, distribuídas e subordinadas administrativamente pelas unidades acadêmicas e as de curso.

Trata-se de um serviço descentralizado de gestão (MANGUE, 2007). O Diretor da biblioteca é, geralmente um bibliotecário, auxiliado por um Vice-diretor e preside o Conselho Diretor. Logo abaixo, na mesma linha hierárquica, estão as bibliotecas das unidades de curso. A direção do sistema da biblioteca, com auxílio de uma secretaria, gerencia os setores administrativos e de extensão.

No período de coleta de dados, ano de 2011, a força de trabalho do sistema de biblioteca era composta por cerca de 400 funcionários, entre os quais 139 bibliotecários, 2 bibliotecários terceirizados, 104 pessoas no apoio administrativo, 96 bolsistas, 21 menores aprendizes da Cruz Vermelha e 74 com outras ocupações.

Quanto ao acervo físico, o serviço contava com um total de 921.799 exemplares (GRÁFICO 1).

GRÁFICO 1 - Evolução do acervo do serviço de biblioteca pesquisado no Brasil



Fonte: dados da pesquisa, 2014.

De acordo com o relatório de gestão da Universidade o acervo foi avaliado em R\$ 27.744.566,42 (quase 10 milhões de dólares). No interstício 2010 e 2014 a administração central da universidade investiu, aproximadamente, R\$ 4.600.000,00 (aproximadamente 1,5 milhão de dólares) na aquisição de acervo bibliográfico. Isso significou um crescimento médio de 3,9% do acervo disponível para um público aproximado de 50 mil alunos.

Para a recuperação e conservação deste patrimônio material há o serviço centralizado de Recuperação do Acervo, com expansão prevista para outras bibliotecas do sistema. Com o intuito de manutenção da qualidade física das obras, a preservação e conservação de acervo destacam-se como um quesito bastante relevante na formação do bibliotecário (CARVALHO; FERNANDES, 2006 *apud* PENA et al., 2013).

No tocante ao acervo digital e o uso das tecnologias da informação, o serviço de Bibliotecas da UB acompanha o estado da arte. Destaca-se pelo uso e divulgação do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma

biblioteca virtual de iniciativa nacional, que reúne vasto acervo da produção científica internacional, com cerca de 35 mil títulos com texto completo, 130 bases referenciais, além de 11 bases com conteúdo diversificado (PENA et al., 2013).

É da maior importância ainda a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) que disponibiliza conteúdo integral dos documentos produzidos na Universidade. Quanto às iniciativas de incentivo à leitura, vale destacar a implantação, em 2009, do *Espaço de Leitura*, destinado à comunidade acadêmica e externa, com acervo inicial de 3.000 obras de variados gêneros literários, além de obras em braile, jornais e revistas. O objetivo do Espaço é ser, também, um lugar para lançamento de livros, mostra de arte, sessões para contar histórias, debates, exibição de filmes e exposições literárias (PENA et al., 2013).

Por fim, cabe recordar que o serviço de biblioteca terá, com os projetos nacionais de expansão e popularização universitária, grandes e novos desafios. Nesse ponto, a biblioteca tem importante missão na formação de leitores, exercendo uma “discriminação positiva” (CASTEL, 2008), ao reduzir os índices de desigualdade de letramento no interior da comunidade acadêmica, historicamente, caracterizada pela leitura e escrita.

3.2 Caracterização do serviço de biblioteca da universidade espanhola

O serviço de biblioteca da Universidade Espanhola (UE) é composto por 05 bibliotecas dispostas em 04 *campi*, sendo duas bibliotecas em um mesmo campus e as três outras em *campi* diferentes. Cada unidade possui uma chefia imediata e todas são subordinadas a uma direção central. Identificou-se 80 funcionários no serviço de biblioteca, sendo 77 com vínculo estável e 03 em contrato temporário.

O sistema baseia-se no plano estratégico de expansão internacional da UE, nas diretrizes da REBUIN e *Madroño*, bem como no plano estratégico 2020 da *American College and Research* (ACRL). O serviço de bibliotecas mantém o setor de apoio à investigação e docência através da Coordenação de Apoio à Investigação (CAI), alinhada à Coordenação de Apoio à Docência (CAD), com a finalidade de apoiar o trabalho dos professores (PENA et al., 2013).

Outra perspectiva de atuação é a consolidação da *Biblioteca Digital*, cujo objetivo é preservar, dar acesso e difundir conteúdos eletrônicos (edição de revista eletrônica, digitalização da produção curricular dos professores, graduação e pós-graduação, etc.). Destaca-se, também, a chamada *convergência tecnológica*, que objetiva aperfeiçoar a junção

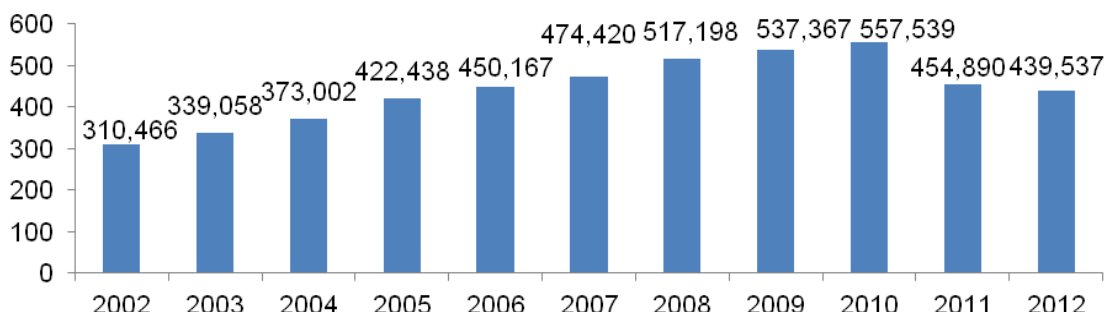
entre os serviços de informática e comunicação para o desenvolvimento de novas ferramentas que melhorem o acesso à informação eletrônica aos usuários (PENA et al., 2013). Nesse sentido, merecem destaque as iniciativas de *alfabetização informacional*, que é desenvolvida para auxiliar a comunidade universitária, de graduação e pós-graduação, nas técnicas de uso dos recursos informacionais, ao mesmo tempo garantindo a propriedade intelectual dos autores.

Na universidade espanhola, existem ainda, outras iniciativas relevantes, a exemplo do *clube de leitura*, uma parceria da biblioteca com os estudantes, apoiada por um professor, com a finalidade de promover a leitura e a discussão de livros literários, visando desenvolver o gosto pela leitura. A participação dos alunos corresponde a créditos para sua formação. Outra iniciativa relevante relaciona-se à preocupação com o desenvolvimento profissional do pessoal da biblioteca, principalmente a aprendizagem da língua inglesa, com o intuito de atender a demanda internacional da universidade e o uso das tecnologias digitais. Cabe destacar, também, do ponto de vista da organização dessa biblioteca e diferentemente das outras duas estudadas, que a designação “fundo”, amplamente disseminada em arquivos para agrupar um conjunto de documentos, é usada como sinônimo de “coleções”, termo comumente atribuído a um conjunto de livros de uma determinada biblioteca (SIMÕES; FREITAS, 2013 *apud* PENA et al., 2013).

Um fato importante no aspecto da gestão é a vinculação do serviço de biblioteca ao *Vicerrectorado de Estrategia y Educación Digital*, enquanto que na Universidade brasileira tem trâmite direto com o Reitor e na UM a biblioteca está subordinada à Vice-Reitoria Acadêmica. Isso indica que na universidade espanhola estudada a biblioteca ocupa, na hierarquia acadêmica, uma posição relativamente pouco privilegiada quando comparada às do Brasil e de Moçambique.

O total do acervo de livros pertencentes ao serviço de biblioteca espanhola totalizava 439.537 exemplares em 2012. Nota-se um decréscimo do acervo após o ano de 2010, considerando que o mesmo vinha aumentando gradativamente desde o ano de 2002 (GRÁFICO 2).

GRÁFICO 2 – Evolução do acervo da UE



Fonte: dados da pesquisa, 2014.

Verificou-se a redução de compra de acervo, de 32.522 exemplares em 2008 para 6.795 livros adquiridos em 2012. O livro eletrônico, diferentemente da brasileira e da moçambicana, foi mais adquirido do que o livro em papel. Em 2008 eram 27.625 e em 2012 totalizaram 45.122. No entanto, as subscrições, que chegaram a 61.099 itens em 2011, reduziram-se para 45.122 itens em 2012, uma retração de aproximadamente 26% em decorrência da redução orçamentária. Além disso, a própria biblioteca reconhece a dificuldade em lidar com o livro eletrônico:

Enquanto a compra de livros impressos se faz título a título a partir das bibliografias incluídas nos programas das disciplinas, os livros eletrônicos são assinados por pacotes de milhares de títulos, em sua maioria em inglês sem a possibilidade de filtro devido à política global das grandes editoras multinacionais do livro científico (Dados da pesquisa, 2012, tradução nossa).

Percebe-se, deste modo, que no mercado editorial de conteúdo eletrônico há uma maior sujeição aos grandes conglomerados internacionais. Por outro lado, na aquisição dos volumes em papel, melhor se contempla a produção nacional tanto em termos de conteúdo quanto na apresentação física do livro.

3.3 Caracterização do serviço de biblioteca da UM

O serviço de Bibliotecas da UM é composto por 11 bibliotecas. A Biblioteca Central é a maior de todas, fica localizada no Campus principal e, além de servir à comunidade universitária nas várias áreas de atuação do ensino, pesquisa e extensão, é onde está localizada a Direção do Serviço de Documentação (DSD), setor responsável pela gestão técnica das demais bibliotecas setoriais e também pela gestão administrativa. A biblioteca central foi concebida para atender também aos estudantes de outras instituições de ensino superior do país, atendendo também a alunos do nível secundário.

A DSD, criada em 1979, tem como objetivo centralizar a aquisição, o processamento técnico, gerenciar o catálogo coletivo e a administração de recursos humanos. Do ponto de vista organizacional, a Direção dos Serviços de Documentação é privilegiada na universidade, tendo em vista que está diretamente subordinada à Vice-Reitoria Acadêmica, como já se fez referência.

Sob a ótica da estrutura organizacional, o serviço de biblioteca é descentralizado, isto é, as bibliotecas setoriais possuem autonomia para o planejamento da estrutura interna e das atividades, sendo administrativamente subordinadas às respectivas direções das faculdades e tecnicamente à DSD. De acordo com o organograma há um Conselho de Direção, composto pelos chefes de departamentos, Diretor e Diretor Adjunto, bem como o Conselho Técnico formado pelo Conselho de direção e pelos chefes de biblioteca. A DSD administra sete departamentos, a saber: Departamento administrativo, Departamento técnico, Departamento de desenvolvimento organizacional, Departamento de referência, Departamento de coleções especiais, Departamento do acervo das humanidades e Departamento do acervo das ciências puras e aplicadas. A Biblioteca Central não se sobrepõe à DSD, ao contrário exerce uma relação de complementaridade, pois além das instalações mais adequadas apresenta, em um mesmo local, as atividades de planejamento e execução com o quadro de funcionários mais qualificado do sistema (PENA et al., 2013).

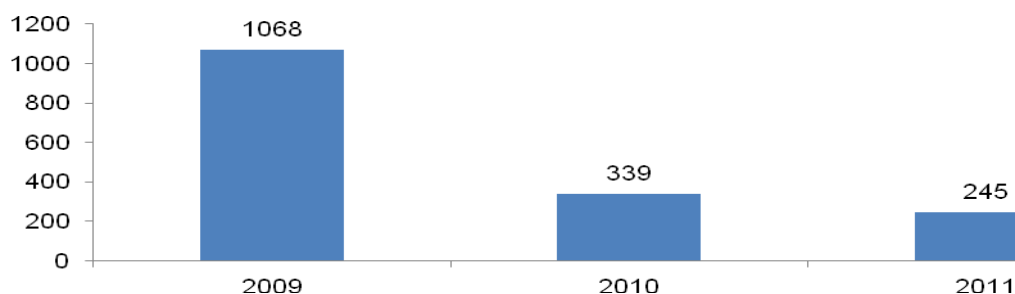
Segundo o “Plano de desenvolvimento da biblioteca 2010-2014” há um número aproximado de 110 trabalhadores no sistema. Entretanto, Mangué (2007 *apud* PENA et al., 2013) identificou um número de 119 funcionários. Ao que parece no período de quatro anos (2007 a 2010) o número de funcionários reduziu-se. Diante disso, no próprio plano definiu-se como meta a necessidade de aumentar o número de trabalhadores das bibliotecas. Nos casos analisados, a universidade brasileira apresenta a melhor relação: 1 funcionários/125 alunos; a universidade espanhola tem a pior relação, entre as três, ou seja: 1/225; a universidade moçambicana mostra-se um pouco melhor do que a anterior, com 1/209. Ainda sobre o perfil do pessoal trabalhador em Moçambique, verificou-se que 80% completou o ensino secundário (equivalente ao ensino médio no Brasil). O destaque identificado pela própria biblioteca é para o baixo número de pessoal (aproximadamente 16%) com ensino superior e muitos em áreas diferentes da biblioteconomia. A proposta é aumentar o nível acadêmico do trabalhador atuante no serviço de biblioteca da UM, pois os “[...] números estão muito abaixo das normas

das bibliotecas universitárias, mesmo nos países em desenvolvimento, onde a proporção daqueles com ensino superior atinge os 30% a 40%” (PLANO..., 2010, não paginado).

Do ponto de vista do acervo nota-se, ao se verificar a página principal da BCE, o forte destaque para os serviços digitais, entre os quais o Repositório Saber. O serviço foi criado em 2010 a partir de uma parceria colaborativa entre a UM, a Universidade Politécnica e o Centro de Formação Jurídica e Judiciária. A iniciativa pretende coletar, reunir e disponibilizar conteúdo acadêmico produzido pelas entidades de ensino superior e pesquisa de Moçambique (WAETE; MOURA; MANGUE, 2012). A proposta se ajusta à perspectiva do acesso aberto como uma possível expansão do acesso ao conhecimento e ampliação da visibilidade acadêmica das instituições e seus pesquisadores. O acesso livre é importante nas bibliotecas universitárias para apoiar as atividades de ensino e pesquisa das universidades, porém a constante renovação de *softwares* e *hardwares*, além do custo de acesso às redes de telecomunicações, constitui-se uma barreira para o acesso aberto nos países em desenvolvimento (JAIN; NFILA, 2011).

Quanto ao acervo bibliográfico, o serviço dispõe de 186.499 livros e cerca de 30.000 títulos de periódicos para atender aproximadamente 23.000 usuários potenciais. Verifica-se que o número de alunos é maior que o da UE, entretanto o acervo é bem menor. Examinando-se as novas aquisições tampouco são comparáveis à UE, pois em 2011 esta adquiriu 6.036 livros enquanto a UM comprou apenas 245 exemplares novos. Nota-se um investimento baixo na aquisição de livros e com números em queda entre 2009 e 2011, conforme os dados exibidos no Gráfico 3.

GRÁFICO 3 – Novas aquisições de livros do serviço de biblioteca da UM



Fonte: dados da pesquisa, 2014.

Face às questões empíricas levantadas no âmbito das bibliotecas universitárias, a próxima e última seção discute certas dimensões da gestão em bibliotecas, tendo em vista

resgate do seu escopo como instituição cultural e o do livro como objeto de transmissão cultural consistente. Como resposta à situação de crise, propõe-se a atuação do bibliotecário como crítico do processo em curso e atuante na promoção da cultura letrada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REPENSANDO A GESTÃO DE BIBLIOTECAS

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco a vontade em aventurar-se na cultura letrada devido a sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras ‘verdadeiras’, é essencial (PETIT, 2009, p.154).

Daí a importância da aproximação do bibliotecário com o contexto do leitor, mas sem se esquecer da dimensão crítica que permite detectar os vieses culturais presentes nos livros e na própria biblioteca. Na perspectiva de Zarifian (2001), propõe-se o repensar da gestão de bibliotecas, a partir da perspectiva de avaliação do valor na produção de serviços. Retomando os quatro tipos propostos pelo autor citado: **avaliação de utilidade**, baseada na produção de resultados úteis aos propósitos do usuário. “Tais resultados são considerados válidos, pois proporcionam uma utilidade nova, porque eles mudam positivamente as condições da atividade do destinatário” (ZARIFIAN, 2001, p.105). A **avaliação de justiça**, cujo princípio é o da igualdade, que supõe oferecer um serviço de igual qualidade a todos, independentemente de sua condição social ou renda. A biblioteca, neste caso, tem que considerar os seus usuários reais e potenciais como pessoas singulares e diversificadas. A avaliação de justiça serve também como referência para a avaliação da injustiça, ou seja, sendo a principal delas o não acesso ao serviço oferecido. A injustiça deve fazer parte dos critérios de avaliação do serviço. A **avaliação de solidariedade**, focada na qualidade de vida do coletivo social, ou ainda na necessidade de cooperação, auxílio mútuo, seja na atividade profissional ou na vida em sociedade, em geral. Assim, a prestação de um serviço envolve “[...] uma decisão de solidariedade a um ato ou a uma produção concreta, endereçada ao outro” (ZARIFIAN, 2001, p.115).

A **avaliação estética**, no caso das bibliotecas, vai muito além da estética arquitetônica dos seus edifícios e está muito relacionada à leitura. Quando algumas pessoas leem um livro e dizem que essa leitura as transformou, percebe-se as relações afetivas propiciadas pela

avaliação estética, “[...] e as mudanças que ela provoca são rearranjos emocionais e éticos, que dependem da intensidade com que uma obra de arte toca a pessoa” (ZARIFIAN, 2001, p.116), de tal sorte que o apreço por uma obra permita a compreensão do que é belo e bom. A biblioteca seria o lugar, por excelência, de revelação da estética dos livros, não como objetos em si, mas como conteúdo passível de propiciar uma mudança valorativa nos leitores. Por fim, como adverte Zarifian (2001, p.118), a avaliação estética é frequentemente objeto de manipulação. “Pode-se mesmo dizer que o comércio das emoções tornou-se um dos campos comerciais mais lucrativos, apropriado como foi pelas grandes organizações de comunicação e pelas grandes indústrias [...]”.

É considerando estes aspectos que o bibliotecário precisa revelar-se um crítico. Os estudos de caso, ora apresentados, mostram os indícios da crise na biblioteca, evidenciados pela redução nas compras de livros, bem como pela redução relativa, ou absoluta, do pessoal empregado. A solução praticada, pelos atuais gestores, tem sido a elevação do volume de investimentos em recursos digitais o que, todavia, não significa melhor atender ao usuário.

No plano institucional e acadêmico, observa-se no campo da Biblioteconomia, um encantamento acrítico pela tecnologia como solução para os dilemas da biblioteca, muito embora, do ponto de vista da **avaliação de utilidade**, se poderia dizer que o acervo bibliográfico é ainda a principal ferramenta, para os usuários, na consolidação do conhecimento e é matéria-prima indispensável para o trabalho bibliotecário.

O livro representa, além do atributo simbólico, um valor econômico tanto pela economia monetária dos usuários, ao compartilharem os mesmos livros, quanto para o mercado editorial, no que concerne à venda de livros para as bibliotecas. Do ponto de vista da **avaliação da solidariedade** e, mesmo da **avaliação da justiça**, é importante colocar-se o livro e a economia do livro *vis-a-vis* ao uso e à economia dos aparatos digitais, tal como fez Pena (2015), em sua pesquisa. Na mesma linha, analisando o uso das tecnologias da informação em bibliotecas universitárias de países em desenvolvimento, Mangue (2007) chegou a propor uma “moratória tecnológica”. Isto por constatar que são recorrentes os elevados investimentos na área tecnológica, em detrimento da atenção ao usuário local que necessita de acervo bibliográfico diversificado. Será mesmo o tema “Internet” – representado entre outras questões pelo “acesso livre” - o assunto principal da área, tal como sugere a Ciência da Informação? Nesse caso, como a universidade responderia aos desafios?

Do ponto de vista da **avaliação estética**, e sob a ótica de Ortega y Gasset (2010), além de bons profissionais a universidade tem o papel de tornar o “homem médio”, um cidadão culto. Nessa direção, a biblioteca universitária, além de seu histórico papel de fornecer livro texto para contribuir na formação do bom profissional, tem a possibilidade de utilizar sua mão de obra na educação cultural, indiferente à classe social da qual o aluno seja proveniente, para que este venha a cooperar e respeitar as diferenças, dentro e fora da universidade.

As soluções possíveis, algumas apontadas ao longo do trabalho, passam pelas políticas públicas e pela reconfiguração institucional das bibliotecas. Estas consideradas no seu papel histórico de apoiar o desenvolvimento da emancipação individual, pela via da aquisição de cultura, notadamente por meio do livro, como uma das possibilidades de reacender a eterna esperança de um coletivo empenhado na redução das desigualdades sociais e econômicas. Uma questão agudizada nesses tempos de crise, com o aumento do sobretrabalho e desvirtuamento da crítica ao complexo e controverso modo de produção capitalista. Portanto, a figura do trabalhador pode constituir-se em dois modos alternativos: aquele que se subjugava ao status quo, cooptado pelo capitalismo desregulado ou, de outro modo, um trabalhador crítico ativo no questionamento dessa dinâmica. A segunda alternativa é a que propõe este artigo para a atuação do bibliotecário, como crítico.

REFERÊNCIAS

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, É. *O Novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOYER, R. *Teoria da regulação: os fundamentos*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

CARVALHO, M. C.; FERNANDES, C. Conservação de livros raros: relato de uma experiência pedagógica. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v.11, n.1, p.95-101, jan./abr 2006.

CASTEL, R. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Petrópolis: Vozes, 2008.

JAIN, P.; NFILA, R. B. Developing strategic partnerships for national development: a case of Botswana. *Library Review*, v.60, n.5, p.1-14, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10311/840>>. Acesso em: 19 abr. 2015.

MANGUE, M. V. *Consolidação do processo de informatização em sistemas de bibliotecas universitárias da África do Sul, Brasil e Moçambique*. Tese (Doutorado em Ciência da



Informação)– Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política: livro 1*. 29. ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

ORTEGA Y GASSET, J. *Misión de la universidad y otros ensaios sobre educación y pedagogía*. Madrid: Alianza Editorial, 2010.

PENA, A. S. *Reflexões críticas sobre aspectos produtivos e do trabalho na biblioteca universitária em tempos de crise: comparação entre Brasil, Espanha e Moçambique*. Tese (Doutorado em Ciência da Informação)– Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

PENA, A. S.; CRIVELLARI, H. M. T.; GONZÁLEZ, J. A. M.; MANGUE, M. V. A biblioteca universitária em tempos de crise: comparação entre Brasil, Espanha e Moçambique. In: *Globalização, ciência, informação: atas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto CETAC.MEDIA, 2013, p.1598-1617.

PLANO de desenvolvimento da biblioteca 2010-2014. [Maputo]: [S.n.], 2010.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: [S.n.], 2008.

SENNETT, R. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SENNETT, R. *O Artífice*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 5. ed. São Paulo: Ed. Polis, 1987.

WAETE, R. Z.; MOURA, M. A.; MANGUE, M. V. Acesso livre à informação científica em países em desenvolvimento: o caso dos repositórios “SABER” (Moçambique) e digital da UFMG (Brasil). *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, v. 17, n. esp.2 – III SBCC (2012). Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2012v17nesp2p195>>. Acesso em: 06 out. 2014.

ZARIFIAN, P. Valor, organização e competência na produção de serviço: esboço de um modelo de produção de serviço. In: SALERMO, M. S. (Org.). *Relação de serviço: produção e avaliação*. São Paulo: Ed. SENAC, 2001.

ÁREA TEMÁTICA 5

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO

GESTÃO DE PROCESSOS: ANÁLISE E MODELAGEM

GESTIÓN DE PROCESOS: ANÁLISIS Y MODELADO

Maria Irene da Fonseca e Sá; Maria Veronica Alves

Resumo: Durante muitas décadas as organizações atuaram sob o enfoque da divisão do trabalho. De forma a se adaptarem às exigências do mercado e manterem-se competitivas, as organizações buscam constantemente a melhoria de seus processos e resultados, com o propósito de minimizar as deficiências e principalmente os custos, mantendo a qualidade dos produtos e serviços. Para que os processos possam ser geridos, é necessário formalizá-los e documentá-los tanto quanto aos objetos que eles usam, informações acessadas ou geradas, recursos requeridos, responsabilidades e tempos necessários à sua execução. O tema abordado neste trabalho é focado no conhecimento do bibliotecário sobre o processo de catalogação, ou seja, a análise e modelagem do processo de catalogação - a organização da informação bibliográfica. A catalogação é um processo de representação da aparência do item, que tem uma relação direta com a organização para sua futura localização, e que envolve diversas atividades como estabelecer palavras-chave para a busca da recuperação de assuntos, dentre outros. O trabalho do profissional da informação consiste em organizar, tratar e disseminar a informação para diferentes perfis de usuários, a partir de suas necessidades e interesses. A pesquisa é de caráter bibliográfico e de estudo de caso. O objetivo é conhecer como o processo de catalogação é desenvolvido nas instituições acadêmicas da amostra e se os bibliotecários dessas instituições conhecem gestão de processos. Percebeu-se que alguns bibliotecários desconhecem a análise e modelagem de processos. Diante deste fato, cabe a reflexão sobre a qualidade do processo de catalogação: o fato do bibliotecário desconhecer o processo pode prejudicar o usuário final, uma vez que a dependência da consulta ao item está diretamente relacionada com a qualidade do seu processo de cadastro na base de dados do acervo.

Palavras-chave: Gestão de Processos. Análise e Modelagem de Processos. Bibliotecário. Catalogação.

Resumen: Durante muchas décadas, las organizaciones han actuado bajo el enfoque de la división del trabajo. Con el fin de adaptarse a las demandas del mercado y seguir siendo competitivos, las organizaciones buscan constantemente para mejorar sus procesos y resultados, con el fin de minimizar las deficiencias y sobre todo los costes manteniendo al mismo tiempo la calidad de los productos y servicios. Por lo que los procesos pueden ser manejados, es necesario formalizarlos y documentar como los objetos que utilizan, información consultada o generado, recursos requeridos, las responsabilidades y el tiempo necesario para su ejecución. El tema abordado en este documento se centra en el conocimiento del bibliotecario del proceso de catalogación, es decir, el análisis y la modelización del proceso de catalogación - la organización de la información bibliográfica. La catalogación es un proceso de representación de la aparición del artículo, que tiene una relación directa con la organización a su ubicación

futura, y que involucra diversas actividades para establecer palabras clave para cuestiones de recuperación de búsqueda, entre otros. El trabajo del profesional de la información es organizar, procesar y difundir información a los diferentes perfiles de usuarios de sus necesidades e intereses. La investigación es el estudio bibliográfico y caso. El objetivo es conocer cómo el proceso de catalogación se desarrolla en instituciones académicas en la muestra y los bibliotecarios de las instituciones conocen los procesos de gestión. Se observó que algunos bibliotecarios no son conscientes de los procesos de análisis y modelación. Teniendo en cuenta este hecho, se trata de una reflexión sobre la calidad del proceso de catalogación: el hecho de que el bibliotecario no conoce el proceso puede dañar al usuario final, ya que la dependencia de la consulta al elemento está directamente relacionada con la calidad de su proceso de registro en la base colección de datos.

Palabras-clave: Gestión de procesos. Análisis y modelado de procesos. Bibliotecario. Catalogación.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças no modo de produção e nos tipos de organização sempre estiveram atreladas ao desenvolvimento e às exigências de modificações nas formas de executar o trabalho. No entanto, foi a partir do início do período da Revolução Industrial que surgiu uma forma mais organizada do trabalho (TAYLOR, 1990).

Em tempos passados, as organizações “estavam preocupadas em ganhar eficiência e produtividade, visando aumentar a oferta de produtos e serviços” (D’ASCENÇÃO, 2010, p.24), focadas apenas na sua realidade interna. Para Davenport (1994, p.187), as empresas “baseiam-se na função ou no produto, com pouca ou nenhuma orientação para o processo”. Porém, diante da concorrência e influências do mercado, as empresas têm melhorado continuamente seus processos, alinhando-os à qualidade de seus produtos e serviços (DAVENPORT, 1994).

É fato que a revolução tecnológica e a competitividade vêm mudando o mundo organizacional, a adoção de novas práticas de gestão e os métodos globais de produção. No entanto, muito tempo se passou desde a Revolução Industrial e os princípios do taylorismo continuam influentes nos estilos de gerenciamento adotados por muitas empresas, ou seja, foco no controle, jornada de trabalho, produtividade, divisão entre executores e planejadores, dentre outros.

No início dos anos 1990, as organizações passaram a incorporar a visão de processos nos negócios, através da qualidade total e da reengenharia de processos, na busca de maior eficiência e eficácia gerencial (PAIM et al., 2009, p.24). Assim, atualmente, a organização

orientada por processos pode garantir a eficiência dos meios de produção e a eficácia dos seus resultados. Conforme Hammer enfatiza (1996, *apud* GONÇALVES, 2000, p.14):

[...] na ideia de que a organização orientada para processos está surgindo como a forma organizacional dominante para o século XXI. Abandonando a estrutura por funções, que foi a forma organizacional predominante nas empresas do século XX, as empresas estão organizando seus recursos e fluxos ao longo de seus processos básicos de operação. Sua própria lógica de funcionamento está passando a acompanhar a lógica desses processos, e não mais o raciocínio compartimentado da abordagem funcional.

Entretanto, para as organizações alcançarem esses objetivos, é necessário que entendam o conceito de processos e a sua importância para a administração do trabalho. Gonçalves (2000) afirma que é praticamente impossível, atualmente, as empresas evitarem temas como redesenho de processos, organização por processos e gestão por processos.

Para fins de pesquisa, a proposta deste trabalho foi evidenciar por meio de revisão bibliográfica os conceitos atrelados à gestão de processos e discutir a inserção da disciplina Análise e Modelagem de Processos no curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi observada a problemática da gestão de processos em Unidades de Informação, de forma a avaliar se os profissionais de Unidades de Informação têm conhecimento da gestão que é empregada na instituição e se conhecem as técnicas relacionadas à Gestão de Processos.

De acordo com a *American Library Association* (ALA, *apud* RUSSO 2010, p.47), o conceito de Biblioteconomia é definido como uma área voltada para a aplicação prática de princípios e normas à criação, organização e administração de bibliotecas. Para o estudioso Buonocore (1993, *apud* RUSSO, 2010, p.45), a Biblioteconomia se divide em duas subáreas: a técnica e a administrativa. A primeira preocupa-se com a seleção, a aquisição, a catalogação, a classificação e a ordenação das obras nas bibliotecas; a segunda subárea é destinada ao local, à arquitetura, ao mobiliário, ao pessoal, ao uso, ao regulamento, aos recursos financeiros para que a biblioteca possa atender aos seus usuários com eficiência.

Pode-se perceber que nas definições mencionadas sobre a Biblioteconomia, encontram-se capacidades e/ou competências para formar, além de um bibliotecário, um Gestor em Unidades de Informação (UI). De tal forma, que o nome do curso oferecido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, que forma Bibliotecários, profissionais e gestores da informação, é Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação.

O propósito do trabalho foi saber se os profissionais de Unidades de Informação (UI) têm ciência da gestão que é empregada na instituição e se conhecem Gestão de Processos. Assim, a pesquisa é de caráter bibliográfico e de estudo de caso. O tema abordado está focado no processo de Catalogação, ou seja, na análise e modelagem do processo de catalogação e da organização da informação bibliográfica. A Catalogação é um processo de representação da aparência do item, e que envolve uma relação direta com a organização para sua futura localização.

Foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: questionário eletrônico e entrevista. O questionário eletrônico foi construído na ferramenta Survey e enviado a sete bibliotecárias, previamente selecionadas, das seguintes Universidades no Município do Rio de Janeiro:

- Pontifícia Universidade Católica Rio de Janeiro (PUC RJ) – 1 questionário
- Instituição de Ensino FIOCRUZ Rio de Janeiro – 1 questionário
- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) – 1 questionário
- Escola Superior de Propaganda e *Marketing* (ESPMRJ) – quatro questionários

O questionário foi respondido por duas bibliotecárias, através de entrevistas individuais, nas seguintes Instituições de Ensino:

- Fundação Getúlio Vargas Rio de Janeiro (FGVRJ)
- Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Centro de Filosofia e Ciências Humanas (UFRJ/CFCH)

O questionário constava de questões para caracterização da documentação do processo de catalogação e questões relacionadas à modelagem desse processo. Foram utilizadas questões abertas nas quais os nove bibliotecários que participaram do estudo podiam expressar os seus pensamentos acerca dos questionamentos. A coleta de dados nas Unidades de Informação ocorreu no período de 29/04/2014 a 10/05/2014.

2 DESENVOLVIMENTO

O trabalho do Profissional da Informação consiste em organizar, tratar e disseminar a informação para diferentes perfis, a partir de suas necessidades e interesses.

A história da catalogação remonta às mais antigas bibliotecas que se tem conhecimento, com relatos da representação de documentos. Os catálogos manuais, como

conhecemos hoje, só tiveram regras e estruturas definidas no século XIX, por Cutter, apesar de terem sido idealizados, inicialmente, por bibliógrafos e livreiros interessados apenas na compilação de seus catálogos e bibliografias (BARBOSA, 1978). Os princípios estabelecidos por Cutter são fundamentais até hoje.

O processo de catalogação ocupa-se dos registros bibliográficos, enquanto suporte de informação, servindo como base para a interoperabilidade entre ambientes informacionais, levando em conta objetos diversificados de informação e bases cooperativas e heterogêneas.

Segundo Lourenço (2005, *apud* MEY, 1995, p.21):

A visão do código de catalogação, como fonte de consulta para resolução de processos de representação, ressalta o papel deste instrumento como manancial de experiência prévia acumulada, preservando-se tipos e características do incontável número de itens que serviu para proporcionar paulatinamente a criação das regras hoje sistematizadas. Ressalta-se, entretanto que o conhecimento não é estático e novas necessidades sempre surgem impulsionando a atualização dos referidos instrumentos.

A catalogação continua sofrendo mudanças em sua natureza e processo, o que gera novos desafios e revisão das necessidades e conhecimento sobre essas mudanças.

Catalogação e Processamento Técnico são funções do bibliotecário no desenvolvimento das atividades para atender às necessidades de seus usuários. Se o processo, relativo a essas funções, está analisado, modelado e documentado, a tarefa do bibliotecário torna-se padronizada e mais eficaz.

Um processo é uma ordenação específica de atividades de trabalho através do tempo e do espaço, com um início, um fim e um conjunto claramente definido de entradas e saídas: uma estrutura para ação, segundo Davenport (1999, 2000, *apud* PAIM *et al.*, 2009).

Na década de 90, muitos autores se dedicaram à definição do que seria um processo. O alto número de definições tem o objetivo de nortear o entendimento, mais do que dar uma definição única e irrestrita.

Antunes Júnior (2006) afirma que os processos sempre se constituem do fluxo do objeto no tempo e no espaço. Esses objetos podem ser materiais, ideias, informações e etc. Essa definição coloca para os processos uma tarefa relacionada aos fluxos de materiais e aos fluxos de negócios, ideias, capital, informações, etc. Gonçalves (2000) diz que processo é “Qualquer atividade ou conjunto de atividades que toma uma entrada, adiciona valor a ela e fornece uma saída a um cliente específico”.

De modo semelhante e mais ampliado, Paim *et al...* (2009) discorrem sobre o termo processo:

- Se forem processos finalísticos, os resultados gerados são produto(s) / serviço(s) para clientes da organização;
- Se forem processos gerenciais, promovem o funcionamento da organização de seus processos;
- Se forem processos de suporte, prestam apoio aos demais processos da organização.

Portanto, os processos estão intrinsecamente relacionados aos fluxos de objetos na organização, sejam eles objetos materiais, informações, capital, conhecimento, ideias ou qualquer outro objeto que demande coordenação de seu fluxo.

Os processos são objetos de controle e melhoria, mas também permitem que a organização os utilize como base de registro do aprendizado sobre como atua, atuou ou atuará em seu ambiente ou contexto organizacional. Os processos são a organização em movimento, são, também, uma estruturação para a ação – para a geração e entrega de valor.

Assim, a definição de processos visa essencialmente relacionar processos com melhorias, controle e aprendizado.

Ao longo do tempo, a relação entre processos e tecnologia da informação tem sido mais explorada e sua importância tem crescido. Basicamente, a tecnologia da informação dá suporte à coordenação das atividades dos processos, no entanto seu papel vem sendo continuamente ampliado para apoiar o projeto ou desenho de processos, criar e registrar o conhecimento sobre os processos e para a própria gestão dos processos no dia-a-dia.

Paim *et al.* ressaltam que:

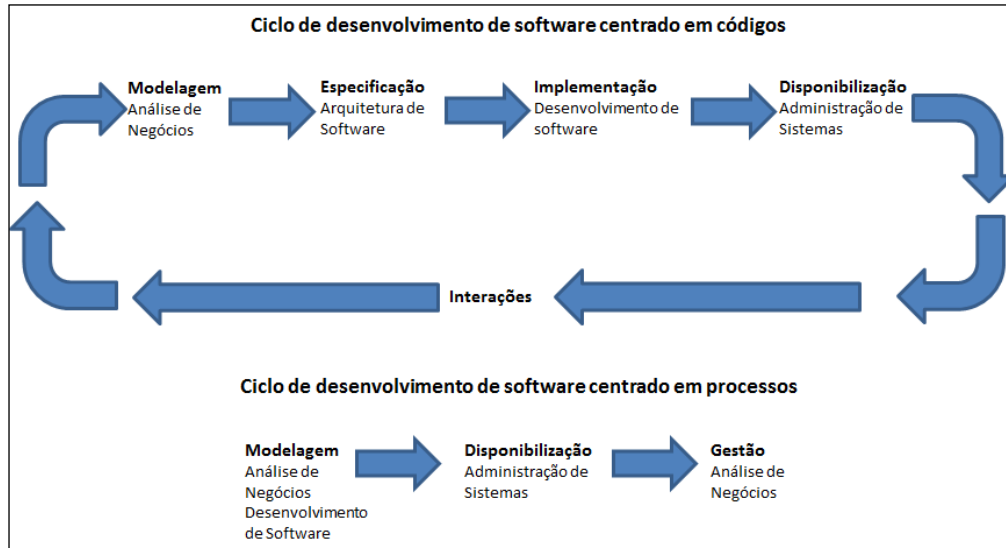
Para projetar um processo, é necessário modelar e fazer com que as atividades e recursos sejam entendidos para que o processo seja, conseqüentemente, gerenciado no dia a dia. O projeto do processo envolve também tarefas como a modelagem, a documentação e a implantação do processo, incluindo treinamento sobre o mesmo (PAIM *et al.*, 2009).

Os sistemas de gestão de processos possibilitam às organizações modelar, disponibilizar e gerenciar processos críticos para sua missão. A intenção de projetar sistemas, a partir de processos, é bem conhecida. Contudo, ainda há muitas dificuldades nessa passagem /integração. Há um desafio entre esses dois mundos, de processos, com lógica de negócio, e da informação, com viés de tecnologia; há necessidade de maior integração com o



objetivo de reduzir o tempo da passagem dos processos para os sistemas de informação. Na Figura 1, pode-se observar o ciclo de desenvolvimento de software centrado em códigos e o ciclo centrado em processos.

FIGURA 1 – Ciclo de desenvolvimento de software centrado em códigos



Fonte: Paim et al. (2009, p.88). Adaptado.

A descrição dos processos através dos modelos pode ser uma forma de orientar, manter a consistência e integrar a elaboração de documentos organizacionais. Esse tipo de documentação normalmente é abrangente e extensa, portanto, deve ser orientada para que não perca a consistência e mantenha a coerência com os processos documentados.

Segundo Harmon (1994, *apud* PAIM et al., 2009) “Gestão de processos está centrada em melhorar, redesenhar e automatizar processos, seguindo uma lógica de promover mudanças.” Smith e Fingar (1994, *apud* PAIM et al., 2009) dizem que:

A gestão de processos é um processo evolutivo e passa por uma fase na qual não só os processos devem ser gerenciados, mas deve haver uma integração e agilização da lógica de melhorar e implementar processos, pois há uma necessidade permanente de mudança e adaptação.

A partir das contribuições advindas de Rummler e Brache (1994, *apud* PAIM et al., 2009, p.114-115), o tema gestão de processos é dividido em duas partes: a primeira está na apresentação dos objetos que um gestor deve analisar para gerir processos, definidos como níveis de análise, e a segunda está na definição do trabalho gerencial e seu consequente desdobramento para a definição do trabalho de gestão de processos. Os três níveis de análise referentes à primeira parte são:

Nível 1: A organização e seu ambiente - Começa com um supersistema que inclui o ambiente externo e as funções dentro da organização.

Nível 2: Cadeia de valor, processos e seus subprocessos – Começa com a cadeia de valor e vai até a atividade como unidades de análise.

Nível 3: Atividades e desempenho. Começa com as atividades e as divide em papéis realizados e pelos componentes de sistemas, ou por ambos (RUMMLER; BRACHE, 1994, *apud* PAIM *et al.*, 2009, p.115).

A segunda contribuição dos autores para este tema está na definição do trabalho gerencial, que é relacionado com quatro responsabilidades principais:

[...] identificação de metas a serem alcançadas, organização de atividades para se alcançar essas metas, monitoramento dos resultados das atividades para assegurar que elas atinjam as metas definidas e diagnóstico de problemas e posterior resolução dos mesmos quando um resultado for inadequado (RUMMLER; BRACHE, 1994, *apud* PAIM *et al.*, 2009, p.114).

Segundo Paim *et al.* (2009, p.139), a gestão de processos é entendida como: “Um conjunto articulado de tarefas permanentes para projetar e promover o funcionamento e o aprendizado sobre os processos”.

Assim, Business Process Management (BPM) envolve a descoberta, projeto e entrega de processos de negócios. Inclui também o controle executivo, administrativo e de supervisão desses processos (BPMN, 2006).

Alguns termos são centrais na discussão de gestão de processos: melhoria, controle, documentação, modelagem, automação, otimização, colaboração, equipes, identificação, entendimento, mensuração, simulação, implantação, continuidade, execução, análise, projetar, aprender, engenharia, inovação.

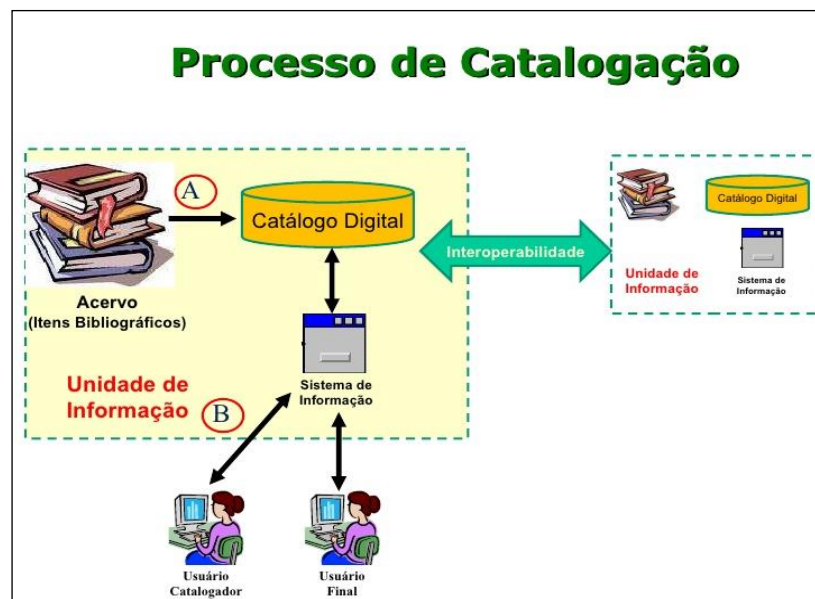
O processo, relativo ao processamento técnico em unidades de informação, finaliza com a etapa de representação, composta por duas naturezas distintas: na primeira, a representação é construída a partir de um processo de condensação intensivo do texto original, tendo-se os diferentes tipos de resumo; na segunda, a representação ocorre por meio da utilização da linguagem documental, a qual atribui a normalização das unidades conceituais presentes no texto original pela indexação e classificação (KOBASHI, 1994).

Na ótica de Guimarães (2003), essa etapa consiste em uma fase inerente à etapa de síntese e se divide em três níveis ou estágios: seleção de conceitos, condensação documental e representação documental; sendo a última o momento de tradução do conteúdo temático do documento em linguagem documental.

A partir da conclusão que a modelagem de processo de negócio é um conjunto de atividades ordenadas, ou seja, é uma ordenação do trabalho, com entradas e saídas bem

definidas, com atores responsáveis pela execução de tarefas, com o objetivo de modelar como é executado o “trabalho” da organização, podemos representar o processo de catalogação, conforme demonstrado na Figura 2.

FIGURA 2– Processo de Catalogação



Fonte: Fusco, 2010.

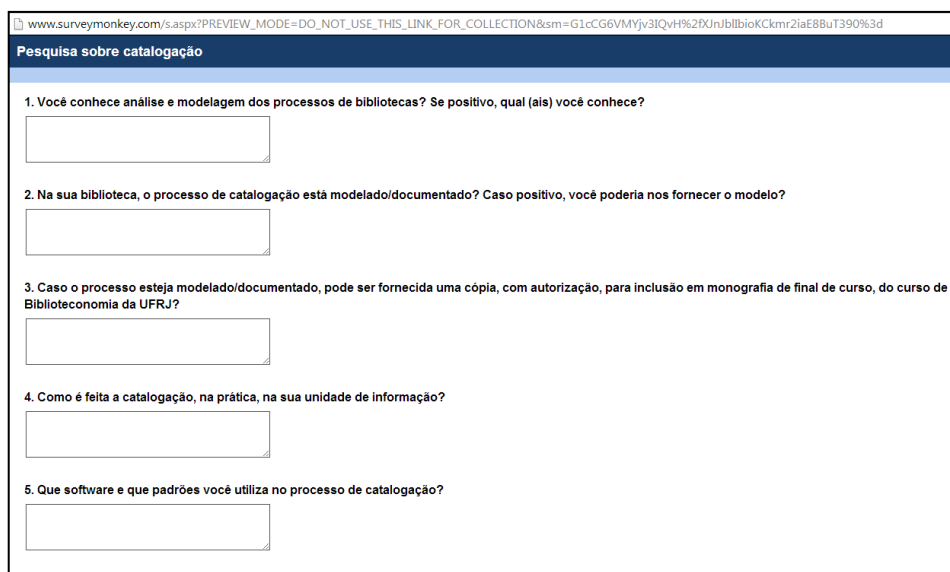
O processo do projeto do catálogo, fase em que o catalogador, baseado em necessidades e requisitos informacionais, define um modelo contendo os objetos e elementos de apresentação e seus relacionamentos, deve estabelecer:

- Regras de catalogação (AACR2)
- Representação descritiva
- Definição de pontos de acesso
- Definição de dados de localização
- Adoção de padrões de metadados
- Necessidades organizacionais
- Necessidades do usuário final
- Necessidades de interoperabilidade

3 RESULTADOS

O quadro 1 apresenta o questionário utilizado na pesquisa realizada nas unidades de informação.

QUADRO 2 – Perguntas elaboradas para envio ao Bibliotecário



www.surveymonkey.com/s.aspx?PREVIEW_MODE=DO_NOT_USE_THIS_LINK_FOR_COLLECTION&sm=G1cCG6VMYfv3lQvH%2fDnJblbioKckmr2iaE8BuT390%3d

Pesquisa sobre catalogação

1. Você conhece análise e modelagem dos processos de bibliotecas? Se positivo, qual (ais) você conhece?
2. Na sua biblioteca, o processo de catalogação está modelado/documentado? Caso positivo, você poderia nos fornecer o modelo?
3. Caso o processo esteja modelado/documentado, pode ser fornecida uma cópia, com autorização, para inclusão em monografia de final de curso, do curso de Biblioteconomia da UFRJ?
4. Como é feita a catalogação, na prática, na sua unidade de informação?
5. Que software e que padrões você utiliza no processo de catalogação?

Fonte: autores.

A escolha pela realização da pesquisa com utilização do site *Survey* e entrevistas pessoais, deve-se ao fato do período escolhido para envio coincidir com diversos feriados no Rio de Janeiro e greve dos técnicos administrativos das Instituições Federais.

A pesquisa apontou que muitos bibliotecários desconhecem a análise e modelagem de processos.

Além de identificar o material, a catalogação permite diferentes escolhas para o usuário encontrar o material desejado. Mey (1995, p.7) ressalta que, no cumprimento de suas funções, a catalogação deve manter as características de “integridade, clareza, precisão, lógica e consistência”, demonstrando, assim, que existe a necessidade do profissional responsável realizar um serviço em que não seja omitido nenhum detalhe que venha a prejudicar a recuperação do item informacional pelo usuário. A catalogação consolida e ordena, de maneira lógica, os dados de identificação e codificação, representando-os numa lista de nomes ou códigos que estão associados a informações com determinada finalidade. Neste sentido, a modelagem do processo de catalogação é uma tarefa que deve ter a participação dos

bibliotecários que trabalham no processamento técnico. O processo que é executado na prática será documentado e discutido através da operação de modelagem.

A pesquisa constatou que algumas unidades de informação já despertam para a importância da análise e modelagem de processos de catalogação. No entanto, ainda são poucas as unidades de informação que possuem seus processos modelados, documentados e geridos.

A disciplina de Análise e Modelagem de Processos no curso de graduação de biblioteconomia prepara os novos profissionais para o desafio da análise e modelagem de processos nas unidades de informação.

4 CONCLUSÕES

No desenvolvimento da pesquisa, percebeu-se que alguns bibliotecários desconhecem a Análise e Modelagem de Processos.

Diante deste fato, cabe a reflexão sobre a qualidade do processo de catalogação. O fato do bibliotecário desconhecer o processo pode prejudicar o usuário final, uma vez que a dependência da consulta ao item está diretamente relacionada com a qualidade do seu processo de cadastro na base de dados do acervo.

Alguns fatores são críticos para o sucesso na implantação de Gestão de Processos:

- Apoio da alta direção, incluindo a presidência e alto escalão;
- Alinhamento das iniciativas de BPM à estratégia da organização;
- Gerente de BPM com experiência e competências necessárias;
- Uma estrutura de orientação ao BPM que seja clara e objetiva, que inclui o Manual de Processos;
- Estratégias para tratar a gestão de mudanças;
- Capacitação de pessoas envolvidas;
- Conclusão de projetos de processos que devem ser iniciados e finalizados, não deixando a percepção de que não adiantou o esforço aplicado;
- Percepção de que nenhum processo é estático. Uma organização para continuar bem sucedida deve ter habilidade para montar, desmontar e remontar suas atividades, adaptando-se às diversas variações de mercado e ambientais;
- Ter um desempenho sustentável, com trabalho continuado e sem paradas que caracterizem o trabalho como sendo pontual e eventual;
- Mostrar, de preferência com dados concretos, os benefícios alcançados, a agregação de valor alcançada, o alinhamento à estratégia obtido etc. (BALDAM *et al.*, 2007, p.52).

Neste sentido, o bibliotecário deve inicialmente, buscar o apoio da administração de sua unidade de informação e, em seguida, traçar as estratégias para a efetiva implantação de gestão dos processos relativos ao desenvolvimento de seu trabalho. Para tal é necessário que o bibliotecário esteja bem informado e documentado quanto ao desenvolvimento de suas atividades profissionais.

Portanto, pode-se afirmar que o bibliotecário – profissional da informação deverá se dedicar às seguintes questões:

- a) Que processos são executados em sua unidade de informação? O bibliotecário deverá fazer um levantamento exaustivo de todos os processos que são executados em sua unidade de informação, informatizados ou não.
- b) Eles possuem documentação, estão normatizados? Verificar como eles são executados pelos diferentes profissionais que trabalham na unidade de informação. São seguidas normas, procedimentos? Ou cada profissional os executa segundo sua experiência profissional sem se preocupar com os perfis de usuários da unidades e de necessidades locais da unidade.
- c) Os profissionais de sua unidade de informação estão treinados de acordo com a análise e modelagem produzida? Se já foi realizada a análise e modelagem dos processos da unidade, os bibliotecários tomaram conhecimento e foram treinados de forma a desenvolverem os processos de acordo com o que foi modelado?
- d) Os processos são executados obedecendo à modelagem? A modelagem foi realizada e os profissionais de informação, devidamente treinados, a utilizam em seus processos? Ou há rejeição ao que foi modelado?
- e) São produzidos indicadores, de forma que os processos possam ser avaliados e otimizados? É necessário aprender com os processos executados atendendo à modelagem. Talvez, eles possam ser melhorados e problemas devam ser apreciados. Assim, a produção de indicadores de desempenho são úteis e devem ser previstos.
- f) Como sua unidade de informação reage a mudanças? Na implantação de gestão de processos, certamente ocorrerão mudanças que poderão trazer conflitos. É necessário avaliá-las e se preparar para as ocorrências, de forma que as mesmas não impeçam a implantação da gestão de processos. Uma boa política é procurar envolver os profissionais na participação da Análise e Modelagem de Processos

Simplesmente traduzir os serviços/ atividades da biblioteca em formas eletrônicas ou digitalizadas não é exatamente o que os usuários – de agora e do futuro – esperam das bibliotecas. Portanto, os bibliotecários necessitam se preparar para atuar em ambientes informatizados e devem contribuir para a Análise e Modelagem de Processos de suas unidades.

Por outro lado, o bibliotecário, profissional da informação, habilitado para trabalhar com organização da informação, poderá e deverá ser muito útil na composição da equipe responsável por analisar e modelar os diferentes processos de qualquer organização.

REFERÊNCIAS

ANTUNES JÚNIOR, J. A. V. *Os paradigmas na engenharia de produção*. Rio de Janeiro: COPPE/UFRJ, 2006.

BALDAM, R. L. et al. *Gerenciamento de processos de negócios: BPM: business process management*. São Paulo: Érica, 2007.

BARBOSA, A. M. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

CUTTER, C. A. *Rules for a dictionary catalog*. 4. ed., rewritten. Washington D.C.: Government Printing Office, 1904.

D'ASCENÇÃO, L.C.M. *Organização, Sistemas e Métodos: análises, redesenho e informatização de processos administrativos*. São Paulo: Atlas, 2010. 222p.

DAVENPORT, T. H. *Reengenharia de processos: como inovar na empresa através da Tecnologia da Informação*. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

FUSCO, E. *Modelos conceituais de dados como parte do processo da catalogação: perspectiva de uso dos FRBR no desenvolvimento de catálogos bibliográficos digitais*. 2010. 249f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação)– Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

GONÇALVES, J.E.L. As empresas são grandes coleções de processo. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.40, n.1, p.6-19, jan./mar. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v40n1/v40n1a02.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2014.

KOBASHI, N. Y. *A elaboração de informações documentárias: em busca de uma metodologia*. 1994. 195 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação)– Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.



- MEY, E. S. A. *Acesso aos registros sonoros: elementos necessários à representação bibliográfica de discos e fitas*. São Paulo, 1999. 145 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- MEY, E. S. A. *Catálogo e descrição bibliográfica*. Brasília: ABDF, 1987. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, 1986.
- MEY, E. S. A. *Introdução à catalogação*. Brasília: Briquet de Lemos, 1995.
- MEY, E. S. A., SILVEIRA, N. C. *Catálogo no plural*. Brasília: Briquet de Lemos, 2009.
- PAIM, R. et al. *Gestão de processos: pensar, agir e aprender*. Porto Alegre: Bookman, 2009. 328p.
- RUSSO, M. *Fundamentos em Biblioteconomia e Ciência da Informação*. Rio de Janeiro: E-papers, 2010. Cap. 2, p.47-48.
- SALERNO, M. S. *Projeto de organizações integradas e flexíveis: processos, grupos e gestão democrática via espaços de comunicação: negociação*. São Paulo: Atlas, 1999.
- TAYLOR, F. *Princípios da administração científica*. São Paulo: Atlas, 1990.

ACERCA DE LOS USOS DE LAS REDES SOCIALES EN BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS DE ARGENTINA

SOBRE OS USOS DAS REDES SOCIAIS EM BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS DE ARGENTINA

Claudia Nora Laudano

Resumen: Se analizan las principales características de los usos de Facebook y Twitter en bibliotecas universitarias argentinas desde las cuentas, páginas y perfiles. Predomina la difusión informativa con escasa participación de usuarios. No se registra planificación de estrategias comunicacionales.

Palabras-clave: Redes sociales. Facebook. Twitter. Bibliotecas universitarias. Argentina.

Resumo: Analisam-se as principais características dos usos de Facebook e Twitter em bibliotecas universitárias argentinas desde as contas, páginas e perfis. Predomina a difusão informativa com escassa participação de utilizadores. Não se regista planejamento de estratégias de comunicação.

Palavras-chave: Redes sociais. Facebook. Twitter. Bibliotecas universitárias. Argentina.

1 INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta el desarrollo vertiginoso de las llamadas redes sociales en diferentes sectores de la sociedad argentina desde mediados del 2000, con predominio de Facebook y Twitter, y contando con una vasta literatura especializada en el campo bibliotecológico que da cuenta de usos e implementaciones de diferentes redes sociales (AHARONY, 2010, 2012; JACOBSON, 2011; CHU; DU, 2012; VIEIRA et al., 2013; DE VOLDER; CARRIZO, 2014; WITTE, 2014) así como recomendaciones para optimizar los empleos acorde a los fines institucionales (ALVIM, 2009; ANDRADE; VELAZQUEZ, 2011; BODNAR; DOSHI, 2011; STVILIA; GIBRADZE, 2014), se realizaron estudios específicos para conocer los principales usos de Facebook y Twitter durante 2014 y 2015 por parte de bibliotecas universitarias de Argentina⁷⁵.

75 El trabajo forma parte de la investigación H/664, “Usos y aplicaciones de tecnologías info-comunicacionales en bibliotecas argentinas. Relaciones con los contenidos curriculares en las carreras de Bibliotecología” (2013-2016), en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.

2 DESARROLLO

El estudio, de carácter exploratorio, comprendió el análisis de las bibliotecas de tres universidades de Argentina: Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Estas universidades públicas fueron seleccionadas por ser las de mayor trayectoria académica en el país: la UNC se fundó en 1613 y se nacionalizó en 1856; la UBA se fundó en 1821 y se nacionalizó en 1881 y la UNLP se fundó en 1905, con su antecedente de universidad provincial desde 1897. A través de los sitios web oficiales de cada una se relevaron los de la totalidad de las unidades académicas y, a partir de allí, se detectaron los sitios web de 45 bibliotecas, que conformaron la muestra.

Se retomó la metodología de obtención de datos empleada en una investigación previa, respecto de los usos de Facebook por parte de bibliotecas de investigación (AUTOR, 2014). En primer lugar, se constató la adopción de Facebook por parte de las bibliotecas universitarias a partir del siguiente protocolo de búsqueda: 1) Certificar si en el sitio web de cada entidad se enlazaba la dirección de Facebook. 2) Si estaba disponible, se dejaba constancia de la dirección en una planilla *ad hoc*. 3) Si no estaba disponible, se continuaba con las siguientes alternativas de rastreo en los buscadores de Facebook: 3.1) por el nombre completo de la biblioteca; 3.2) por la denominación de la institución mayor; 3.3) por la sigla. 4) Cuando ninguna de estas opciones arrojaba resultados positivos, se recurrió al buscador de Google empleando los términos anteriores más “Facebook” (WAN, 2011).

Con el listado resultante se elaboró una matriz para volcar la información de interés. Entre los ítems relevados de las páginas y los perfiles de Facebook de las bibliotecas, figuran los datos institucionales básicos, la visibilidad y accesibilidad de la página o el perfil de Facebook en la web de la biblioteca, la cantidad y el tipo de publicaciones realizadas en el muro en un marco temporal de 60 días, las características de la interacción generada a partir de los comentarios y un panorama de los usos simultáneos de otras plataformas y redes infocomunicacionales. Esta tarea se realizó durante el mes de septiembre de 2014.

Idéntico procedimiento se realizó luego respecto de Twitter. Entre los principales ítems relevados de los perfiles figuran los datos institucionales básicos, la visibilidad y accesibilidad de la cuenta de Twitter en la web de la biblioteca, el año de inicio de la actividad, el volumen histórico de tuits, seguidores y siguiendo, así como la cantidad y el tipo

de publicaciones realizadas entre el 1 y el 26 de junio de 2015, período de referencia para el relevamiento de la actividad.

3 RESULTADOS

3.1 Acerca de los usos de facebook

La primera observación destacable es que 23 de las 45 bibliotecas analizadas (51%) mantenía una cuenta de Facebook. Un resultado muy superior al escaso 4% de las bibliotecas de institutos y centros de investigación de Argentina (AUTOR, 2014). La diferencia podría comprenderse, por un lado, desde la composición del público de las bibliotecas universitarias: estudiantes, docentes y personal administrativo, técnico y profesional de apoyo en general, y, por otro, de los recursos disponibles para organizar nuevos servicios.

Sin embargo, el empleo de la plataforma Facebook, con 24 millones de usuarios en Argentina en 2014, presenta una debilidad por parte de las bibliotecas universitarias al momento de difundir la prestación del servicio, ya que en 11 de los 23 casos estudiados no se registró un enlace entre el sitio web oficial y Facebook.

Teniendo en cuenta que la difusión de Facebook data de 2005, la llegada de las bibliotecas resulta tardía: el 57 % de los casos estudiados inició la actividad entre 2011 y 2012, el 30 % lo hizo entre 2009 y 2010 y, por último, el 13 % se sumó entre 2013 y 2014.

No obstante la demora constatada, las bibliotecas sumaban una comunidad superior a los 46 000 miembros. En sentido estricto, 8668 amigos para las 6 entidades que utilizan la modalidad perfil, 36 952 seguidores para los 16 establecimientos que utilizan Facebook como página y, de modo extraordinario, 467 participantes para una institución que optó por constituir un grupo público. Si el promedio puede estimarse en 2000 usuarios, la brecha entre el máximo y el mínimo resulta significativa: de 15 115 a 53 seguidores/amigos, respectivamente. Entre las razones que expliquen las diferencias, se comprende que la envergadura institucional estimada en términos de la cantidad de miembros que integran las unidades académicas ayuda a entender las discrepancias. Asimismo, la muestra incluyó dos bibliotecas universitarias que también funcionan como entidades abiertas al público en general, de manera que los usuarios potenciales en estos casos aumentan considerablemente.

Entre los objetivos específicos, interesaba saber cómo estas unidades de información hacían uso de Facebook pensando en la comunidad usuaria. Para ello, se verificó la

información relativa a la individualización de las entidades y en particular el nombre de la cuenta de Facebook que las organizaciones se auto asignan. Por una parte, resulta atendible que para quienes integran la comunidad usuaria de la biblioteca, este elemento sea secundario como punto de localización, en tanto la red de relaciones interpersonal favorece la llegada.

Por otra, desde afuera la nominación representa un problema para la individualización. Si bien el panorama es disperso considerando las pequeñas variaciones, los nombres escogidos pueden agruparse en tres grandes categorías: a) el sustantivo biblioteca junto al nombre de la Facultad; b) las siglas; c) el nombre propio completo. La incorporación de la referencia a la Universidad es alternativa en cada caso. Esta dificultad se manifiesta en otras redes sociales, como lo analizaron De Volder y Carrizo (2014) en el caso de Pinterest, donde más del 50 % de las bibliotecas no completaban de forma satisfactoria el perfil.

En esta línea, el Gráfico 1 describe los datos proporcionados por las bibliotecas dentro de la sección "Información" de Facebook. En la mayoría de los rubros se detectan valores positivos, lo que acerca un poco más a un ideal de identificación. No obstante, resulta llamativa la paridad en términos de presencias y ausencias en el contenido relativo a la descripción institucional, aspecto reforzado por la falta de leyendas que en la mayoría de los casos prevalece para los servicios que brinda la institución.

GRÁFICO 1 - Información de perfil



Fuente: elaboración propia.

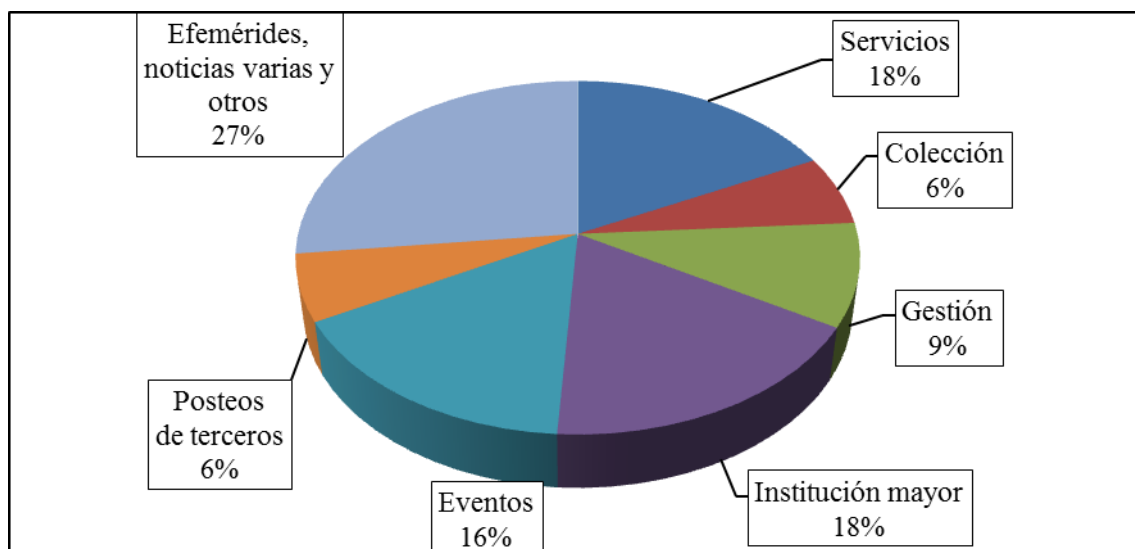
Para focalizar en los vínculos entre usuarios y bibliotecas, el estudio indagó en tres aspectos de la dinámica de comunicación desarrollada mediante Facebook: la frecuencia de

actualización de las publicaciones, la tipología de información consignada y las respuestas generadas por el público en el muro.

En términos cuantitativos, la periodicidad de los posteos es un elemento básico para evaluar la actividad de las páginas de Facebook, en tanto que esta frecuencia indica la periodicidad con la cual las noticias que brinda la biblioteca adquieren presencia en el muro de cada usuario. En este sentido, los 23 casos estudiados suman 393 posteos en los últimos 60 días de la recolección de información, lo que constituye una media de 17, es decir, dos publicaciones por semana. Estos indicadores, si bien dan una imagen global, ocultan el comportamiento individual que publicamos en Autor (2016), donde se diferencian perfiles muy activos (más de dos posteos por semana), activos (entre uno y dos posteos por semana) y poco activos o en desuso (menos de un posteo por semana). La primera y la segunda categoría dominan el panorama, reuniendo al 78 % de los casos (43 % y 23 % respectivamente), mientras que los perfiles calificados como poco activos o en desuso conforman un grupo marginal (22 %).

Otra manera de analizar la política comunicacional es mediante sus publicaciones. En este sentido, se categorizaron los posteos y se midieron en cada caso las ocurrencias, de manera tal que, al finalizar el proceso, se pudiera obtener información global e individual. Cabe destacar que, la mayoría de estos posteos fueron generados por la misma institución, de modo similar a lo analizado por Witte (2014). El Gráfico 2 sintetiza este resultado.

GRÁFICO 2 - Tipología de posteos



Fuente: elaboración propia.

Inicialmente la categoría “Efemérides, noticias varias y otros” era simplemente “Otros”. Pero, dado el nivel de ocurrencias, se rectificó para incorporar y visibilizar el comportamiento de algunos casos especiales y de circunstancias extraordinarias que, en una población acotada como la que se estudia, estaban incidiendo en el producto final. Dos hechos explican, entonces, la situación. Por una parte, el posteo ordinario de efemérides que realiza la entidad cuyo perfil registra el mayor nivel de actividad sesgó considerablemente el resultado. Es cierto que otras bibliotecas apelan a este recurso, pero solo lo hacen cuando se trata de acontecimientos, conmemoraciones o celebraciones vinculadas con el ámbito disciplinar en el que se inscriben. Asimismo, el hecho de que el relevamiento haya comprendido el mes de septiembre y, en consecuencia, el día del estudiante y del bibliotecario en Argentina, hace que las referencias y las saluciones se repitan. En un plano secundario, completan la sección las novedades relativas a la agenda pública, científica o cultural que no está relacionada con el área de cobertura de la unidad académica en cuestión (las que sí lo están se volcaron en otras categorías: eventos, institución mayor, servicios). Lo que pudiera llamarse en sentido estricto “otro”, es decir, información residual, se reduce finalmente a un porcentaje mínimo.

En un escalón más abajo se ubican las novedades que recaen en la taxonomía “Institución mayor” (18 %), que contiene información relativa a la Universidad o la propia Facultad. La clase “Eventos” (16 %) condensa posteos sobre jornadas, congresos, presentaciones de libros y otros semejantes. Si bien la mayor parte de las actividades difundidas son organizadas por entidades externas, también se computan algunas movilizadas por las propias bibliotecas. Las publicaciones incluidas bajo las categorías “Servicios” (18 %), “Gestión” (9 %) y “Colección” (6 %) son noticias generadas por el establecimiento: servicios de alerta, novedades bibliográficas y avisos cotidianos, entre otras variantes. Cabe indicar una singularidad que rompe los esquemas estadísticos. Se trata del perfil que funciona como grupo público, dentro del cual la dinámica comunicativa resulta algo más descentralizada, sin las reglas de las demás páginas. Esta característica contribuye a la formación de usos innovadores, como las solicitudes de renovación de libros que publican los usuarios. Esta irrupción no ha sido considerada en el espacio delimitado por la tipología “Posteos de terceros” (6 %), no solo porque se trata de un grupo, sino porque este concepto se refiere a las incursiones que instituciones “amigas” hacen en el muro de una biblioteca en particular.

No obstante aquel caso, en general, el intercambio entre las bibliotecas y los usuarios a través de Facebook suele ser acotado y, como ocurre en otros estudios (CHU; DU, 2012; AHARONY, 2012; VIEIRA et al., 2013; MARINHO; PEREIRA, 2013), los posteos no invitan al cruce de opiniones. Esta circunstancia, que en cierta medida se opone al espíritu 2.0 de la plataforma, se constata en los comentarios. Solo el 24 % del total de posteos recibió, al menos, una acotación, donde sobresalen los comentarios aprobatorios, equivalentes al 65%, por sobre el resto de las categorías: 22% intercambio o debate, 7% consultas, 1% sugerencias, 0% comentarios reprobatorios y 5% otros.

Respecto de otras plataformas o redes sociales utilizadas por las unidades de información analizadas, el uso de Twitter se destacó en las opciones con un 50 % de adopción, a lo que siguieron blogs, canales de *Youtube* y *Rich Site Summary* (RSS). En estas preferencias se verificaría una tendencia al empleo de una red social en boga en Argentina, Twitter; mientras que los blogs y los servicios de RSS, aún vigentes, formarían parte de una etapa anterior de implementación.

4 ACERCA DE LOS USOS DE TWITTER

En la segunda etapa de recolección de información, se decidió quitar de la muestra a las 2 bibliotecas universitarias centrales, por responder a un público más amplio. Sobre la muestra de 43 bibliotecas estudiadas, 12 utilizaban Twitter en 2015. Cabe indicar que estas cuentas pertenecen a bibliotecas que en su mayoría utilizan Facebook como herramienta de comunicación, lo que implica que las bibliotecas que emplean una red social incursionan en el uso de otra.

En cuanto al vínculo de las bibliotecas desde su sitio oficial en la web a Twitter, 6 de las 12 no establece ninguna conexión. Esto significa algún grado de dificultad en la localización para los usuarios, quienes deben emplear otras estrategias de búsqueda, a la vez que constituye una falencia en la planificación de los recursos comunicacionales.

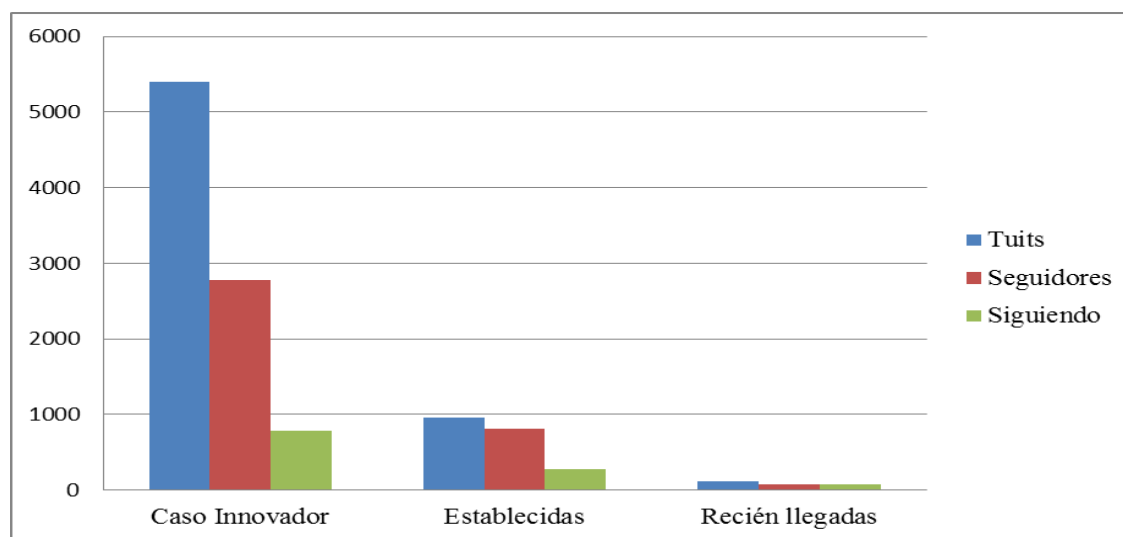
Respecto de la información general proporcionada por las cuentas, con excepción de la referencia que establecen 10 de las 12 cuentas desde Twitter hacia el sitio oficial de la biblioteca, los demás elementos informativos de carácter general, como la descripción institucional, los horarios de apertura, los servicios y la locación, son escasamente completados.

En cuanto al momento de llegada de las bibliotecas a Twitter, se consideró “Recién llegadas” a las bibliotecas que comenzaron a utilizar Twitter entre 2013 y 2015 (4 en total); “Establecidas”, a las 7 que lo hicieron entre 2010 y 2012 y, por último, “Caso innovador” a la institución que inició su cuenta 2008.

El volumen histórico de tuits (12 538), seguidores (8722) y siguiendo (2969) del conjunto de instituciones que forman la muestra no constituye por sí mismo un dato relevante, en tanto que estas ocurrencias se acumulan en el largo de los años. Resulta lógico, por lo tanto, que exista una diferencia sustancial entre las que recién se inician en la actividad y aquellas que llevan en ella un tiempo prudencial.

Asimismo resulta previsible que el acumulado promedio de tuits y seguidores difiera sustantivamente entre unas y otras, tal como lo indica el Gráfico 3.

GRAFICO 3 – Tuits, seguidores y siguiendo



Fuente: elaboración propia.

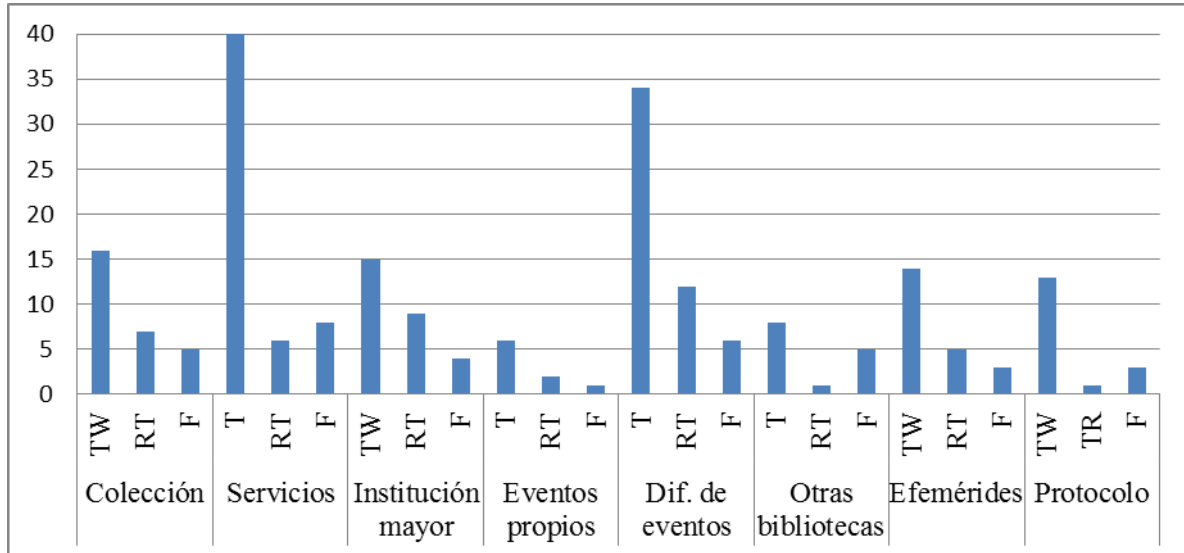
A partir del gráfico se constata que mientras en el caso innovador hay una diferencia significativa entre el volumen de tuits y seguidores, las establecidas dejan ver una paridad notable, similar a la del grupo de recién llegadas. Esto indicaría una desaceleración en el crecimiento inicial de los seguidores, que aumentaría progresivamente conforme ingresen nuevas cohortes de estudiantes a las unidades académicas. En cuanto a las cuentas seguidas por las instituciones, el desfase no es tan evidente como en las variables precedentes, lo que indicaría que el punto de saturación en la red de contactos se alcanza en la primera fase de uso.

Respecto del volumen de tuits diarios, el promedio general dentro del período de referencia está en 0,43; esto es, cerca de un tuit cada dos días. Este valor se ajusta al comportamiento de la categoría Establecidas (0,46); mientras que el Caso Innovador está muy por encima de ese valor (0,96) y las Recién Llegadas (0,26) muy por debajo, esto es: más y menos del doble respectivamente. Esto indica que, en la medida en que las bibliotecas ganan experiencia en el manejo de las redes sociales como una de las modalidades de comunicación, la frecuencia de uso fluye con regularidad. Este asunto es, según las voces expertas, un valor imprescindible para mantener cierta fluidez de contacto con la comunidad de seguidores.

Para analizar sobre qué tuitean las bibliotecas, a partir de la revisión bibliográfica (AHARONY, 2010; STVILIA; GIBRADZE, 2014) y de los resultados de la prueba piloto, se organizaron 8 clases de tuits: colección (incluye novedades bibliográficas, expurgo, donaciones, repositorios); servicios (refiere a los propiamente bibliotecarios, pero también abarca los avisos de gestión, los cursos de usuarios, las sugerencias sobre herramientas web y las notas periodísticas de interés potencial); institución mayor (concentra las noticias de la universidad, exceptuando los eventos); eventos propios (hace alusión a las jornadas, los talleres, las charlas y los ciclos de cines, entre otra gama de actividades realizadas en la biblioteca, sea que estén organizadas o no por el establecimiento); difusión de eventos (remite a la promoción de propuestas académicas y profesionales de otras instituciones); otras bibliotecas (se compone de información bibliotecaria); efemérides (contiene las reseñas sobre las fechas conmemorativas y los aniversarios); protocolo (comprende los agradecimientos, las saluciones y los reconocimientos).

El rendimiento de cada una de estas categorías se dispuso en relación con las resonancias que tuvieron entre los usuarios. Al respecto, dado que los seguidores de las cuentas rara vez escriben una respuesta; para obtener una idea aproximada de la recepción de los mensajes se tomaron como indicadores los retuit (RT) y los favoritos recibidos (F). El gráfico 4 muestra los resultados en cantidades absolutas de tuits (TW), RT y favoritos por cada una de las clases organizadas.

GRÁFICO 4 - Tuits, temas y resonancias



Fuente: elaboración propia.

En relación a los tuits, los servicios encabezan las preferencias de las bibliotecas, llegando al 27% del total. Igual proporción alcanza la difusión de eventos, si en la ecuación se suman las categorías relativas a la promoción de actividades propias (4%) y externas (23%), tal como puede constatarse en el estudio de Stvilia y Gibradze, (2014). Este nivel de ocurrencia no resulta sorprendente: en la vida cotidiana de estas instituciones estos aspectos se actualizan permanentemente. Caso contrario sucede con el resto de los temas, que en términos generales rondan el 10% (colección, 11%; efemérides, 10%; institución mayor, 10%; protocolo, 9%; otras bibliotecas, 6%).

En cuanto a las respuestas, el gráfico permite ver que existe un desfase importante entre la cantidad de tuits que acumulan las categorías principales y el número de respuestas recibidas en términos de RT y favoritos. Cada tres tuits sobre la difusión de eventos se recibe un RT, mientras que se necesitan poco más de cinco en la misma categoría para obtener un favorito. Este fenómeno contradice las expectativas puestas sobre el potencial de intercambio biblioteca-usuario. Las novedades concernientes al ámbito universitario (institución mayor) fueron las más valoradas por los usuarios, quienes las incorporaron en sus propias cuentas, a fin de alertar a compañeros y/o colegas. Entre los favoritos se destaca la información que corresponde a otras bibliotecas, cuestión más relacionada con la dinámica de trabajo del personal bibliotecario que con el interés de sus lectores.

Respecto de la posibilidad de incorporar a la cuenta propia las novedades generadas por terceros mediante el retuit, las bibliotecas no utilizan con regularidad esta opción. En términos generales se registraron entre 1 y 3 RT en 26 días. Sólo un caso mostró una particular actividad en este rubro, al contabilizar 86 RT en el período relevado.

5 CONCLUSIONES

Las bibliotecas universitarias argentinas se encuentran en proceso de apropiación de las redes sociales, en mayor medida, de Facebook, y, luego, Twitter en sus haceres cotidianos. Esta realidad puede ser consecuencia del hecho de que otras instituciones, grupos sociales e individuos en general las están utilizando, esto es, por una cuestión de tendencia o “moda”; o bien, porque se percibe que sus potenciales usuarios la utilizan. Sin embargo, en general, se percibe una tendencia hacia usos no planificados, de carácter exploratorio ante lo novedoso, en coexistencia con otras herramientas comunicacionales instituidas, tales como RSS y blogs.

En términos generales, este estudio arribó a conclusiones similares aportadas por otras investigaciones donde se detecta una tendencia entre las bibliotecas académicas a emplear Facebook como un espacio de difusión, explotando solo marginalmente las potencialidades que ofrece la plataforma para establecer relaciones 2.0. Algunas apuestas singulares y otros usos desestructurados, como el posteo de actividades bibliotecarias cotidianas — llamativamente no muy frecuente— o la vinculación directa entre usuarios y las bibliotecas en una dinámica de grupo, permiten afirmar que frente a estímulos diferentes se registran respuestas diferentes. Esta parece ser una vía pertinente por explotar, junto a otra, con frecuencia referida en la literatura específica, en cuanto a la posibilidad de ensayar estrategias comunicacionales articuladas entre los diferentes medios y dispositivos de comunicación utilizados con el conjunto de usuarios.

Por otro lado, si bien Twitter se considera una plataforma relevante según la implementación actual por parte de ciertos estratos sociales de Argentina; los resultados del relevamiento en 43 instituciones académicas no concuerdan con tal panorama auspicioso, ya que sólo 12 bibliotecas tienen cuenta oficial en funcionamiento. Si ese dato se pone en relación con la fecha de adopción de la plataforma, se observa que sólo un caso puede dar cuenta de una trayectoria sostenida de siete años de uso (desde 2008); mientras que el resto a lo sumo estaría contando con cinco años de puesta a prueba de los beneficios de la red para los fines institucionales.

Cabe recordar que en la mayoría de los casos esta plataforma no opera con exclusividad sino de manera simultánea con otras herramientas, entre ellas, en primer lugar, Facebook. Según este panorama general, se puede caracterizar el estadio de las relaciones entre las bibliotecas universitarias y las redes sociales como experimental, pese a los años transcurridos desde la irrupción de estas modalidades de comunicación.

Dicha constatación sugiere una serie de cuestiones a indagar a través de otras estrategias metodológicas de corte cualitativo. Así, por ejemplo, la organización de entrevistas con el personal bibliotecario podría brindar un panorama de las condiciones materiales y laborales bajo las cuales son utilizadas las redes sociales en general. De esa manera, sería posible aproximarse a los porqués y los cómo de problemas relativos a los motivos que subyacen a la elección de una red por sobre otra, a los usos simultáneos de las plataformas, a las políticas comunicacionales que se siguen (si es que existen), a la planificación de estudios de usuarios que contribuyan con la formación de un conocimiento del campo, al tiempo real dedicado a la comunicación institucional, a la formación del personal de la biblioteca en asuntos de esta índole, a las posibles restricciones o limitaciones por parte de las autoridades y, en general, al espacio que los bibliotecarios le asignan a las demás redes sociales entre sus propias prácticas y perspectivas profesionales.

REFERÊNCIAS

AHARONY, N. Facebook use in libraries: An exploratory analysis. *Aslib Proceedings*, v.64, n.4, p.358–372, 2012.

AHARONY, N. Twitter use in libraries: An exploratory analysis. *Journal of Web Librarianship*, v.4, n.4, p.333–350, 2010.

ALVIM, L. Da blogosfera ao Facebook: o paradigma da comunicação nas bibliotecas portuguesas. *Cadernos de Biblioteconomia, Arquivística e Documentação*, n.1, p.29-59, 2009. Disponible en: <<http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/cadernos/article/view/752/751>>. Acceso en: 20 abril 2016.

ANDRADE, E.; VELAZQUEZ, E. La biblioteca universitaria en las redes sociales: planificando una presencia de calidad. *Biblios*, v.10, n.42, p.36-47, 2011.

BODNAR, J.; DOSHI, A. Asking the right questions: a critique of Facebook, social media, and libraries. *Public Services Quarterly*, v.7, n.3, p.102-110, 2011.



CHU, S.; DU, H. Social networking tools for academic libraries. *Journal of Librarianship and Information Science*, v.44, n.1, p.1-12, 2012.

DE VOLDER, C; CARRIZO, V. Construcción de colecciones sociales en bibliotecas iberoamericanas: el caso Pinterest. *Palabra Clave (La Plata)*, v.4, n.1, p.33-47, 2014. Disponível en: < <http://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar/article/view/PCv4n1a03/6175>>. Acesso en: 2 abr. 2016.

JACOBSON, T. B. Facebook as a Library Tool: Perceived vs. Actual Use. *College & Research Libraries*, v.72, n.1, p.79-90, 2011. Disponível en: <<http://crl.acrl.org/content/72/1/79.short>>. Acesso en: 5 abril 2016.

MARINHO, R.; PEREIRA, L. J. S. Redes sociais em bibliotecas universitárias públicas da cidade de São Luís para divulgar seus serviços. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTO E CIENCIA DE INFORMAÇÃO, 25., 2013, Florianópolis.

STVILIA, B.; GIBRADZE, L. What do academic libraries tweet about, and what makes a library tweet useful? *Library & Information Science Research*, v.36, n.3-4, p.136-141, 2014.

VIEIRA, D. V.; SOFIA-GALVÃO-BAPTISTA, S. G.; CERVERÓ, A. C. Adoção da Web 2.0 em bibliotecas de universidades públicas espanholas: perspectivas de interação do bibliotecário com as redes sociais. Relato de pesquisa. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v.18, n.2, p.167-181, 2013.

WAN, G. How academic libraries reach users on Facebook. *College & Undergraduate Libraries*, v.18, n.4, p.307-318, 2011.

WITTE, G. G. Content generation and social network interaction within academic library Facebook pages. *Journal of electronic resources librarianship*, v. 26, n.2, p.89-100, 2014.

DISCIPLINAS INSTRUMENTAIS: UMA PROPOSTA DE PORTFOLIO DE PRODUTOS E SERVIÇOS A SER OFERECIDA PELO BIBLIOTECÁRIO MODERNO

DISCIPLINAS INSTRUMENTALES: UN PORTAFOLIO DE PRODUCTOS Y SERVICIOS PARA SER OFRECIDOS POR EL BIBLIOTECARIO MODERNO

José Eduardo Santarem Segundo; Márcia Regina da Silva

Resumo: A globalização, a internet e a conjuntura do mercado de trabalho atual, exige profissionais empreendedores e, principalmente, capazes de serem transformadores nos ambientes de trabalho. Não é diferente com a expectativa que se cria em torno do profissional bibliotecário. O problema apresentado neste trabalho se dá a partir de uma avaliação acerca da dificuldade do bibliotecário em desenvolver uma série de atividades que podem ser executadas fora do contexto de suas competências tradicionais, como a indexação, a catalogação e a normalização. O objetivo deste trabalho é apresentar uma experiência de remodelação de currículo e oferecimento de disciplinas optativas instrumentais, ligadas a área de tecnologia, para os cursos de Biblioteconomia, com o intuito de preparar os recém egressos para competir em igualdade de condições, com egressos de outras áreas, na busca por oportunidades no mercado de trabalho. Trata-se de um relato, baseado na descrição de uma experiência empírica do oferecimento de duas disciplinas ligadas a área de Tecnologia que buscou, por meio de observação, verificar o interesse e satisfação dos alunos e egressos do curso de Biblioteconomia e Ciências da Informação e da Documentação da Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto com as disciplinas ofertadas. Os resultados indicam o fortalecimento da autoconfiança destes profissionais no momento da seleção para o mercado de trabalho. Concluiu-se que além da formação básica e conceitual, que sustenta a formação de um bacharel em Biblioteconomia, é importante o oferecimento de disciplinas optativas instrumentais que possam favorecer a entrada de profissionais com competências diferenciadas no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Gerenciamento eletrônico de documentos. Gerenciamento de conteúdo digital. Disciplinas instrumentais. Tecnologia da informação. Mercado de trabalho.

Resumen: La globalización, Internet y la coyuntura del mercado de trabajo actual requiere profesionales y empresarios, principalmente transformadores, capaces de estar en el lugar de trabajo. No es diferente con la expectativa de que se crea alrededor del bibliotecario. El problema que se presenta en este trabajo comienza a partir de una evaluación acerca de la dificultad del bibliotecario para desarrollar una serie de actividades que se pueden realizar fuera del contexto de sus habilidades tradicionales, tales como la indexación, catalogación y normalización. El objetivo de este estudio es presentar un plan de estudios de la remodelación de la experiencia y ofreciendo cursos electivos instrumentales, vinculada al área de la tecnología, para los cursos de bibliotecología, con el fin de preparar a los nuevos graduados para competir en pie de igualdad con los graduados de otras áreas la búsqueda de oportunidades en el mercado laboral. Se trata de un informe basado en la descripción de una experiencia empírica que ofrece dos disciplinas vinculadas a la tecnología que buscaba, a través de la observación, comprobar el interés y la satisfacción de los estudiantes y graduados del curso de Biblioteca y Ciencias de la Información y Documentación de la Universidad de Sao Paulo en Ribeirão Preto con las disciplinas que se ofrecen. Los resultados indican que el fortalecimiento

de la confianza de estos profesionales en el momento de la selección para el mercado laboral. Se concluyó que, además de la formación básica y conceptual, que apoya la formación de una licenciatura en bibliotecología, ofreciendo optativas instrumentales que podrían favorecer la entrada de profesionales con diferentes habilidades en el mercado laboral es importante.

Palabras-clave: Gestión electrónica de documentos. Gestión de contenidos digitales. Disciplinas instrumentales. Tecnología de la información. Mercado de trabajo.

1 INTRODUÇÃO

As diferentes denominações para o profissional bibliotecário (gestor da informação, cientista de informação, consultor de informação, especialista de informação, gerente de informação, etc) está intrinsecamente ligado ao escopo do curso de formação. Alguns cursos mantêm o núcleo de disciplinas da Biblioteconomia, mas também oferecem outro repertório de disciplinas, visando formar profissionais aptos a ocuparem novos espaços no mercado de trabalho, desvinculando a associação do nome do curso com o lugar de atuação, a biblioteca.

A necessidade de um profissional com uma formação humanística e, sobretudo, crítica, aliada a nova visão em relação à informação, como elemento estratégico nas organizações, coloca o bibliotecário em uma posição de destaque no cenário atual.

Conforme Tarapanoff, Araújo Junior e Cormier (2000, p.92,)

o modus operandi da sociedade pós-industrial identifica-se com o da sociedade da informação. Trata-se de um modo de desenvolvimento social e econômico em que a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação da informação conducente à criação de conhecimentos e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das organizações desempenham um papel central na atividade econômica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais.

Essa conjuntura apresenta ao bibliotecário um novo leque de opções de trabalho fora do âmbito da biblioteca, com possibilidade de competir diretamente com profissionais de outras áreas para ocupar cargos em organizações de praticamente todos os segmentos, área comercial e industrial, setor público, hospitais, organizações do terceiro setor, além da atuação em consultorias e/ou assessorias na área de informação. O desenvolvimento de serviços e produtos informacionais, diretamente relacionados ao tratamento da informação e de apoio a tomada de decisão para negócios, tornou-se cada vez mais importante para o mercado globalizado.

Apesar da necessidade eminente que o mercado apresenta de um profissional diferenciado, há uma barreira a ser ultrapassada, que é justamente o egresso bibliotecário

entender quais são suas novas atribuições e conseguir sincronizá-las com as necessidades do mercado.

Nesse contexto, apresenta-se o problema que dá origem a pesquisa aqui apresentada. Embora a formação dada pelos Cursos de Bacharelado em Biblioteconomia vise a atuação em um mercado de trabalho diversificado, os egressos, muitas vezes, tem dificuldades em compreender como podem utilizar seus conhecimentos em organizações sem livros e prateleiras.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é apresentar uma experiência de remodelação de currículo e oferecimento de disciplinas optativas instrumentais, ligadas a área de tecnologia, para os cursos de Biblioteconomia, com o intuito de preparar os recém egressos para competir em igualdade de condições na busca por oportunidades no mercado de trabalho.

Trata-se de um relato, baseado na descrição de uma experiência empírica do oferecimento de duas disciplinas ligadas a área de Tecnologia que buscou, por meio de observação, verificar o interesse e satisfação dos alunos e egressos do curso de Biblioteconomia e Ciências da Informação e da Documentação da Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto com as disciplinas ofertadas. Ressalta-se que todas as intervenções realizadas junto a alunos foram de caráter informal ou com procedimentos não regimentares, entretanto com participação livre e aberta dos mesmos.

Além dessa introdução, a trabalho apresentará uma caracterização do curso de Biblioteconomia e Ciências da Informação e da Documentação da USP de Ribeirão Preto seguida pelo relato de experiência, resultados e considerações finais.

2 O CURSO DE BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO E DA DOCUMENTAÇÃO DA USP DE RIBEIRÃO PRETO

Desde sua criação, o Curso de Biblioteconomia e Ciências da Informação e da Documentação (BCID) da USP de Ribeirão Preto carrega em seu projeto pedagógico uma proposta diferenciada de formação e, principalmente, de atuação de seus egressos. Considerando a atuação em bibliotecas, mas também em outros tipos de organizações e instituições, as disciplinas introdutórias não deixam de lado uma formação humanística crítica e rica, como pode ser visto em seu projeto pedagógico quando se refere ao que chama de Modelo Teórico Conceitual, formado por “disciplinas do núcleo comum de fundamentação geral, em que conceitos desenvolvidos nas disciplinas relacionadas à Antropologia, à

Sociologia, à História, à Filosofia e à Lingüística são empregados para a contextualização das Ciências da Informação e da Documentação como área de estudos específicos” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2003, p.8).

Como outros cursos que também seguem e atendem as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Biblioteconomia, O BCID também conta com um núcleo que oferece disciplinas que tornam o profissional capaz de obter o registro profissional e exercer com segurança a profissão de bibliotecário. Há ainda, um conjunto de disciplinas optativas que complementam a formação geral e agregam em formação específica, permitindo ao final do curso o aluno flexibilizar suas escolhas de acordo com seus interesses.

A matriz curricular e a formação dos docentes, aliada a proposta do projeto pedagógico do curso de formar para um mercado amplo de atuação, tem levado os alunos ocuparem vagas em diversos nichos de mercado, além das tradicionais unidades de informação, há ainda, aqueles egressos que adentram ao mundo da pesquisa e dão seqüência em suas carreiras nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação do Brasil e do exterior.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A partir de 2013, a coordenação de curso se propôs a atuar mais fortemente junto à organizações de diversos setores, com o objetivo de abrir ainda mais o mercado de trabalho para os estágios e, também, para os egressos formados pelo curso.

Dessa maneira, duas ações foram desenvolvidas:

1. Uma mala direta foi enviada à aproximadamente 3000 instituições empresariais e comerciais, com detalhes sobre a formação e o conjunto de atividades que o profissional da informação poderia exercer. Junto ao material enviado, foi oferecida uma palestra sobre o tipo de profissional que o curso forma e as possibilidades de atuação junto às organizações;
2. Foi construído um clipping de jornais com oportunidades de estágio e emprego direcionados à áreas como administração, marketing e tecnologia da informação, mas que poderiam ser ocupadas pelos egressos do curso. De posse desses dados, um material informacional sobre o curso foi direcionado as instituições que selecionavam os currículos. Além do material enviado, o coordenador ligava diretamente para as mesmas instituições apresentando os egressos do curso como possíveis candidatos a ocuparem as vagas de estágio e emprego ofertadas pela empresa.

Essas duas ações geraram um aumento na demanda por profissionais formados pelo curso, estreitando também os laços entre as organizações e a coordenação, além de dar maior visibilidade a área de Biblioteconomia e ao curso no contexto municipal e regional.

Em algumas oportunidades, a coordenação participou diretamente do processo seletivo das instituições, nesse caso, configuradas como empresas da cidade de Ribeirão Preto. Em três desses processos seletivos, a coordenação produziu um material de divulgação e acompanhou de perto todas as fases da seleção até a contratação final realizada pelas empresas. Observa-se neste ponto, que mesmo competindo com alunos e egressos de formações diferentes, dois alunos do curso de Biblioteconomia e Ciências da Informação e da Documentação, em três dos processos seletivos, foram os selecionados para as vagas.

Apesar do sucesso nos processos seletivos, o *feedback* obtido das empresas apontou problemas identificados nas entrevistas com os alunos. O primeiro problema relaciona-se a falta de autoconfiança nas tarefas que poderiam desempenhar, o segundo, mais preocupante, relaciona-se a falta de repertório a respeito das contribuições que poderiam trazer as empresas, visto que estariam atuando fora das bibliotecas.

Tais problemáticas criaram uma situação nova para a coordenação de curso: a necessidade de entender a dificuldade dos alunos em falar sobre sua atuação fora das bibliotecas e além das atividades triviais dos bibliotecários.

A perspectiva de uma demanda em relação ao profissional da informação e a experiência positiva, mas com *feedback* negativo de entrevista, levou a uma simulação de entrevista com um novo grupo de alunos em fase final no curso, realizada pela própria coordenação. Esta atividade fortaleceu ainda mais o *feedback* recebido anteriormente das empresas, visto que grande parte dos alunos tinham em seu discurso as atividades tradicionais dos bibliotecários como a indexação, a catalogação e a normalização como seus principais trunfos para aquisição de novos empregos.

Após a experiência relatada e, tendo esses elementos como objeto de discussão entre os docentes do curso, chegou-se a conclusão que seria necessário a criação de disciplinas optativas que tornassem os alunos aptos a oferecerem um portfólio de produtos e serviços de informação diferenciados as empresas e, dessa forma, participarem de processos seletivos de forma mais assertiva e, sobretudo, com uma confiança diferenciada quando postos a prova com pessoas de formações diferentes.

Foi então constituído um conjunto de novas disciplinas optativas pelos docentes do curso. Neste trabalho, serão relatadas as experiências com o oferecimento de duas disciplinas ligadas a área de tecnologia, são elas: Gerenciamento de Conteúdo Digital e Gerenciamento Eletrônico de Documentos.

3.1 Disciplina: Gerenciamento de Conteúdo Digital

Esta disciplina que possui 2 créditos de aula e 1 crédito de trabalho, que no modelo da Universidade de São Paulo significa 30 horas aula, além de mais 30 horas de atividades fora da sala de aula, é ofertada a partir do sexto semestre do curso e é aberta a todos os alunos. O objetivo da disciplina é introduzir conceitos e práticas sobre ambientes digitais informacionais, com ênfase em conteúdos digitais e em ferramentas que tratam do gerenciamento de conteúdo digital.

No programa da disciplina constam os seguintes itens:

- introdução ao gerenciamento de conteúdo digital. Realiza-se uma abordagem geral sobre os conceitos de gerenciamento de conteúdo digital, elencando-se as necessidades de tratamento de conteúdos após a massificação da Web 2.0 e das redes sociais. Discute-se a necessidade das organizações estarem presentes e bem posicionadas, produzindo e disseminando conteúdos profissionais, nos principais ambientes popularizados na Internet como wikis, blogs e redes sociais (youtube, facebook e outros);
- introdução a ferramentas para gerenciamento de conteúdo digital. Apresentam-se algumas ferramentas, em geral software livre e com licença *opensource*, para apoiar a implantação de projetos de gestão de conteúdos digitais. As ferramentas têm como principal objetivo facilitar a produção de conteúdos profissionais e oferecer aos alunos o conhecimento necessário para que estes possam entender o funcionamento e os tipos adequados para cada modelo de aplicação. As ferramentas e plataformas utilizadas são: *wordpress*, *mediawiki*, *drupal* e as próprias plataformas das redes sociais;
- instalação e configuração de ferramentas. Destaca-se a prática de realizar atividades como instalação e configuração de ferramentas, em geral, tarefa de equipes de suporte de informática, mas que em grande parte das vezes, com uma pequena receita, podem ser realizadas por qualquer profissional;

- customização de ferramentas. Aborda-se os principais elementos que devem ser alterados nas ferramentas para torná-las mais atrativas e com um contexto mais profissional. Aborda-se também a utilização de *templates* temáticos, instalação de plug-ins e configurações de permissão de usuários e acesso remoto;
- planejamento de conteúdos. Discute-se os tipos de conteúdo direcionados a cada plataforma, também são planejadas as diferentes frentes de atuação, as prioridades, os destaques, que tipo de posicionamento as instituições podem ter frente aos ambientes digitais e como integrar e atender a maior quantidade de clientes/usuários possíveis em cada projeto;
- projeto final com implementação de ambientes de gerenciamento de conteúdo digital. Os alunos identificam e descrevem uma organização de verdade (uma instituição da cidade, região ou ainda que tenha inserção nacional), compõe um projeto de gerenciamento de conteúdo digital, nos moldes de uma proposta comercial e posteriormente apresentam como resultado a implementação do projeto.

A disciplina tem tido alta procura e tem na participação e no entusiasmo dos alunos o principal ponto de destaque. O modelo de avaliação utilizado baseia-se nas atividades práticas que acontecem a cada aula, visto que os alunos têm que entregar resultados em todos os módulos da disciplina. A atividade final, no modelo de balcão de projetos, representa 60% (sessenta por cento) do valor da nota.

3.2 Disciplina: Gerenciamento Eletrônico de Documentos

Esta disciplina também possui 2 créditos de aula e 1 crédito de trabalho, que no modelo da Universidade de São Paulo significa 30 horas aula além de mais 30 horas de atividades fora da sala de aula, é ofertada a partir do sexto semestre do curso e é aberta a todos os alunos. Desde o ano de 2015 também passou a ser aberta aos alunos do Curso de Biblioteconomia da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da USP de São Paulo, através do recurso de videoconferência.

O objetivo da disciplina é promover a compreensão do processo completo de Gerenciamento Eletrônico de Documentos (GED) por meio do estudo dos conceitos, legislações e tecnologias que permeiam o documento em formato eletrônico.

No programa da disciplina constam os seguintes itens:

- conceitos e fundamentos básicos de arquivo, documento, gestão documental e gerenciamento eletrônico de documentos. É realizada uma abordagem introdutória sobre arquivos, tipologia documental, tipos de arquivo e importância do gerenciamento eletrônico de documentos;
- abordagem sobre documento digital e partes de um sistema de gerenciamento eletrônico de documentos;
- legislação sobre conversão e substituição do documento físico para o documento digital. Destaca-se a lei 12682/2012 e seus vetos, assim como esclarece a questão do uso do microfilme em relação ao documento digitalizado;
- criptografia, certificado digital e assinatura digital. Apresenta-se, além do uso, os procedimentos para aquisição e implementação destes itens no gerenciamento eletrônico de documentos;
- descrição e indexação em gerenciamento eletrônico de documentos. Apresentam-se os padrões de metadados, as técnicas de indexação e uso de elementos como indexação para recuperação full-text, todos direcionados para o gerenciamento eletrônico de documentos;
- processo de digitalização. Aborda-se todo o processo de digitalização, desde o preparo do documento até os procedimentos posteriores como nomeação de arquivos, formatos, qualidade, OCR e tipos de equipamentos. O curso dispõe de um laboratório de digitalização com *scanners* variados e de última geração, que são utilizados nesta disciplina;
- ferramentas para gestão eletrônica de documentos. Trabalha-se todo o processo de gestão eletrônica de documentos do ponto de vista de uso de um software gerenciador. Utiliza-se nesta disciplina a plataforma *opensource* Alfresco Community;
- recuperação da informação. Abordam-se os modelos de recuperação baseados em estruturas de classificação, termos, campos de descrição além do uso de busca facetada e full-text search, tanto do ponto de vista conceitual com de prática e uso na plataforma Alfresco;
- Projeto final com implementação de ambientes de gerenciamento eletrônico de documentos. Os alunos identificam e descrevem uma organização de verdade (uma instituição da cidade, região ou ainda que tenha inserção nacional), compõe um projeto

de gerenciamento eletrônico de documentos, nos moldes de uma proposta comercial e, posteriormente, apresentam como resultado a implementação do projeto.

A disciplina tem tido alta procura por parte dos alunos, tendo também um *feedback* muito positivo em relação ao conteúdo e modo de abordagem. O modelo de avaliação utilizado baseia-se em uma avaliação teórica, além da atividade/projeto final, no modelo de balcão de projetos.

4 RESULTADOS

Após a criação e oferecimento das disciplinas, foram realizadas avaliações com os alunos acerca do conteúdo abordado e do modelo de oferecimento, tendo com resultado uma aprovação positiva por parte dos mesmos.

Alguns elementos merecem destaque na avaliação dos alunos como: o conteúdo direcionado para desenvolvimento de projetos e o uso efetivo de ferramentas e atividades práticas durante o oferecimento das disciplinas.

Aumento da procura, incluindo lista de espera para frequentar as disciplinas, tem sido também um retorno positivo do ponto de vista da importância que os alunos tem dado aos conteúdos abordados, além da comunicação entre eles sobre o reflexo das disciplinas em sua formação complementar.

Alguns alunos que frequentaram as disciplinas já adentraram no mercado de trabalho para atuar exatamente com esses temas: gerenciamento de conteúdo digital e gerenciamento eletrônico de documentos. Identificou-se um claro aumento da autoconfiança desses egressos, não apenas na participação em processos seletivos, como também na proposição de produtos e serviços como consultores na área de informação.

O preparo dos alunos também facilitou a criação de projetos de extensão e execução dos mesmos, dando oportunidade aos alunos que fazem a disciplina atuarem diretamente com os temas antes de adentrarem-se ao mercado de trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do tempo exíguo para uma melhor avaliação em relação a criação das chamadas disciplinas instrumentais da área de tecnologia no Curso de Biblioteconomia e Ciências da Informação e da Documentação da USP de Ribeirão Preto, pode-se notar a



importância dessas na formação dos alunos que visam competir com egressos de outros cursos no mercado de trabalho de Ribeirão Preto e região.

Considera-se também importante o aumento da autoconfiança dos alunos quando dispõem de conhecimento a respeito de um processo completo, de oferecimento de produtos e serviços de sua área, para instituições de segmentos diversos

Entende-se que apesar da formação humanística diferenciada, o bibliotecário precisa ter em sua formação novas competências que sejam diferenciais na competição por oportunidades no mercado de trabalho. Ainda mais importante, é a possibilidade de oferecerem por meio de produtos e serviços, todo o conhecimento adquirido nas disciplinas de formação básica da Biblioteconomia e nas teorias discutidas no núcleo de formação do curso, tornando um profissional diferenciado e com capacidade transformadora.

REFERÊNCIAS

PROJETO PEDAGÓGICO do curso de Biblioteconomia, Ciências da Informação e da Documentação. Disponível em: <<http://www.ffclrp.usp.br/cid/>>. Acesso em: 18 maio 2016.

TARAPANOFF, K.; ARAUJO JUNIOR, R. H. de; CORMIER, P. M. J. Sociedade da informação e inteligência em unidades de informação. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 29, n. 3, p.91-100, dez. 2000. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652000000300009>>. Acesso em? 18 maio 2016.

ÁREA TEMÁTICA 6

PESQUISA EM BIBLIOTECONOMIA, CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E ÁREAS AFINS

DIÁLOGOS SIGNIFICATIVOS PARA INTERPRETAR LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA UNAM

DIÁLOGOS SIGNIFICANTES PARA INTERPRETAR A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA UNaM

María Arminda Damus; Susana Eunice Jaroszczuk; Adriana Noemí Villafañe

Resumen: Este trabajo expone algunos resultados del análisis emergente de dos entrevistas efectuadas a docentes del Departamento de Bibliotecología de la Universidad Nacional de Misiones, a fin de conocer el estado de la formación profesional y el posicionamiento de la disciplina bibliotecológica en los inicios de la carrera y en los últimos años. Metodológicamente, se emplean la matriz FODA y la triangulación entre disciplina, institución académica y sociedad. Se presentan como resultados del análisis las principales fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que rodean a la formación, así como la incidencia del medio social y la relación del departamento con la institución universitaria. Se concluye que esta combinación metodológica cualitativa visibiliza los puntos fuertes y débiles de la formación bibliotecológica, algunos hitos en la evolución del Departamento y provee indicios para tomar decisiones acerca del perfil formativo de los bibliotecarios en el contexto local.

Palabras-clave: Bibliotecología. Formación profesional. Investigación. Metodologías cualitativas.

Resumo: Este artigo expõe alguns resultados da análise emergente de duas entrevistas efetuadas a docentes do Departamento de Biblioteconomia da Universidade Nacional de Misiones, a fim de conhecer o estatuto da formação profissional e o posicionamento da disciplina biblioteconômica nos inícios da carreira e nos últimos anos. Metodologicamente, é utilizada a matriz SWOT e a triangulação entre a disciplina, instituição acadêmica e sociedade. Se apresenta como resultados da análise as principais fortalezas, fraquezas, oportunidades e ameaças que cercam a formação, bem como o impacto do ambiente social e a relação do departamento com a universidade. Conclui-se que esta combinação de metodologias qualitativas torna visíveis os pontos fortes e fracos da formação biblioteconômica, alguns marcos na evolução do Departamento e fornece evidências para tomar decisões sobre o perfil educacional dos bibliotecários no contexto local.

Palavras-chave: Biblioteconomia. Formação profissional. Pesquisa. Metodologias qualitativas.

1 INTRODUCCIÓN

Es usual que en el proceso evolutivo de una institución se llegue a una fase de madurez en la que se cuestione acerca de su propia identidad y se vuelva con una mirada

introspectiva hacia sus orígenes y su desarrollo, en la búsqueda de claves que posibiliten hallar nuevas vías de expansión y de consolidación a futuro. El Departamento de Bibliotecología de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (FHyCS-UNaM), tras cuarenta años de historia, atraviesa esta etapa indagatoria, donde surge el desafío de desandar críticamente el camino recorrido y encontrar indicios que le permitan un análisis significativo y productivo a fin de orientar la formación profesional del bibliotecario hacia nuevos derroteros acordes con la sociedad actual.

En este trabajo se presentan dos líneas de análisis basados en los emergentes de dos entrevistas efectuadas a figuras clave de dicho proceso evolutivo, por ser las entrevistadas docentes que ejercieron la dirección del Departamento en distintas épocas, lo que permite conocer el estado de la formación profesional y del posicionamiento disciplinar en los inicios de la carrera y su situación en los últimos años; más aún, es posible dimensionar cómo se fueron instalando determinados paradigmas en la enseñanza de la bibliotecología, estrechamente relacionados con la visión social que detenta el bibliotecario, en las postrimerías del siglo XX y en los albores del nuevo siglo.

La primera de estas líneas metodológicas sigue para su estudio el modelo de la matriz FODA, y la segunda recurre a la técnica de triangulación entre tres dimensiones interrelacionadas para el rescate de la memoria y la visualización del campo disciplinar en el contexto local: disciplina y formación-institución académica- sociedad.

Se espera que la conjunción de métodos planteados en esta indagación cualitativa proporcione algunos insumos e indicadores de trabajo para conocer los cimientos sobre los que se asienta la formación bibliotecológica en la región y contribuya a delinear políticas estratégicas que permitan su adaptación y crecimiento en el actual contexto laboral.

2. LA ENTREVISTA COMO GENERO DISCURSIVO E INSTRUMENTO INVESTIGATIVO

Se consideró a la entrevista como la fuente más adecuada para recolectar información que abarque todos los aspectos convergentes que ofrecen un estado de situación y una proyección a futuro, que facilitan el recorrido de caminos rizomáticos de informaciones, datos, historias de la historia, vivencias y representaciones múltiples para reconstruir sistematizaciones y ciertos ordenamientos. Sin dudas, la entrevista constituye un modo

dialogico de recolección de información que recrea la eterna conversación, la permanente comunicación, la inevitable polifonía.

Es el modo de rescate de informaciones y también de acercamientos a los sujetos memoriosos de esa abundancia de información; sujetos que cumplen dos roles destacables: fueron protagonistas y partícipes de esos momentos históricos y, actualmente son los sujetos dueños de las voces y la memoria de la época que nos ocupa. Se repiensa a la entrevista desde perspectivas diferentes pero conjugadas. Las reflexiones sobre ella transitan por el campo de la interacción comunicativa cuando se las considera un tipo de discurso o género y por el espacio de lo metodológico en investigación, en un intento de explicitar ciertas relaciones para “humanizar” la entrevista como método o herramienta.

Partiendo de la concepción interactiva de los niveles de comunicación que advierte Blanchet (en PÉREZ, 2010) en la entrevista, se realiza una mirada similar desde la teoría de la enunciación que describe Katherine Kerbrat-Orecchioni (1997) y desde la propuesta de Mijail Bajtin (1998) sobre el género conversación que sustenta a la entrevista, con el riesgo de ser imputados de eclécticos dado el origen epistemológico de ambos. No obstante, los dos autores, desde sus posicionamientos teóricos y perspectivas reconocen la compleja interacción entre los sujetos que se produce a través del contacto lingüístico. Desde la perspectiva genérica sostenida por Bajtin (1998), la entrevista constituye un género discursivo que se concreta a través de la alternancia de voces/enunciados llevada a cabo por sujetos discursivos que mantienen un propósito comunicativo desde el momento en que deciden interactuar con otro sujeto. El propósito conductor es la obtención de información con la finalidad alcanzar la meta planteada que consiste en la recuperación de la historia de la formación de la Carrera de Bibliotecología en la Universidad Nacional de Misiones. Por lo tanto, en la base de la entrevista considerada desde esta perspectiva como un género secundario –por su mayor complejidad en la elaboración y porque supera el límite de la interacción cotidiana- se ubica al diálogo como forma primaria de interacción. Es así que el diálogo deviene en entrevista, género que tiene características propias, según la perspectiva de Bajtin, quien reconoce tres elementos constitutivos de los géneros discursivos: el tema, el estilo y la composición. De este modo, la entrevista permite conjugar las voces de los entrevistados con la de los entrevistadores para generar un nuevo discurso.

Es interesante la mirada de Blanchet descripta por Pérez sobre la importancia del origen y características de los interlocutores:

La proximidad social favorece la comunicación en la entrevista: si los interlocutores son de edades cercanas, de rango similar, son de similar extracción social o comparten alguna variable de este tipo, el entrevistado se sentirá más en confianza y conversará más, y más fácilmente acerca del tema tratado (PÉREZ, 2010, p.3).

En las dos entrevistas tomadas para este trabajo, dada la temática, los interlocutores se encuentran en una situación de proximidad social, sobre todo en lo concerniente a las competencias culturales sobre la temática abordada y al interés académico, lo cual se puede corroborar no sólo en la cantidad de información obtenida, sino también en la extensión de las entrevistas, la variedad de información de diversos órdenes, la derivación hacia otros temas vinculantes; la percepción por parte de los lectores de conclusividad temprana y de la idea de que puede seguir. El objetivo inmutable de la entrevista es obtener información, que proviene de una red discursiva que se actualiza en el momento de la enunciación: el discurso de la entrevista misma; el discurso del entrevistado; el o los discursos citados; el discurso del entrevistador. Conjunto que proyecta una tarea de construcción discursiva a posteriori que articula las voces y la información y cuyo resultado es otro nuevo género discursivo.

3. ABORDAJE METODOLÓGICO

3.1 El análisis FODA

La matriz de análisis FODA (Fortaleza – Oportunidades – Debilidades – Amenazas) constituye una herramienta estratégica empleada principalmente en el ámbito empresarial; en los últimos años, su aplicación se extendió considerablemente a otros ámbitos socioculturales para analizar contextualmente el posicionamiento de la organización en el medio y advertir los riesgos potenciales que se enfrentan así como las situaciones positivas de crecimiento, ya que involucra tanto procesos cuantitativos como cualitativos. Opera en dos dimensiones, una sobre el plano interno, mediante la identificación de las fuerzas y las debilidades endógenas y otra sobre el plano externo, develando las oportunidades que ofrece el medio en el cual se inserta y las amenazas que debe atender la organización. Debido a su flexibilidad, el estudio puede aplicarse a toda la organización o solo en algunos niveles o sectores.

Zabala Salazar (2005) expresa que su objetivo reside en un profundo análisis de aquellos factores que impactan globalmente de manera positiva o negativa en el sistema

organizativo. La finalidad de dicho análisis consiste en efectuar comparaciones que se traduzcan en estrategias que coadyuven en el logro de los objetivos de la organización. Se trata, entonces, de encontrar un equilibrio entre ambos aspectos, de modo tal de evitar que las amenazas impacten negativamente sobre las debilidades, al tiempo que se delinean estrategias para que las oportunidades contribuyan a reforzar las fortalezas.

En el caso que aquí se aborda, el análisis FODA aplicado al contenido de las entrevistas seleccionadas es un medio eficaz para obtener información acerca de los factores críticos de crecimiento y proyección evidenciados por las entrevistadas, cuya mirada particular por el lugar de gestión y liderazgo que ocupan/ocuparon al frente del Departamento, les proporciona los insumos para advertir desde otro lugar y con otro sentido las fuerzas internas de crecimiento, las fragilidades existentes, las potencialidades a explorar y las desventajas provenientes del contexto. Al mismo tiempo, es posible categorizar estas diferentes aristas generando un diagnóstico referente a las fortalezas y flaquezas que presenta el Departamento de Bibliotecología (formación de recursos humanos, competencias adquiridas, organización y clima institucional, planes de estudio, etc.), así como las oportunidades y amenazas que plantea el entorno en el cual se halla inserto (tales como las políticas de estado, el mercado laboral, el impacto tecnológico, las nuevas tendencias en la disciplina, la obtención de fuentes de financiación). Esta información, debidamente organizada, aportará los primeros insumos para generar estrategias y planificaciones a corto y mediano plazo que permitan consolidar y expandir la formación del profesional bibliotecario en la región.

3.2 La triangulación metodológica

Se decidió adoptar conjuntamente con la matriz FODA, la técnica de triangulación, para enriquecer el análisis y la interpretación de la información obtenida mediante las entrevistas, ante el riesgo latente de que el uso de una única estrategia conduzca a fallas o lagunas en la aplicación metodológica. Además, el carácter cualitativo de la investigación emprendida en este trabajo, justifica la adopción de metodologías que favorezcan la objetividad, confiabilidad, validez interna y externa, aspectos que suelen ponerse en duda en este tipo de estudios; según Okuda Benavides y Gómez-Restrepo: “se ha utilizado la triangulación como una alternativa para aumentar la fortaleza y calidad de un estudio cualitativo” (2005, p.119).

En este sentido, la triangulación es vista en investigación como “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular” (ARIAS VALENCIA, 2000); pero lejos de ser una simple conjunción de varias estrategias en el análisis de un mismo fenómeno, proporciona recursos múltiples para acercarse a éste con una mirada holística y comprensiva, al tiempo que otorga rigor y complejidad al estudio encarado.

Una de las ventajas que reporta es la expansión de las posibilidades de interpretación de un fenómeno complejo, generando nuevas intersecciones en el planteamiento de propuestas de acercamiento al problema investigado. La riqueza de la triangulación para el caso de las entrevistas, reside –además– en que no se toma al entrevistado como único punto de referencia, sino que convergen otros aspectos o variables que componen el triángulo, aunque no siempre deba tomarse la expresión literalmente:

Este término metafórico representa el objetivo del investigador en la búsqueda de patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de la investigación y no significa que literalmente se tengan que utilizar tres métodos, fuentes de datos, investigadores, teorías o ambientes (OKUDA BENAVIDES y GÓMEZ-RESTREPO, 2005, p.119).

En lo referente a los tipos de triangulaciones, existen variadas propuestas para clasificarlas, algunas de las cuales reconocen subtipos enmarcadas en clases principales; de acuerdo con Arias Valencia (2000) estas pueden ser:

- triangulaciones de datos o fuentes: es decir, se trabaja con información proporcionada por diferentes personas o instituciones, u obtenidas de distintos materiales. Para este tipo se reconocen tres subtipos, de carácter temporal, espacial y el análisis de persona.
- triangulaciones metodológicas: se emplean simultáneamente diversas técnicas generalmente cualitativas, aunque pueden combinarse con alguna cuantitativa, de aproximación al objeto de estudio. Puede implicar tanto una triangulación dentro de métodos o una triangulación entre métodos.
- triangulaciones de investigadores u observadores: donde intervienen múltiples investigadores -preferentemente provenientes de diferentes campos disciplinares- en la observación y análisis del fenómeno estudiado.

- triangulaciones de teorías: involucra el uso de más de una teoría o hipótesis; en algunos casos, se aplica para poner a prueba teorías rivales o explicaciones alternativas de un mismo fenómeno.

En el marco de este estudio, se adopta una triangulación de perspectivas: disciplina y formación-institución-sociedad. Por un lado se trata de evidenciar el estado de situación del campo disciplinar y la formación bibliotecológica, desde la cosmovisión y percepción de las entrevistadas, contextualizado en una institución educativa que define y plantea configuraciones particulares en la proyección de una carrera, de un plan de estudio, cuyos indicios emergen más a o menos explícitos de esos mismos relatos. Por otro lado, ambas aristas, disciplina e institución, se encuentran atravesadas por la impronta social que representa el contexto mayor –siempre dinámico y en constante evolución- en el que se sitúa la institución académica y quien establece las reglas de juego a gran escala, determinando las demandas del mercado laboral, las competencias que deben reunir los profesionales, las amenazas latentes, las estrategias a desplegar desde la formación educativa para preparar bibliotecarios debidamente habilitados para actuar en dicha sociedad.

Son, pues, estas tres vertientes las que se contemplaron para interpretar en toda su complejidad el rumbo que debe tomar la formación bibliotecológica en este contexto socio-temporal y geográfico.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Son evidentes desde una mirada teórica enunciativa la complejidad de las instancias orales que pone en juego la entrevista y la presencia inexcusable de la polifonía, con lo cual se impone el trabajo de determinar claramente cada una de las fuentes, qué dice cada una y a qué otra fuente remite, es decir, toma una fuerte impronta la referencia de las voces entre sí determinando el valor y la ponderación de lo referido. También son importantes en los momentos previos al acto de la entrevista los roles explícitos con que se presentan los entrevistadores. Todo lo descrito le otorga sentido a la entrevista y determina ciertas proyecciones y dimensiones de la misma.

En este caso, las entrevistas que aquí se ponen en estudio fueron realizadas en el marco de un proyecto de investigación, en diferentes momentos, a las profesoras Dora Marta Suárez de Belloni y Mirta Juana Miranda. La primera de ellas actualmente es docente jubilada del Departamento de Bibliotecología y ejerció la Dirección del mismo en distintos períodos,

como la propia entrevistada narra: “en el año 81 asumí como directora de la carrera por primera vez, habré estado hasta el año 84/85 (...) y nuevamente asumí creo que el año 88 u 89 más o menos“ (SUÁREZ DE BELLONI, 2014).

La profesora Miranda, por su parte, actualmente es docente e investigadora del Departamento y es directora a partir de 2004 hasta la fecha.

Contrastando ambas entrevistas, es interesante advertir como se entrelazan pasado y presente en esos diálogos; permiten visualizar desde una mirada retrospectiva cómo se fue dando el proceso evolutivo de la carrera y de la formación, aportando singulares elementos para distinguir con notoria claridad las fortalezas que desde sus orígenes caracterizaron al Departamento, las estrategias para alcanzar un reconocimiento en el seno de la propia institución académica, las improntas sociales que incidieron en la toma de decisiones, la paulatina transformación de la disciplina bibliotecológica, así como una mirada contemporánea que señala huellas a seguir, en un intento de apre(he)nder de las experiencias del pasado pensando en el futuro.

4.1 Fortalezas

Como resultado de la aplicación de la matriz FODA, se pudo advertir que las entrevistadas indican numerosas fortalezas con relación a la carrera de Bibliotecología desde su creación. La principal es su progresivo crecimiento, en buena medida, gracias al compromiso asumido desde el plantel docente: “el compromiso y el esfuerzo del cuerpo docente, que le puso siempre el hombro a la carrera pese a todas las dificultades, pese a la poca respuesta que se tenía de la facultad”. Haber transitado por diferentes modalidades de enseñanza, presencial, libres no residentes, regulares no residentes y enseñanza a distancia, no solo requirió que los profesores desplieguen habilidades acordes con cada una de ellas sino que se traduce en una permanente capacidad de adaptación y de respuesta al medio social e institucional. Particularmente, la profesora Suárez de Belloni (*ibíd.*) destaca los logros obtenidos y el alto número de egresados bajo la modalidad de alumnos regulares no residentes: “Eran muchos y venían, no sólo del interior de la provincia, sino que venían de Corrientes y de Resistencia (Chaco) ... logramos muy buenos resultados con esta formación” (p.3). Como valor agregado, esta modalidad permitió estrechar los vínculos con los alumnos e incluso, con su entorno familiar.

Otros de los puntos fuertes del Departamento se concentran en la permanente capacitación de sus docentes, en la actualización del material bibliográfico empleado, en la disposición de un laboratorio de trabajo, de una colección bibliográfica especializada y en la redacción de materiales didácticos, especialmente para el período de enseñanza bajo la modalidad a distancia, considerados de buena calidad por sus protagonistas y redactores: “producir todos esos materiales para la enseñanza a distancia marcó un crecimiento, un nivel de calidad importante en muchas cuestiones. Es decir que eso favoreció altamente a todos”.

Asimismo, la participación en investigación y extensión universitaria, constituyeron factores que le permitieron ganar en visibilidad y consolidarse en distintos ámbitos, tanto nacional como internacional:

Pese a su juventud, la carrera de Bibliotecología logró insertarse rápidamente entre las carreras de la facultad y entre las carreras del país. Poco a poco, pero con bastante rapidez fue siendo reconocida (...) implementamos toda una serie de viajes anuales de estudio, realmente de estudio, a los centros más importantes de Buenos Aires y de la región, incluyendo Brasil y Paraguay. Eso le dio a los alumnos una visión de la existencia de otro tipo de bibliotecas que no fueran las de la provincia (...) la carrera no dejó nunca de crecer, se fue consolidando, y posicionando cada vez mejor, supo aprovechar todas las oportunidades (SUÁREZ DE BELLONI, 2014, p.5).

Paralelamente a las actividades de extensión, se comenzó a trabajar con otros colaboradores del entorno, para difundir y promover las actividades realizadas desde el Departamento: “Extensión se hizo casi desde siempre (...) a partir de fines de 1980 se trabajó con la radio, se trabajó con las escuelas; y en los noventa se trabajó muy intensivamente con la CONABIP [Comisión Nacional Protectora de Bibliotecas Populares] y con las Bibliotecas Populares”.

Otras de las fortalezas consistió en la incursión formal en las actividades de investigación, que ya se venían realizando internamente desde los orígenes de la carrera:

al principio de los noventa, nosotros empezamos a sistematizar la investigación, también a instancias de la facultad. (...) Alrededor de 1994 pudimos ponernos en el marco de la Secretaría de Investigación, generar un proyecto y ser aprobados; estar dentro de los estándares, tener un director - que en esos tiempos fue muy difícil-. Necesitábamos un director que por ese entonces no había. Nos ayudó, desde Buenos Aires, Elsa Barber (MIRANDA, 2015, p.4).

La investigación permitió que se realizaran diagnósticos para conocer los pormenores del entorno local y situarse a la vanguardia de algunas temáticas, como lo fue en su momento

el acceso abierto. Además, en la actualidad, un alto número de docentes del Departamento de Bibliotecología están categorizados en investigación y son regulares en sus cargos; en 1985 se realizaron los primeros concursos docentes y debió pasar un largo período de más de quince años para que los profesores interinos pudieran acceder nuevamente a esta posibilidad; “Eso permitió a la gente garantizar su espacio laboral, tener buena estabilidad”. Actualmente, el Convenio Colectivo de Trabajo para la educación superior, recientemente sancionado en Argentina, vino a regularizar en parte esta situación.

La dinámica en la actualización de los planes de estudio que “podría ser aún más fluida, pero comparadamente, hay carreras de bibliotecología del país que no lograron actualizarse con esa periodicidad que nosotros nos actualizamos”, es vista como una fortaleza relevante que permite atender a cuestiones actuales e incorporar núcleos cognoscitivos vigentes: “Tenemos un equilibrio, una distribución horaria pensando en las aéreas, por ejemplo, utilizando las del Mercosur. Hay una distribución más o menos equitativa de la cantidad de horas en el plan de estudio, para los distintos espacios”. Por otra parte, la instrumentación institucional de la carrera docente, que estipula planificaciones bienales, imprime una dinámica de trabajo docente que favorece disponer de programas actualizados y permanentemente evaluados.

4.2 Debilidades

Sin embargo, también se registraron obstáculos y fragilidades, sobre todo en los años fundacionales. Por ejemplo, el escaso plantel docente, compuesto por seis o siete profesores, solo dos de los cuales eran específicos de la disciplina y tenían a su cargo el dictado de aproximadamente once materias; la falta de estructuras de cátedras, que recién se fueron generando con las primeras cohortes de graduados, cuando algunos de ellos se iniciaron como ayudantes de cátedra. La falta de espacio físico en el Instituto Superior del Profesorado de la UNaM (donde funcionó inicialmente la carrera de Bibliotecología) y el hecho de que la actual Facultad de Humanidades se hallaba en pleno proceso de conformación, motivó que las instalaciones administrativas y áulicas del Departamento no tuvieran un espacio físico permanente y debieran trasladarse de edificio en numerosas ocasiones.

A estas carencias físicas y materiales, se sumó el escaso apoyo obtenido de la institución académica y el relegamiento debido a su carácter inicial de tecnicatura, al peso y la presencia que tenían otras carreras con mayor tradición y más recursos: “dentro del contexto

de las carreras, se la consideraba una tecnicatura (...) En la facultad ... era considerada como carrera de segunda”.

El cambio de plan de 1996, significó un punto de inflexión importante debido a la implementación de la modalidad a distancia, por las resistencias que emergieron en el plantel y por el desafío de redactar las guías didácticas de las asignaturas: “Porque escribir para enseñar a distancia es una cuestión compleja y nuestros docentes presentaron una resistencia alta a ese proceso de escritura, de exhibirse como docentes”. Otra debilidad consistió en la disminución del número de graduados durante este plan, en comparación con modalidades previas, situación en la que tuvo una gran incidencia la falta de tecnología adecuada que no permitió acompañar y sostener la formación a distancia. Incluso en la actualidad, se hace latente esta cuestión:

Las aulas virtuales que nosotros tenemos son obsoletas; hace años que son obsoletas. No las modificamos y podríamos usar aulas virtuales de acceso libre.... o sea hay muchas cosas que no se dan en el contexto institucional; que dificultan la formación de estudiantes de cualquiera de las carreras (MIRANDA, 2015, p.6).

4.3 Amenazas

En cuanto a las amenazas con las que el Departamento debió lidiar, los diálogos reflejan cuestiones de fondo, como la falta de políticas educativas en materia de provisión de cargos y de realización de concursos docentes. También era dificultoso acceder a la bibliografía y a otros recursos didácticos, fundamentalmente por la ubicación de la provincia, tan alejada de los centros culturales importantes.

La falta de apoyo institucional es una constante en ambas entrevistas, y más lejos aún, expresan la mirada crítica por parte de las autoridades político-administrativas de la facultad, hacia la modalidad de enseñanza de alumnos no residentes, poniendo en duda constantemente la viabilidad y la calidad de la oferta educativa.

Similar discurso institucional emergió en la década de los noventa con la modalidad a distancia, con nuevos visos ideológicos que a la larga determinaron la re implementación de la enseñanza presencial:

Se evidenció que producir el material impreso era caro; aparecieron otros componentes, un discurso –si se quiere– que explicitaba que la enseñanza universitaria de las universidades públicas debía ser gratuita. Nunca dejó de ser gratuita. Los estudiantes debían adquirir los materiales. Eso es para estudiantes presenciales o a distancia. Eso fue una especie de latiguello que

también se usó políticamente. También la usaron algunos estudiantes para decir que nosotros enseñábamos y cobrábamos la educación en la Universidad Pública (MIRANDA, 2015, p.5).

La deserción y el desgranamiento del alumnado constituyen, sobre todo en los últimos años, una preocupación permanente que enfrentan docentes y autoridades institucionales, situación que tiene sus orígenes en una multiplicidad de causas vinculadas con la realidad educativa, cultural y económica de la sociedad y excede las capacidades académico-administrativas de la universidad –y del Departamento- de hallar soluciones efectivas.

Finalmente, el vertiginoso avance de la tecnología también se constituye en un factor de riesgo a considerar: “la incorporación de las nuevas tecnologías con internet y todas las aplicaciones, ha hecho que por ahí ese profesional [de otras disciplinas] no recurra tanto a la biblioteca”. El conflicto no solo reside en que el bibliotecario se vea reemplazado por las nuevas tecnologías, sino que los mismos docentes deben esforzarse por estar a la vanguardia y transmitir a los estudiantes, junto con las novedades, la habilidad del aprendizaje continuo; por otra parte, el soporte tecnológico que ofrece actualmente la Universidad es poco promisorio-igual que años atrás-, mismo que ocurre en mayor o en menor grado en la provincia de Misiones.

4.4 Oportunidades

No obstante, desde el Departamento se supo aprovechar todas las oportunidades existentes, fundamentalmente la necesidad de bibliotecarios profesionales en las bibliotecas de Misiones y sus alrededores en la década del setenta: “Muchos alumnos teníamos, en su gran mayoría eran maestros o gente que estaba trabajando en bibliotecas que no tenían la formación profesional”; la carrera proporcionó precisamente la formación anhelada en el medio sociocultural y generó nuevas demandas, abriendo nuevos campos laborales: “los bibliotecarios no tenían mucha dificultad en conseguir trabajo; incluso antes de recibirse, ya entraban a trabajar (...) el panorama laboral era bastante abierto, con posibilidades”.

Además, las capacitaciones, congresos e instancias de formación ofrecidas desde otras instituciones, en otras provincias, también sirvieron de impulso para que la joven carrera estableciera vínculos y nexos con otros ámbitos, otros colegas y saliera al mundo; “Impulsar una mayor vinculación de nuestra carrera con otras carreras del país. Eso lo logramos mucho a través de los encuentros, de los congresos, a los cuales no faltábamos nunca”. Estas acciones se vieron fuertemente consolidadas a nivel local por las actividades de extensión que se

realizaban, ya sea únicamente con los profesores del plantel o en colaboración con otros organismos: “Recorrimos toda la provincia de Misiones llevando los cursos para Bibliotecas Populares con proyectos junto con la CONABIP”. De este modo, la carrera y el Departamento no solo se hicieron conocidos sino que fueron ganando en nivel académico y en calidad formativa.

También contaron con calificada asesoría externa en la elaboración de los materiales didácticos para la enseñanza a distancia: “tengo que mencionar a Marta Mena. Marta Mena es una referente nacional en educación y por lo menos latinoamericano en educación a distancia”. Una gran oportunidad sin dudas, se presentó con la aprobación de la Licenciatura en Bibliotecología, proceso no exento de obstáculos pero señalada como un hito en la historia del Departamento.

Existe conciencia del gran potencial a explotar actualmente con las competencias que desarrollan los bibliotecarios, quienes deberán incursionar en otros nichos de mercado y aplicar la creatividad para descubrir nuevas fuentes de inserción laboral, ya que como se afirma en una de las entrevistas: “hay muchos espacios vírgenes que el gestor de la información tiene que ir alcanzando”.

4.5 Apreciaciones de la triangulación

Para la triangulación, como ya se manifestó, se tomaron tres aristas: disciplina y formación-institución-sociedad. Cabe señalar que el momento social en el que se gesta la carrera de Bibliotecología, en la década de 1970, tiene matices particulares por cuanto la provincia de Misiones –cuyo estatus geopolítico de provincia databa de unos 20 años-, contaba con pocas casas de altos estudios y una incipiente y progresiva demanda de formación profesional en diversas áreas del conocimiento. No había bibliotecarios profesionales y en las bibliotecas se desempeñaban idóneos, mayormente docentes, con mucha voluntad de impulsar la cultura y el conocimiento. En este momento histórico, la Universidad Nacional de Misiones estaba recientemente conformada (1973) y albergó en su Instituto Superior del Profesorado a la carrera de Bibliotecología, creada en diciembre de 1974. La situación sociocultural fue altamente propicia para captar alumnos, dada la necesidad de formar bibliotecarios para la provincia y sus regiones aledañas.

En este análisis tripartito, a partir de los diálogos expuestos en las entrevistas, se observa la transformación progresiva y la retroalimentación permanente entre el vértice social

y el de la formación y la disciplina bibliotecológica. Se puede afirmar que conforme la sociedad local (y nacional) se modificó, planteando nuevos desafíos y necesidades, desde el departamento se trató de seguirle el paso, reacomodándose, adaptándose a las circunstancias y capacitando a los bibliotecarios para que puedan desempeñarse eficazmente en el medio; inclusive, el perfil que obtenían los egresados de la carrera iba un poco más allá de lo que se esperaba en los espacios laborales locales, permitiéndoles además insertarse en otros ámbitos, como en la Universidad de Buenos Aires (UBA), en provincias aledañas e incluso en otros países como México.

Inicialmente, el carácter de la formación bibliotecológica fue marcadamente aplicado, como lo señalan las entrevistadas, por lo que la carrera inició como una tecnicatura universitaria: “la formación fue eminentemente técnica en un comienzo, como una respuesta a los requerimientos del medio”; ese medio, en el que coexistían diferentes tipos de bibliotecas (escolares, populares, públicas, unas pocas universitarias y especializadas), demandaba un profesional con escasa formación teórica, “la prioridad era la organización y la administración de esas bibliotecas, fundamentalmente de su parte técnica”. La tradición de las materias técnicas como catalogación y clasificación es característico de la profesión; sin embargo, con el paso del tiempo y los cambios de planes, se fue logrando un equilibrio entre conocimiento teórico y aplicado, hasta llegar a ser una formación integral, combinando contenidos culturales y profesionales. Es perceptible en estas miradas la evolución que fue sufriendo la disciplina a medida que la información fue tomando protagonismo, junto con el impacto de la tecnología: “la tecnología es muy visible porque para nosotros es un instrumento, es una herramienta de trabajo, es un apoyo para alcanzar primero la formación y un perfil; pero luego es un componente de nuestras instituciones, de las bibliotecas”.

Las proyecciones que se anticipan son positivas, con numerosos desafíos pero también con oportunidades. Se cuenta con recursos humanos preparado en el plantel docente; los perfiles de formación de los planes tratan de estar vigentes; la sociedad genera y demanda información que precisa ser adecuadamente gestionada y el mercado laboral ofrece múltiples alternativas:

La bibliotecología es una carrera que cambiaba permanentemente y que te exigía actualizarse, y lo sigue siendo. (...) el perfil de la carrera en ese sentido siempre trató de mantenerse, de ponerse y mantenerse al nivel de las exigencias de cada época (...) ya no es solo organizar y administrar

bibliotecas... información, es realmente convertirse en gestor de información (SUÁREZ DE BELLONI, 2014, p.6).

Al haber vertiginosidad en las tecnologías, en las comunicaciones, en la producción del conocimiento, me imagino que la bibliotecología va a ser otra. Como es otra desde los 70, los 80, los noventa, este nuevo siglo. Más ágil más dinámica con un nuevo profesional, comprometido con lo social. Pero no solo con los social, comprometido políticamente, políticamente en un sentido amplio no de los partidos políticos. Necesitamos un profesional que asuma las cuestiones y que sobre esas tenga posición, tenga respuestas, que no sea un intermediario que no exhibe, no expone, no explicita sus perspectivas, sus consideraciones. Sea activo, en el sentido amplio, no porque ahora no lo seamos sino porque tenemos que ser más. (MIRANDA, 2015, p.11).

El tercer criterio tomado, la institución en la que se inserta el Departamento, no obtuvo una evaluación tan satisfactoria desde el punto de vista de las entrevistadas. Son reiterados los comentarios referentes al escaso apoyo recibido, pese a que fue tan esperada por la sociedad y proporcionó a lo largo de estos años profesionales que se desempeñan en espacios estratégicos de gestión de la información. La falta de respuesta positiva por parte de la facultad habría que buscarla quizás en esa imagen preliminar de carrera corta, de formación técnica. También existen otras cuestiones, como la modalidad de enseñanza a distancia, que se tradujo en la escasa visibilidad física de su alumnado y la ausencia de participación en los espacios políticos estudiantiles. O quizás se deba a la multidisciplinariedad que en los últimos años se hizo más manifiesto en la bibliotecología y que la coloca en un status científico y epistemológico un poco confuso para quienes la ven desde afuera. Como sea, la historia oral da cuenta de un departamento que no fue debidamente respaldado por sus autoridades académicas en los momentos cruciales de su corta vida, cuyo esfuerzo por sobreponerse a los obstáculos sorteados no han sido reconocidos ni tomados en cuenta. Se constituye, sin dudas en un factor a ser considerado en el análisis intrainstitucional a fin de adoptar las medidas para que, después de cuatro décadas, finalmente: “la carrera alcance el reconocimiento definitivo que se merece dentro de la facultad y en el medio porque ha trabajado mucho, siempre se ha puesto mucho esfuerzo y creo que merece hoy ser reconocida como una de las carreras de un buen nivel académico”.

5. CONCLUSIONES

La utilización de una combinación de estrategias metodológicas de análisis, como la matriz FODA y la triangulación, aplicadas a dos entrevistas, permiten obtener una

aproximación preliminar a algunos aspectos vinculados con la formación profesional de los bibliotecarios en la provincia de Misiones y con el devenir del Departamento de Bibliotecología de la FHyCS-UNaM. A través de las voces, que permiten reconstruir la historia oral, también es posible advertir cuáles han sido y cuáles son los puntos fuertes de la formación bibliotecológica y las flaquezas que se han presentado, contextualizadas en un determinado escenario social e institucional.

Fue posible conocer las características de la formación impartida en los momentos fundacionales de la carrera, así como sus esfuerzos para hacerse visible en el contexto local, nacional e internacional; se reconocieron hitos importantes como la creación de la licenciatura, y se expusieron, como constantes a lo largo del tiempo, el compromiso del equipo humano, la preocupación por estar a la vanguardia y el logro de una sólida formación acorde con el perfil requerido en cada momento histórico-social.

Este reconocimiento aporta algunos elementos valiosos al momento de efectuar una evaluación, porque expone las oportunidades que pueden ser aprovechadas, explicita los aspectos para los cuales es necesario delinear estrategias que reduzcan las amenazas latentes y las acciones que deben potenciarse para sostener la calidad educativa que distinguió a la formación en los últimos años, tomando en consideración las transformaciones del medio social.

REFERÊNCIAS

ARIAS VALENCIA, M.M. La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, v. XVIII, n. 1, p.13-26, mar. 2000. Disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105218294001>>. Consultado el: 12 abr. 2016.

BAJTIN, M. *La estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1998.

KERBRAT-ORECCHIONI, K. *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial, 1997.

MIRANDA, M.J. *Entrevista a Mirta Juana Miranda* [inédito]. Posadas, 2015. 11p.

OKUDA BENAVIDES, M.; GÓMEZ-RESTREPO, C. Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, v. XXXIV, n.1, p.118-124, 2005. Disponible en: <www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>. Consultado el: 10 abr. 2016.



PÉREZ, F. La entrevista como técnica de investigación social: fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Acontece*, n. 13, 16 p., 2010. Disponible en:

<http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num13/01_01/La_entrevista_como_tecnica_de_investigacion_social_Fundamentos_teoricos.pdf>. Consultado el: 12 abr. 2016.

SUAREZ DE BELLONI, D.M. *Entrevista a Dora Marta Suárez de Belloni* [inédito]. Posadas, 2014. 14p.

ZABALA SALAZAR, H. *Planeación estratégica aplicada a cooperativas y demás formas asociativas y solidarias*. Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Educación, 2005.

CONEXÕES ENTRE ARQUIVO, BIBLIOTECA E MUSEU: SIMILARIDADE DAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS ENTRE INSTITUIÇÕES – O ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, A BIBLIOTECA PÚBLICA ESTADUAL LUÍS DE BESSA E O MUSEU MINEIRO

LAS CONEXIONES ENTRE ARCHIVO, BIBLIOTECA Y MUSEO: SEMEJANZA DE LAS ACTIVIDADES PROFESIONALES ENTRE LAS INSTITUCIONES - EL ARCHIVO PÚBLICO MINEIRO, LA BIBLIOTECA PÚBLICA DEL ESTADO LUIS BESSA Y EL MUSEO MINEIRO

Rubem Damião Soares Nogueira, Carlos Alberto Avila Araujo

Resumo: A presente pesquisa teve como objetivo analisar as relações entre Arquivos, Bibliotecas e Museus, no âmbito das instituições, para identificar possíveis relações de similaridade entre suas atividades profissionais, bem como determinar como essas conexões influenciam o processo de colaboração mútua. O fato de existir um movimento global de conectividade entre museus, bibliotecas e arquivos, com o intuito de promover e desenvolver estratégias e políticas de colaboração interinstitucional com foco no intercâmbio de conhecimento, economia de recursos financeiros e recursos humanos, políticas comuns de financiamento, promoção de boas práticas institucionais, tem motivado uma aproximação entre as três áreas e pode-se perceber, especialmente nas últimas duas décadas, uma crescente interdisciplinaridade, parcerias e colaborações institucionais com o objetivo de prestar um serviço mais abrangente e de maior qualidade. O resultado desta pesquisa revelou uma proximidade histórica entre Arquivos, Bibliotecas e Museus desde sua origem, compartilhando, inclusive, o mesmo espaço institucional, o que é também uma tendência contemporânea. Verificou-se que existe grande similaridade entre algumas atividades profissionais, 70,7% no caso dos Arquivistas, 79,5% em relação aos Bibliotecários e 79,7% em relação aos Museólogos. No caso das instituições: 70,6% de atividades similares para o Arquivo Público Mineiro, 81,7% em relação à Biblioteca Pública Estadual Luís de Bessa e 73,2% em relação ao Museu Mineiro.

Palavras-chave: Arquivo. Biblioteca. Museu. CBO 2002. Manuais de área.

Resumen: Este estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre los Archivos, Bibliotecas y Museos, dentro de las instituciones, para identificar posibles relaciones de similitud entre sus actividades profesionales, y determinar cómo estas conexiones influyen en el proceso de cooperación mutua. El hecho de que hay un movimiento global de la conectividad entre los museos, bibliotecas y archivos con el fin de promover y desarrollar políticas estratégicas de colaboración e inter-institucionales que se centran en el intercambio de conocimientos, la economía de los recursos financieros y humanos, políticas de financiación comunes, promoción buenas prácticas institucionales, ha fomentado un acercamiento entre las tres zonas y se puede ver, sobre todo en las dos últimas décadas, una creciente interdisciplinariedad, asociaciones y colaboraciones institucionales con el fin de ofrecer un servicio más completo y de mayor calidad. El resultado de esta encuesta reveló una proximidad histórica entre Archivos, Bibliotecas y Museos, desde su creación, compartiendo incluso el mismo espacio institucional, que es también una tendencia contemporánea. Se encontró que existe una gran similitud entre algunas actividades profesionales, el 70,7% de los archiveros, el 79,5% de los bibliotecarios y de 79,7% en relación a los expertos del museo. En el caso de las instituciones: el 70,6% de las

atividades similares para el Archivo Público Mineiro, 81,7% en relación con Biblioteca Pública Luís de Bessa y un 73,2% desde el Museu Mineiro.

Palabras-clave: Archivo. Biblioteca. Museo. CBO 2002. Manuales de campo.

1 INTRODUÇÃO

A colaboração entre Arquivos, Bibliotecas e Museus (ou ABMs, como será usado para o propósito deste trabalho) tem sido assunto recorrente nos debates em congressos, eventos e mesas-redondas promovidos por entidades e associações representativas das três áreas. Governos, Universidades e instituições ao redor do mundo têm transformado a colaboração entre ABMs em políticas públicas, diretrizes curriculares e fundamentos teóricos e práticos desses campos (ARAÚJO, 2014; BATES, 2012; BELLOTTO, 2014; MARQUES, 2010; PINHEIRO, 2012; SILVA, 2006; SMIT, 2003).

Contudo, a palavra colaboração é um conceito que tem sido considerado subaproveitado nesse domínio. Em termos gerais, colaboração refere-se a um processo em que dois ou mais grupos trabalham em conjunto em favor de um objetivo comum compartilhando conhecimentos, informações e recursos. No contexto das teorias e atividades de ABMs, esse trabalho em conjunto tem se resumido a interações simples (como debates ou mesas-redondas) e raramente se amplia para interações complexas (como a integração de sistemas de informação ou teorias) (ZORICH; WAIBEL; ERWAY, 2008).

A definição de tal “objetivo comum”, nesse sentido, exige esforço, interesse e perícia proporcionais à complexidade das interações entre os campos. Historicamente, a relação dos ABMs, os processos e comportamentos de colaboração sugerem se dar em um *continuum* desde sua origem (*ibidem*, p.10).

O surgimento da linguagem e posteriormente da escrita possibilitaram ao homem armazenar informação e conhecimento em um suporte, essencialmente essa é também a origem comum de museus, bibliotecas e arquivos. Essa origem comum recua milênios no tempo e coincide com a gênese dos primeiros aglomerados civilizatórios e do desenvolvimento do comércio, contabilidade, governos, religiões, princípios legislativos e dos seus registros em suportes menos efêmeros que a memória de um homem (MARQUES, 2010).

A primeira escrita apareceu na Mesopotâmia, onde surgiram as primeiras civilizações urbanas, as cidades de Lagash, Umma, Nippur, Ur e Uruk, entre o sexto e o primeiro milênio

AC. É também dessa região a mais antiga estrutura organizada de arquivo e biblioteca, que data de aproximadamente 2.350 anos a.C – em Ebla, na Síria.

Em Ebla foram encontradas em torno de 20 mil tabuinhas de argila escritas em cuneiforme. Elas são registros contábeis, posteriormente também utilizadas para inscrições votivas, comemorativas, narrativas históricas e relatos épicos. Constava de duas salas: uma biblioteca e um órgão burocrático, onde se encontravam os documentos administrativos, legais, históricos e religiosos e outra onde se encontravam os documentos econômicos. As tábuas estavam guardadas em cestos e caixas de madeira ordenadas por assunto e com inscrições para poderem ser localizadas (WELLISCH, 1981).

O primeiro museu reconhecido pelos historiadores é o de Ennigaldi-Nanna e data de cerca de 530 a.C. A curadora era a princesa Ennigaldi, filha de Nabonido, o último rei do Império Neo-Babilônico. O museu foi localizado no antigo estado de Ur, hoje o moderno estado de Dhi Qar, no Iraque, cerca de 150 metros do famoso Zigurate de Ur (ANZOVIN, 2000), ainda que nessas culturas urbanas orientais o colecionismo não seja um fenômeno cultural consolidado, por se vincular essencialmente ao regime religioso e cortesão e da relação entre essas duas dimensões, não podendo ser definidas tais instituições e organizadores por museus e curadores (LEÓN, 1978).

Contudo, os objetos encontrados no museu de Ennigaldi-Nanna estavam acompanhados de tabuinhas que eram rótulos com descrição das peças em três idiomas e a expografia, o arranjo das peças e suas descrições obedeciam a uma ordem em forma de narrativa, contando a história do império babilônio (WOOLLEY, 1982). Além disso, o museu estava em um complexo que continha um jardim botânico, biblioteca, templo, palácio, administração burocrática do império e residências imperiais (BRITANNICA ENCYCLOPAEDIA, 1997).

O sistema monetário mesopotâmio favoreceu um ambiente artístico e um comércio artístico, ainda que os consumidores ainda sejam os príncipes e os sacerdotes. Entretanto, em Creta, o comércio artístico se ampliou e alcançou consumidores para além dos palácios e templos. Esse passo em direção ao fenômeno do colecionismo também abre as portas ao colecionismo romano (LEÓN, 1978).

Três séculos antes de nossa era, no berço do mundo ocidental, um centro de cultura pretendeu custodiar todo o conhecimento da humanidade materializado em qualquer suporte:

a Biblioteca de Alexandria, caracterizada de *mouseion* (termo de onde deriva etimologicamente a palavra museu), continha um observatório, laboratórios, anfiteatro, jardins botânicos e zoológicos, uma imensa biblioteca e coleções de objetos das mais variadas culturas e períodos históricos, formavam um conjunto único, possibilitando um estudo de diferentes áreas do conhecimento (HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, 2006).

A partir do século III d.C., com a expansão do cristianismo, igrejas, mosteiros e abadias passaram a acumular e produzir objetos, documentos e obras literárias com finalidades simbólicas, estéticas, econômicas, enfim, como memória da comunidade e promovedores de prestígio para a igreja. Esse processo, que ao longo do tempo impulsiona a separação formal entre arquivo e biblioteca, também foi responsável pela salvaguarda de textos, obras de arte, objetos, que provavelmente teriam desaparecido se não fossem tais centros de guarda (POMIAN, 1984).

Com a invenção da imprensa no século XV, o acesso ao conhecimento toma uma nova dimensão: ao possibilitar um maior acesso aos textos antes restritos aos mosteiros por meio da reprodução em série, causa um impacto profundo na forma como se estrutura informação e conhecimento e na disseminação de ideias no surgimento das universidades, racionalização do aparelho administrativo do Estado moderno, conseqüentemente, incrementando enormemente o número de livros e documentos e tornando os objetos colecionados pela burguesia, igreja e nobreza de interesse coletivo (HEDSTROM; KING, 2003).

Os gabinetes de curiosidades, iniciativas particulares de exposição das coleções, desencadeiam um processo de musealização dos objetos e contribuição para a ciência e o pensamento moderno ao catalogar o mundo natural de forma sistemática, fornecendo novos materiais de estudo, colaborando para o Método e para a Comunicação Científica (*idem*).

O pensamento cartesiano do século XVII e a crescente laicidade do conhecimento concorreram para que no século XVIII houvesse uma transição dos museus privados para o museu público que, juntamente com as bibliotecas do período, à herança da biblioteca de Alexandria, ainda pretendem uma universalização de assuntos nos seus acervos (*idem*).

Além disso, a crescente especialização do trabalho e do conhecimento nos séculos XIX e XX, a diferenciação dos materiais dos suportes, os meios em que são disponibilizados, as necessidades da sociedade e as novas habilidades de profissionais especializados no campo determinaram quais objetos seriam custodiados por quais instituições: “objetos

tridimensionais de valor patrimonial passariam a pertencer aos museus, livros às bibliotecas e, manuscritos e documentos originais aos arquivos” (MARQUES, 2010; RAYWARD, 1998; SILVA, 2002; SMIT, 2003).

O conhecimento produzido sobre a disciplina Documentação interessou fortemente à Biblioteconomia, ao passo que a partir do século XX passou a incorporá-lo aos seus currículos acadêmicos e profissionais. Semelhantemente, a influência da classificação decimal de Dewey, com fins bibliográficos, ultrapassou as fronteiras do tratamento de materiais referentes à biblioteca e passou a orientar a organização de arquivos em países da Europa e da América (SANTOS, 2008). Simultaneamente, cientistas de várias áreas, especialmente no Reino Unido, nos Estados Unidos e na União Soviética, começaram a elaborar instrumentos de informação científica como índices, resumos etc., com o objetivo de criar canais de disseminação de informação para facilitar e agilizar o trabalho dos seus pares, passaram a se autodenominar “cientistas da informação” (ARAÚJO, 2014).

Nos últimos 30 anos, houve algumas mudanças sociotécnicas, como redes globais de comunicação e relações econômicas internacionalizadas, o uso de redes interconectadas, uma tendência crescente de humanização e regionalização das ciências e do conhecimento, interdisciplinaridade e complexidade de conhecimentos, a aproximação entre os sujeitos e objetos dos estudos científicos. Tais mudanças, na forma de um mundo integrado, engendraram uma nova construção nas maneiras de agir da humanidade e uma nova visão de mundo, inclusive na Ciência (SANTOS, 2003).

Essas novas características de ação em Arquivos, Bibliotecas e Museus parecem resultar em uma aproximação das três áreas. Já se percebe uma crescente interdisciplinaridade, por meio de convergências disciplinares, parcerias e colaborações com o objetivo de prestar um serviço mais abrangente e de maior qualidade (ARAÚJO, 2010).

O presente trabalho se propôs a analisar as relações entre Arquivos, Bibliotecas e Museus no âmbito das instituições, profissionais e as atividades profissionais que exercem, com o objetivo de esclarecer a existência de similaridade e níveis de cooperação entre as três áreas. Dada a extensão da pesquisa, o foco, neste momento, concentra-se no exame da colaboração interinstitucional entre ABMs; tendo como objetos empíricos o Arquivo Público Mineiro, a Biblioteca Pública Estadual e o Museu Mineiro.

2 MUDANÇAS NOS CONTEXTOS TÉCNICO E SOCIAL

ABMs são instituições de preservação do patrimônio cultural, ou instituições memória *per se*, cuja missão é, em princípio, igual: coletar, preservar e facilitar o acesso ao patrimônio cultural e científico (FALETAR; BOSANČIĆ, 2005). Tais instituições tradicionalmente construíram suas práticas profissionais, métodos e teorias em razão dos direcionamentos conceituais que dão aos suportes em que cada área se especializou; ou, nas palavras de Smit: “no imaginário profissional coletivo estocam-se livros e periódicos em bibliotecas, objetos em museus e documentos gerados pelas administrações em arquivos” (SMIT, 2000, p.28).

Posteriormente, com o desenvolvimento e a especialização de coleções e profissões, este processo de diferenciação atingiu o seu ponto alto nas décadas de 1950 e 1960, antes do advento da revolução digital. Surge o conceito de usuário, de um ente de interesses, necessidades e comportamento personalizados (RAYWARD, 1995).

Nas últimas três décadas, especialmente nas últimas duas, uma enorme reviravolta nas atividades, serviços e filosofias de ABMs foi provocada em decorrência de mudanças técnico-sociais. As novas tecnologias de comunicação e informação abriram possibilidades sem precedentes para que ABMs se configurassem em instituições de informação e conhecimento (HEDSTROM; KING, 2003).

Isto porque instituições de patrimônio, cultura e memória passam também a representar uma nova demanda: tornar seus acervos amplamente disponíveis e acessíveis, inclusive fora dos seus limites institucionais, já que o perfil dos novos usuários os caracteriza como consumidores e pesquisadores de informação, sob qualquer forma: artigo, livro, fotografia, música, mapa, objeto etc. Localizados, ou não, fisicamente em um arquivo, biblioteca ou museu; desde que os recursos de busca e acesso sejam eficientes.

Assim, o aumento do uso de tecnologias e a necessidade de lidar com registros eletrônicos, características cada vez mais comuns em ABMs, bem como o entendimento de que estão incluídas em um contexto mais amplo, como instituições de fronteira, na preservação e na promoção de cultura, patrimônio, informação e conhecimento. O entendimento de tais características tem aproximado não somente as instituições, mas também a natureza dos objetos de estudo, os métodos e as técnicas, as atividades profissionais e até mesmo a missão ou o propósito de ABMs, bem como a percepção das necessidades de seus usuários; nesse sentido, um isolacionismo pode ser visto mais como uma questão de

convenção e tradição do que como uma diferença real ou conceitual (RAYWARD, 2004; MARTIN, 2003; CHARNES, 2005).

Ao verificar que todo esse debate já vem ocorrendo de forma intensificada nas últimas duas décadas, em nível governamental, acadêmico e institucional; faz-se necessário entender os limites dessa proposta de intercessão entre os campos e em que atividades essa colaboração poderá ser mais eficiente.

3 METODOLOGIA DO ESTUDO

Em função de identificar correlações de similaridade entre as atividades profissionais de Arquivistas, Bibliotecários e Museólogos, traçou-se o percurso metodológico fundamentado na intercessão produtiva das três instituições (Arquivo, Biblioteca e Museu) e explicitados nos três objetos empíricos (APM, BPELB e MM), a partir do seguinte contexto:

Da relação de similaridades entre as atividades e perfis profissionais das três áreas (Arquivo, Biblioteca e Museu) listadas na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO 4.0.2 de 2002 e manuais das três áreas.

Tomando por base esse contexto, consideram-se os seguintes universos:

Relatórios de família e tabela de atividades por GAC – Grandes áreas de competência, da CBO 4.0.2 de 2002 sobre cada área (ABM); Manuais de área: Arquivo – especialmente os trabalhos de Bellotto, Schellenberg e o Manual do APM; Biblioteca – principalmente os Manuais de Orera Orera, Pérez e Vieira; Museu – o manual de diretrizes Museológicas da Superintendência de Museus de Minas Gerais, os manuais de Hernández Hernández e Desvallées e Mairesse (Icom); possibilitando comparar e determinar intercessões das práticas e procedimentos das três áreas pesquisadas.

Para a efetivação desse estudo, fez-se um levantamento das atividades profissionais desenvolvidas por cada área (ABM) descrita pelos manuais de área em relação à tabela da CBO 4.0.2 de 2002 utilizando-se do método estatístico de Análise de Frequências Absolutas e Relativas.

4 RESULTADOS: DISCUSSÃO DOS DADOS

A discussão dos resultados segue a ordem (do geral para o específico): a análise descritiva por área das atividades profissionais de arquivistas, bibliotecários e museólogos; e quais dessas atividades possuem relação de similaridade entre as três profissões, construída

conforme Relatório de família da CBO 4.0.2 de 2002 divididos pelos subgrupos GACs – Grandes Áreas de Competência, os manuais de área e descrição de possibilidades feitas por autores que tratam da colaboração entre as áreas.

A análise descritiva também foi realizada especificamente para as atividades profissionais realizadas nas instituições estudadas: APM, BPELB e MM; seguindo a mesma metodologia descrita anteriormente.

4.1 Arquivista

Na tabela a seguir, as atividades do grupo Arquivista foram descritas conforme relação de similaridade. Portanto, pode-se observar que 94 (70,7%) das 133 atividades deste grupo, referidas pela CBO 4.0.2 de 2002 (RF 2613), poderiam ser realizadas similarmente por arquivistas, bibliotecários e museólogos. Algumas atividades 19 (14,3%) poderiam ser realizadas exclusivamente pelo arquivista, outras 18 (13,5%) poderiam ser realizadas tanto pelos arquivistas quanto pelos bibliotecários e exclusivamente 2 (1,5%) poderiam ser realizadas tanto pelos arquivistas quanto pelos museólogos.

TABELA 4 – Tabela de Frequência das atividades similares realizadas pelos profissionais das três áreas (ABM) tendo como referência o Arquivista - Relatório de Família (RF) 2613 da CBO 4.0.2 de 2002

Arquivista	N	%
Arquivo (A)	19	14,3%
Arquivo e Biblioteca (AB)	18	13,5%
Arquivo e Museu (AM)	2	1,5%
Arquivo, Biblioteca e Museu (ABM)	94	70,7%
Total	133	100%

4.2 Bibliotecário

Na tabela seguinte, as atividades do grupo Bibliotecário foram descritas conforme relação de similaridade entre as três áreas (ABM). Portanto, pode-se observar que 94 (79,7%) das 118 atividades deste grupo, referidas pela CBO 4.0.2 de 2002 (RF 2612), poderiam ser realizadas similarmente por arquivistas, bibliotecários e museólogos. Algumas atividades 16 (13,5%) poderiam ser realizadas somente pelo Bibliotecário e outras 8 (6,8%) seriam realizadas tanto pelos arquivistas quanto pelos bibliotecários. Não haveria atividade que

bibliotecários e museólogos realizassem, exclusivamente. TABELA 2 – Tabela de frequência das atividades similares realizadas pelos profissionais das três áreas (ABM) tendo como referência o Bibliotecário - Relatório de Família (RF) 2612 da CBO 4.0.2 de 2002

TABELA 2

Bibliotecário	N	%
Biblioteca (B)	16	13,5%
Arquivo e Biblioteca (AB)	8	6,8%
Biblioteca e Museu (BM)	0	0,0%
Arquivo, Biblioteca e Museu (ABM)	94	79,7%
Total	118	100%

4.3 Museólogo

Na tabela a seguir, as atividades do grupo Museólogo foram descritas conforme relação de similaridade entre as três áreas (ABM). Portanto, pode-se observar que 89 (79,5%) das 112 atividades deste grupo, referidas pela CBO 4.0.2 de 2002 – (RF 2613), poderiam ser realizadas similarmente por arquivistas, bibliotecários e museólogos. Outras atividades, 15 (13,4%), poderiam ser realizadas somente pelos museólogos e 8 (7,1%) atividades poderiam ser realizadas tanto pelos arquivistas quanto pelos museólogos. E nenhuma atividade que bibliotecários e museólogos realizassem.

TABELA 3 – Tabela de frequência das atividades similares realizadas pelos profissionais das três áreas (ABM) tendo como referência o Museólogo - Relatório de Família (RF) 2613 da CBO 4.0.2 de 2002

Museólogo	N	%
Museu (M)	15	13,4%
Arquivo e Museu (AM)	8	7,1%
Biblioteca e Museu (BM)	0	0,0%
Arquivo, Biblioteca e Museu (ABM)	89	79,5%
Total	112	100%

4.4 Arquivo Público Mineiro

Na tabela seguinte, as atividades do grupo Arquivo Público Mineiro foram descritas conforme relação de similaridade. Portanto, pode-se observar que 72 (70,6%) das 102 atividades deste grupo, descritas no questionário institucional do APM, seriam também realizadas similarmente no APM, na BPELB e no MM. Algumas atividades 15 (14,7%) seriam realizadas somente no APM e outras 15 (14,7%) atividades seriam realizadas tanto pelo APM quanto pela BPELB.

TABELA 4 – Tabela de frequência das atividades similares realizadas pelos profissionais das três áreas (ABM), tendo como referência as atividades realizadas no APM

Arquivo Público Mineiro	N	%
Arquivo Público Mineiro (APM)	15	14,7%
Arquivo Público Mineiro e Biblioteca PELB (APM e BPELB)	15	14,7%
Arquivo Público Mineiro e Museu Mineiro (APM e MM)	0	0,0%
Todos (ABM)	72	70,6%
Total	102	100%

4.5 Biblioteca Pública Estadual Luís de Bessa

Na tabela a seguir, as atividades do grupo Biblioteca Pública Estadual Luís de Bessa foram descritas conforme relação de similaridade. Portanto, pode-se observar que 85 (81,7%) das 104 atividades deste grupo, descritas no questionário institucional da BPELB, seriam também realizadas similarmente no APM, na BPELB e no MM. Algumas atividades 14 (13,5%) seriam realizadas somente na Biblioteca Pública Estadual Luís de Bessa e outras 5 (4,8%) seriam realizadas tanto pelo Arquivo Público Mineiro quanto pela Biblioteca Pública Estadual Luís de Bessa.

TABELA 5 – Tabela de Frequência das atividades similares realizadas pelos profissionais das três áreas (ABM), tendo como referência as atividades realizadas na BPELB

Bibliotecário	N	%
Biblioteca Pública Estadual Luís Bessa (BPELB)	14	13,5%
Arquivo Público Mineiro e Biblioteca PELB (APM e BPELB)	5	4,8%
Biblioteca PELB e Museu Mineiro (BPELB e MM)	0	0,0%
Arquivo, Biblioteca e Museu (ABM)	85	81,7%
Total	104	100%

4.6 Museu Mineiro

Na tabela seguinte, as atividades do grupo Museu Mineiro foram descritas conforme relação de similaridade. Portanto, pode-se observar que 41 (73,2%) das atividades deste grupo, descritas no questionário institucional do MM, seriam também realizadas similarmente no APM, na BPELB e no MM. Algumas atividades 13 (23,2%) seriam realizadas somente no Museu Mineiro e outras 2 (3,6%) seriam realizadas tanto pelo Arquivo Público Mineiro quanto pelo Museu Mineiro.

TABELA 6 – Tabela de Frequência das atividades similares realizadas pelos profissionais das três áreas (ABMs), tendo como referência as atividades realizadas no MM

Museu Mineiro	N	%
Museu Mineiro (MM)	13	23,2%
Arquivo Público Mineiro e Museu Mineiro (APM e MM)	2	3,6%
Biblioteca PELB e Museu Mineiro (BPELB e MM)	0	0,0%
Arquivo, Biblioteca e Museu (ABM)	41	73,2%
Total	56	100%

4.7 Estatística geral de atividades e Grupos para ABM

Na tabela a seguir, foram apresentadas, de forma resumida, as frequências absoluta e relativa das atividades que todos os grupos realizam (áreas e instituições).

TABELA 7 – Tabela de frequências das atividades similares realizadas pelos profissionais das três áreas (ABMs) e instituições estudadas (APM, BPELB e MM)

Grupo de Profissionais	Atividades	ABM (n)	%	Total
Arquivista		94	70,7%	133
Bibliotecário		89	79,5%	112
Museólogo		94	79,7%	118
Arquivo Público Mineiro		72	70,6%	102
Biblioteca Pública Estadual Luís de Bessa		85	81,7%	104
Museu Mineiro		41	73,2%	56

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas de colaboração entre Arquivos, Bibliotecas e Museus em várias dimensões – política, acadêmica, institucional, enfim – têm se intensificado nas últimas três décadas. Esse assunto tem sido recorrente nos debates em congressos, eventos e mesas-redondas promovidos por entidades e associações representativas das três áreas. As justificativas para tal fenômeno global giram em torno da similaridade entre atividades técnicas, profissionais e teóricas, além de possuírem objetivos em comum, e uma relação muito próxima com os conceitos de informação e documento, essenciais para a construção desses campos de saber.

A pesquisa bibliográfica também confirmou que há um movimento internacional de aproximação entre ABMs, quer no âmbito acadêmico, quer no profissional. Esse movimento tem se dado mais intensamente em relação a propostas de compartilhamento de acervos em meios eletrônicos, mas não só. Iniciativas de colaboração na instrução de práticas profissionais similares também têm sido implementadas.

Os resultados da comparação das atividades, referidas pela CBO 4.0.2 de 2002 (RF 2613), do grupo Arquivista demonstraram que essa área possui grande conectividade com Bibliotecas e Museus, contudo, o grupo Arquivista mantém considerável percentual de atividades profissionais exclusivas (14,3%), o que atesta sua identidade singular enquanto campo profissional.

As atividades relacionadas ao perfil profissional, a busca por patrocínios e a preparação de ações educativas e/ou culturais do grupo Arquivista revelam maior conectividade com Bibliotecários e Museólogos, seguidas das atividades ligadas à conservação de acervos e planejamento de atividades técnico-administrativas. Também possuem grande inter-relação com atividades de organização de arquivos e mediação.

No grupo Bibliotecário, referido pela CBO 4.0.2 de 2002 (RF 2612), também pode-se observar que existe um alto percentual de correlação entre atividades profissionais, realizadas similarmente por arquivistas e museólogos. As relações desse grupo com as atividades do Arquivista mantêm uma frequência relativa maior e nenhuma atividade entre bibliotecários e museólogos. Contudo, o grupo Bibliotecário também mantém considerável percentual de atividades profissionais exclusivas (13,5%), atestando sua identidade singular enquanto campo profissional.

As atividades de gestão de unidades, redes e sistemas de informação, tratar tecnicamente recursos informacionais, desenvolver ações educativas e/ou culturais estão entre as de maior correlação com arquivistas e museólogos. As características de perfil do profissional também mantiveram grande relação entre as três áreas do ponto de vista do Bibliotecário.

Quanto às atividades do grupo Museólogo, foram descritas conforme relação de similaridade entre as três áreas (ABMs). A correlação das atividades do grupo Museólogo mantém um maior percentual com o grupo Arquivista, não havendo atividades correlatas com o grupo Bibliotecário. Mantendo uma média de atividades exclusivas semelhante à dos outros grupos (13,4%), museólogos asseguram sua relevância enquanto campo profissional.

As atividades “Preparar ações educativas e/ou culturais”, “Administrar atividades patrocinadas”, “Comunicar-se” e “Demonstrar competências pessoais” do grupo Museólogo possuem maior relação de similaridade com os grupos Arquivista e Bibliotecário. Todavia, as atividades ligadas ao grupo “Dar acesso à informação” e “Planejar atividades técnico-administrativas” também possuem grande correlação com as outras áreas.

Replicando a metodologia utilizada para determinar os resultados descritos acima, por área, nas instituições estudadas, percebe-se que nas atividades do grupo Arquivo Público Mineiro 70,6%, seriam também realizadas similarmente no APM, na BPELB e no MM. Quanto ao grupo Biblioteca Pública Estadual Luís de Bessa foram descritas no questionário

institucional da BPELB, conforme relação de similaridade, 81,7% das atividades deste grupo como realizadas similarmente no APM, na BPELB e no MM. As atividades do grupo Museu Mineiro foram descritas conforme relação de similaridade e observa-se que 73,2% das atividades deste grupo, descritas no questionário institucional do MM, seriam também realizadas similarmente no APM, na BPELB e no MM.

Quanto ao quadro geral de similaridade entre atividades dessas três áreas e instituições, concluiu-se que as atividades de maior correlação são: 1) Gerenciar unidades, redes e sistemas de informação; 2) Conservar acervos; 3) Planejar atividades técnico-administrativas; 4) Demonstrar competências pessoais; 5) Dar acesso à informação; 6) Desenvolver recursos informacionais; 7) Preparar ações educativas e/ou culturais.

Diante do que foi colocado, conseguiu-se na presente pesquisa responder ao questionamento principal e suas subdivisões:

1. ABMs se reconhecem como instituições conectadas, com atividades profissionais similares?

Depreende-se da pesquisa que Arquivos, Bibliotecas e Museus possuem um histórico de proximidade teórica, institucional e profissional; compartilhando, ao longo de sua conformação científica, corporativa e profissional, teorias e práticas que lhes são comuns. A comparação entre os relatórios de família da CBO de 2002 e das atividades descritas pelas instituições representativas denota tal similaridade, o que evidencia forte conexão entre os campos, resguardadas sua singularidade e relevância enquanto campos profissionais.

A pesquisa torna evidente que a similaridade entre atividades possibilita maior abertura para colaboração, entretanto, essa relação não é de causa/efeito. O processo de colaboração continuada é uma construção intencional, levantada sobre políticas públicas e institucionais que tornem esse processo efetivo. A colaboração é um caminho lento, gradual e ininterrupto que se inicia com a comunicação entre as partes e seguirá para interações mais complexas, caso as partes envolvidas entendam previamente os benefícios, aceitem o risco e se proponham a investir em projetos colaborativos.

Dessa forma, a pesquisa realizada e apresentada não esgota a amplitude e a complexidade do tema. Espera-se que os desvelamentos explicitados possam contribuir para discussões e posicionamentos referentes à colaboração consistente entre Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia.



REFERÊNCIAS

- ANZOVIN, S. *Famous first facts: international edition a record of first happenings, discoveries and inventions in world history*. New York [u.a.]: Wilson, 2000.
- ARAÚJO, C. A. A. *Arquivologia, Biblioteconomia, Museologia e Ciência da Informação: o diálogo possível*. Brasília: Briquet de Lemos, 2014.
- ARAÚJO, C. A. A. Ciência da Informação como campo integrador para as áreas de Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Informação & Informação*, Londrina, v.15, n.1, p.173-189, 2010.
- BATES, M. J. *The Information Professions: Knowledge, Memory, Heritage*. Association for Library and Science Education conference, Dallas, TX, Jan. 18, 2012.
- BELLOTTO, H. L. *Arquivo: estudos e reflexões*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.
- BRITANNICA ENCYCLOPAEDIA. *The new encyclopaedia Britannica*, v.2, n. edition 15, 1997.
- CHARNES, G. G. *Museums, archives, and libraries: estranged siblings*. Disponível em: <<http://home.comcast.net/tildageorgenagogo/musarchlib.html>>. Acesso em: nov. 2014.
- FALETAR, S.; BOSANČIĆ, B. *World Library and Information Congress : 71th IFLA General Conference and Council "Libraries - A voyage of discovery"*. [S.l: s.n.], 2005. p.1-12.
- HEDSTROM, M.; KING, J. L. On the LAM: Library, Archive, and Museum Collections in the Creation and Maintenance of Knowledge Communities. *Collections*, p.1-40, 2003. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/59/63/32126054.pdf>\n<http://jking.people.si.umich.edu/OECD-LAM-published.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2016.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. H. *Planeamientos teóricos de la museologia*. Gijón: Ediciones Trea, 2006.
- LEÓN, Aurora. *El museu*. Teoria, praxis y utopia. Madri: Ediciones Cátedra, 1978.
- MARQUES, C. *O Museu como Sistema de Informação*. [S.l: s.n.], 2010.
- MARTIN, R. S. Cooperation and Change: Archives, libraries and museums in the United States./World Library and Information Congress. In: IFLA GENERAL CONFERENCE AND COUNCIL, 69 ed. 1-9 Aug. 2003, Berlin. Disponível em: <www.ifla.org/IV/ifla69/papers/066e-Martin.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.
- PINHEIRO, L. V. R. Confluências interdisciplinares entre Ciência da Informação e Museologia. *Museologia e Interdisciplinaridade*, v.1, p.1-25, 2012.

POMIAN, Krzysztof. Coleção. In: ENCICLOPÉDIA EINAUDI. 1. Memória e História. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984. p.51-86.

RAYWARD, W. B. *Libraries, museums, and archives in the digital future: the blurring of institutional boundaries*. // 2nd National Preservation Office Conference: Multimedia Preservation - Capturing the Rainbow, in Brisbane, 28-30 November 1995. Disponível em: <<http://catalogue.nla.gov.au/Record/1341007>>. Acesso em: 1 nov. 2014.

RAYWARD, W. Boyd. Electronic information and the functional integration of libraries, museums and archives. In: HIGGS, Edward (Ed.). *History and electronic artefacts*. Oxford: Clarendon Press, 1998. p.207-226. Disponível em: <<https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/9474>>. Acesso em: 21 maio 2014.

SANTOS FILHO, G. M. *Arquivística no laboratório: dimensões teórico-metodológicas de um campo científico*. 2008. Tese (Doutorado em História Social)- Universidade de São Paulo.

SANTOS, B. DE S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Armando B. M. *Arquivística, Biblioteconomia e Museologia - do empirismo patrimonialista ao paradigma emergente da Ciência da Informação*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de SP, 2002.

SILVA, Armando B. M. Informação e Comunicação : as duas faces de Jano. *Prisma.com*, n. 2, p.3-32, 2006. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/view/606>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

SMIT, J. W. . *Arquivologia, biblioteconomia e museologia: o que agrega estas atividades e o que as separa?*. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, São Paulo, v. 1, n. 2, p.27-36, 2000.

SMIT, J. W. Arquivologia/biblioteconomia: interfaces das ciências da informação. *Informação & Informação*, v.8, p.29, 2003.

WELLISCH, H. H. Ebla : The World ' s Oldest Library. *Journal of Library History*, v. 3, May 2013, 1981. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/25541212?uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104555910521>>. Acesso em: nov. 2015.

WOOLLEY, L. *Ur "of the Chaldees": the final account*, Excavations at Ur. London: Herbert Press, 1982.

ZORICH, D.; WAIBEL, G.; ERWAY, R. *Beyond the silos of the LAMs: collaboration among libraries, archives and museums*. Ohio: OCLC Research, 2008. Disponível em: <www.oclc.org/programs/publications/reports/2008-05.pdf>. Acesso em: nov. 2015.

DOCENCIA E INVESTIGACIÓN HOY: PROBLEMÁTICAS Y PERSPECTIVAS EN EL NORESTE ARGENTINO

ENSINO E PESQUISA HOJE: PROBLEMÁTICAS E PERSPECTIVAS NO NORDESTE ARGENTINO

Carlos Gustavo Simon; Anibal Salvador Bejarano; Debora Solange Saldivar; Mirta Juana Miranda

Resumen: En septiembre de 2015, en la Biblioteca Nacional Mariano Moreno de Buenos Aires, se llevaron a cabo las Primeras Jornadas de Docentes e Investigadores en Bibliotecología y Ciencia de la Información, organizadas por todas las Carreras de Bibliotecología de las universidades argentinas. El objetivo propuesto es describir los grupos de trabajo conformados y las problemáticas transversales abordadas. Para ello, se han recogido los documentos de trabajo y las conclusiones que han sido publicadas en el sitio web de las jornadas y también la experiencia de los coordinadores docentes responsables de estos grupos, provenientes de universidades del noreste argentino. Por una parte se describen las condiciones existentes para el desarrollo de la docencia y la investigación en el campo de la Bibliotecología y Ciencia de la información y por otra parte las inquietudes de los colectivos docentes en relación a las competencias de los estudiantes. Finalmente se revisa la incidencia de estos debates y sus conclusiones en las carreras de Bibliotecología y Ciencias de la Información de estas universidades del noreste argentino entendiendo que el desarrollo del perfil formativo de una carrera universitaria depende de su accionar en el contexto y que a partir de ello pueden delinearse o visualizarse sus fortalezas que la llevan a consolidarse académicamente.

Palabras-clave: Bibliotecología. Ciencia de la Información. Enseñanza. Investigación. Argentina.

Resumo: Em setembro de 2015, na Biblioteca Nacional Mariano Moreno, em Buenos Aires, realizaram-se as Primeiras Jornadas de Docentes e Pesquisadores em Biblioteconomia e Ciência da Informação, organizadas por todos os Cursos de Biblioteconomia das universidades argentinas. Neste artigo descrevem-se os grupos de trabalho conformados e as problemáticas transversais abordadas. Para isso, recolheram-se os documentos de trabalho e as conclusões que têm sido publicadas no site das jornadas e também experiência dos coordenadores docentes responsáveis por estes grupos, provenientes de universidades do nordeste argentino. Por uma parte descrevem-se as condições existentes para o desenvolvimento da docência e a pesquisa no campo da Biblioteconomia e Ciências da Informação e por outra parte as inquietudes dos coletivos docentes em relação às competências dos estudantes. Finalmente, revisa-se a incidência destes debates e suas conclusões nos cursos de Biblioteconomia e Ciências da Informação destas universidades do nordeste argentino entendendo que o desenvolvimento do perfil formativo de um curso universitário depende das suas ações no contexto e que partindo disso podem delinear-se ou visualizar-se a suas fortalezas que a levam a se consolidar academicamente.

Palavras-chave: Biblioteconomia. Ciência da Informação. Ensino. Pesquisa. Argentina.

1 INTRODUCCIÓN

En esta ponencia, se pretende describir la situación del colectivo docente de las escuelas de bibliotecología y ciencia de la información de la Argentina en una suma de perspectivas comunes que impactan en su accionar docente como formadores y en su condición de investigadores en este campo disciplinar.

En este contexto, se abordan cuatro problemáticas transversales comunes de los docentes de las escuelas de bibliotecología y ciencia de la información de las universidades nacionales de Argentina, comprendidas en dos ejes centrales: a) las condiciones para el desarrollo de la docencia y la investigación en el campo de la bibliotecología y ciencia de la información y b) las competencias puestas en juego en los procesos de enseñanza, en las carreras de bibliotecología y ciencia de la información.

Del primero eje se toman para el análisis los dos aspectos siguientes:

- Vinculación docencia e investigación
- Formación docente

En el segundo eje se consideran los dos puntos siguientes:

- Competencias en lectoescritura y alfabetización académica
- Competencias informáticas

Estas problemáticas han sido tratadas en las Primeras Jornadas de Docentes Universitarios e Investigadores en Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Argentina donde profesores representantes de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) y de la Universidad Nacional del Noreste (UNNE), entre otros, actuaron como coordinadores de grupo o acompañando a la coordinación desde el ejercicio de las secretarías de cada uno de los grupos o áreas. Los organizadores y adherentes (directores de carreras de las universidades) han identificado como comunes estas problemáticas y por lo tanto consideraron prioritario su abordaje en “grupos de trabajo”.

2 ACERCA DE LAS DUCI

Las primeras Jornadas Nacionales de Docentes e Investigadores en Ciencia de la Información de la Argentina (DUCI) surgieron “de la necesidad de articular un trabajo mancomunado entre las universidades y la conformación de grupos disciplinares integrados por referentes de las diversas unidades académicas de las escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información de Argentina” (DUCI, 2015). Con estas jornadas, los docentes de

las carreras de bibliotecología y ciencia de la información de las universidades argentinas, pretendieron “profundizar los debates y fortalecer los espacios de reflexión sobre la enseñanza y su articulación con la investigación” (DUCI, 2015).

Resulta pertinente aclarar que estas propuestas surgieron como una continuidad del grupo de trabajo conformado para la organización y desarrollo del X Encuentro de Directores y del IX Encuentro de Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del MERCOSUR que se desarrollaron en la Biblioteca Nacional Mariano Moreno (BNMM), en Buenos Aires, en 2014. Estos encuentros fueron organizados por ocho universidades nacionales Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMP), Universidad Nacional del Noreste (UNNE), Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR) y Universidad Nacional del Litoral (UNL) y la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) en conjunto con la BNMM y tuvieron un despliegue de reuniones y mesas de trabajo dentro de Argentina que se constituyó como un espacio de encuentro, debate y reflexión.

El estado de situación de la formación de profesionales de la información en Argentina presenta determinadas características, algunas de las cuales se detallan:

- Los colectivos docentes de Bibliotecología no están asociados o contenidos en un colectivo gremial o sindical (asociación de primer o segundo grado) que los nuclea y represente para el desarrollo de su carrera docente y de investigador.
- La formación docente no es un componente de base de la formación de los docentes.
- La formación docente es una preocupación transversal de los formadores.
- Las carreras se insertan en su mayoría en Facultades de Humanidades.
- Los docentes investigadores de la argentina están categorizados en educación o filosofía o lingüística.
- Los equipos docentes son multidisciplinares y poseen una impronta humanística fuerte.
- Las cuestiones asociadas a la lectoescritura y alfabetización académica constituyen una preocupación de los formadores (y al mismo tiempo es una fortaleza de sus colectivos docentes).

- Las competencias informáticas generales y específicas atraviesan el campo disciplinar.

En este marco, en Argentina se consideró la necesidad de generar debates internos para idear, adoptar y adaptar posiciones, criterios y contenidos que emergieron de los últimos encuentros MERCOSUR para contribuir a la construcción de una visión nacional que permitiera articular la enseñanza de la bibliotecología y ciencia de la información en las unidades académicas argentinas y a nivel regional. Entre los objetivos que se tuvieron en cuenta al momento del planteo de estas Primeras Jornadas DUCI, se detallan:

- Proponer un espacio de reflexión y encuentro de docentes e investigadores universitarios.
- Socializar los resultados del informe país Argentina presentado en el X Encuentro de Directores Mercosur 2014 y abrir el diálogo.
- Retomar un espacio de diálogo e intercambio por áreas a partir de los aportes generados en el IX Encuentro de Docentes 2014.
- Abordar temáticas transversales y problemáticas.

En cuanto a la organización de las DUCI, además las áreas MERCOSUR consideradas en 2014 (Fundamentos Teóricos de la Bibliotecología y Ciencia de la Información, Organización y tratamiento de la información, Investigación, Recursos y Servicios de la Información, Gestión de Unidades de Información y Tecnología de la información) se le agregó el área de Formación General como un espacio donde se desarrollan conocimientos que no son propios de lo disciplinar bibliotecológico o científico-informativo pero que son fundamentales para la enseñanza en cualquier área del conocimiento humano y por la impronta humanística asignada al campo disciplinar en el país. Ha sido una gran tradición en las Carreras de Bibliotecología de la Argentina proponer espacios para el desarrollo del conocimiento científico, de la metodología del trabajo intelectual, para el abordaje de la comunicación y las lenguas, para la reflexión sobre la producción sociocultural y para la comprensión y producción de textos.

La otra novedad que acarrió las primeras DUCI es el debate de las problemáticas transversales que hacen a la tarea docente y a la investigación, surgidas de lo trabajado en el Encuentro Mercosur 2014 que se realizaron mediante la modalidad “trabajo en grupos”. Estas

problemáticas transversales se conectan o vinculan con preocupaciones recurrentes en la formación de profesionales y están presentes en la gran mayoría de las universidades.

Si bien parece haber una superposición temática entre áreas y grupos de trabajo, cabe resaltar que las modalidades entre ambos fueron disímiles. En el caso de los grupos, que se desarrollaron durante el primer día, 3 de septiembre, se trabajó en mesas redondas o paneles de debate con diversos soportes (textuales o visuales) para suscitar la emergencia de determinadas miradas críticas sobre las problemáticas sugeridas. En cambio, en el trabajo por áreas, que se desarrolló el 4 de septiembre, se establecieron grupos de discusión con la participación de los docentes según el área de pertenencia, al igual que en los encuentros MERCOSUR.

Además, en cuanto a lo temporal de las propuestas de grupos y áreas, en los primeros se buscó poner en escena nuevas problemáticas o nuevos enfoques sobre problemáticas ya existentes que permitirán, a corto, mediano o largo plazo, implementar estrategias pedagógicas y desarrollar dispositivos de enseñanza y/o investigación. En las áreas, por otra parte, se pusieron en debate los contenidos que se encuentran actualmente en los planes de estudio y programas y la formación disciplinar profesional en Bibliotecología y Ciencia de la Información en Argentina. Estas diferencias son perceptibles en los modos y estilos de las conclusiones de las jornadas DUCI.

3 PROPUESTA PARA LA PRESENTACIÓN DE LOS DIALOGOS ENTRE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

Con base en los documentos generados en las DUCI abordamos las problemáticas transversales trabajadas en cada uno de los grupos. Se tomó como foco de análisis los debates en los que participaron activamente los docentes-investigadores de las universidades del nordeste argentino y la experiencia de los mismos como coordinadores responsables de los grupos. En cada caso se describe el contexto y las expectativas para el desarrollo de la docencia y la investigación en el campo de la bibliotecología y ciencia de la información.

Primeramente se toma como eje las condiciones para el desarrollo de la docencia y la investigación, cuestión central en dos grupos: el que ha analizado la vinculación entre la docencia y la investigación y el que problematizó sobre la formación docente en las carreras de bibliotecología. En otro eje analizamos las competencias puestas en juego en los procesos

de enseñanza a partir de retomar los debates y conclusiones de los grupos sobre lectoescritura y alfabetización académica y sobre competencias informáticas.

4 CONDICIONES PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN

La vinculación entre docencia e investigación es hoy un punto indiscutible al hablar del ejercicio docente en las universidades, independientemente del país o región donde se encuentren o de las disciplinas que se impartan (Ciencias Exactas, Naturales, Sociales, Humanidades, etc.). Para la Bibliotecología, a pesar de contar con el amparo de la Ciencia de la Información, no le ha sido sencillo desarrollar su tarea investigativa, principalmente en Argentina donde el campo ha tardado en conformarse y fortalecerse.

En el caso de las universidades periféricas de la Argentina, como es el caso de la UNaM y UNNE, dotar de entidad a las carreras de bibliotecología ha sido un proceso arduo, ya sea porque siempre fueron consideradas de menor categoría al estar fuertemente influidas por un imaginario centrado en un quehacer meramente técnico reiterativo, sin desarrollo teórico, o confrontar con el peso de las Ciencias Sociales con desarrollos investigativos consolidados o las Humanidades ancestrales que, en ambos casos, contaron, desde sus inicios, con un gran número de recursos humanos que permitieron su expansión y fortalecimiento.

La ubicación de las carreras de bibliotecología y ciencia de la información en las facultades de humanidades confronta precisamente con estos campos disciplinares consolidados y con larga trayectoria en investigación que ostentan, lo cual generó una pérdida de espacios sobre las asignaciones de presupuesto para la investigación y la dedicaciones de tiempo completo y medio tiempo (exclusivas o semiexclusivas).

4.1 Vinculación entre la docencia y la investigación

El desarrollo de la investigación en las propias historias de las carreras de bibliotecología, ha atravesado procesos complejos de luchas de espacios y posicionamientos, acompañados de la interdisciplinariedad de los equipos docentes a cargo de la formación de profesionales en ciencia de la información. Esta interdisciplinariedad, instalada desde las letras, la filosofía y otros campos disciplinares que interactúan con los propios especialistas en el campo de la ciencia de la información, obstaculizó el desarrollo de un campo propio dentro de la investigación.

Asimismo se pone en evidencia otra gran debilidad: las condiciones de investigación que imperaban en la República Argentina, donde el campo de la bibliotecología y ciencia de la información no estaba expresamente definido para las categorizaciones de docentes investigadores. Esto ha traído aparejado que los docentes participen en procesos de categorización en otras áreas consolidadas como ser los campos de las humanidades, ciencias sociales, educación.

Esta situación se ha revertido recientemente debido al reclamo colectivo de los docentes investigadores del país quienes han logrado el reconocimiento del espacio disciplinar. Hoy día existe la posibilidad de categorización en bibliotecología y ciencia de la información. A tal efecto, en la reciente convocatoria a categorización 2014-2015, se ha incluido en el nomenclador el área de conocimiento denominado: "Bibliotecología y Ciencia de la Información" junto a la Antropología, Sociología y Ciencias Políticas. De esta manera se abren las posibilidades de que el campo de la ciencia de la información adquiera progresivamente presencia visible en las políticas científicas y tecnológicas de Argentina.

En las primeras DUCI, donde se debatió y reflexionó sobre la vinculación entre docencia e investigación, se trajo a colación la inscripción disciplinar en la carrera de investigación, resaltando que ello permitió "Insertar la Ciencia de la Información en una comisión en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) que permita a los docentes e investigadores de la universidades del país ser evaluados por pares de la disciplina, categorizados I y II y ampliada con colegas de otras disciplinas" (DUCI, 2015).

4.2 Formación docente

Este grupo abordó la problemática de la formación docente en el campo de la ciencia de la información en la Argentina desde dos líneas: la formación inicial y la formación continua. Estas dos líneas centrales a su vez orientaron su foco en de debate en las siguientes perspectivas: a) la formación docente orientada a la formación inicial como competencia general de los profesionales de la información; y b) la formación docente orientada a los profesionales de las instituciones formadoras, para la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las carreras de bibliotecología y ciencia de la información.

Respecto de la formación inicial, entendida como proceso pedagógico sistemático, que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional, los participantes

describieron sus diferentes niveles de formación y arribaron a las siguientes conclusiones generales:

- la formación inicial de profesionales de la información se da en facultades de humanidades, con titulaciones de pregrado y grado de licenciatura y profesorado.
- Los institutos de nivel terciario forman en el nivel de pregrado.
- Los docentes que se desempeñan en las universidades provienen del mismo campo disciplinar, de otro campo o de la acumulación de dos o más titulaciones de diferentes campos disciplinares, uno de los cuales es docente.

La formación continua se plantea desde dos aspectos: a) como medio de profundización de conocimientos y técnicas para el ejercicio profesional. b) como proceso de incorporación de herramientas metodológicas para el ejercicio de la docencia. En el primer caso, las principales ofertas de formación continua para profesionales se centran en los procesos técnicos, con escasa atención de las otras áreas. En cuanto a la formación docente, mencionan que todos la necesitan para apropiarse de las nuevas herramientas pedagógicas, los nuevos métodos de enseñanza, lo pedagógico específico del campo disciplinar y la enseñanza de la disciplina. Desde esta perspectiva se evidencia un conflicto puesto que, en general, los docentes se actualizan en temáticas pedagógicas sin poseer formación docente de base. Estas actualizaciones son acciones individuales para solucionar problemas de la práctica docente. Es una manera de enfrentar problemas y buscar soluciones individuales a problemas puntuales que necesita la enseñanza. Constituye una forma de emparchar las carencias para hacer frente a las necesidades de eficiencia y eficacia a la tarea docente.

Se pone de manifiesto que lo ideal sería que existiera una formación docente continua en el nivel de posgrado específico del campo disciplinar. También se señala que sería interesante continuar con la formación no necesariamente a través de titulaciones, sino de cursos de posgrado, seminarios, talleres, por mencionar algunos, que aborden la problemática de la enseñanza de las ciencias de la información.

Otro eje temático que se abordó fue la formación docente como competencia general de los profesionales de la información, tomando como apoyo las competencias docentes enunciadas por Perrenoud (2004) y por Tejada Fernández (2009) y considerando la premisa: “El profesional de la información interviene en distintos contextos y servicios en el ejercicio propio de su profesión. Esta intervención exige la preparación en competencias generales para

el uso y desarrollo de estrategias pedagógico-didácticas orientadas a hacer más eficiente en el desarrollo de las actividades técnicas y de relaciones humanas inherentes a la práctica profesional y al aprendizaje organizacional mismo.” Para complementar la premisa se mencionan conceptos y competencias emergentes propias del campo de la ciencia de la información y que guardan estrecha relación con competencias docentes, como ser: alfabetización informacional; aprendizaje organizacional; formación de usuarios; gestión del conocimiento; formación de lectores; animación sociocultural; entre otros; y se presentaron interrogantes para orientar el abordaje de la problemática. Se produjo un intercambio muy rico con la presentación de ideas, comentarios de experiencias y situaciones, manifestaciones de realidades propias de los participantes. Como resultado de este intercambio se puede destacar que existe una integración de competencias en el trabajo bibliotecológico que se interrelacionan con el campo educativo. Se puede decir que se produce una simbiosis entre competencias docentes y competencias del campo de la información, constituyendo competencias más evolucionadas.

Por último, se analizó la formación docente orientada a los profesionales de las instituciones formadoras, para la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las carreras de bibliotecología y ciencias de la información. Se mencionó que las competencias docentes constituyen un problema generacional. Muchas veces los docentes con mayor trayectoria y con vasta experiencia se apegan a estilos y métodos y técnicas didácticas reiterativas. Eso obtura la incorporación de nuevas herramientas y procedimientos didácticos que posibiliten un acercamiento a los estilos de aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, es necesaria la existencia de espacios que operen como herramientas de adaptación al cambio en el ejercicio de la función y que puedan operar como mecanismos de vinculación universidad-medio, para adecuar la enseñanza en contextos de aprendizaje significativos.

Se indicó que existen carreras de complementación en distintas universidades que otorgan el título de Profesorado Universitario en concurrencia con el título de grado de base. Y también se señala la existencia de carreras de posgrado como ser especializaciones y maestrías en docencia universitaria o educación superior.

Se refirió además a la existencia de programas de formación docente en las universidades, con cursos de grado y posgrado, destinado a la capacitación, actualización y perfeccionamiento para el ejercicio de la docencia. Se comenta que estas formaciones son de

carácter general y descolgadas de las características propias de cada campo profesional, por lo cual no aportan herramientas adecuadas o adaptadas a las ciencias de la información. Es decir que exigen al cursante un trabajo de adaptación y/o descubrimiento de las herramientas didácticas específicas para cada una de las asignaturas.

5. LAS COMPETENCIAS Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA

Las universidades del NEA han incorporado en sus planes de estudio el desarrollo de competencias tecnológicas e informáticas y de habilidades en lectura y escritura como prioritarias en la conformación del perfil profesional de los alumnos. Varias son las cátedras que se encargan de estas cuestiones y que se hallan insertas en las áreas de informática y de formación general. Ambas cuestiones, además, son transversales a gran parte de (por no decir toda) la formación académica universitaria ya que desde ambos ámbitos se proveen herramientas que no sólo orientan el accionar profesional sino que también son parte indispensable en el tránsito académico de los alumnos.

5.1 Lectoescritura y alfabetización académica

En este grupo, el trabajo se apoyó en cuatro citas de reconocidos especialistas regionales, nacionales e internacionales (Ana María Camblong, Howard Becker, Charles Bazerman y Paula Carlino) que conformaron un corpus textual para posibilitar la interacción entre los participantes. A partir de estas citas, se retomó en un primer momento la perspectiva semiótica para dejar entrever la relación entre el lenguaje y el accionar humano, punto de partida para situar, como si se tratase de un escenario de fondo, a la enunciación académica como una posibilidad más, entre otras tantas, que tiene el hombre como forma de organización del mundo.

Además, desde los campos de las investigaciones acerca de lo que implica la escritura científica y su desarrollo en lo universitario, se trabajaron con fragmentos de textos de Howard Becker y Charles Bazerman que hoy son quienes guían el trabajo en estos campos, mediante las cuales se abrió el juego sobre las problematizaciones que conllevan la lectoescritura en la universidad, en tanto uso del lenguaje. Ahora bien, en la conformación temática del grupo se tomó otro concepto, el de alfabetización académica. En Argentina, fue Paula Carlino la encargada de desarrollar este concepto tomado del mundo universitario anglosajón, alfabetización académica sería la traducción de *literacy*, nombre con el cual las universidades

norteamericanas y canadienses nombran a la participación de la cultura escrita de las disciplinas, proceso complejo que involucra, entre otras cuestiones, los modos de leer, la selección de materiales y objetos de estudio y el control discursivo de la producción escrita.

Fue así como, partiendo de la reflexión desde enfoques teóricos, en mesa redonda de debates de ideas, los representantes de las universidades nacionales argentinas plantearon diversas estrategias para abordar estos temas en el desarrollo y diseño de las carreras de Bibliotecología. Para hacer un pequeño punteo, se puede citar:

- Poner el acento en el diseño de estrategias activas en una modalidad de aula taller.
- Implementar estrategias de mediación con la participación de tutores y la generación de espacios para el desarrollo de este tipo de estrategias.
- Contribuir, a través de las prácticas de escritura, a la generación de discursos que fortalezcan la identidad profesional.
- Incorporar prácticas de oralidad como punto de partida para afianzar la propia voz personal y profesional.
- Generar un banco de recursos para la escritura académica donde se incorporen instrumentos que permitan fortalecer el proceso de escritura.
- Incluir en el “banco” los modelos sobre los que se estructuran los géneros académicos (ponencias, monografías, etc.) para poder explicitar las pautas que regulan la producción académico intelectual en esa carrera de bibliotecología, en esa universidad.
- Explicitar los propósitos didácticos de las prácticas de lectoescritura en todos los espacios curriculares donde se desarrollen.
- Proponer el monitoreo de la escritura como una meta para alcanzar la profesionalidad.
- Humanizar los procesos de escritura a partir de la incorporación gradual de dificultades epistémicas.
- Incorporar estrategias didácticas que contemplen la relectura como proceso.
- Hacer de la sugerencia de modificaciones textuales un “norte de brújula” para poder romper la resistencia a la reescritura.

Los acuerdos alcanzados por el grupo de lectoescritura y alfabetización académica constituyen un primer paso importante para las carreras de Bibliotecología de Argentina y las posiciona en un lugar de debate necesario para fomentar y visibilizar la producción científica

en ciencia de la información, no sólo desde lo cuantitativo sino, fundamentalmente desde lo cualitativo. Para UNNE y UNaM la lectoescritura y alfabetización académica siempre ha sido un tema central. La UNNE incorporó como estrategia de formación inicial en la Facultad de Humanidades el módulo “Ambientación a la vida universitaria” para la inserción en las distintas carreras centrada en el desarrollo de competencias iniciales propias de la lectoescritura y alfabetización académica. Por su parte, para UNaM la preeminencia de la problemática se da a punto tal, que en el MERCOSUR 2014, en Buenos Aires, se presentó el dispositivo que intenta ordenar por etapas y según grados de complejidad a la enseñanza de géneros académicos en las carreras de Bibliotecología de la Universidad.

5.2 Competencias informáticas

“Este grupo propuso un espacio de reflexión y encuentro de docentes e investigadores universitarios para debatir acerca de las competencias tecnológicas e informáticas de los profesionales de la ciencia de la información” (DUCI, 2015). Se han planteado interrogantes que orientaron la reflexión y el debate alrededor de tres perspectivas centrales:

- las competencias tecnológicas en los perfiles de formación
- la concepción de competencias digitales e informacionales
- las actitudes y habilidades tecnológicas profesionales requeridas

Se han arribado a numerosas apreciaciones propias de la inclusión de los recursos tecnológicos en el campo profesional del bibliotecario, entre las que se pueden destacar:

- Se presenta una denominación de “bibliotecario-informático”.
- Se destaca que el perfil tecnológico del profesional de la información debe ser un elemento troncal dentro de la formación.
- Se sostiene que la enseñanza debe centrarse en conceptos teóricos tecnológicos y no limitarse sólo a la considerar la tecnología como una mera herramienta
- Se resalta que las competencias informacionales son propias de la bibliotecología

CONCLUSIONES

Las problemáticas transversales abordadas y debatidas, así como las conclusiones alcanzadas en las Primeras DUCI han permitido a las universidades del noreste argentino (UNNE y UNaM) reflexionar sobre sus prácticas docentes y revisar sus trayectorias

formativas e investigativas así como identificar un conjunto de fortalezas y recorridos positivos.

La vinculación entre la docencia y la investigación puede observarse en el recorrido de los cuatro grupos de trabajo que se plantearon en el primer día de las jornadas DUCI, donde la preocupación por la formación y las competencias profesionales fue una constante. En el grupo de Formación Docente se propuso la organización de cursos y seminarios docentes específicos en las universidades, con la posibilidad que estén abiertas a otras universidades. Que sean presenciales intensivas, semipresenciales, mediadas por medios virtuales o totalmente virtuales. En el caso de ser posgrados, que sean cursos o seminarios acreditables a un profesorado específico al campo de las ciencias de la información.

La lectoescritura sigue siendo el vehículo privilegiado para la comunicación en la universidad y esto tiene que ver, en gran parte, con la cientificidad, que exige que a la par se posean competencias tecnológicas informáticas. Si la Bibliotecología, en particular, y la ciencia de la Información, en general, buscan tener legitimidad académica y ser respetadas en el concierto de los saberes disciplinares, gran parte de ello se logrará mediante una discursividad de peso que permita exponer los criterios disciplinares con solvencia, claridad y mostrando el manejo profesional de la escritura. Esa ha sido siempre una fuerte apuesta, por ello, la formación docente y la vinculación con la investigación adquieren gran importancia, porque en ella están las alfabetizaciones científico académicas iniciales, herramientas que necesita luego el profesional en el desarrollo del grado y los postgrados.

La tarea docente también ha sido una fuerte apuesta, cosa que no es tan sencilla en Argentina donde aún están dando sus primeros pasos las carreras de postgrado específicas y donde se hace necesaria la colaboración entre las diversas unidades académicas, también para la actualización de la comunidad.

En esta vinculación con las otras carreras del país, las universidades del nordeste argentino pueden mostrar que parte de su fortaleza reside en la vinculación entre docencia e investigación, entendiendo a ambas como un proceso de vital importancia donde la materialización de resultados a través de la discursividad disciplinar y de la formación docente resulta fundamental.



REFERÊNCIAS

- ANZOVIN, S. *Famous first facts: international edition a record of first happenings, discoveries and inventions in world history*. New York [u.a.]: Wilson, 2000.
- ARAÚJO, C. A. A. *Arquivologia, Biblioteconomia, Museologia e Ciência da Informação: o diálogo possível*. Brasília: Briquet de Lemos, 2014.
- ARAÚJO, C. A. A. Ciência da Informação como campo integrador para as áreas de Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Informação & Informação*, Londrina, v. 15, n. 1, p.173-189, 2010.
- BATES, Marcia J. *The Information Professions: Knowledge, Memory, Heritage*. Association for Library and Science Education conference, Dallas, TX, Jan. 18, 2012.
- BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Arquivo: estudos e reflexões*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.
- BRITANNICA ENCYCLOPAEDIA. *The new encyclopaedia Britannica*. v. 2, n. edition 15, 1997.
- CHARNES, G. G. *Museums, archives, and libraries: estranged siblings*. Disponível em: <<http://home.comcast.net/tildageorgenagogo/musarchlib.html>>. Acesso em: nov. 2014.
- FALETAR, S.; BOSANČIĆ, B. *World Library and Information Congress : 71th IFLA General Conference and Council "Libraries - A voyage of discovery"*. [S.l: s.n.], 2005. p.1-12.
- HEDSTROM, M.; KING, J. L. On the LAM: Library, Archive, and Museum Collections in the Creation and Maintenance of Knowledge Communities. *Collections*, p.1-40, 2003. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/59/63/32126054.pdf>\n<<http://jllking.people.si.umich.edu/OECD-LAM-published.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2016.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. H. *Planeamientos teóricos de la museologia*. Gijón: Ediciones Trea, 2006.
- LEÓN, Aurora. *El museo. Teoría, praxis y utopia*. Madri: Ediciones Cátedra, 1978.
- MARQUES, C. *O Museu como Sistema de Informação*. [S.l: s.n.], 2010.
- MARTIN, R. S. Cooperation and Change: Archives, libraries and museums in the United States./World Library and Information Congress. In: IFLA GENERAL CONFERENCE AND COUNCIL, 69th. 1-9 Aug. 2003, Berlin. Disponível em: <www.ifla.org/IV/ifla69/papers/066e-Martin.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.
- PINHEIRO, L. V. R. Confluências interdisciplinares entre Ciência da Informação e Museologia. *Museologia e Interdisciplinaridade*, v.1, p.1-25, 2012.



POMIAN, Krzysztof. Coleção. In: ENCICLOPÉDIA EINAUDI. 1. Memória e História. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984. p.51-86.

RAYWARD, W. B. *Libraries, museums, and archives in the digital future: the blurring of institutional boundaries*. // 2nd National Preservation Office Conference: Multimedia Preservation - Capturing the Rainbow, in Brisbane, 28-30 November 1995. Disponível em: <<http://catalogue.nla.gov.au/Record/1341007>>. Acesso em: 1 nov. 2014.

RAYWARD, W. Boyd. Electronic information and the functional integration of libraries, museums and archives. In: HIGGS, Edward (Ed.). *History and electronic artefacts*. Oxford: Clarendon Press, 1998. p.207-226. Disponível em: <<https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/9474>>. Acesso em: 21 maio 2014.

SANTOS FILHO, G. M. *Arquivística no laboratório: dimensões teórico-metodológicas de um campo científico*. 2008. Tese (Doutorado em História Social)- Universidade de São Paulo.

SANTOS, B. DE S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Armando B. M. *Arquivística, Biblioteconomia e Museologia - do empirismo patrimonialista ao paradigma emergente da Ciência da Informação*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de SP, 2002.

SILVA, Armando B. M. Informação e Comunicação : as duas faces de Jano. *Prisma.com*, n.2, p.3-32, 2006. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/view/606>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

SMIT, J. W. *Arquivologia, biblioteconomia e museologia: o que agrega estas atividades e o que as separa?*. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, São Paulo, v.1, n.2, p.27-36, 2000.

SMIT, J. W. Arquivologia/biblioteconomia: interfaces das ciências da informação. *Informação & Informação*, v.8, p.29, 2003.

WELLISCH, H. H. Ebla : The World ' s Oldest Library. *Journal of Library History*, v.3, May 2013, 1981. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/25541212?uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104555910521>>. Acesso em: nov. 2015.

WOOLLEY, L. *Ur "of the Chaldees": the final account*, Excavations at Ur. London: Herbert Press, 1982.

ZORICH, D.; WAIBEL, G.; ERWAY, R. *Beyond the silos of the LAMs: collaboration among libraries, archives and museums*. Ohio: OCLC Research, 2008. Disponível em: <www.oclc.org/programs/publications/reports/2008-05.pdf>. Acesso em: nov. 2015.

LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES DE CÓRDOBA (ARGENTINA) FRENTE A LA MULTICULTURALIDAD: SITUACIÓN ACTUAL

AS BIBLIOTECAS ESCOLARES DE CÓRDOBA (ARGENTINA) PERANTE O MULTICULTURALISMO: SITUAÇÃO ATUAL

Elida Edith Elizondo; Juan Pablo Gorostiaga

Resumen: El proceso migratorio en la Argentina ha sido tema de debate en diversos estudios realizados a lo largo de los años. En estos procesos se ven involucrados organismos del ámbito político, económico, social y cultural por donde transitan aquellas personas que llegan desde otros países en búsqueda de nuevas oportunidades. Las escuelas no han quedado exentas de estos escenarios y como consecuencia de ello se comienzan a percibir conductas vinculadas a la pluralidad e integración de donde nacen nuevas formas de pensar la convivencia en estos ámbitos educativos. Como parte responsable en el proceso, las bibliotecas escolares han debido abordar esta realidad y comenzar a transitar caminos no experimentados. El presente proyecto de investigación intenta conocer de qué manera las bibliotecas escolares resuelven la problemática de la diversidad. El análisis cuantitativo y cualitativo condujo a una selección de escuelas de nivel primario de la ciudad de Córdoba, que poseen bibliotecas y donde asisten niños inmigrantes de Perú, Bolivia y Paraguay. Los ejes de análisis fueron el reconocimiento de la diversidad para crear espacios de convivencia, las actividades orientadas a la integración e inclusión, el análisis de contenidos de la curricula y la atención en el material bibliográfico de las bibliotecas que permitan dar una visión multicultural a las colecciones. Las consideraciones finales muestran un área de vacancia sobre este tema dentro de las bibliotecas escolares, que, sin embargo alcanzan cierto equilibrio con la voluntad de sus trabajadores.

Palabras-clave: Bibliotecas escolares. Diversidad. Multiculturalidad. Pluralidad. Bibliotecas multiculturales.

Resumo: O processo de migração na Argentina foi objeto de discussão em vários estudos ao longo dos anos. Nestes processos estão envolvidos órgãos do escopo político, económico, social e cultural através dos quais passam as pessoas que vêm de outros países em busca de novas oportunidades. As escolas não têm sido isentas de estes cenários e como resultado começam a perceber comportamentos vinculados a pluralidade e a integração, de onde nascem novas maneiras de pensar a coexistência nestas âmbitos da educação. Como uma parte responsável do processo, as bibliotecas escolares tiveram de lidar com esta realidade e começar um percurso não experimentado. O presente projeto de investigação tenta descobrir como as bibliotecas escolares resolveram a problemática da diversidade. A análise quantitativa e qualitativa levou a uma seleção de escolas do nível primário da cidade de Córdoba, que têm bibliotecas e onde assistem crianças imigrantes do Peru, Bolívia e Paraguai. Os eixos de análise foram o reconhecimento da diversidade para criar espaços de convivência, atividades orientadas para a integração e a inclusão, a análise do conteúdo dos currículos e a atenção na literatura das bibliotecas que permitem dar uma visão multicultural para as coleções. As considerações finais mostram uma área de vaga sobre este tópico dentro das bibliotecas escolares que, no entanto, conseguem atingir um certo equilíbrio com a vontade dos seus trabalhadores.

Palavras-chave: Bibliotecas escolares. Diversidade. Multiculturalismo. Pluralidade. Bibliotecas multiculturais.

1 INTRODUCCIÓN

El arribo a las escuelas argentinas de niños inmigrantes de los países de Perú, Bolivia y Paraguay en los últimos años ha generado la necesidad de construir espacios de vinculación entre distintas culturas. En este sentido los actores del sistema educativo argentino involucrados tuvieron que familiarizarse con nuevas prácticas sociales, que han sido y serán siempre tema de debate en la comunidad en virtud de la perspectiva con que se abordan. Las escuelas junto a las bibliotecas han tenido que dar un giro notable en su desempeño para dar respuestas a esta multiplicidad de comunidades.

El Manifiesto de la IFLA (Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios, 2005) establece directrices indiscutibles para la atención de una “sociedad cada vez más heterogénea donde coexisten diversas culturas y donde las bibliotecas deben apoyar y promover la diversidad lingüística y cultural en los ámbitos locales, nacionales e internacionales y trabajar por el diálogo intercultural y una ciudadanía activa”.⁷⁶

La biblioteca escolar en su misión de promover el acceso igualitario a la información dentro de una sociedad colmada de diferencias, es un medio estratégico para dar fin a situaciones de alumnos lectores que se encuentran afectados por las mismas.

El bibliotecólogo como acompañante en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde cumple con una amplia gama de actividades, desarrolla una labor pedagógica junto al docente ofreciendo por medio de la información nuevas oportunidades de aprendizaje. Desde este lugar se aborda la presente etapa de investigación sobre las acciones de inclusión e integración que realizan las bibliotecas escolares de la ciudad de Córdoba.

2 OBJETIVOS:

A fin de contribuir al objetivo general del proyecto, en esta etapa de avance se abordaron los siguientes propósitos específicos:

- Identificar y cuantificar las escuelas de la ciudad de Córdoba donde concurren niños inmigrantes de Perú, Bolivia y Paraguay del 1° Ciclo y definir el tamaño muestral.
- Analizar contenidos de la currícula relacionados a la integración e inclusión social.

⁷⁶ IFLA/UNESCO.(2005). Manifiesto por la biblioteca multicultural. Recuperado de:
http://www.ifla.org/files/assets/library-services-to-multicultural-populations/publications/multicultural_library_manifesto-es.pdf .

- Conocer las percepciones de los docentes y responsables de bibliotecas escolares sobre la realidad multicultural dentro de las escuelas y actividades que se realizan para subsanar diferencias.

3 MARCO TEÓRICO

En el abordaje del término *cultura* desde una vasta perspectiva y ante la existencia de múltiples acepciones se opta por la proporcionada por UNESCO, la cual hace referencia a la creatividad humana y el conjunto de valores y tradiciones que aportan un grupo de miembros de una comunidad.⁷⁷ En vista de ello y ante la presencia de diversas culturas en el mundo contemporáneo identificado como globalizado⁷⁸, las cuales transmiten costumbres, creencias, lenguas que hacen a la memoria de los pueblos, se resume que en su conjunto son comprendidas dentro del término *multiculturalidad*. Este concepto involucra no sólo el reconocimiento de otras culturas, sino que representa la participación de las comunidades en los espacios públicos, la igualdad de oportunidades que nacen y persisten junto a la permanente promoción de inclusión en ámbitos diversos.

Atendiendo el estado social del género humano, la interacción en la convivencia le permite proyectarse hacia la sociedad y los diversos grupos culturales ante su propia necesidad comienzan a vincularse mediante intervenciones comprendidas dentro de la expresión *interculturalidad*, sustentadas en el respeto e igualdad.

Esta interculturalidad, que no admite asimetría, Schmelkes la funda en la filosofía de la *otredad* y en la *democracia*. La otredad, explica la autora que, a pesar de la existencia de culturas superiores, éstas deben eliminar las diferencias para que las otras puedan crecer y acercarse. Además desde el punto de vista del reconocimiento del otro, se piensa que ese otro favorece y enriquece convirtiéndose en un proceso dinámico característico del contacto entre ellas. Y la democracia también se constituye en un factor sustancial porque representa una forma de vida en sociedad donde no se desatienden los derechos de los individuos.

⁷⁷ CARIDAD, M. GARCÍA LÓPEZ, F. Y., MORALES GARCÍA, A. (2010). Biblioteca y sociedad multicultural: la actuación de biblioteca pública española en torno a la diversidad cultural. Inc.Soc. 3(2). P.38-53. Brasilia. Recuperado de:
<<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/120/158>>.

⁷⁸ PUIG, M.(2004) cita a Held y Mc Grew. Globalización son aquellos procesos que tienen como consecuencia que actores transnacionales se introduzcan en las capacidades de poder, en las orientaciones, identidades y redes de Estados nacionales y de su soberanía y pasen a través de ella.

Dentro de este mundo heterogéneo acentuado en los últimos años, las escuelas junto a sus bibliotecas, como una manera de comprender la realidad e internalizarla, han debido comenzar a trabajar en el diálogo intercultural.

Las bibliotecas escolares pueden entenderse como un servicio de los centros educativos donde se reúnen, organizan y usan los recursos documentales necesarios para los aprendizajes escolares (GÓMEZ HERNÁNDEZ, 2002). Se puede complementar esta conceptualización con el aporte de la IFLA que expresa que la biblioteca ayuda en el desarrollo de destrezas de aprendizaje e imaginación, por lo tanto cumple un rol estratégico en la educación como un indicador pedagógico importante, manteniendo un permanente diálogo con el docente.

Queda en manos del bibliotecólogo crear un lugar propicio dentro de la biblioteca para el aprendizaje y la distracción, respetando la diversidad, sin seguir la lógica de la homogeneidad que conduce a la conformación de grupos uniformes.

Resultan ser múltiples las actividades que puede desarrollar una biblioteca escolar en un firme trabajo de integración en el ámbito educativo. En el caso particular de niños inmigrantes las formas de trabajo se modifican, las bibliotecas deben afrontar otros desafíos más complejos de la mera escolarización y cumplir con un compromiso social de apoyo para que estos niños puedan sentirse parte en la escuela.

4 DISEÑO DE LA MUESTRA

Para alcanzar los avances actuales se llevó a cabo un análisis cuantitativo de escuelas existentes en la provincia de Córdoba, cuyo resultado arroja un total de 2.645, y teniendo en cuenta las pautas del proyecto se seleccionaron aquellas escuelas situadas dentro de la ciudad, que alcanzan a 415 escuelas representando un 16 % del total de instituciones educativas de nivel primario en la Provincia de Córdoba.⁷⁹ Posteriormente se determinaron los siguientes criterios en conjunto para el establecimiento del tamaño muestral: a) Escuelas que posean bibliotecas, b) Escuelas donde asisten al menos 5 niños inmigrantes de Paraguay, Bolivia o Perú. La selección definitiva de la muestra arrojó como resultado un total de 34 escuelas. Cabe mencionar que en su mayoría las escuelas poseen bibliotecas, representado en un 90 % del total de 415.

⁷⁹ CÓRDOBA. Ministerio de Educación (2013). Estadísticas. Córdoba : Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

5 METODOLOGÍA IMPLEMENTADA

Para desarrollar esta etapa del proyecto se realizaron encuestas a docentes de las escuelas seleccionadas previo contacto y solicitud de autorización a los directivos y entrevistas a responsables de bibliotecas. Las encuestas estuvieron diseñadas con preguntas cerradas y abiertas, con un lenguaje sencillo y claro y siguiendo un orden lógico, con opción a realizar sugerencias por parte de los encuestados. Algunas preguntas fueron de intención para conocer la actitud del entrevistado ante determinado contexto. La encuesta fue diseñada en cuatro segmentos, en su inicio enfocada a conocer datos básicos como edad, sexo, años de docencia, grado donde trabaja y cantidad de alumnos inmigrantes. En la segunda parte se abordan características del sistema educativo y su relación con el tema específico de la investigación. Luego se destinó a indagar sobre los alumnos inmigrantes y sus particularidades. Y por último una parte dedicada a la biblioteca, su contenido y acciones que llevan a cabo.

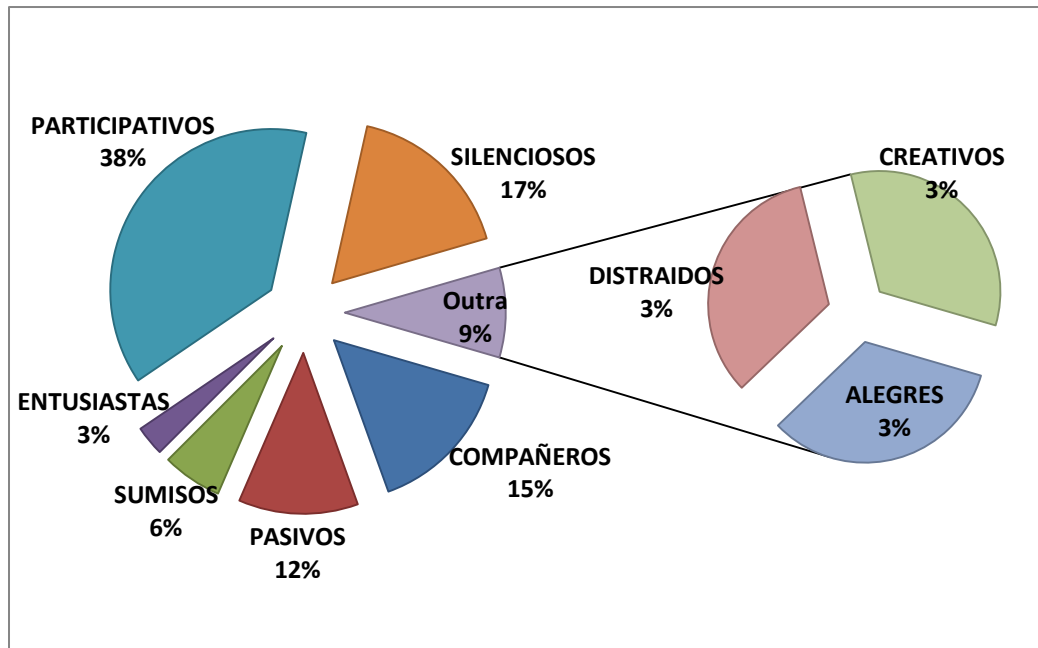
6 RESULTADOS: LOS DOCENTES Y UNA MIRADA A LA CURRICULA

Como información básica inicial de las encuestas se pudo conocer que un 76,5 % de los docentes encuestados pertenecen al sexo femenino y la edad promedio oscila entre los 36 y 50 años de edad, lo que evidencia cierta experiencia en la docencia, dato no menor al momento de analizar las prácticas educativas.

Continuando con los resultados de las encuestas a docentes, el 65% manifestó que existen en la curricula contenidos relacionados a inmigración pero que éstos, tienen un tratamiento superficial en este ciclo. Expresaron que se abordan aspectos relacionados como la diversidad, la multiculturalidad, integración y convivencia. Esto queda en evidencia con el análisis que se realizó de la currícula del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba que se detalla en el próximo apartado.

Respecto a las particularidades y comportamientos que identifican los docentes en estos niños inmigrantes, se refleja en el siguiente gráfico que en orden decreciente ellos son: participativos, silenciosos, compañeros, pasivos y sumisos. La particularidad de ser entusiastas, alegres, distraídos y creativos comparten el mismo porcentaje.

GRÁFICO 1. Caracterización de alumnos inmigrantes



Fuente: Grafico elaborado por el autor-2016

El 38 % que lidera la característica de ser un alumno participativo puede asociarse a la motivación impartida desde su familia que promueve la importancia del estudio, según se manifiesta en los relatos docentes posteriores.

Al abordar el tema de la integración de ellos en la escuela y en el aula, los docentes cuentan que los niños no tienen dificultades para integrarse pero afirman que el proceso es progresivo en función de la personalidad de cada uno de ellos.

La encuesta en su parte final se enfoca en la familia del niño inmigrante. Un alto porcentaje de los docentes consultados conocen a los familiares con los cuales mantienen un contacto fluido debido al interés de que sus hijos puedan culminar el proceso educativo. Estos vínculos se producen por medio de actividades escolares, extraescolares, participación en la cooperadora de la escuela, actividades culturales y barriales, entre otras.

Estudios realizados hacen referencia al uso de la lengua como principal dificultad en el ingreso al aula de estos niños. La diversidad de las mismas en razón de los dialectos propios de cada zona o región usados esporádicamente, hace de ellos personas silenciosas que no les permite socializar inicialmente con sus pares, situación que se va revirtiendo a medida que avanza su proceso de adaptación.

7 ANÁLISIS DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

El Ministerio dentro de su misión promueve y cumple con el propósito de fortalecer la igualdad dentro de un marco de calidad educativa e incluye dentro de su currícula contenidos actitudinales relacionados con el tema de la pluralidad y la construcción de valores de convivencia escolar. Se enfoca en la democratización de la Escuela, que se convierte en un espacio de formación integral, tendiente al desarrollo de las dimensiones cognitiva, ética, afectiva, social y política de todo ser humano.⁸⁰ Es en este terreno donde se menciona el reconocimiento de contextos culturales heterogéneos, el objetivo de trabajar por un sentido de pertenencia regional y nacional y el respeto mutuo y solidaridad entre los pueblos.

La estructura curricular comprende: Primer Ciclo (comprende 1º, 2º y 3º grado) y Segundo Ciclo (abarca 4º, 5º y 6º grado). Cada uno de estos ciclos se constituye con distintos espacios curriculares. En el primer ciclo, que es objeto de estudio y en función del tema de investigación se optó por Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Tecnología, Educación Artística, Identidad y Convivencia. La propuesta curricular específica para cada uno de ellos debe ser abordada de manera integrada y relacional por medio de prácticas didácticas, actividades y proyectos.

En el siguiente cuadro se detallan los contenidos relacionados y de interés.

CUADRO 1- Análisis contenidos curriculares

ESPACIO CURRICULAR	CONTENIDOS ABORDADOS
<p>LENGUA Y LITERATURA</p>	<p>No sólo comprende la enseñanza de la práctica social de oralidad, lectura y escritura, sino la atención de usos, costumbres y escenarios donde se desarrolla socialmente. Se hace mención a la valoración de la heterogeneidad lingüística, acompañado de prácticas pedagógicas para el desarrollo identitario de los alumnos. La proximidad del niño a la literatura amplía su capital simbólico y lo acerca al patrimonio oral y escrito regional, nacional y universal. Hace hincapié en la narración y descripción de hechos sucedidos en sus propios entornos haciendo uso de distintas formas de expresión inclusive de relatos familiares. En los contenidos no se menciona a la inmigración, pero la integración y pluralidad son incorporadas en las distintas situaciones didácticas minimizando diferencias culturales y lingüísticas. La biblioteca se menciona como un espacio recomendable para las prácticas sociales de lectura que amplíen el campo cultural de sus asistentes. En cuanto a la selección de textos para trabajar, se sugiere que el material no se reduzca a los contenidos, sino “Abrir las fronteras</p>

⁸⁰ CÓRDOBA. Ministerio de Educación. (2012). Diseño curricular de la Educación Primaria. 2012-2015. Recuperado de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf>.

	que permitan el acceso de los estudiantes a otras culturas, otras historias, otras maneras de ser, pensar y llevar la vida” ⁸¹ , es la frase significativa para el reconocimiento de la población heterogénea dentro de las aulas.
CIENCIAS SOCIALES Y TECNOLOGÍA	En la enseñanza de las Ciencias Sociales se propone desnaturalizar el etnocentrismo que genera lo nacional, y forjar el pensamiento crítico frente a otros grupos. Reconocer otros espacios temporales y geográficos, otros actores sociales con distintas realidades asociado a promover la convivencia democrática. Estos objetivos se pueden vincular a las significaciones de multiculturalidad e integración representadas en la observación de distintos paisajes urbanos y rurales; el reconocimiento de la producción de bienes y los actores que intervienen; la condiciones de vida; la comprensión de la historia; los orígenes, costumbres e intereses diversos; pautas culturales para conocer la diversidad existente.
IDENTIDAD Y CONVIVENCIA	Ante la heterogeneidad poblacional, la escuela responde con la enseñanza del reconocimiento y respeto por distintos tipos de vida como manera de construir identidad. Los objetivos propuestos se reducen a: ejercitar prácticas solidarias y de respeto por el otro, aproximarse a las nociones de derechos humanos, igualdad, justicia y respeto, y la acción de ejercitarlos y defenderlos. Se involucra a la familia como práctica de relaciones inclusivas y diálogo pluralista. Se parte de las diferencias previas con las que ingresan los alumnos y se pone el acento en lograr una vinculación que permita una integración. Las sugerencias de enseñanza recurren al juego en su intento de alcanzar la integración generando nuevos hábitos para la convivencia.
EDUCACION ARTISTICA	Desde la perspectiva transversal de este espacio curricular, las manifestaciones artísticas son una forma de expresar y apropiarse de otras significaciones, asumiendo la interculturalidad y diversidad. Los alumnos podrán interpretar y construir formas del mundo cotidiano, ampliar los niveles de percepción, reconocer y analizar elementos representativos de la identidad cultural. Las orientaciones para la enseñanza se fundan en prácticas asociadas a expresiones artísticas que colaboran en la construcción social y cultural. Pensar en la interacción en diversos ámbitos permitirá a los alumnos conocer obras de artistas en distintos contextos históricos, geográficos, políticos y sociales.

Fuente: Cuadro elaborado por el autor - 2016

8 EL BIBLIOTECARIO ESCOLAR EN CÓRDOBA Y LAS BIBLIOTECAS

A fin de analizar el estado de situación del bibliotecólogo escolar en la ciudad de Córdoba, se recurrió al Estatuto del Docente Primario y Pre-primario de la Provincia de Córdoba, Decreto Ley 1910/E/57, en su capítulo III, Art. 6 del Escalafón profesional del personal Docente del Consejo General de Educación comprende a los maestros con distintos cargos jerárquicos, quedando totalmente excluido el cargo del bibliotecario escolar como se enumera: maestro de grado o director de tercera categoría en escuelas de personal unitario;

⁸¹ CÓRDOBA. Ministerio de Educación. (2012). Diseño curricular de la Educación Primaria. 2012-2015. Recuperado de: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf

director de tercera categoría con personal docente a su cargo; vicedirector o director de segunda categoría; director de primera categoría; director de escuela experimental o modelo; inspector técnico seccional y sub-inspector técnico general; personal docente de los jardines de infantes, escuelas vespertinas, nocturnas y de orientación práctica; maestros especiales⁸²

A pesar de ello, los trabajadores de bibliotecas desarrollan actividades de articulación con los docentes por iniciativa de ambos sectores e impulsadas también con la inclusión de estas bibliotecas en los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I.). En este contexto resulta interesante destacar que el bibliotecario escolar como acompañante educativo, adquiere una presencia necesaria en el proceso colaborando con la información que circula y el conocimiento producido, por ello se afirma el concepto de que el funcionamiento de la biblioteca resulta imposible si no existe la figura del bibliotecario (JAIME, 2011). Las modalidades de trabajo que se eligen actualmente y que son impulsadas con las tecnologías hacen que estas bibliotecas sean más atractivas facilitando de esta manera la tarea del responsable de la biblioteca. Estas condiciones renovadas y optimizadas son las que estimulan y acrecientan el interés de los niños, que ya se mueven en estos espacios tecnológicos, y aprenden a pensar, analizar y apropiarse de la información. El bibliotecario escolar será el compañero esencial en esta búsqueda de una mejor organización de la enseñanza por parte de los docentes, será responsable de la adquisición de habilidades informacionales por parte de estos niños, de crear el hábito de la lectura, de enseñar, comunicarse y crear.

El diagnóstico de estas bibliotecas proporcionado por sus responsables, nos permite afirmar que poseen poco material bibliográfico relacionado con la inmigración, las colecciones comprende algunos libros de textos que abordan la temática desde el punto de vista demográfico y político para los cursos más avanzados y aquella literatura infantil que cuenta historias sobre otros países, otras costumbres es prácticamente nula. Los docentes en este aspecto desconocen sobre la existencia en la biblioteca de libros de autores de los países de estos niños inmigrantes, debido a que trabajan con su propia biblioteca del aula.

9 RED DE BIBLIOTECAS PEDAGÓGICAS

Para continuar con los avances se inició un espacio de debate y reflexión para conocer experiencias de acciones integradoras desde la escuela y las bibliotecas con 40 responsables

⁸² CÓRDOBA. Estatuto del Docente Primario y Preprimario de la Provincia de Córdoba. Recuperado de: http://portaldetramites.cba.gov.ar/doc/MINED/cordoba_decretoley1910.pdf

de bibliotecas de objeto de estudio de esta investigación. Como resultado de esta actividad se pudo conocer que existen acciones de integración en las escuelas pero resultan hechos aislados. Estas actividades se circunscriben a festejos de fechas patrias, por ende no se encuentran institucionalizadas sino que depende de la responsabilidad de los directivos y docentes interesados en continuar con su implementación.

Los bibliotecarios expresaron que el fuerte bagaje cultural con el cual ingresan estos niños y que son demostrados debe valorarse, reconocer y respetar de la misma manera que ellos respetan la cultura argentina. Esto requiere de un trabajo consciente y planeado institucionalmente sobre el reconocimiento de la diversidad para poder realizar acciones de inclusión e integración y que las mismas tengan un sentido. La biblioteca de la escuela y sus bibliotecarios deben realizar una apertura a los niños inmigrantes para que no vivan entre dos mundos tal como lo expresa Fanzé Mundanó, el mundo de su casa, su familia y costumbres frente al mundo del aula y la escuela, donde se impone otra cultura como una manera de nacionalizarla. Estos bibliotecarios expresan que es importante comenzar a utilizar la palabra NOSOTROS para sustituir la palabra OTROS, que produce una diferencia oculta.

10 CONCLUSIONES

Como resultado de este trabajo se pudo observar que las instituciones de nivel primario muy pocas poseen bibliotecarios profesionales debido a que, en la Provincia de Córdoba no existe el cargo de bibliotecario en la educación primaria, y los que trabajan allí suelen ser docentes en tareas pasivas y próximos a acceder al régimen jubilatorio. Por lo tanto la figura del bibliotecario profesionalizado no tiene lugar en este ámbito.

La intervención de las bibliotecas en algunos casos resultan hechos aislados y la articulación con él docente mínima, a raíz de la existencia de bibliotecas áulicas, donde cada docente realiza actividades con sus propios libros. Como resultado de ello los libros de literatura suelen tener poco uso. Esta conducta opaca de alguna manera el propósito implícito de estas bibliotecas de promover la lectura y se potencia con la ausencia de autores de otros países, caso Bolivia, Perú y Paraguay que cuentan otras realidades.

El dato alentador es la incorporación de las bibliotecas en los PEI (Proyecto Educativo Institucional, asumiendo trabajo interdisciplinario lo que incrementa su valor como agentes de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La ubicación física de las bibliotecas suele ser una dificultad, en muchos casos se comparte el lugar con aulas, secretarías o espacios insuficientes, invisibles y poco atractivos para trabajar. La solución suele venir de la mano de aquellos profesionales de la información que luchan para que las bibliotecas escolares tengan presencia dentro de los establecimientos educativos. Este proceder también forma parte de las prácticas sociales desarrolladas por los bibliotecarios.

Abordando la temática de la diversidad y en función de la situación local, las premisas del Manifiesto de la IFLA no son fácilmente aplicables si no existen verdaderas bibliotecas, si no se crean espacios de discusión y debate acerca de las distintas posiciones que den fin a la invisibilidad de estos inmigrantes y su estigmatización por ser extranjeros. El reconocimiento de la identidad de otros pueblos es el paso inicial para que el cambio de ellos sea menos doloroso y para que puedan comenzar a andar por el camino de la pertenencia en otro país, sin dejar de lado sus propias historias. La estrategia institucional debe fundarse en la integración ya que estos niños experimentan cambios en sus vidas que en oportunidades se traduce en su rendimiento escolar. La biblioteca debe incorporar prácticas de inclusión que se reflejen en la colección que contienen, en las aproximaciones del niño a la lectura, en su espacio ambientado para recibir a todos y en su esfuerzo por promover la cultura fortaleciendo el respeto por el derecho humano.

REFERÊNCIAS

CANOSA, D. *Bibliotecas e inclusão social*. 2008. Disponible en:

<http://eprints.rclis.org/16463/1/CANOSA,%20DANIEL_08.pdf> Acceso en: 2 feb. 2016.

CHUECA SANCHO, A. Ius Migrandi y el derecho humano al desarrollo. *Eikasia. Revista de Filosofía*. II (8 enero 2007) p.191-207. Disponible en:

<<http://revistadefilosofia.com/11angelchueca.pdf>> Acceso en: 20 feb. 2016.

DIEZ, M., Novaro, G. *¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. Discriminaciones étnicas y nacionales* (comps). Buenos Aires: Del Puerto, 2011.

DOMENECH Eduardo. Multiculturalismo en Argentina: ausencias, ambigüedades y acusaciones. En: *Estudios*, n. 14, 2003. Disponible en:

<<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/ar/ar-001/index/assoc/D8020.dir/Domenech1.pdf>> Acceso en: 15 feb. 2016.

DOMENECH, E. Escuela, pensamiento de estado e inmigración Boliviana: entre la nacionalización y la búsqueda de reconocimiento de la alteridad. En: *Argumentos. Revista de Crítica Social*. n.15, nov.2013. Disponible en: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20140625052259/argumentos15-6.pdf>>. Acceso en: 9 feb. 2016.

DOMENECH, E. Etnicidad e inmigración ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? *Astrolabio*. n. 4. 2006. Disponible en: <<http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo/articulos/domenech.php>> Acceso en: 8 feb. 2016.

FRAGUAS, N. y Monsalve, P. El multiculturalismo: de cómo la desigualdad se convierte en diferencia cultural. En: *Cuadernos de Antropología Social: política, violencia y discriminación social*, n. 14. p.139-150, 2001.

GARCÍA CANCLINI, N. *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa, 2004.

GARCÍA GERRERO, J. La biblioteca escolar. Por su pausada integración en la práctica y en el currículo. *Educack y Biblioteca*, n. 125, 2001. Disponible en: <http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/118801/1/EB13_N125_P49-56.pdf>. Acceso en: 15 feb. 2016.

GOMEZ HERNÁNDEZ, J. *Gestión de Bibliotecas*. Murcia. DM, 2002. p.299-320. Disponible en: <http://cprcaceres.juntaextremadura.net/bibliotescolares/archivos_index/docs/labibliotecaescolar.pdf>. Acceso en: 14 feb. 2016.

HIDALGO HERNÁNDEZ, V. Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad. Evolución de un término. *Universitas tarraconensis: revista de ciencias de l'educació*. n. 5, jun. 2005. Disponible en: <<http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny05/article04.pdf>> Acceso en: 26 feb.2016.

IFLA. *Comunidades multiculturales. Directrices para el servicio bibliotecario*. La Haya : IFLA, 2009. Disponible en: <<http://www.ifla.org/files/assets/library-services-to-multicultural-populations/publications/multicultural-communities-es.pdf>>. Acceso en: 14 feb. 2016.

IFLA. UNESCO. *Directrices de la IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares*. La Haya: IFLA/UNESCO, 2002. Disponible en: <<http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-es.pdf>> Acceso: 14 feb. 2016.

JAIME, F, 2011. *La imagen profesional del bibliotecario escolar: la percepción de los directivos y la autopercepción de los bibliotecarios de las escuelas primarias de la ciudad de Rafaela, Santa Fe*. Santa Fe: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad del Litoral, 2011. p.8. Disponible en: <<http://eprints.rclis.org/19139/2/tesis.pdf>>. Acceso en: 12 feb.2016.



MEDRANO URETA, VELAZ DE, C. *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgos. Factores escolares y socioculturales*. San Francisco, Estados Unidos: Academia.edu, 2010. Disponible en: <<https://www.academia.edu/6883554/>> Acceso en: 20 feb. 2016.

NACIONES UNIDAS. Asamblea General. *Declaración Universal de Derechos Humanos. 1948*. La Paz: Gobierno de Bolivia, 2000. Disponible en: <<http://www.migracion.gob.bo/web/upload/ddhh.pdf>>. Acceso en: 22 feb. 2016.

NACIONES UNIDAS. *Migración y Derechos Humanos. Mejoramiento de la gobernanza basada en los derechos humanos de la migración internacional*. New York: Naciones Unidas, 2013. Disponible en: <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Migration/MigrationHR_improvingHR_ReporSPt.pdf> Acceso en: 22 feb. 2016.

NEUFELD M.R. Y THISTED, J.A. *De eso no se habla... " los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: UBA, 1999. p.72.

NOVARO, G. Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. v.17, n. 53, 2012. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662012000200007&script=sci_arttext> Acceso en: 16 dic. 2015.

RANGEL B., L. Un modelo bibliotecario para los contextos multiétnicos: Hacia una política bibliotecaria y el desarrollo de estrategias para las escuelas interculturales bilingües. En: ENCUESTRO LATINOAMERICANO SOBRE LA ATENCIÓN BIBLIOTECARIA A LAS COMUNIDADES INDÍGENAS. 2000, Ciudad de México. México: Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios e Instituciones. 2000. p.123-133.

SYLVIA SCHMELKES. La interculturalidad en la educación básica. En: *Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*, 2, 2006, Santiago de Chile : UNESCO, 2006. Disponible en: <http://www.socolpe.org/data/normalarmenia/BIBLIOGRAFIA/interculturalidad_educacion_basica_schmelkes.pdf>. Acceso en: 20 feb. 2016.

TERRÉN, E. *Incorporación o asimilación: la Escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Catarata, 2004.

VARELA PRADO, C. *El maestro bibliotecario como agente propulsor de la biblioteca escolar*. Ibersid. v.7, p.103-116, 2013. Disponible en: <<http://ibersid.eu/ojs/index.php/ibersid/article/view/4086/3752>>. Acceso en: 20 feb. 2016.

WINIKOR WAGNER, M. *De prejuicios y disciplinamientos. La mirada docente y el rol de la escuela pública frente a los inmigrantes limítrofes que llegan a la Argentina*. Buenos Aires: Grupo de Estudio sobre Población, Migración y Desarrollo, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2007. Disponible en: <<http://pobmigrainig.g.sociales.uba.ar/files/2013/07/Leer.pdf.pdf>> Acceso en: 4 feb. 2016.



YULÁN, Sonia. Algunas reflexiones en torno a la formación bibliotecaria y en particular el caso del bibliotecario educativo. *Ansenuza*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 2013. Disponible en:
<https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/766/Especializacion_Flaco_SY.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso en: 12 feb. 2016.

REPRODUCCIÓN E INVARIANZA EN EL CAMPO DE LA BIBLIOTECOLOGÍA

REPRODUÇÃO E INVARIÂNCIA NO CAMPO DA BIBLIOTECONOMIA

Isabel Manassero; Elida Edith Elizondo; Juan Pablo Gorostiaga

Resumen: Desde el último cuarto del siglo XX y en el marco de nuevos condicionamientos objetivos, el campo de la bibliotecología está presenciando un proceso de redefinición de sus límites, de las propiedades del capital específico que está en juego, como del rol asociado al status profesional del bibliotecario. Pese a que el universo social de los bibliotecarios no tiene una estructura cristalizada e inmutable, partimos del supuesto que el campo de la bibliotecología en su proceso de reproducción está marcada por algunos rasgos estructurales que, fijados en su fase de autonomización-profesionalización, permanecen relativamente estables e invariantes. Tomando como punto de partida teórico el marco conceptual de Pierre Bourdieu y apoyándonos desde el punto de vista metodológico en datos secundarios obtenidos de fuentes oficiales, en este artículo pretendemos presentar una descripción de las características de la matrícula estudiantil en las carreras de bibliotecología de universidades públicas argentinas. Número y perfil de los estudiantes (en términos de género y edad) que aparece como una dimensión estructuralmente invariante en el campo.

Palabras-clave: Campo de la bibliotecología-Redefinición. Reproducción. Invarianza. Opción profesional. Matrícula carreras universitarias.

Resumo: Desde o último quarto do século XX e em marco dos novos condicionamentos objetivos, o campo da biblioteconomia está testemunhando um processo de redefinição de seus limites, das propriedades do capital específico que está em jogo, bem como o papel associado ao status profissional do bibliotecário. Apesar de que o universo social dos bibliotecários não tem uma estrutura cristalizada e imutável, partimos do pressuposto de que o campo da biblioteconomia no seu processo de reprodução é marcado por algumas características estruturais que, fixos em sua fase de constituição e autonomização-profissionalização, permanecem relativamente estáveis e invariáveis. Tomando como ponto de partida teórico o marco conceitual de Pierre Bourdieu e nos apoiando desde o ponto de vista metodológico em dados secundários obtidos de fontes oficiais, neste artigo pretendemos apresentar uma descrição das características de inscrição de estudantes em carreiras de biblioteconomia em universidades públicas argentinas. Número e perfil dos estudantes (em termos de sexo e idade) que aparecem como uma dimensão estruturalmente invariável no campo.

Palavras-chave: Campo da biblioteconomia-Redefinição. Reprodução. Invariância. Opção profissional. Inscrição carreiras universitárias.

1 INTRODUCCIÓN

Desde el último cuarto del siglo XX el mundo de la bibliotecología está presenciando un proceso de redefinición de sus límites, intereses genéricos y propiedades ligadas a su capital específico (BOURDIEU y WACQUANT, 1995).

El auge del paradigma tecnológico, la enérgica circulación de información, el papel otorgado a la actividad investigativa en el sistema universitario, han ampliado el haz de conductas asociadas al status profesional del bibliotecario. De la mera función de prestar libros o recopilar y procesar información, se han convertido en gestores de recursos y servicios, como así también, en productores de conocimientos en el ámbito de las ciencias de la información. Nuevas demandas y condiciones objetivas que han llevado indefectiblemente a redeterminar las propiedades ligadas al capital simbólico de los productores de bienes bibliotecológicos. Labor de redefinición de saberes, competencias y habitus, que las carreras de Bibliotecología en Argentina, han emprendido o están emprendido, a través de la modificación de sus planes de estudio y la revisión de su oferta académica.

Pese a esta redefinición de la competencia por la legitimidad profesional y cultural de los bibliotecarios, el campo de la bibliotecología en su proceso de reproducción está marcado por algunos rasgos estructurales, como la demanda de la carrera como opción profesional, que fijados en su fase de autonomización-profesionalización permanecen relativamente estables e invariantes.

Desde este supuesto y a partir de datos secundarios, obtenidos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) dependiente del Ministerio de Educación de la República Argentina y del Programa de Estadísticas de la Universidad Nacional de Córdoba, en el presente trabajo trataremos de puntualizar ciertos rasgos vinculados con la matrícula de los estudiantes de bibliotecología del sistema universitario argentino. Número y perfil de los estudiantes de bibliotecología que, de acuerdo a lo trabajado hasta el momento, tendría un carácter estructuralmente invariante dentro del campo.

Cabe destacar que en los Anuarios de Estadísticas Universitarias de la SPU no figuran datos concretos sobre las carreras de bibliotecología. Situación de invisibilidad que plantea una diferencia y desigualdad con respecto a otras carreras del área de Humanidades o Ciencias Sociales (Historia, Geografía, Comunicación Social, etc.), sobre las que hay información en estas publicaciones disponibles en línea.

Ante el hecho recurrimos al sistema de Consulta Permanentes de la Secretaría de Políticas Universitarias que nos envió fragmentariamente la información solicitada. La dificultad para conseguir datos, en algunas universidades de forma total y en otras parcial,

limitó nuestras posibilidades de trabajar con la totalidad de las carreras de bibliotecología del sistema universitario argentino y poder generalizar, así, nuestros resultados al conjunto.

2 MATRÍCULA UNIVERSITARIA DE LAS CARRERAS DE BIBLIOTECOLOGÍA

El proceso de formación profesional de bibliotecólogos en el sistema universitario argentino comienza, en las primeras décadas del siglo XX, con la creación en 1922 de la primera carrera de Bibliotecología del país, dependiente de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Desde mediados del siglo XX y en correspondencia con un modelo societal que preconizaba una confianza sin límites en el papel del sistema educativo en la formación del “capital humano” dentro de una economía de mercado competitiva, le siguen en 1949, 1959 y 1960 la creación de las carreras de Bibliotecología en las Universidades de La Plata (UNLP), del Noreste (UNNE) y de Córdoba (UNC). Entre 1974 y 1980 la carrera se establece en la Universidad de Misiones (UNaM) y Mar del Plata (UNMdP) respectivamente. En fechas más reciente las Universidades Nacionales del Litoral (UNL), La Rioja (UNLaR) y la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) incorporan a la Bibliotecología dentro de su oferta académica.

Los datos disponibles hasta el momento, referidos a siete carreras de bibliotecología, muestran que el número total de ingresantes de las universidades públicas argentinas bajo estudio para el periodo 2005-2013 es de 1.104.362, que en promedio representan 138.045 alumnos por año. Mientras que el total de inscriptos a bibliotecología es de 3.715, lo que implica un promedio de 464 alumnos en esta carrera por año (Cuadro 1). Estos guarismos ponen de relieve que, en las universidades involucradas en este estudio, el 0,3% del total de inscriptos es el porcentaje promedio correspondiente a todas las carreras de bibliotecología.

CUADRO 1 - Promedio anual alumnos ingresantes 2005 – 2013

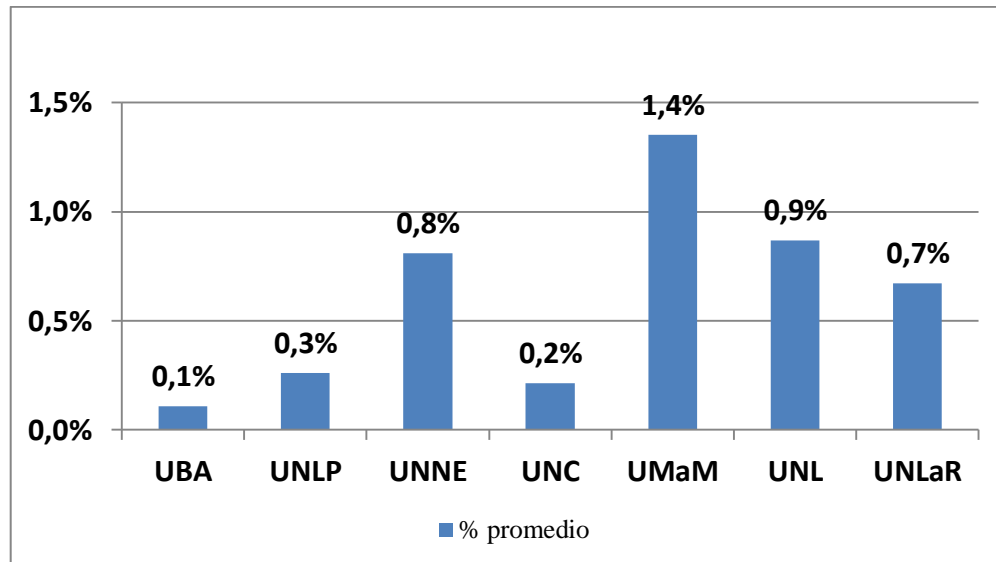
Dependencia	Total Universidad	Carrera Bibliotecología	%
UBA	61.332	66	0,1%
UNLP	22.855	60	0,3%
UNNE*	13.557	110	0,8%
UNC	21.799	47	0,2%
UNaM	5.173	70	1,4%
UNL	10.862	95	0,9%
UNLaR	2.469	17	0,7%
Total	138.045	464	0,3%

Fuente: elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias

Valor porcentual que, de acuerdo al rastreo bibliográfico efectuado, no sería privativo de las carreras de bibliotecología de Argentina. Según el VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado de la Universidad de la República en Uruguay, los inscriptos en la Licenciatura en Bibliotecología en el año 2012 alcanzaban a 439 estudiantes, lo que equivale al 0,3% de la población universitaria. Bajo esta óptica se pueden mencionar, también, los trabajos de Abadal (2013) y de Ortiz- Repiso (2015) quienes ponen de manifiesto que, paradójicamente en un mundo donde la información adquiere más relevancia, las carreras orientadas a formar profesionales que se ocupan de la organización y difusión de la información, tienen en las universidades españolas una matrícula que muestra en la primera década del siglo XXI una curva descendente.

A la baja matrícula se agrega también, como rasgo distintivo, que la tendencia en los índices de matriculación entre las carreras de bibliotecología analizadas está a valores porcentuales por debajo del uno por ciento; excepto la Escuela de Bibliotecología de Misiones que, en relación al total de inscriptos en la UNAM entre 2005 – 2013, tuvo en promedio una matrícula anual del 1,4% (Gráfico 1).

GRÁFICO 1 - Porcentaje promedio de ingresantes 2005 - 2013



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Homogeneidad en las cifras que puede leerse también al hacer un análisis diacrónico, como en el caso de la UBA y la UNC donde tenemos datos que cronológicamente nos remiten a los años 60. Recorrido histórico de significancia temporal que pone de relieve que los porcentuales de matriculación de alumnos ingresantes en las carreras de bibliotecología, en el total de nuevos inscriptos en cada una de las universidades, oscilan entre el 0,06 al 0,15% en el caso de la UBA y el 0,13 al 0,28 en la UNC (Cuadro 2)

CUADRO 2 - Evolución porcentaje promedio de alumnos ingresantes. UBA – UNC.
1960 – 2013

Período	UBA	UNC
1960 - 1969	0,06	0,13
1970 - 1979	0,15	0,15
1980 - 1989	0,11	0,18
1990 - 1999	0,15	0,19
2000 - 2009	0,09	0,28
2010 - 2012	0,08	0,19

Fuente: elaboración propia en base a datos de Series Estadísticas N° 5 de la UBA y Programa de Estadísticas Universitarias UNC.

3 PERFIL DE LOS ESTUDIANTES DE BIBLIOTECOLOGÍA

A la baja matrícula se agrega como particularidad que la población que cursa estudios en bibliotecología en su mayoría son mujeres. Al analizar la distribución por sexo

encontramos que el 79% de los estudiantes ingresantes en las carreras de bibliotecología en las universidades abordadas en este estudio, entre el 2005 al 2013, son mujeres (Cuadro 3).

CUADRO 3. Porcentaje de Nuevos inscriptos por sexo. 2005 – 2013

Escuela de Bibliotecología	% Mujeres	% Varones
UBA*	89,4	10,6
UNLP	76,2	23,8
UNNE	72,0	28,0
UNC	81,1	18,9
UMaM	78,0	21,9
UNL	86,5	13,5
UNLaR	77,5	22,5
Total	78,8	21,2

Fuente: elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias.

En consonancia con otros trabajos de investigación (BUTRÓN YAÑES y ARRIOLA NAVARRETE, 2004; ESCOBAR DE MOREL SENA CORREA, 2005; CORTÉS Y DUGATTO, 2010), y reforzando la idea acerca de la feminización de la profesión en el marco del proceso de división social del trabajo, podemos agregar en el caso de la Universidad Nacional de Córdoba que el número de mujeres en la carrera de Bibliotecología supera, en la categoría nuevos inscriptos, al total de mujeres ingresantes a la Universidad en su conjunto en porcentuales que oscilan entre el 15 al 35% en el período 2000 al 2014 (Cuadro 4).

CUADRO 4 - Porcentaje de Nuevos inscriptos por sexo. 2000 – 2014.

UNC- Escuela de Bibliotecología

Año	Mujeres		Varones	
	UNC	Bibliotecología	UNC	Bibliotecología
2000	59,5	75,4	40,5	24,6
2001	50,3	85,7	39,7	14,3
2002	60,0	77,4	40,0	22,6
2003	59,4	80,8	40,6	19,1
2004	60,4	68,4	39,6	31,6
2005	61,5	85,3	38,5	14,7
2006	62,8	84,3	37,2	15,7
2007	63,4	90,9	36,6	9,1
2008	62,9	73,3	37,1	26,7
2009	63,0	83,1	37,0	16,9
2010	60,9	79,4	39,1	20,6
2011	61,0	78,9	39,0	21,0
2013	62,5	84,0	37,5	16,0
2014	62,2	77,7	37,9	22,2

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Programa de Estadísticas Universitarias UNC

Desde una perspectiva de largo plazo encontramos que la participación relativa de las mujeres disminuye en la Escuela de Bibliotecología de la UNC. De valores que giraban para los años 60 y 70 en un 96% en el total de inscriptos, desciende a un 86% en los 80 y a un 83% desde el 2000. No obstante ello, se aprecia que la carrera sigue siendo elegida mayoritariamente por el sexo femenino.

CUADRO 5 - Evolución porcentaje de inscriptos por sexo. 1968 – 2014.

Escuela de Bibliotecología UNC

Año	% Mujeres	% Varones
1968 -1969	96,07	3,92
1970 - 1979	96,74	3,25
1980 - 1989	86,71	13,28
1990 - 1999	87,25	12,74
2000 - 2009	83,26	16,58
2010 - 2014	83,51	16,48

Fuente: elaboración propia en base a datos del Programa de Estadísticas Universitarias UNC.

En relación al perfil etario los datos disponibles, referidos por el momento sólo a UNC, nos permiten adelantar que, de acuerdo al Programa de Estadísticas Universitarias de la UNC la edad promedio de los estudiantes que ingresan a la Universidad en su conjunto es de 21 años, mientras en la Escuela de Bibliotecología es de 34.

En los cuadros 6 y 7 puede observarse que entre los estudiantes de bibliotecología el grupo de mayor edad, a diferencia de lo que ocurre en la Universidad, es la categoría que tiene el valor más alto en la distribución. Mientras que, desde el 2001, cerca del 55% de los inscriptos en la UNC tienen entre 17 y 24 años, encontramos que los estudiantes ubicados en estos tramos de edad tienen, en la Escuela de Bibliotecología, una representación que oscila entre el 12% y el 7%. Frente a esta cifra, significativamente el grupo de más de 40 años tiene una representación que va entre el 37% y el 41%, y si a ellos le agregamos los estudiantes entre 35 – 39 años, tenemos que los estudiantes mayores de 35 años llegan a representar entre el 49% y el 56% de los estudiantes de bibliotecología (Cuadro 6)

CUADRO 6. Porcentaje de Inscriptos por grupos de edad. 2004 – 2014

UNC- Escuela de Bibliotecología

Año	Dependencia	17-20	21-24	25-29	30-34	35-39	+de 40	S/datos
2001	UNC	19,11	33,34	24,70	8,35	3,29	3,79	7,29
2010	Bibliotec.	2,35	9,55	19,55	16,21	12,45	36,72	3,13
2011	UNC	22,28	33,18	21,14	9,89	4,52	4,89	4,05
2013	Bibliotec.	1,68	5,05	14,38	20,78	15,16	41,12	1,79

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Programa de Estadísticas Universitarias UNC

Perfil etario de los estudiantes de bibliotecología que se repite entre los nuevos inscriptos en el período 2002 - 2014. A diferencia de lo que ocurre en el total de la universidad, donde los nuevos inscriptos entre 17 y 20 años representan el 60% de la población, el cuadro 7 muestra que en la carrera de bibliotecología los mismos no se ubican entre los jóvenes egresados de la escuela media sino entre la población con más de 25 años. El mismo cuadro permite observar incluso que el grupo de 35 años y más, tiene una representación de población ingresante que oscila en un porcentaje promedio entre el 37% y 43%, mientras en el total de la universidad no supera el 6% (Cuadro 7).

CUADRO 7. Porcentaje de Nuevos Inscriptos por grupos de edad. 2001 – 2013

UNC- Escuela de Bibliotecología

Año	Dependencia	17-20	21-24	25-29	30-34	35-39	+de 40	S/datos
2001	UNC	60,61	16,75	6,55	2,58	1,48	2,50	9,50
2010	Bibliotec.	11,13	16,24	19,02	12,76	10,90	26,21	3,71
2011	UNC	59,68	19,94	9,54	4,44	2,26	3,59	0,52
2013	Bibliotec.	7,81	13,28	18,75	17,18	10,93	32,03	0

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Programa de Estadísticas Universitarias UNC.

Características de la población ingresante que se explica por un ingreso tardía a la carrera, una prolongación excesiva de los estudios (CUOZZO, LADRÓN DE GUEVARA Y VERDE, 2002: 22), pero también porque entre los jóvenes, especialmente aquellos que finalizan sus estudios de nivel medio, la carrera de Bibliotecología no aparece como opción profesional en el horizonte perceptivo (MANASSERO, ELIZONDO, 2016).

La revisión bibliográfica (NEWBUTT, 2012) y los resultados de un proyecto de investigación realizados, desde la Escuela de Bibliotecología - UNC, en 11 establecimientos educativos de la ciudad de Córdoba donde aplicamos un cuestionario a 378 estudiantes, apoyan la afirmación precedente. La falta de personal para llenar las vacantes de aquellas personas que se jubilan; que en algunos países más del 60% de la fuerza de trabajo de las

bibliotecas tenga más de 45 años y sólo un 0,9% menos de 24 años, el desconocimiento de la bibliotecología como carrera universitaria son, entre otras, aspectos que evidencian la baja adhesión que tiene la profesión entre los jóvenes.

La edad permite explicar otras variables como la condición laboral. En la Escuela de Bibliotecología el número de estudiantes que trabaja supera ampliamente a los correspondientes en la UNC y en la FFyH. Por ejemplo, en los años 2013 y 2014, entre el 69% y el 75,5% de los estudiantes de Bibliotecología trabajaba, frente al 42% en la UNC y más del 56 % en la FFyH.

4 COMENTARIO FINAL

Desde el último cuarto del siglo XX el mundo de la bibliotecología está presenciando a partir de condicionamientos externos un proceso de redefinición de sus límites, intereses y propiedades ligadas al capital simbólico de los productores de bienes bibliotecológicos.

Sin embargo y más allá de estas transformaciones el campo de la bibliotecología en su proceso de reproducción presenta algunos rasgos estructurales que permanecen relativamente estables e invariantes, como la demanda de la carrera como opción profesional. La descripción del número y perfil de los estudiantes de bibliotecología en las universidades públicas argentinas nos permitió constatar una baja matrícula, la feminización de la carrera y la escasa representación que tiene la población joven entre los estudiantes de bibliotecología.

Desde aquí y como punto de partida para trabajos posteriores creemos necesario, no sólo, extender el análisis a universidades o espacios académicos no incluidos como objeto de estudio en este trabajo, sino también, indagar acerca de los factores que estarían actuando en el orden de las relaciones causales. Sabemos desde una perspectiva no reduccionista que en las ciencias sociales y humanas las mismas se conciben como probables, parciales, múltiples y analíticas y, que por lo tanto, no habrá una determinación necesaria, ni unilateral por un solo elemento.

REFERÊNCIAS

ABADAL Ernest. La biblioteconomía y la documentación en la universidad española a principios del siglo XXI. *Nuovi annali della Scuola speciale per archivisti e bibliotecari*, Anno XXVII, p.211–228, 2013. Disponible en:



<<http://bd.ub.edu/pub/abadal/sites/bd.ub.edu.pub.abadal/files/2013-abadal-NuoviAnnali.pdf>.>
Acceso: 18 mar. 2016.

ARGENTINA. Ministerio de Educación y Deportes. Secretaría de Políticas Universitarias. *Anuario de Estadísticas Universitarias. 1999 – 2003*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación y Deporte de la República Argentina, 2004. Disponible en: <<http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>>
Acceso: 16 feb.2016

ARGENTINA. Ministerio de Educación y Deportes. Secretaría de Políticas Universitarias. *Anuario de Estadísticas Universitarias - Argentina 2012*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina, 2012. Disponible en: <<http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>>. Acceso: 16 feb. 2016.

ARGENTINA. Ministerio de Educación y Deportes. Secretaría de Políticas Universitarias. *Anuario de Estadísticas Universitarias - Argentina 2013*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina, 2013. Disponible en: <<http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>>
Acceso: 16 feb. 2016.

ARGENTINA. Ministerio de Educación y Deportes. Secretaría de Políticas Universitarias. *Sistema de Consultas de Estadísticas Universitarias*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina, 2004. Disponible en: <<http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/seccion/1>> Acceso: 16 feb. 2016

BOURDIEU Pierre; WACQUANT Loic. *Respuestas*, México: Grijalbo, 1995.

BUTRÓN YÁÑEZ y ARRIOLA NAVARRETE Oscar. Nadando a contracorriente: el papel de las mujeres mexicanas en la bibliotecología. En: *Asociación Mexicana de Bibliotecarios. Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía 35*, 2004, Cancún Quintana Roo. *Memoria*. México: Asociación Mexicana de Bibliotecarios, 2005. Disponible en: <<http://eprints.rclis.org/7551/1/35jornadas.pdf>.>. Acceso: 21 dic2015.

CORTÉS, María Belén; DUGATTO, Viviana Patricia. *Estereotipos del profesional bibliotecólogo/a en la Universidad Nacional de Córdoba*. 2010. Tesis (Lic. en Bibliotecología y Documentación) – Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2010. Disponible en: <<http://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/486/Estereotipos%20del%20profesional%20bibliotecologo%20a%20en%20la%20Universidad%20Nacional%20de%20Córdoba,%202009.pdf?sequence=2>>. Acceso: 26 feb. 2015.

ESCOBAR DE MOREL, Margarita ; SENA CORREA, Emilce (2005). *Evaluación del impacto de los egresados de la carrera de Bibliotecología de la Facultad Politécnica en el medio social y laboral. Seguimiento correspondiente al período 1996 – 2003*. Asunción: Universidad Nacional de Asunción, 2005. Disponible en: <<https://sdi.cnc.una.py/catbib/documentos/183.pdf>.>. Acceso: 6 feb. 2015.



MANASSERO, Isabel ; ELIZONDO, Elida. *El campo de la bibliotecología en el horizonte vocacional de los jóvenes. Matrícula, prácticas y representaciones. Palabra Clave*, v.5, n.2, abril 2016. Disponible en:

<<http://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar/article/view/PCv5n2a01>> .

NEWBUTT, Sarah. Qué impresiones tiene la gente sobre la bibliotecología como carrera profesional. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. v. 35, no. 3, p.329–339, 2012.

ORTIZ-REPISO, Virginia. Repensar los estudios de Biblioteconomía y Documentación en España: traspasando los límites". *BiD: textos universitarios de biblioteconomía i documentació*, n. 35 (diciembre 2015), 2015. Disponible en:

<<http://bid.ub.edu/es/35/ortiz.htm>>. Acceso: 20 mar. 2016

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. *Series Estadísticas N° 5*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2006. Disponible en:

<<http://www.uba.ar/institucional/censos/serires/cuadro6htm>>. Acceso: 5 dic. 2015.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. *VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado. Principales características de los estudiantes de grado de la Universidad de la República en 2012*. Montevideo: Universidad de la República, 2013. Disponible en:

<<http://www.universidad.edu.uy>>. Acceso: 5 dic. 2015.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA. *Anuarios Estadísticos (2000-2014)*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2015. Disponible en:

<<http://www.unc.edu.ar/academicas/areas-y-programas/estadisticas/anuarios>>. Acceso: 7 jul. 2015.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA. *Estadísticas de la Universidad Nacional de Córdoba (1613-2013)*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2013.

EXPERIÊNCIA EM PESQUISA: A TRAJETÓRIA DO GRUPO DE PESQUISA EM USUÁRIOS DE INFORMAÇÃO

EXPERIENCIAS EN INVESTIGACIÓN: LA TRAYECTORIA DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN SOBRE USUARIOS DE LA INFORMACIÓN

Marcela Beatriz Verde; Gicelt Nadia Solaro; María Carmen Ladrón de Guevara

Resumo: Compartilha-se a trajetória do Grupo de Pesquisa sobre os usuários da informação pertencente à cátedra "usuário da informação" da Escola de Biblioteconomia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Nacional de Córdoba, Argentina. Mostra-se a evolução, o desenvolvimento e o crescimento da mesma, bem como dos pesquisadores que integram. Estão expostas e explicadas brevemente as investigações conduzidas e o inquérito em curso, com base na teoria da sociedade de tecnologia da informação (Castells, 2002), dos quais contribuíram para o desenvolvimento da literacia da informação (Kunhlthau - 1987; Bruce - 1997, Eisenberg - 1998 SCONUL - 1999; ACRL - 1989; Webber e Johnson - 2002; Walter - UNESCO 2007 - 2008). Bem como as teorias de aprendizagem Bruner, Ausubel e Vygotsky. É completado o presente documento fazendo uma projeção sobre o futuro deste grupo tomando como referência os frutos resultantes das investigações que marcou essa trajetória.

Palavras-chave: Percurso de Investigação. Grupo de pesquisa. Usuários. Alfabetização informacional. Usuários. Treinamento.

Resumen: Se comparte la trayectoria del Grupo de Investigación sobre Usuarios de la Información perteneciente a la cátedra "Usuarios de la Información" de la Escuela de Bibliotecología, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Se muestra la evolución, desarrollo y crecimiento del mismo, así como de las investigadoras que lo integran. Se exponen y explican brevemente las investigaciones realizadas y la investigación en curso, partiendo de la teoría de la sociedad de las tecnologías de la información (Castells, 2002), de las que aportaron a la evolución de la alfabetización en información (Kunhlthau - 1987; Bruce - 1997, Eisenberg - 1998, SCONUL - 1999; ACRL - 1989; Webber y Johnson - 2002; Walter - 2007 y UNESCO - 2008). Como así también las teorías de Aprendizaje de Bruner, Ausubel y Vygotsky. Se finaliza la presente ponencia realizando una proyección sobre el futuro de este grupo tomando como referencia los frutos resultantes de las investigaciones que marcaron esta trayectoria.

Palabras-clave: Trayectoria en investigación. Grupo de Investigación. Usuarios. Alfabetización informacional. Formación de Usuarios.

1 INTRODUCCION: LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA DE BIBLIOTECOLOGÍA DE LA UNC

La trayectoria en investigación de la Escuela de Bibliotecología de Córdoba es relativamente reciente, debido al perfil técnico de los egresados de la carrera Licenciatura en

Bibliotecología y Documentación⁸³. En los últimos diez años, aproximadamente, los docentes comienzan a investigar y se categorizan como investigadores. Como consecuencia de lo anterior no se llevaba a cabo una práctica de publicación regular en revistas científicas del área. En la actualidad esta situación se ha modificado y estas prácticas se han sumado a las tareas cotidianas de los investigadores-docentes, aunque se reconoce que aún queda mucho camino por recorrer, el que debería estar signado por fortalecer la orientación investigativa del actual plan de estudio, dado que sólo en los últimos años que corresponden a la Licenciatura, se cursa la asignatura “Metodología de la Investigación”, considerándose que la misma debería cursarse desde los primeros años de la carrera.

De allí que el integrar este equipo de investigación ha significado construirnos cada día, aprendiendo de los errores, que nos permiten avanzar y conocer, formarnos y fortalecernos. Trabajamos con muchas limitaciones pero con seriedad, convencidas de la necesidad y de que es posible aportar desde nuestro lugar toda la experiencia y conocimientos alcanzados en esta breve trayectoria.

Se exponen y explican brevemente los estudios realizados y la investigación en curso. El camino transitado por este Grupo parte de mirar a los usuarios de la información desde diferentes teorías. Entre ellas, podemos mencionar: la teoría de la sociedad de las tecnologías de la información (Castells, 2002), que realizó grandes aportes para la evolución de la alfabetización en información, a saber: 1ero. Facilitar el uso del gran caudal de información que se dispara a partir de la aparición de las tecnologías desde una visión bibliotecológica clásica (Eisenberg, 1998). 2do. Profundizar en los modos de aprendizaje siguiendo a (Kunhlthau 1987; Bruce 1997, SCONUL 1999; ACRL, 1989), en los que se pone el acento en los conceptos de “aprender a aprender” y “formación continua”. 3ero. Resolver problemas en contextos personales, laborales y de aprendizaje (Webber y Johnson, 2002), Campbell (2004), Gorman y Dorner (2006), Walter (2007) y particularmente la UNESCO (2008), entre muchos otros. Por último las teorías de aprendizaje sobre cognitivismo y constructivismo de Bruner, Ausubel y Vygotsky.

⁸³ Hasta el año 1997 se otorgaba únicamente el título de Bibliotecario, con un enfoque técnico-instrumental. A partir del año siguiente, se inicia el cursado de la Licenciatura, como segunda etapa, sin embargo el acento del plan de estudios estuvo puesto más en un perfil de Bibliotecólogo Gestor y Documentalista que en un Bibliotecólogo Investigador.

Este corpus teórico llevó a consolidar la trayectoria del Grupo puesto que se constituyó en la base desde la que partimos y el marco referencial que tomamos al iniciar todas nuestras investigaciones. Cabe agregar que también nos permite ir construyendo nuevos ejes de interrogantes a resolver con nuevos estudios.

2 TRAYECTORIA DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

El grupo de investigación sobre Usuarios de la Información nació en el año 2008, a instancias de la titular de la cátedra homónima, de la carrera de Bibliotecología y Documentación de la FFyH – UNC, Magister María Carmen Ladrón de Guevara. Comenzó por su propia inquietud personal, a la cual se sumó la exigencia, por parte de la universidad, de que los docentes desarrollen sus actividades en el campo de la investigación y de la extensión. En un principio éste se integró con los miembros de la cátedra (ayudantes alumnos y adscriptos) a los que se sumaron luego otros estudiantes avanzados y docentes de cátedras afines.

Se fijó como primer objetivo investigar sobre temas relacionados con los “Usuarios de la Información” porque se sostiene que en torno a ellos gira la profesión y el quehacer cotidiano de los bibliotecarios. En el transcurso de estas investigaciones se consideró importante hacer especial hincapié en la alfabetización en información (ALFIN), como un medio de llegar a los usuarios de una manera más efectiva y eficiente, y de colaborar con los bibliotecarios para que éstos brinden una variedad de servicios que superen los tradicionales de préstamo y referencia.

Corresponde mencionar que las investigaciones realizadas estuvieron enmarcadas dentro de teorías como la propuesta por Castells (2004) y Stalder (2006) donde se sostiene que la sociedad de las tecnologías de la información es una sociedad global que impacta de forma significativa en las sociedades concretas delimitadas por su geografía y cultura y lo hace mediante “la doble lógica de inclusión y exclusión en la red global que estructura la producción, el consumo, la comunicación y el poder” (Castells, 2004, p.23).

El avance de las TIC y la Era Internet trajeron consigo muchos cambios que afectaron a la vida personal y a la sociedad en su conjunto (Van Dijk, 1999 y Castels 2002). Estudiar el impacto y la manera en que las TIC e Internet involucra todos los aspectos de nuestra vida, pertenece sin duda al campo de la sociología, no obstante el Grupo de Investigación consideró y sigue considerando que intentar responder preguntas sobre los usuarios de la información y

su relación con las TIC, la Era Internet, las comunicaciones virtuales, la información digital y digitalizada eran y son factibles de investigar. Algunos cuestionamientos que dieron origen a las investigaciones surgieron de interrogantes similares a los que a continuación se detallan:

¿Cómo utilizan los usuarios de bibliotecas las TIC para satisfacer sus necesidades informativas?

¿Cómo se adapta la institución bibliotecaria para proveer servicios virtuales?

¿Cómo preparar a los usuarios para que la doble lógica de inclusión y exclusión no los margine del sistema?

¿Puede la ALFIN dar respuesta a estos cambios tan significativos traídos por las TIC y la Era Internet?

¿Puede la ALFIN colaborar en la visibilidad de bibliotecas especializadas?

A la luz de estudios similares a los que aspirábamos desarrollar, fueron diseñándose los proyectos de investigación. Es así como comenzamos nuestra primera investigación “*Los usuarios de las bibliotecas de museos*” observando que estas instituciones generalmente se encuentran a la sombra del museo al que pertenecen y que, por ello, la comunidad de usuarios que la visita se restringe a investigadores, docentes y estudiantes afines a la temática en la que se especializa. (en la página 7 se encontrarán más detalles sobre este proyecto)

Apoyándonos en autores que conceptualizaron la ALFIN desde una perspectiva bibliotecaria (Bruce, 2000) y para tratar el aumento vertiginoso de información sumado a la necesidad de solucionar, con recursos informativos situaciones problemáticas (Spitzer, Eisenberg y Lowe 1998), es que se diseñó el segundo de nuestros proyectos de investigación: “*Los investigadores de la de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC como usuarios remotos de las bibliotecas universitarias*” (en la página 8 se encontrarán más detalles sobre este proyecto)

El siguiente proyecto se diseñó dentro un marco de teorías que definen a la ALFIN como “la adopción de un comportamiento informativo para obtener, a través de cualquier canal o medio la información más adecuada para cada necesidad de información, junto con una conciencia crítica para usar acertada y críticamente la información en la sociedad” (Weber y Johnson, 2002). Este concepto, apoyado por autores como Gendina (2004), Campbell (2004), Basili (2006), Gorman y Dorner (2006), Walter (2007) y UNESCO (2008) ubica a la ALFIN ya no sólo en ámbitos formales de aprendizaje sino que también abarca los

contextos personales y laborales. Así nace *“Alfabetización en Información y uso de las TIC en las bibliotecas de la Universidad Nacional de Córdoba”* (en la página 9 se encontrarán más detalles sobre este proyecto)

Para la investigación titulada *“Alfabetización en información (ALFIN): desarrollo de habilidades informativas en Argentina (regiones Centro, Cuyo y Buenos Aires): un estudio bibliográfico y de campo”*, se tomaron aspectos teóricos de la ALFIN enmarcados en el contexto de los denominados “países en desarrollo”. Así, de acuerdo con las preguntas planteadas por Gorman y Dorner (2006), nos interesó averiguar cómo se define la ALFIN en nuestro país, cuál es la realidad que viven nuestras bibliotecas con respecto a la ALFIN, cómo podemos mejorar la educación aplicándola de acuerdo con nuestra propia idiosincracia y cultura. De acuerdo con lo expresado por Basulto Ruiz (2009), en América Latina la ALFIN es aún una actividad dispersa: “El número de instituciones que tienen programas formales son pocos, y tienden a quedar en la educación superior.” (p.4). Por ello, es que resultó importante realizar esta investigación, ya que los estudios similares que se han localizado versan, mayoritariamente, sobre la aplicación de programas de ALFIN en universidades y en educación superior. No se habían registrado, hasta ese momento, investigaciones sobre la implementación de ALFIN en otras tipologías de bibliotecas como es el caso de las populares y públicas, las pedagógicas y las escolares. Además, de acuerdo con lo que expresan Dorner y Gorman (2011), la raíz del analfabetismo en información se encuentra en una educación general pobre que se observa en casi todos los países en desarrollo y una manera de aportar para la mejora de esta situación desde el Grupo de Investigación fue hacer un relevamiento del estado del arte en Argentina. (en la página 10 se encontrarán más detalles sobre este proyecto)

Llegó entonces el momento de mirar al personal de las bibliotecas, y en este nuevo proyecto que se denominó: *“El personal de las bibliotecas y la alfabetización en información”*, se giró en torno del desarrollo y reconocimiento de competencias para la educación del siglo XXI. Las mismas son conceptualizadas por Aguerro (2009) cuando expresa que

las propuestas de enseñanza y aprendizaje en el marco de la sociedad del conocimiento deberán integrar un sistema educativo cuyo objetivo sean las operaciones de pensamiento, pero no en el marco del pensamiento lógico tradicional, sino dentro de un modelo donde las operaciones de pensamiento puedan expresarse en competencias de acción, que sean competencias

complejas en las que se mezcla el conocimiento abstracto con el experiencial, al que definimos como pensamiento tecnológico

Por su parte, (Área Moreira y Amador Guarro, 2012) en coincidencia con Aguerrondo, manifiestan que las competencias se sitúan en los niveles de aprendizaje de “uso o aplicación”, por un lado abarcando el análisis y la clasificación, y de “descubrimiento” por otro que conduce a la solución de problemas. A ello cabe sumarle el hecho de que las competencias se construyen apelando a la motivación, los valores, las actitudes, las emociones y demás componentes conductuales y sociales.

Estas conceptualizaciones sobre las competencias educativas fueron la base para fundamentar el estudio sobre los bibliotecólogos y sus propias competencias en información y educativas, teniendo en cuenta que el rol que actualmente cumple el profesional de la información en bibliotecas es esencialmente docente. Por ello, surgió como necesidad investigativa el hecho de conocer si habían adquirido las competencias necesarias para considerarse alfabetizados informacionalmente y, a su vez, si podrían contribuir en el desarrollo de estas competencias en los usuarios de las bibliotecas. *(en la página 12 se encontrarán más detalles sobre este proyecto)*

Actualmente el equipo se encuentra trabajando en un nuevo proyecto titulado: “¿Cómo comunican los docentes universitarios?: su comportamiento a partir de los consumos culturales e informativos con TIC en el ámbito de las competencias de información y el Acceso Abierto”, para el cual se consideró importante incursionar en la implicancias de la teoría de los consumos culturales según (Mansilla, 2011) y su relación con la ALFIN, en la vida académica de los docentes universitarios. Para ello consideramos lo expresado por, Kokkonene citado por Ponjuan (2002, p.3) quien sostiene que ALFIN es un concepto paraguas de otras alfabetizaciones, entre las que se pueden mencionar la alfabetización instrumental, socioestructural, investigativa y digital. Todas ellas necesitan ser desarrolladas en la actualidad en aras de que la ciudadanía pueda insertarse en la sociedad de la información, debido a que todos los componentes del sistema social se ven afectados por estas alfabetizaciones. Ponjuan (2002, p.20), avanza en su teorización considerando que “Cultura es información, y la transferencia de la información o la manipulación de la misma define las relaciones sociales que forman la estructura de la sociedad y viceversa, la estructura social determina la cultura al proporcionar el marco en el que se produce o se comunica” Continúa afirmando que la cultura informacional abarca a la ALFIN porque contiene múltiples



alfabetizaciones que se relacionan con ésta. (en la página 13 se encontrarán más detalles sobre este proyecto)

Los dos primeros proyectos fueron llevados a cabo sin ayuda económica, en cambio los tres últimos han sido radicados en el CIFYH, avalados por la SECyT de la UNC y subsidiados por la misma. El aporte económico, si bien es insuficiente, se constituye en un estímulo para continuar en la tarea y para cubrir algunos gastos. De esta manera el Grupo de Investigación sobre Usuarios de la Información queda formal y públicamente reconocido a nivel nacional. Este reconocimiento permitió que dos investigadoras del equipo, fuesen convocadas para integrar el Comité Académico responsable de la evaluación de los trabajos que se presentaron en las Segundas Jornadas Regionales sobre Alfabetización Informacional “Hacia una nueva cultura de la información”, realizadas en Córdoba en el año 2013 cuyo alcance fue de nivel internacional. Las investigadoras convocadas fueron la propia mentora de la creación de este grupo de investigación, Mgter. María Carmen Ladrón de Guevara y la Prof. Bib. María Graciela Cañete, quien como directora de la Biblioteca de la Facultad de Medicina y miembro de este equipo, se encontraba en ese momento impulsando proyectos de ALFIN en la biblioteca a su cargo. También posibilitó participar de Programas de Movilidad Docente entre universidades de diferentes países, colaborar como evaluadores de proyectos de investigación sobre la temática de otras universidades del país, así como colaborar como referentes en el país, entre otros colaboradores, en estudios sobre ALFIN a nivel Internacional. Las referidas experiencias resultaron muy enriquecedoras para este equipo que, con las citadas participaciones, dio sus primeros pasos en el ámbito público de la investigación.

En la medida en que se fue creciendo como equipo y afianzándose en la investigación y producción del conocimiento se incrementaron los canales y modos de comunicación de las producciones. En los comienzos se participó de jornadas locales, regionales e internacionales, luego llegó el momento de las publicaciones en revistas científicas, cerrando de este modo un circuito productivo más eficiente. Poco a poco los miembros del equipo se animaron a realizar presentaciones en pequeños grupos y de manera individual, además de organizar talleres y cursos de extensión sobre la temática central de investigación invitando en algunas ocasiones a referentes internacionales. Esto ha enriquecido las experiencias y se ha posibilitado

transferir también los conocimientos adquiridos a la comunidad estudiada, generando una retroalimentación y aplicación directa de los aprendizajes.

La metodología adoptada por el grupo es la del trabajo colaborativo utilizando como medio para llevarla a cabo la Web 2.0 y tecnologías como el correo electrónico, chat, google docs, wiki y también el uso de una plataforma educativa como repositorio de los avances de los proyectos y de bibliografía compartida. Se ha adoptado esta forma por dos motivos: su versatilidad y el hecho de que algunos miembros del equipo se encuentran a una distancia geográfica de la ciudad de Córdoba de 200 Km., lo cual imposibilita realizar encuentros diarios o semanales, pero sí se realiza una reunión mensual presencial, en la que se tratan aquellos temas que no pudieron resolverse en línea. También estas reuniones ayudan a confraternizar y a reforzar la conciencia de equipo y de trabajo colaborativo aunando esfuerzos y compartiendo experiencias.

3 CRONOLOGÍA DE LAS INVESTIGACIONES

Durante los años 2006 y 2007 el grupo de investigación se conforma y lleva a cabo su primer estudio que denominó: “Los usuarios de las bibliotecas en museos” con los objetivos de identificar las características de las bibliotecas de museos e indagar acerca de los usuarios que las visitan. También se trabajó con la intención de que esta primera investigación se transformara en la base para futuros estudios sobre usuarios. Los resultados obtenidos permitieron concluir que las bibliotecas de museos son poco conocidas por los usuarios, generalmente su misión responde a la misión del museo al que pertenecen, cumplen funciones bibliotecológicas, de difusión, de educación y de investigación, sus fondos están compuestos mayoritariamente por libros, los servicios que ofrecen son: referencia, consulta en sala, orientación bibliográfica y apoyo a las diferentes actividades del museo, mantienen una relación fluida con su comunidad y están orientadas a un grupo específico de usuarios internos y externos, siendo los usuarios internos que más la consultan el personal de las áreas de educación e investigación, en general no realizan estudios de usuarios planificados formalmente. La comunicación de los resultados se llevó a cabo en el ámbito local en las Primeras Jornadas de Bibliotecas y Archivos de Museos realizada en la ciudad de Córdoba en el año 2007.

Para los años 2008 y 2009 el Grupo de Investigación, más consolidado, comienza su segundo trabajo investigativo siendo su objeto de estudio los usuarios remotos de las

bibliotecas universitarias de la Facultad a la que pertenece la Escuela de Bibliotecología (Biblioteca de FFyH, de Psicología y de Artes). Se tomó como población objetivo al segmento de los investigadores. Este proyecto llevó por título “Los investigadores de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC como usuarios remotos de las bibliotecas universitarias”. Entre sus objetivos se propuso conocer si los investigadores de la UNC eran usuarios remotos de las bibliotecas universitarias; identificar sus hábitos y conductas en su relación con la Web y definir cuáles eran las áreas en las que más se investigaba utilizando esta herramienta. La comunicación de los resultados fue expuesta en el ámbito nacional, en la ciudad de Rosario, en la 7ª Jornada sobre Bibliotecas Digitales Universitarias (JBDU) año 2009 en el eje temático “La biblioteca universitaria en la web”. Las conclusiones a las que se llegó con este estudio pueden resumirse de la siguiente forma: los docentes investigadores son usuarios remotos novatos que reconocen la importancia de las nuevas herramientas que las bibliotecas les brindan, poseen una actitud favorable frente a la Web, valoran Internet como una red que está generando nuevos espacios de comunicación científica y, a través de nuevos servicios que ofrecen las bibliotecas, potencian sus posibilidades de investigación, poseen un nivel medio de acceso, conocimiento y uso de estas herramientas y, en general, han aprendido a utilizarlas de manera autodidacta, sin mediar la capacitación formal. Esto permite interpretar que un porcentaje considerable todavía desconoce algunas de ellas y también servicios más especializados a los que podrían tener acceso a través de la formación para lograr así un mayor aprovechamiento de los recursos, se infiere que son conscientes de la importancia de Internet, sus recursos y las oportunidades que ofrece, aunque no se refleja en el uso que hacen de esta tecnología. Este estudio fue publicado en la reconocida revista “Información, Cultura y Sociedad” 2012 vol. n°26. p.65 - 81. ISSN 1514-8327.

Durante este mismo año 2009, integrantes del Grupo realizan una investigación individual sobre la calidad de los servicios para la satisfacción de los usuarios. El título de este estudio es “Servicios de calidad en la biblioteca: camino a la satisfacción de los usuarios”. La comunicación de los resultados se llevó a cabo en el ámbito local, en la ciudad de Córdoba durante el VI Encuentro Interdisciplinario de las Ciencias Sociales y Humanas en Córdoba - UNC.

En el año 2010, a cuatro años de su creación, el Grupo incorpora dos nuevas integrantes, constituyéndose así en un equipo de trabajo de nueve personas de diferentes



grados académicos, docentes, egresadas y estudiantes avanzadas. Esto permitió no sólo realizar investigaciones de mayor envergadura, sino madurar en la forma de trabajo, articular mejor los debates, respetar las decisiones mayoritarias, realizar críticas constructivas y compartir conocimiento y experiencias. Indudablemente el Grupo estaba creciendo. Es así que para la convocatoria a presentar proyectos de investigación para los años 2010-2011, este equipo decide trabajar con la Alfabetización en Información y su presencia en las bibliotecas universitarias. El proyecto presentado llevó por título “Alfabetización informacional y uso de las TIC en las bibliotecas de la Universidad Nacional de Córdoba durante el período 2005-2009” y sus objetivos fueron: conocer la situación actual de la ALFIN a través de las TIC en las bibliotecas de la UNC durante el período 2005-2009; explorar si las bibliotecas de Facultades de esta Universidad han emprendido acciones para adaptar el servicio de formación de usuarios al nuevo contexto educativo y a las oportunidades que ofrecen los cambios tecnológicos; detectar a través de qué servicios tecnológicos brindados por las unidades de información se imparte esta formación y qué acciones se han llevado a cabo en los cinco años e identificar si poseen tutoriales Web / materiales formativos para alfabetizar informacionalmente a sus usuarios. Los resultados obtenidos para esta investigación pueden sintetizarse en los siguientes: La mayoría de las bibliotecas investigadas capacitan únicamente en formación de usuarios (FU) y no en ALFIN, los bibliotecarios entrevistados no establecen una clara diferenciación conceptual entre estos dos procesos y ambos son tomados como sinónimos, el uso de las TIC en estos procesos de formación se percibe como precario en el sentido de que, existiendo una gran variedad de recursos tecnológicos para la difusión y uso de la información sólo se manejan los más conocidos y populares: correo electrónico, páginas web, documentos en PDF, power point, la mayor parte del personal bibliotecario está organizado para realizar las tareas tradicionales: circulación, administración, procesos técnicos. Se advierte que sólo un porcentaje mínimo del personal se dedica a las tareas de formar usuarios y/o alfabetizarlos en información.

Este estudio fue presentado en octubre del año 2010 como un avance de investigación a nivel internacional en Montevideo, Uruguay, en el II Congreso Uruguayo de Bibliotecología e Información/Congreso Regional de Bibliotecología e Información (CUBI II/CORBI) “Acceso a la Información: hacia la Sociedad del Conocimiento”, enmarcado en el eje

temático 3: Alfabetización Informacional. La presentación realizada se tituló “Alfabetización en información y uso de las TIC en las bibliotecas de la Universidad Nacional de Córdoba”.

Luego, la comunicación de los resultados alcanzados se llevó a cabo en el ámbito nacional en la ciudad de Mendoza en el marco de las Primeras Jornadas de Alfabetización Informacional realizadas en la Universidad Nacional de Cuyo en el panel titulado: ALFIN en las Universidades Nacionales. En esta jornada se presentó la ponencia “Alfabetización informacional ¿se implementa en las bibliotecas de facultades de la Universidad Nacional de Córdoba?”. En las mismas Jornadas se presentaron: la ponencia “Uso de páginas web como medio para la ALFIN, en las bibliotecas de las Facultades de la Universidad Nacional de Córdoba” y dos posters “Habilidades, Destrezas y Competencias para el Acceso a la Información en la Sociedad del Conocimiento” y “La biblioteca en el ámbito de la web 2.0”. Esta investigación permitió también realizar estudios paralelos que fueron presentados en diferentes encuentros y jornadas de manera individual o en comisiones de dos o más integrantes del Grupo. En el ámbito nacional, ciudad de Mar del Plata en las II Jornadas sobre Temas Actuales en Bibliotecología; “Alfabetización en Información y uso de las TIC como herramienta pedagógica: una experiencia de investigación en la UNC”, y en la ciudad de La Plata en las II Jornadas de Intercambio y Reflexiones acerca de la investigación en Bibliotecología, octubre de 2011.

Para la siguiente convocatoria, años 2012-2013, se llevó a cabo un proyecto de investigación avalado por SECyT cuya denominación fue: “Alfabetización Informacional (ALFIN) desarrollo de habilidades informativas en Argentina (regiones Centro, Cuyo y Buenos Aires): un estudio bibliográfico y de campo”. Los objetivos de este trabajo fueron presentar una aproximación al estado actual de la ALFIN (desarrollo de habilidades informacionales) en el marco de las directrices internacionales de alfabetización informacional, principios de IFLA/UNESCO en bibliotecas argentinas de las regiones mencionadas; indagar cómo se ha dado el proceso de incorporación de la ALFIN en las bibliotecas (universitarias, pedagógicas, populares y escolares) de manera de brindar un panorama actual sobre el desarrollo de habilidades informativas; estudiar las tendencias de la ALFIN teniendo en cuenta cinco grandes categorías: recursos para la educación de los usuarios; las publicaciones dedicadas al tema; organizaciones, asociaciones, entidades y otros grupos profesionales; programas de capacitación para facilitadores ALFIN y eventos de

comunicación como conferencias y reuniones; generar un mapeo de la ALFIN en Argentina, región centro, y obtener un directorio de recursos de la alfabetización en información. Los resultados logrados se sintetizan de acuerdo a los datos obtenidos, en que si bien el estado de la ALFIN en estas provincias es incipiente y queda un largo camino por transitar, se considera que se están comenzando a dar los primeros pasos para revertir esta situación y que los mismos se verían altamente fortalecidos con el diseño y la implementación de políticas públicas que exijan el desarrollo de programas acordes a las necesidades de capacitación en competencias de información que cada tipología de bibliotecas presenta.

Estos resultados fueron comunicados en diferentes jornadas y encuentros nacionales por integrantes del Grupo tanto a nivel conjunto como de manera individual. En el IV Encuentro Latinoamericano de Bibliotecarios, Archivistas y Museólogos: “Hacia un diálogo interdisciplinario dentro y fuera de las instituciones”, (IV EBAM) en el año 2012, ámbito nacional, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se presentaron de manera individual dos ponencias con los siguientes títulos: “Alfabetización en Información en Córdoba: un avance de investigación” y “Desarrollo de habilidades informativas (ALFIN) con tecnologías como estrategia para la satisfacción de los usuarios”. En el primer caso se presentaba una aproximación al estado del arte de la ALFIN: Desarrollo de Habilidades Informacionales en el marco de las directrices internacionales de alfabetización informacional, principios de la IFLA/UNESCO en bibliotecas populares de la provincia de Córdoba. En la segunda ponencia mencionada se comunicó sobre la relación existente entre el desarrollo de habilidades informativas (ALFIN) y la tecnología y se realizó una reflexión sobre el hecho de que si el trabajar interactuando con ambas era una estrategia adecuada para las bibliotecas del siglo XXI.

En el año 2013, se presenta en el ámbito local, Córdoba capital, también individualmente, una ponencia en las Segundas Jornadas Regionales de Alfabetización Informacional: ALFIN. Hacia una nueva cultura de la información, que llevó por título “ALFIN: la puerta hacia la cultura informacional”. En ella se reflexionaba sobre la situación actual de la alfabetización en información en las bibliotecas populares cordobesas y realizar una estimación de las tareas que serán necesarias para difundir este concepto, trabajarlo y generar una cultura informacional.

Los resultados del proyecto de investigación correspondientes a la convocatoria 2012-2013 han sido presentados a la revista electrónica “Accesbib” de origen peruano para ser publicados, estando, en el presente, en proceso de aprobación.

El siguiente proyecto de investigación llevado a cabo por el Grupo se enmarca en la convocatoria SECyT 2014-2015 y gira en torno al tema “El personal de las bibliotecas y la alfabetización en información”. Para esta oportunidad, considerando el panorama local observado en la investigación anterior y observando que no se localizaron registros de un estudio similar, interesó conocer si el personal bibliotecario ha desarrollado competencias en información y si se encuentra preparado para formar a los usuarios de las bibliotecas en ALFIN. Surgieron interrogantes que llevaron a plantearse los siguientes objetivos:

- Conocer si el personal de las bibliotecas de la Provincia de Córdoba está formado para cumplir el rol de formador en el desarrollo de competencias en información.
- Descubrir cómo perciben y conceptualizan los bibliotecólogos a la ALFIN.
- Identificar la formación que han recibido los bibliotecólogos en relación al diseño de proyectos ALFIN en su comunidad.
- Planificar un curso de formación de formadores en función de las necesidades detectadas.

El avance de investigación fue comunicado mediante una presentación realizada en el ámbito nacional en Resistencia (Chaco) pero de alcance internacional ya que se trató de un encuentro regional que contó con la presencia de profesionales de países limítrofes. Nos referimos al Encuentro de Ciencias de la Información del Mercosur: Conocimiento, innovación y liderazgo en la sociedad de la información (ECIM 2015). La ponencia se tituló “El Personal de las Bibliotecas y la Alfabetización en Información”.

Los resultados logrados pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- Los bibliotecarios todavía están centrados en la gestión bibliotecológica.
- No cuentan con una clara conceptualización de la ALFIN, son conscientes de esa situación, y esa es una de las razones por la cual confunden ALFIN con la Alfabetización Digital o ALDIG.
- Esta falta de claridad conceptual los torna inseguros en este tema y, por ende, no se sienten capacitados para formar a sus usuarios ni para desempeñar el rol de guías en

el desarrollo de competencias informacionales. Reconocen que necesitan aprender y formarse para capacitar en ALFIN.

Desde el presente estudio se rescata la consciencia de esta limitación. Una de las razones que los bibliotecarios señalan es no haber recibido una sólida formación antes de asumir la tarea de formar a los usuarios y por ello intentan revertir esta situación a partir de la capacitación y la actualización.

También es posible expresar que los resultados obtenidos en esta investigación son coherentes con la percepción que los propios bibliotecarios tienen sobre su estado en relación a la ALFIN: carencia de conocimientos y, consecuentemente, necesidad de aprendizaje y desarrollo de competencias en información.

Reconocer estas limitaciones y necesidades se considera sumamente positivo porque se observa una actitud crítica y una gran disposición para formarse y capacitarse.

Los resultados indicados arriba se comunicaron en el ámbito local, Córdoba, en el Foro de Investigación Universitaria en Museología, Archivología y Bibliotecología (FIUMAB 2015), eje temático N° 2: La investigación en Bibliotecología. Formación y nuevas competencias. El trabajo presentado en este caso se tituló: “Competencias en ALFIN del personal de las Bibliotecas de la UNC”. En este mismo ámbito se presenta el proyecto de investigación con su título original de convocatoria, socializándolo en la “1° Jornada: Investigar y Comunicar. Escuela de Bibliotecología. Programa de Apoyo y Mejoramiento a la Enseñanza de Grado. PAMEG 2015”.

Dentro del ámbito nacional pero en un encuentro de alcance internacional realizado en Buenos Aires se presentó la ponencia titulada “¿Los bibliotecólogos se encuentran alfabetizados en información para dar respuesta a la misión de la universidad?”. La mencionada comunicación tuvo lugar en el X Encuentro de Directores y IX de Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencias de la Información del Mercosur. La cooperación y el compromiso en la formación profesional.

El proyecto de investigación presentado por este Grupo para la convocatoria 2016-2017, aúna temas afines a los que veníamos trabajando sumándole los consumos culturales y la comunicación en acceso abierto. Así, se trabajará con “docentes universitarios”; “comunicación en acceso abierto”; “consumos culturales” y “competencias en información”. El título del mismo es “¿Cómo comunican los docentes universitarios?: su comportamiento a

partir de los consumos culturales e informativos con TIC en el ámbito de las competencias de información y el Acceso Abierto”.

El proyecto en curso ya fue difundido como avance de investigación en el ámbito local, ciudad de Córdoba en las Jornadas Internas del Área de Ciencias Sociales del CIFYH – UNC, con el trabajo “La comunicación, los consumos culturales e informativos con TIC y las competencias informáticas e informacionales de los docentes de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) que comparten producciones en acceso abierto (AA), repositorio Ansenuza”.

Para la justificación de este proyecto se considera que a partir de los consumos culturales mediados por las TICs que los docentes de la FFyH realizan, interesa conocer si existe una relación entre éstos y la adquisición y desarrollo de sus competencias informacionales, informáticas y comunicacionales. Por ello se considera necesario averiguar si las competencias comunicacionales logradas por estos docentes comprenden la difusión de sus producciones bajo el modelo de publicación en Acceso Abierto.

El supuesto sobre el que se trabaja es que a mayor consumo cultural relacionado con las TIC, presupone una mayor apropiación de tecnologías en la difusión de los materiales y de los informes de investigación. No obstante, cabe explicar que se percibe (o registra) un vacío en la exigencia hacia los docentes referente a publicar y transferir la producción académica para su acceso y utilidad a través de la multiplicidad de fuentes actuales de que se dispone.

Respecto a los antecedentes se observa que son limitados los estudios culturales que abarquen la temática de este proyecto en Argentina. Hasta el presente sólo se conoce la difusión de un trabajo realizado por la Secretaría de Cultura de la Nación, a través de la Encuesta Nacional de Consumos Culturales y Entorno Digital, llevada a cabo por el Sistema de Información Cultural de la Argentina (SinCA), en el año 2013. En este estudio se observa heterogeneidad en la población estudiada debido a que los encuestados pertenecían a diversas regiones, estratos sociales, niveles educativos y edades, lo que dificulta la comparación.

Otro antecedente que apoya la necesidad de llevar a cabo esta investigación y que se relaciona directamente con la publicación y acceso a la información proporcionada por los docentes, son los Repositorios Institucionales. Se crean para responder a la necesidad de las instituciones académicas y de ciencia con el objetivo de preservar, conservar y difundir los recursos educativos, didácticos y documentos de trabajos académicos e investigación. No

obstante el objetivo mencionado, resulta importante señalar que, en el Repositorio Ansenusa dependiente de la UNC y la DGES, base de nuestra investigación, sólo se encuentran alojados 248 trabajos académicos, por ende, interesa conocer cuáles son las razones que determinan este escaso autoarchivo y utilización.

Por otra parte se considera necesario, debido al avance de las TIC, que los docentes adquieran un manejo real de ellas y de las habilidades específicas (ALFIN). Se observa que en la actualidad se está llevando a cabo una nueva manera de transmitir y compartir contenidos educativos motivados por las grandes posibilidades que ofrecen las TIC en la educación en general y en la superior, y universitaria en particular. Los docentes producen una variedad de materiales educativos directamente en formato digital que transmiten a sus alumnos a través de plataformas de apoyo a la docencia u otros sistemas de comunicación, entre los que se encuentran los repositorios temáticos e institucionales. Razón por la cual interesa conocer cuáles son los consumos culturales con TIC de los docentes de la FFyH en relación a las competencias informacionales e informáticas que utilizan en la elaboración de sus materiales educativos. También es importante indagar sobre las competencias y estrategias comunicacionales que adoptan a la hora de difundir sus producciones. Esto contribuirá, de forma significativa, al conocimiento de los fenómenos que se detallan en este proyecto tanto por su actualidad como por los beneficios que esto implica en la comunidad educativa en su conjunto.

Como problema de investigación, este Grupo se plantea que:

- Se desconoce si existe una relación entre el desarrollo de competencias informacionales, informáticas y comunicacionales con hábitos de consumos culturales, considerando que hoy estos consumos están mediados por las TIC.
- Se ignora si existe una relación entre las competencias informacionales e informáticas de los docentes de la FFyH-UNC con la comunicación de sus materiales educativos en AA.
- De este planteo se desprenden las siguientes preguntas de investigación:
 - ¿Cuáles son los consumos culturales de los docentes de la FFyH?
 - ¿Qué competencias informacionales e informáticas han utilizado en la elaboración de sus materiales educativos?

- ¿Qué competencias y estrategias comunicacionales adoptan a la hora de difundir sus producciones?

En este marco los objetivos planteados son:

Objetivo general:

- Conocer el comportamiento comunicacional de los docentes universitarios a partir de los consumos culturales e informativos con TIC en el ámbito de las competencias de información y el AA.

Objetivos específicos:

- Identificar las competencias informacionales, informáticas y comunicacionales de los docentes de la FFyH - UNC.
- Descubrir los consumos culturales relacionados con las TIC que prevalecen en este grupo.
- Conocer el hábito de comunicar sus materiales educativos en AA por parte de la comunidad docente estudiada.

Se estudiarán las tendencias de la temática teniendo en cuenta las siguientes categorías: Alfabetización en Información (ALFIN), Alfabetización Digital (ALDIG), Alfabetización Informática, Consumos Culturales con TICs, Materiales Educativos, Acceso Abierto, Repositorio Ansenzuza.

Desde lo metodológico este proyecto plantea investigación exploratoria descriptiva con enfoque cualitativo que pretende brindar una aproximación a la situación comunicacional de los docentes universitarios: su comportamiento a partir de los consumos culturales e informativos con TIC en el ámbito de las competencias de información y el Acceso Abierto. Incluirá un diseño bibliográfico para la revisión documental como apoyo a la investigación exploratoria y un diseño de campo. Se profundizará en los materiales educativos que se encuentran en el repositorio Ansenzuza. Se toma como población a estudiar la totalidad de los docentes de la FFyH que comparten sus materiales educativos en el Repositorio Ansenzuza.

Este repositorio fue creado en el año 2011, en el marco del Proyecto Universidad en la Sociedad del Conocimiento para llevar a ejecución el “fortalecimiento institucional de áreas dedicadas a la enseñanza universitaria con nuevas tecnologías, financiado por AECID” (Ansenzuza, 2015). Su finalidad es que docentes de todos los niveles accedan a la producción intelectual de sus colegas y la reutilicen al tiempo que aumentan la circulación y socialización

de los materiales. Así se promueve la creación y difusión de conocimientos producidos colaborativamente entre distintos actores socioeducativos.

4 CONCLUSIONES: HACIA EL FUTURO

La trayectoria que se ha descrito, muestra compromiso con la tarea investigativa, la universidad y lo más importante: los usuarios de la información. Se comenzó estudiando a los usuarios de las bibliotecas de museos como una primera experiencia de investigación. Luego se procuró conocer cómo se relacionan los investigadores con las TIC como medio para acceder a recursos de información. Se enfocó la mirada en las bibliotecas para estudiar los recursos y servicios que ofrecían y también para indagar cómo se relacionaban con la ALFIN en función de satisfacer las necesidades de los usuarios.

Las investigaciones se realizaron sobre las bibliotecas de la UNC de la ciudad de Córdoba y debido al panorama evidenciado, naturalmente surge la inquietud por averiguar cuál era el estado del arte sobre la ALFIN a nivel país. La necesidad de llevar a cabo un estudio para responder a esta inquietud se enfoca particularmente en la región Centro de la República Argentina. Se toman como parámetros de investigación a cuatro tipologías de bibliotecas: Universitarias, Pedagógicas, Populares y Escolares. Los resultados demostraron que el conocimiento y aplicación de la ALFIN es incipiente y uno de los posibles motivos es la falta de formación de los bibliotecólogos en este aspecto. La razón descripta nos conduce al próximo estudio que fue una investigación más profunda sobre la capacitación de los bibliotecólogos en ALFIN. También se decidió iniciar acciones desde el propio equipo para capacitar al personal de las bibliotecas de Córdoba, a través del dictado de un curso de extensión denominado “ALFIN para bibliotecarios”. Con los mismos participantes del curso se realiza una encuesta con el fin de conocer sus competencias en ALFIN y su propia percepción sobre su formación en este tema.

En la actualidad la mirada vuelve a los docentes como usuarios de la información, para conocer cómo y en qué grado influyen sus consumos culturales en el uso de TIC y en la adhesión al movimiento de AA. Esta investigación se realiza también con el objetivo de completar y profundizar el panorama de competencias informacionales junto a la realidad de los investigadores y docentes como usuarios de bibliotecas. El siguiente paso será el comienzo de un trabajo con estos actores y con sus alumnos que lleve a las bibliotecas a la

adopción de la ALFIN como herramienta que facilita el acceso al conocimiento y a la formación profesional.

En el horizonte de este grupo se perfila la idea de investigar a los alumnos usuarios de las bibliotecas, para detectar cuál es la percepción que tienen de los servicios bibliotecarios a los que acceden y qué competencias informáticas e informacionales poseen. Los resultados que se logren posibilitarán identificar las carencias informacionales y así diseñar acciones tendientes a superarlas.

Al cumplir con lo mencionado arriba, se estará en condiciones de planificar un programa de formación de usuarios para el conjunto de las bibliotecas de la UNC, buscando el apoyo de los directores de bibliotecas, especialistas en educación y de la secretaría académica de la misma.

Si se considera a cada investigación por separado, podría interpretarse que la trayectoria de este grupo ha sido un tanto errática, sin embargo, los hallazgos de una investigación nos llevaron a nuevos cuestionamientos y de allí a la aparición de más inquietudes y/o confirmaciones que configuran un camino complementario cuyo objetivo final es lograr nuestro mayor anhelo: instaurar la ALFIN como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje ofrecida desde los distintos tipos de bibliotecas como un servicio fundamental para sus usuarios.

Finalmente, cabe mencionar que el Grupo de Investigación sobre Usuarios de la Información se encuentra trabajando integralmente con lo académico desde las distintas cátedras a las que pertenecen sus integrantes. Ejemplos de ello son: la creación del seminario “Desarrollo de Competencias Informativas para lograr la Alfabetización en Información (ALFIN)”; la extensión universitaria a través de diferentes instancias como el seminario de Actualización Profesional: “Desarrollo de Competencias en Información (ALFIN): para la equidad en el acceso y uso de la información, la toma de decisiones y la inclusión” y el Curso Taller: “De la Formación de Usuarios a la Alfabetización Informacional”. También, desde este Grupo y como se ha mencionado anteriormente, se colabora con otras universidades del país que convocan a las integrantes para formar parte de comités académicos y evaluadores sobre las temáticas específicas en las que venimos trabajando desde hace ya 8 años.

Nos complace el camino recorrido, nos otorga fuerzas para seguir y nos alienta a mejorar cada día como profesionales, como colegas y, fundamentalmente, como seres humanos comprometidas con el bien común.

REFERÊNCIAS

AGUERRONDO, I. Conocimiento complejo y Competencias educativas. *IBE Working Papers on Curriculum Issues* n°8. Ginebra, mayo 2008. UNESCO. Disponible en: <<http://www.ibe.unesco.org/>>.

AREA, M.; GARRO, A. La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, N.º Monográfico, 46-74, 2012 ISSN: 0210-0614. doi: 10.3989/redc.2012.mono.977

BASULTO RUIZ, E. La alfabetización informacional. *En: Revista Digital Sociedad de la Información* n° 16, 2009. Disponible en: <<http://www.sociedadelainformacion.com/16/alfabetizacion.pdf>>.

BRUCE, C. Seven Faces of Information Literacy in Higher Education. Traducción de Cristóbal Pasadas Ureña (Biblioteca, Facultad de Psicología, Universidad de Granada) con autorización de la autora. La revista *Anales de documentación*. 1997. Disponible en: <<http://sky.fit.qut.edu.au/~bruce/inflit/faces/faces1.htm>>.

CAMPBELL, S. Defining information literacy in the 21st century, in *World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council*, IFLA, Buenos Aires, Argentina. 2004.

CASTELLS, M. *Informationalism and the network society*, in *The network society: a cross cultural perspective*, eds M Castells, Edward Elgar Publishing Limited, Celtenham, p.3-45. 2004.

CASTELLS, M. *The rise of the network society*, 2nd edn, Blackwell Publisher, Massachusetts. 2002.

CORRADINI, L.; LAMBERTI, A.; SOLARO, G. Alfabetización y en Información y uso de las TIC como herramienta pedagógica: una experiencia de investigación en la UNC. JORNADAS DE INTERCAMBIOS Y REFLEXIONES ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN EN BIBLIOTECOLOGÍA, 2., La Plata: 27 y 28 de Octubre de 2011.

DORNER, D., GORMAN, G. Los factores conceptuales que afectan el aprendizaje en Laos y la implicaciones para la educación de habilidades informativas. *En: Information Research*, v.16, n° 2, 2011. Disponible en: <<http://www.informationr.net/ir/16-2/paper479.html>>.

EISENBERG, M.B., "Big Six: teaching information problem solving", en *Emergency Librarian*, (en línea) <http://www.big6.com>, 1998.



GORMAN, G ; DORNER, DG. Information literacy education in Asian developing countries: cultural factors affecting curriculum development and programme delivery', *IFLA Journal*, v.32, n.4, 2006.

HUY, N. Los programas de la alfabetización informacional en el contexto de la sociedad de las tecnologías de la información y las perspectivas interculturales. 2010. *IFLA: Gothenburg*. Disponible en: <<http://www.ifla.org/past-wlic/2010/74-nghiem-es.pdf>>.

LADRON DE GUEVARA, M.C. Alfabetización informacional ¿se implementa en las bibliotecas de las Facultades de la Universidad Nacional de Córdoba?. JORNADAS NACIONALES DE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL, 1., Mendoza: 17 y 18 de noviembre de 2011.

LADRÓN DE GUEVARA, M.C. Servicios de calidad en la biblioteca camino a la satisfacción de los usuarios. ENCuentro Interdisciplinario Las Ciencias Sociales y Humanas en Córdoba – CIFYH UNC, 6., septiembre, 2009. Córdoba – Argentina.

LADRON DE GUEVARA, M.C.. Desarrollo de habilidades informativas (ALFIN) con tecnologías como estrategias para la satisfacción de los usuarios. IV EBAM 2012 “HACIA UN DIALOGO INTERDISCIPLINARIO DENTRO Y FUERA DE LAS INSTITUCIONES” - Buenos Aires: 1, 2 y 3 de Octubre de 2012.

LADRON DE GUEVARA, M.C.; CORRADINI, L.; BRINGA, V. ; MANSILLA, G. ; LAMBERTI, A. La biblioteca universitaria en la web. 7ª JORNADAS SOBRE LA BIBLIOTECA DIGITAL UNIVERSITARIA - JBUDU 2009. Rosario- Argentina

LADRON DE GUEVARA, M.C.; CORRADINI, L.; BRINGA, V.; MANSILLA, G. ; LAMBERTI, A ; MELIAN, J. Los Usuarios de las bibliotecas en museos. En: JORNADAS DE BIBLIOTECAS Y ARCHIVOS DE MUSEOS, 1., agosto, 2007. Córdoba – Argentina.

LADRÓN DE GUEVARA, M.C.; CUOZZO, G. ; CAÑETE, M.G. ; SOLARO, G.; MANSILLA, G. ; LAMBERTI, A. ; BRINGA, V.; CORRADINI, L.; VERDE, M. Los docentes investigadores de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba como usuarios remotos de las Bibliotecas Universitarias. *Información, Cultura y Sociedad*. vol. 26. p.65 - 81. 2012. ISSN 1514-8327

LADRÓN DE GUEVARA, M.C.; CUOZZO, G. ; CAÑETE, M.G. ; SOLARO, G.; VERDE, M. El personal de las Bibliotecas y la Alfabetización en información. ENCuentro de Ciencias de la Información del MERCOSUR (ECIM) junio, 2015. Chaco. Argentina

LADRÓN DE GUEVARA, M.C.; CUOZZO, G. ; CAÑETE, M.G. ; SOLARO, G.; VERDE, M. Competencias en ALFIN de personal de las Bibliotecas de la UNC. 1º JORNADA: INVESTIGAR Y COMUNICAR ESCUELA DE BIBLIOTECOLOGÍA. Proyecto PAMEG, diciembre 2015. Córdoba, Argentina

LADRÓN DE GUEVARA, M.C.; CUOZZO, G. ; CAÑETE, M.G. ; SOLARO, G.; MANSILLA, G. ; LAMBERTI, A. ; BRINGA, V.; CORRADINI, L.; VERDE, M. Alfabetización en información y uso de Tics en las Bibliotecas de la Universidad Nacional de Córdoba. SEGUNDO CONGRESO URUGUAYO DE INFORMACION (CUBI II) Octubre 2010, URUGUAY.

MANSILLA, G. ; BRINGA, V. Los nuevos desafíos profesionales y la ALFIN en el ámbito de Formación educativa. Poster. PRIMERAS JORNADAS NACIONALES DE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL. Mendoza: 17 y 18 de noviembre de 2011.

MANSILLA, G.; BRINGA, V.; CONIGLIO, S. La biblioteca en el ámbito de la web 2.0. JORNADA “TEMAS ACTUALES DE BIBLIOTECOLOGÍA”, 2., Mar del Plata, Argentina, 11 de Noviembre de 2011.

MANSILLA, H. *Nuevos consumos culturales: Tecnología y bienes simbólicos. Aportes teórico-metodológicos*. Villa María: Eduvin, 2011.

PONJUAN, G. De la Alfabetización a la Cultura Informacional: rol del profesional de la información. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE INFORMACIÓN INFO'2002. IDICT, 2002. Disponible en:
<<http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/eventos/index/assoc/HASH0137/536791fe.dir/doc.pdf>>.

PONJUÁN, G., PINTO, M. & URIBE-TIRADO, A. (2015). Conceptualización y perspectivas de la alfabetización informacional en Iberoamérica: un estudio Delphi. *Information Research*, 20(3), paper 680. Retrieved from: <<http://InformationR.net/ir/20-3/paper680.html>>. (Archived by WebCite at <<http://www.webcitation.org/6bIKgm8k7>>).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LAS PRODUCCIONES DEL EQUIPO. CAÑETE, M. G. Habilidades Destrezas y Competencias para el Acceso a la Información en la Sociedad del Conocimiento. Poster. JORNADAS NACIONALES DE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL, 1., Mendoza: 17 y 18 de noviembre de 2011.

SCHUNK, D. H. *Teorías del aprendizaje*. 2. ed. México: Prentice Hall Hispanoamericana, 1997.

SOLARO, G. N. Alfabetización en información en Córdoba: un avance de investigación. EBAM 2012 HACIA UN DIÁLOGO INTERDISCIPLINARIO DENTRO Y FUERA DE LAS INSTITUCIONES, 4., Buenos Aires: 1, 2 y 3 de Octubre de 2012.

SOLARO, G.N. ALFIN. La puerta hacia la cultura informacional. JORNADAS REGIONALES DE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL: ALFIN. HACIA UNA NUEVA CULTURA DE LA INFORMACIÓN, 2., Septiembre de 2013. Córdoba, Argentina.

STALDER, F. *Manuel Castells – The Theory of the Network Society*, Polity Press, Cambridge, UK. 2006.



UNESCO 2008, *Towards information literacy indicators*, UNESCO, Paris, France, viewed 30 April 2010. Disponible en: < <http://www.uis.unesco.org/template/pdf/cscl/InfoLit.pdf>>.

VAN DIJK, J. *The Network society*. London : SAGE publications, 1999.

VERDE, M. ; LADRÓN DE GUEVARA, M.C.; CUOZZO, G. ; CAÑETE, M.G. ; SOLARO, G.; Competencias en ALFIN de personal de las Bibliotecas de la UNC. FORO DE INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA EN MUSEOLOGÍA, ARCHIVOLOGÍA Y BIBLIOTECOLOGÍA (FIUMAB). 4, 5 y 6 de noviembre de 2015. Córdoba, Argentina.

VERDE, M. ; LADRÓN DE GUEVARA, M.C.; CUOZZO, G. ; CAÑETE, M.G. ; SOLARO, G.; LAMBERTI, A., HOURIET, N. ¿Cómo comunican los docentes universitarios?: su comportamiento a partir de los consumos culturales e informativos con TIC en el ámbito de las competencias de información y el Acceso Abierto. JORNADAS INTERNAS DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DEL CIFFyH – UNC, abril de 2016 - Córdoba, Argentina

VERDE, M. Alfabetización en información: formación de los bibliotecólogos de las bibliotecas de la provincia de Córdoba. X ENCUENTRO DIRECTORES Y IX DE DOCENTES DE ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN DEL MERCOSUR. LA COOPERACIÓN Y EL COMPROMISO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL. Octubre de 2014. Buenos Aires. Argentina.

VERDE, M. Uso de páginas web como medio para la ALFIN, en las bibliotecas de las Facultades de la Universidad Nacional de Córdoba. JORNADAS NACIONALES DE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL, 1., Mendoza: 17 y 18 de noviembre de 2011.

WALTER, S. Using cultural perspectives to foster information literacy instruction across the curriculum. in *Proven strategies for building an information literacy program*, eds. S Curzon & L Lampert, Neal-Schuman, New York, p.55-75. 2007.

WEBBER, S, JOHNSTON, B. Assessment for information literacy: a challenge for lifelong learning. In? INTERNATIONAL LIFELONG LEARNING CONFERENCE, 2., Central Queensland University, Yeppoon, Queensland, 2002.

OBJETIVOS, NATUREZA E ESTRUTURA DE PROJETOS DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

OBJETIVOS, NATURALEZA Y ESTRUCTURA DE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN

Marivalde Moacir Francelin

Resumo: Analisa a noção e as etapas do projeto de pesquisa na literatura geral e na área de Ciência da Informação. Pergunta se a noção parcial e a concepção de etapas estáticas não prejudicam a própria investigação científica. Também questiona sobre a possibilidade de caracterizar o projeto através de seu objetivo e natureza. Parte da hipótese de que a literatura especializada apresenta o projeto de pesquisa como elemento dinâmico. Apresenta pesquisa exploratória, com base em revisão de literatura e análise empírica. Na parte empírica foi realizado o levantamento e a análise dos modelos de projetos dos PPGCIs (Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação) no Brasil. Verificou que a maioria dos modelos apresentam etapas parecidas e uma mesma ausência: a hipótese. Conclui que o projeto de pesquisa deve ser visto como uma etapa da investigação científica na Ciência da Informação e que suas etapas precisam ser vistas como um conjunto interdependente e dinâmico.

Palavras-chave: Projeto de pesquisa. Ciência da Informação. Pós-graduação. Metodologia.

Resumen: Analiza la noción y las etapas del proyecto de investigación en la literatura general y en la area de Ciencias de la Información. Pregunta si la noción parcial y la concepción de etapas estáticas no dificultan la propia investigación científica. También pregunta sobre la posibilidad de caracterizar el proyecto a través de su finalidad y la naturaleza. Parte de la hipótesis de que la literatura presenta el proyecto de investigación como un elemento dinámico. Se presenta una investigación exploratoria, basado en revisión de la literatura y el análisis empírico. En la parte empírica se llevó a cabo la encuesta y el análisis de las plantillas de proyecto de los PPGCIs (Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação) en Brasil. Se encontró que la mayoría de los modelos muestran pasos similares, y la misma falta: la hipótesis. Se llega a la conclusión de que el proyecto de investigación debe ser visto como una etapa de la investigación científica en Ciencias de la Información y que sus pasos tienen que ser visto como un conjunto interdependiente y dinámico.

Palabras-clave: Proyecto de investigación. Ciencias de la Información. Posgraduación. Metodología.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi motivado pela constatação de que o projeto de pesquisa na Ciência da Informação parece ser apresentado como um elemento descontextualizado do processo de investigação científica, constituído de partes isoladas e que o seu mérito está mais voltado para forma do que para o conteúdo.

Diante dessa problemática surge a pergunta se haveria uma maneira de explicar o elemento “projeto” como uma categoria dentro da pesquisa científica. Levanta-se a hipótese de que há respaldo na literatura especializada que sustenta a noção de projeto de pesquisa como um processo dinâmico. Também é possível supor, como segunda hipótese, que o projeto de pesquisa pode ser caracterizado através de seu objetivo e de sua natureza.

Para verificar as hipóteses, o principal objetivo é analisar a noção de projeto de pesquisa. Num segundo momento, procura-se identificar o que seria o objetivo e a natureza de um projeto de pesquisa. Os procedimentos metodológicos adotados para a pesquisa são a revisão de literatura e a pesquisa empírica. Na revisão de literatura segue-se um itinerário temático sobre o processo de pesquisa, a necessidade de comunicação das etapas dessa pesquisa e, principalmente, sobre a noção de objetivos e natureza do projeto de pesquisa. Na pesquisa empírica foi realizado um levantamento das propostas de projetos de pesquisa em alguns manuais metodológicos e nos PPGCIs (Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação) brasileiros.

Seguindo as hipóteses e objetivos indicados no momento, é possível dizer que a metodologia é uma fase de reflexão não resumida a métodos ou técnicas. Ela indica uma forma de pensar um conjunto de elementos que identificam uma proposta de pesquisa e coloca em análise quase todas as suas relações.

Nessa perspectiva, os estudos metodológicos na Ciência da Informação podem contribuir para o entendimento de que a ciência é o resultado de uma forma coerente de pensamento e que a pesquisa é um caminho a ser percorrido, porém, esse caminho também pode ser um conhecimento. Talvez seja relevante retomar algumas etapas desse percurso de investigação, recuperando e ressignificando o projeto de pesquisa como uma importante característica.

2 COMPREENSÃO DA ATIVIDADE E DO PROCESSO DE PESQUISA

A ciência é construída a partir de fatos. Essa seria uma maneira aparentemente correta de caracterizar a ciência e é o que a torna, segundo French (2009, p.10), “[...] distinta e diferente de certas outras atividades como as artes, a poesia ou, talvez de modo mais controverso, a religião.” Mas, uma ciência dos fatos, lembra o autor, não é suficiente para sustentar toda a estrutura da própria ciência. Portanto, é necessário pensar sobre os fatos e

para isso são necessárias teorias. Os fatos são observados a partir de teorias, que não são infalíveis e precisam ser constantemente testadas.

Muitas ideias têm origem no universo dos conhecimentos filosófico, popular e religioso, mas, nem sempre poderão ser aceitas no universo do conhecimento científico porque não possuem algumas de suas características. Não se pode negar, afirma Nagel (1972, p.15), que parte das informações que são utilizadas no cotidiano não resultam de investigações científicas, mas do conhecimento do “bom senso”. Isso, continua o autor, dificulta o estabelecimento de uma divisão nítida ou rígida entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, porém os avanços e resultados daquele são inegáveis e ultrapassam as limitações deste.

No contexto da metodologia científica, Marconi e Lakatos (2003, p.76) dizem que o que diferencia o conhecimento vulgar do conhecimento científico é o modo de conhecer: o método. A pesquisa científica, afirma Rudio (2007, p.9, grifo do autor), “[...] se distingue de outra modalidade qualquer de pesquisa pelo método, pelas técnicas, por estar voltada para a realidade empírica e pela forma de comunicar o conhecimento obtido.”

Por ser sistemática, rigorosa e metódica, a pesquisa científica é composta por diversas etapas. Além de entender as especificidades do conhecimento científico deve-se compreender que a ciência depende da pesquisa. O processo de pesquisa é uma ação de conhecimento desenvolvida por etapas. Como diz Richardson (1999, p.15), pesquisar é fazer uma pesquisa. Para se dizer que uma pesquisa está sendo realizada é necessário demonstrar um processo em andamento através da identificação de suas etapas.

As etapas do processo de pesquisa são fundamentalmente definidas por uma dupla ação do princípio de compreensão: a) entender o que as coisas são e problematizá-las; b) comunicar a problematização fazendo-se compreender. Porém, fazer-se compreender exige que se tenha condições de avaliar se o indivíduo, ou o coletivo de destino, compartilha códigos e características simbólicas semelhantes. Comunidades religiosas, populares, filosóficas e científicas apresentam especificidades que as diferenciam umas das outras, mas facilitam a compreensão interna, pois, todas geram algum tipo de conhecimento e para isso é necessário entendimento, problematização e comunicação.

Na comunidade científica, especificamente, compreender e propor soluções são tarefas intelectualmente desafiadoras e sistematicamente desenvolvidas em uma série de etapas não

estanques, mas necessariamente dependentes e relacionadas na construção do conhecimento científico.

Levando em consideração esses breves delineamentos iniciais, reafirma-se o objetivo de apresentar o projeto como uma etapa que se relaciona com muitas outras etapas dentro do chamado processo de pesquisa científica. Quando se pressupõe o projeto como uma etapa do processo de pesquisa, ele também se torna objeto de reflexão.

3 OBJETIVOS E NATUREZA DO PROJETO DE PESQUISA

A pesquisa é um dos objetivos imediatos e principais do projeto de pesquisa. Um projeto pode ter outros objetivos como a busca da melhor solução de uma questão prática e localizada ou o diagnóstico de uma dada situação. Considera-se que, de qualquer maneira, o desenvolvimento de uma pesquisa é a razão de um projeto.

A estrutura faz parte do que está sendo chamado de natureza do projeto. Um projeto apresenta as etapas de uma proposta de pesquisa, organizando ideias em um sistema estruturado de informações de modo que as mesmas possam ser comunicadas.

Para compreender os objetivos e a natureza de um projeto de pesquisa é preciso ter a noção antecipada de que o processo de conhecer não é linear, mas, por outro lado, não pode ser creditado somente a um “turbilhão” de ideias desconexas. Também seria improvável afirmar que apenas boas ideias bastam para uma pesquisa.

Desenvolver um projeto de pesquisa, e compreendê-lo, não é uma atividade de natureza mecânica. Ou seja,

[...] uma pesquisa devidamente planejada, realizada e concluída, não é um simples resultado automático de normas cumpridas ou roteiro seguido. Mas deve ser considerada como *obra de criatividade* que nasce da intuição do pesquisador e recebe a marca de sua originalidade tanto no modo de empreendê-la quanto no de comunicá-la. (RUDIO, 2007, p.16-17, grifo do autor).

Essa atividade não se resume ao domínio de estruturas e habilidades técnicas. Nesse caso, Laville e Dionne (1999, p.11, grifo do autor) dizem que:

Não se pode dizer que a pesquisa nas ciências humanas, como, aliás, a pesquisa em geral, seja muito complicada. De fato, o pesquisador é alguém que, percebendo um *problema* em seu meio, pensa que a situação poderia ser melhor compreendida ou resolvida, caso fossem encontradas explicações ou soluções para a mesma. Pensando dessa forma, já dispõe, em geral, de uma pequena ideia a respeito das explicações ou soluções plausíveis: algumas

hipóteses. Mas resta confirmar se essas hipóteses são válidas, *verificá-las* na realidade, tirar as *conclusões* apropriadas de suas observações. A grosso modo, a pesquisa nas ciências humanas, como, aliás, a pesquisa em geral, é isto: *perceber um problema teórico ou prático a ser resolvido, formular uma hipótese, testá-la e tirar conclusões*.

O projeto faz parte de uma série de etapas do processo de conhecimento. Seria difícil sustentar a hipótese de que apenas se desenvolve algum tipo de conhecimento depois da formalização da proposta de pesquisa. Essa é uma dificuldade parecida com aquela que sugere que título, introdução e sumário devem ser escritos quando o trabalho estiver pronto. Contrariando essa sugestão, Eco (2014, p.101, grifo do autor), diz que “Uma das primeiras coisas a fazer para *começar* a trabalhar numa tese é escrever o título, a introdução e o índice final – ou seja, tudo aquilo que os autores deixam *no fim*.” Portanto, delinear o início de um projeto, através de esboços e testes, já permite que muitos conhecimentos sejam adquiridos e não há nada de errado nisso.

Por outro lado, supõe-se que, desde a aquisição das primeiras ideias, passando pelas descrições das propostas iniciais até a formalização, realização e finalização da pesquisa, os extremos tecnicistas e “retóricos” podem ser superados através da compreensão do projeto de pesquisa dentro de um contexto que lhe imprima objetivos e natureza.

Mesmo sabendo que existe a vontade de iniciar logo a pesquisa, é necessário lembrar que, primeiro, de acordo com Rudio (2007, p.55) e Santaella (2001, p.151), essa iniciativa pode gerar improvisos, confusões e esforços desnecessários e, segundo, como dizem Gil (2002, p.19) e Severino (2010, p.129), a pesquisa é um processo que exige planejamento feito por etapas. Esse planejamento será definido no projeto de pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na parte empírica foi feito um levantamento dos modelos de estruturas de projetos de pesquisa em alguns manuais metodológicos usados na Ciência da Informação. A escolha dos manuais ocorreu por seleção. Para esse levantamento foram usadas as seguintes obras:

- *Introdução ao projeto de pesquisa* (2007), de Franz Victor Rudio;
- *Como elaborar projetos de pesquisa* (2002), de Antonio Carlos Gil;
- *Metodologia do trabalho científico* (2010), de Antonio Joaquim Severino;
- *Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado* (2001), de Lucia Santaella;

- *Fundamentos de metodologia científica* (2003), de Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos.

A segunda parte do levantamento foi realizada nos *sites* dos PPGCIs (Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação) no Brasil. Primeiramente, consultou-se a Plataforma Sucupira, no Portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), onde os seguintes programas foram identificados:

- *Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos* da Fundação Casa de Rui Barbosa – FCRB.
- *Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação* da Universidade de Brasília – UNB.
- *Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação* da Universidade de São Paulo – USP.
- *Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação* da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.
- *Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação* da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.
- *Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação* da Universidade Estadual de Londrina – UEL.
- *Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação* da Universidade Federal da Bahia – UFBA.
- *Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação* da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.
- *Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação* da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.
- *Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação* da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.
- *Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação* da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.
- *Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação* da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

- *Programa de Pós-Graduação em Biblioteconomia* da Universidade Federal do Cariri – UFCA.
- *Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação* da Universidade Federal do Ceará – UFC.
- *Programa de Pós-Graduação em Biblioteconomia* da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.
- *Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação* da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
- *Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação e do Conhecimento* da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.
- *Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação* da Universidade Federal Fluminense – UFF.

As informações sobre os projetos foram coletadas nos editais dos processos seletivos, para ingresso em 2015 e 2016, dos PPGCIs/Brasil. Na sequência, apresenta-se e discute-se os resultados, enfatizando os elementos estruturais dos projetos de pesquisa, visto que, invariavelmente, seus objetivos estão voltados para o desenvolvimento de conhecimento.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Existem várias formas de apresentação das etapas do projeto. Isso quer dizer que o texto de um projeto pode ser construído de diversas maneiras. O Quadro 1 traz alguns modelos das estruturas dos projetos encontradas nos manuais metodológicos usados com frequência no universo acadêmico da Ciência da Informação.

QUADRO 1 - Estruturas de projetos de pesquisa

Rudio (2007, p.65-68)	Identificação; Justificativa; Problema; Hipótese; Área de execução; Instrumentos; Plano de coleta; Análise; Cronograma; Previsão de despesas. Natureza do problema; Objetivos gerais e específicos; Organização da pesquisa (etapas, metas, metodologia, pessoal); Recursos financeiros.
Gil (2002, p.161-163)	Introdução (justificativa, delimitação do problema, objetivos e/ou hipóteses); Metodologia (tipo da pesquisa, população e amostra, coleta de dados, análise dos dados); Cronograma de execução; Suprimentos e equipamentos); Custo do projeto.
Severino (2010, p.129-131)	Apresentação; Objeto e problema da pesquisa; Justificativa; Hipóteses e objetivos; Quadro teórico; Fontes, procedimentos e etapas; Cronograma; Bibliografia.
Santaella (2001,	Antecedentes; Definição do problema; Estado da questão; Apresentação das

p.151-189)	justificativas; Explicitação dos objetivos; Formulação das hipóteses; Quadro teórico de referência; Seleção do método; Equipe de pesquisa; Cronograma; Recursos; Bibliografia; Nota final.
Marconi e Lakatos (2003, p.215-227)	Apresentação; Objetivo (tema, delimitação do tema – especificação/limitação geográfica e temporal -, objetivo geral, objetivos específicos); Justificativa; Objeto (problema, hipótese básica, hipóteses secundárias, variáveis); Metodologia (método de abordagem, método de procedimento, técnicas – descrição/como será aplicado/codificação e tabulação -, delimitação do universo – descrição da população -, tipo de amostragem – caracterização/seleção -); Embasamento teórico (teoria de base, revisão da bibliografia, definição dos termos); Cronograma; Orçamento; Instrumentos de pesquisa; Bibliografia.

Fonte: elaborado pelo autor.

Dando sequência à verificação, no Quadro 2 são apresentados os modelos de estruturas de projetos disponíveis nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação no Brasil. O programa da UFRN não consta do Quadro 2 porque o seu edital de seleção não foi localizado.

QUADRO 2 - Modelos de Projetos dos PPGCIs/Brasil

FCRB	(Anteprojeto de Mestrado Profissional). Folha de rosto; Sumário; Tema e problema; Objetivos; Justificativa; Fundamentação teórica; Metodologia; Cronograma da pesquisa; Referências
UnB	(Projeto de Mestrado e Doutorado). Título; Introdução (contextualização, problema de pesquisa, objetivos, justificativa); Indicações preliminares de revisão de literatura; Indicações preliminares da Metodologia (somente Metodologia para o Doutorado); Cronograma; Referências bibliográficas.
USP	(Projeto de Mestrado). Introdução; Problema de pesquisa; Objetivos (gerais e específicos); Quadro teórico de referência: inserção do projeto dentro das pesquisas existentes e revisão da bibliografia fundamental; Procedimentos metodológicos: explicação dos métodos e técnicas de investigação; sua adequação ao projeto; Considerações finais; Referências bibliográficas: usar normas da ABNT.
USP	(Projeto de Doutorado). Maior grau de elaboração teórico metodológica; Maior grau de profundidade e complexidade de objeto de pesquisa; Ineditismo e originalidade temática; Obrigatoriedade de hipóteses na pesquisa.
UDESC	(Pré-Projeto de Mestrado Profissional). Título; Resumo; Palavras-chave; Problema de pesquisa; Objetivos; Justificativa; Fundamentação teórico-metodológica; Referências bibliográficas.
UNESP	(Mestrado e Doutorado). O edital não indica estrutura obrigatória para o projeto.
UEL	(Projeto de Mestrado). Linha; Título; Resumo; Problematização; Justificativa (relevância) e viabilidade; Abordagem teórica; Objetivos (geral e específicos); Procedimentos metodológicos (métodos de abordagem e coletas de dados; formas de análise); Cronograma; Referências.
UFBA	(Anteprojeto de Mestrado e Doutorado). Tema e problema; Objetivos; Justificativa;

	Metodologia; Revisão de literatura; Referências.
UFPB	(Anteprojeto de Mestrado). Contextualização do tema; Problematização; Justificativa; Objetivos; Fundamentação teórica; Procedimentos metodológicos; Cronograma; Referências.
UFMG	(Pré-Projeto de Mestrado). Introdução; Problema de pesquisa; Justificativa (justificar a necessidade da pesquisa e a inserção de sua temática e questões no campo da Ciência da Informação); Objetivo geral e objetivos específicos; Fundamentação teórica (linhas teóricas gerais de apoio para o desenvolvimento do projeto; Metodologia (identificar e justificar o caminho metodológico para o desenvolvimento da pesquisa); Bibliografia; Resumo (apresentar três cópias, em folha separada, sem identificação do candidato, contendo informações relativas aos tópicos do projeto).
UFMG	(Projeto de Doutorado). Introdução; Apresentação e contextualização do tema; Problema de pesquisa; Hipóteses ou pressupostos; Justificativa e relevância do tema (justificar a inserção e a relevância do projeto no campo da Ciência da Informação); Objetivo geral e objetivos específicos; Fundamentação teórica; Metodologia; Bibliografia; Cronograma; Resumo (apresentar três cópias, em folha separada, sem identificação do candidato, contendo informações relativas aos tópicos do projeto).

QUADRO 2 - Modelos de Projetos dos PPGCIs/Brasil (Continuação)

UFPE	(Pré-Projeto de Mestrado). Introdução (pertinência e adequação do projeto ao programa e à linha de pesquisa indicado; tema e problema de pesquisa; justificativa do estudo quanto à relevância e originalidade); Objetivos (geral e específicos); Quadro teórico conceitual (inserção do projeto dentro das pesquisas existentes e revisão da bibliografia fundamental); Procedimentos metodológicos (explicitação dos métodos e técnicas de investigação adequados ao projeto); Cronograma das atividades de pesquisa; Referências.
UFSC	(Projeto de Mestrado e Doutorado). Introdução (incluindo justificativa, delimitação do problema, objetivos geral e específicos); Revisão da literatura; Metodologia; Resultados esperados; Referências.
UFSCAR	(Projeto de Mestrado). Introdução e justificativa, com síntese da bibliografia fundamental; Objetivos; Plano de trabalho e cronograma de sua execução; Material e métodos; Forma de análise dos resultados; Referências.
UFCA	(Anteprojeto de Mestrado Profissional). Introdução (contendo a problemática, justificativa, objetivos gerais e específicos); Referencial teórico; Metodologia; Cronograma; Referências.
UFC	(Anteprojeto de Mestrado). Introdução (contextualização do tema, problematização do tema com questão de pesquisa e justificativa); Objetivos (geral e específicos); Referencial teórico; Metodologia; Cronograma; Referências.
UNIRIO	(Plano de Estudos para o Mestrado Profissional). Temática(s) que o candidato gostaria de explorar durante o curso; Questão(ões) ou problema(s) a ser(em) examinado(s) a partir do(s) tema(s) indicado(s); Justificativas; Opções teóricas; Opções metodológicas; Pesquisa(s) e/ou produto(s) que o candidato pensa em desenvolver com trabalho de conclusão, contemplando a relação deste produto final com o setor profissional em que o candidato e insere; Aplicabilidade esperada do trabalho de conclusão em seu local de trabalho e/ou para a área em geral; Referências bibliográficas.
UFRJ	(Plano de Estudo de Mestrado e Doutorado). Temas que pretende desenvolver e

	questões de pesquisa; Possíveis abordagens teóricas e metodológicas; Referências bibliográficas.
UFF	(Anteprojeto de Mestrado e Projeto de Doutorado). Tema e problema; Objetivos; Justificativa; Marco teórico-conceitual; Metodologia; Cronograma de pesquisa; Referências.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando os Quadros 1 e 2 é possível verificar que as estruturas propostas nos manuais metodológicos e nos programas identificados são parecidas na maioria das etapas, ou seja, possuem diversas semelhanças em suas naturezas. Verificou-se também que nos livros de metodologia a etapa “hipótese” aparece em todos os modelos de projetos, mas o mesmo não acontece nos modelos de projetos dos PPGCIs analisados. O PPGCI da USP enfatiza que o projeto de doutorado, por seu caráter de “ineditismo e originalidade temática”, deve ter hipóteses de pesquisa, mas esse elemento não é requisitado para o projeto de mestrado. O mesmo ocorre com o projeto de doutorado do PPGCI da UFMG, que requisita “hipóteses e pressupostos” em seu modelo.

Como os referenciais usados nas disciplinas metodológicas dos PPGCIs analisados poderiam apresentar outras estruturas ou modelos de projetos que excluíssem o elemento “hipótese”, as grades curriculares desses programas também foram verificadas. Nos programas que disponibilizaram as disciplinas com suas referências foram identificados outros manuais metodológicos:

- *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciência Humanas* (1999), de Christian Laville e Jean Dionne;
- *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa* (2011), de José Carlos Köche;
- *Projeto de pesquisa: métodos quantitativo, qualitativo e misto* (2007), de John W. Creswell;
- *Pesquisa social: métodos e técnicas* (1999), de Roberto Jarry Richardson.

Interessante notar que todos esses manuais tomam a ideia de hipótese como central na pesquisa. Chama a atenção esse fato porque as hipóteses de pesquisa são elementos fundamentais na construção do conhecimento e pertencem ao processo da própria investigação científica. Nagel (1972, p.21) diz que ausência de hipóteses torna a pesquisa cega e sem objetivos. Não é necessário concordar inteiramente com o autor, mas não há como iniciar uma investigação sem uma suposição, sem fazer uso da imaginação investigativa.

Muitas vezes é essa imaginação que motiva a pesquisa, materializando em uma pergunta que pode ter algumas respostas possíveis. Porém, mesmo em novas “poéticas” sobre o projeto de pesquisa, como o texto de Carrascoza (2016), não se encontra a hipótese (ou suspeita) como elemento no campo “lírico” do pensamento.

Seria difícil, e até mesmo contraditório como diz Magalhães (2005, p.175), dizer que um campo não deve fazer hipóteses. A mesma dificuldade seria supor que um pesquisador, no momento em que propõe uma pesquisa em um projeto, não faça previsões de como resolver seus problemas de pesquisa. Assim, o Quadro 3 apresenta um modelo de projeto com hipóteses.

QUADRO 3. Modelo de Projeto de Pesquisa

1. <i>Introdução</i>	Apresentar, de forma resumida: quais os principais objetivos da pesquisa; quais são as perguntas levantadas; e, quais são as hipóteses fundamentais. Falar brevemente sobre o tema de pesquisa, descrevendo como o projeto está estruturado (por exemplo: quais os assuntos tratados na revisão bibliográfica e, principalmente, qual a relação entre eles e porque foram escolhidos para representar o tema da pesquisa). Estrutura da introdução: texto corrido; inicialmente, somente com a “fala” do autor, sem revisão bibliográfica na introdução.
2. <i>Problema de pesquisa</i> (ou Perguntas fundamentais do projeto / ou / Questões preliminares)	Contextualizar e apresentar as principais indagações sobre o tema de pesquisa, ou seja, quais as perguntas que se pretende responder. Estrutura: em tópicos
3. <i>Hipóteses</i> (ou Principais hipóteses de pesquisa)	A partir das perguntas/problemas de pesquisa, são formuladas as hipóteses de partida, ou seja, quais suposições (respostas prováveis) podem ser levantadas diante das perguntas formuladas sobre o tema. Estrutura: em tópicos
4. <i>Objetivos</i> Geral(is) Específicos	Os objetivos gerais dizem o que se pretende fazer na pesquisa. Devem estar “próximos” do título do projeto / e / os objetivos específicos estão relacionados ao sumário preliminar da pesquisa. Os objetivos indicam o que se pretende fazer para checar/verificar as hipóteses levantadas. Estrutura: em tópicos
5. <i>Justificativa do tema</i> (ou Relevância do tema de pesquisa / ou / Revisão bibliográfica sobre o tema de pesquisa)	Texto de revisão bibliográfica. Deve apresentar um conjunto coerente de informações e ideias sobre o tema de pesquisa escolhido. Deve se fundamentar em bibliografia consistente (livros, artigos científicos, dicionários, enciclopédias). Estrutura: texto corrido, dividido por tópicos do sumário.
6. <i>Metodologia da pesquisa</i> (ou Procedimentos metodológicos / ou / Aspectos preliminares da metodologia de pesquisa)	Apresenta os caminhos percorridos para a realização da pesquisa desde a concepção até os pormenores do que ainda será realizado. Estrutura: tópicos e texto explicativo das etapas selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa.
7. <i>Cronograma de pesquisa</i>	Apresenta, em uma tabela temporal, as etapas da pesquisa / isto é /

	apresenta o que já foi realizado, o que está sendo e o que será feito até o final da pesquisa em um contexto temporal. Estrutura: preferencialmente em quadro ou tabela.
8. <i>Referências</i> (ou <i>Bibliografia</i> / ou / <i>Referências bibliográficas</i>)	Somente as referências que foram usadas (citações diretas e/ou indiretas) na revisão bibliográfica realizada (de maneira preliminar) na justificativa do projeto de pesquisa.
9. <i>Sumário preliminar</i>	O sumário preliminar da pesquisa, como o próprio nome já antecipa, comporta elementos (tópicos) sobre o tema de pesquisa escolhido que estão em desenvolvimento e outros que ainda serão desenvolvidos. Também indica que o sumário pode ser modificado Observação: os tópicos presentes na justificativa (revisão bibliográfica) também devem fazer parte do sumário preliminar da pesquisa.
10. <i>Apêndices</i>	Elemento opcional com informações adicionais / ou / parte reservada para apresentar referências e dados que poderão ser analisados ao longo da pesquisa / ou / qualquer outra informação que o(a) autor(a) do projeto julgar relevante para o seu entendimento e para a sua fundamentação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A ciência é construída com hipóteses e elas não podem ser excluídas de um projeto de pesquisa porque fazem parte de sua natureza. Além disso, o projeto de pesquisa também faz parte do processo de investigação científica e entre seus objetivos está o conhecimento. Se uma de suas principais características está ausente de sua estrutura natural pode ser que seus objetivos também sejam prejudicados.

O objetivo aqui não é analisar a importância da hipótese nos projetos de pesquisa em Ciência da Informação, mas identificar essa ausência nos modelos de projetos nos editais dos PPGCIs chama a atenção e merece registro para pesquisas posteriores. No momento, procurou-se avançar fazendo um modelo com as principais etapas dos projetos analisados. No modelo de estrutura de projeto do Quadro 3 estão organizadas essas etapas ou características comuns.

Cabe destacar que nenhuma organização nesse contexto é definitiva, pois, o dinamismo do objeto informação e a multiplicidade de temas e métodos de pesquisa na Ciência da Informação exigem reavaliações permanentes das formas de pensamento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pode ser verificado, o excesso de informações e detalhamentos das etapas do projeto de pesquisa podem confundir e, até mesmo, desmotivar os pesquisadores. Esse também é um problema porque muitos pesquisadores acabam criando modelos de projetos

independentes estrutural e conceitualmente. A falta de referenciais faz com que as características gerais dos projetos, presentes em sua natureza, estejam ausentes ou individualizadas conceitualmente.

Estruturar um projeto de pesquisa, seguindo um conjunto básico de características, não significa apenas normalizar ou ordenar palavras, textos e discursos. O objetivo de um projeto de pesquisa visa permitir que uma forma de pensamento seja reconhecida pelos pares. As características comuns de um texto são os elementos que convergem para uma identidade, para uma natureza. Portanto, a maneira de estruturar e de compreender as etapas de um projeto de pesquisa é, essencialmente, uma forma de pensar e comunicar ideias.

REFERÊNCIAS

- CARRASCOZA, João Anzanello. Suíte acadêmica: apontamentos poéticos para elaboração de projetos de pesquisa em Comunicação. *Matrizes*, São Paulo, v.10, n.1, p.55-63, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/715/pdf>>. Acesso em: 18 maio 2016.
- CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Tradução: Gilson Cesar Cardoso de Souza. 25. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- FRENCH, Steven. Introdução. In: _____. *Ciência: conceitos-chave em filosofia*. Tradução: André Klaudat. Porto Alegre: Artmed, 2009. p.9-15.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LAVILLE, Chistian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em Ciências Humanas*. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Adaptação: Lana Mara Siman. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MAGALHÃES, Gildo. Formação de hipóteses e teorias. In: _____. *Introdução à metodologia da pesquisa: caminhos da ciência e tecnologia*. São Paulo: Ática, 2005. p.170-198.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.



NAGEL, Ernest. Ciência: natureza e objetivos. In: MORGENBESSER, Sidney (Org.). *Filosofia da ciência*. Tradução: Leônidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1972. p.11-24.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Processo de pesquisa. In:_____. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. p.15-19.

RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao projeto de pesquisa*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação e Pesquisa: projetos para mestrado e doutorado*. São Paulo: Hacker, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Construção do conhecimento científico. In:_____. (Org.). *Métodos qualitativos de pesquisa em Ciência da Informação*. São Paulo: Polis, 2005. p.7-28.

ABORDAGEM CLÍNICA DA INFORMAÇÃO: UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO

ABORDAJE CLÍNICO SOBRE LA INFORMACIÓN: UN PROYECTO EN CONSTRUCCIÓN

Maria L Amorim Antunes; Claudio Paixão Anastácio de Paula; Adriana Bogliolo Sirihal Duarte

Resumo: As últimas décadas do século XX e as primeiras décadas do século XXI foram pródigas em transformações tecnológicas. Em consequência disso, as novas tecnologias de informação produziram uma explosão informacional alicerçada na mobilidade e na conectividade e isso alterou radicalmente o cenário e os comportamentos dos seres humanos em sua interação com a informação. Essa reconfiguração peculiar conduziu o campo da gestão da informação e, especialmente, do conhecimento – este muito mais dependente das experiências humanas – para a arena das “condutas pessoais e interpessoais”. Muitas destas condutas acabam se baseando em reações afetivas que podem ser atribuídas à influência de reações inconscientes. Considerando a crescente necessidade de considerar a interveniência das instâncias psíquicas nos estudos sobre a relação do homem com conhecimento, o objetivo do presente trabalho é apresentar a Abordagem Clínica da Informação para o estudo da influência da subjetividade e do inconsciente na interpretação das informações, na mediação dos atos comunicativos e na construção e no compartilhamento do conhecimento. O artigo apresenta parte do núcleo teórico de uma dissertação de mestrado que tomou como fundamentação teórico-metodológica os estudos sobre usuários da informação, associando-os a conceitos e métodos oriundos da psicologia analítica e da psicologia social (mais especificamente os estudos sobre a cartografia afetiva), para tratar as noções chave para essa abordagem e suas inter-relações: subjetividade; símbolo; simbólico; imagem; imaginário; arquétipo e complexos culturais. Como resultados dessa reflexão, são apresentados os procedimentos básicos para conduzir investigações segundo essa abordagem e são propostas duas, dentre as muitas, estratégias metodológicas passíveis de serem utilizadas por ela: o apelo à expressão poética e a cartografia afetiva. Finalmente, encerra-se a reflexão apontando, entre as considerações finais, a potencialidade da abordagem para oferecer acesso aos motivadores subjetivos da relação sujeito/informação e uma alternativa na busca por inferências mais apuradas para uma melhor gestão da informação.

Palavras-chave: Abordagem clínica da informação. Gestão da informação. Gestão do Conhecimento. Inconsciente. Subjetividade.

Resumen: Las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI fueron pródigas en transformaciones tecnológicas. Como resultado, nuevas tecnologías de la información han producido una explosión de información fundada en la movilidad y la conectividad y esto cambió radicalmente el escenario y el comportamiento de los seres humanos en su interacción con la información. Esta reconfiguración dirigió el campo de la gestión de la información y sobre todo del conocimiento – este mucho más dependiente de la experiencia humana – a la arena de los “comportamientos personales e interpersonales”. Muchos de estos comportamientos terminaron basándose en reacciones emocionales que se pueden atribuir a la influencia de las reacciones inconscientes. Teniendo en cuenta la creciente necesidad de considerar la intervención de las instancias psíquicas en los estudios de la relación del hombre con el conocimiento, el objetivo de este estudio es presentar el Abordaje de Clínico sobre la Información (ACI) para el estudio de la influencia de la subjetividad y inconsciente en la

interpretación de la información, en la mediación de los actos comunicativos y en la construcción y en el compartir de conocimientos. El artículo presenta parte del núcleo teórico de una disertación que tuvo como fundamentos teóricos y metodológicos los estudios de usuarios de la información, asociándolos con los conceptos y métodos de la psicología analítica y de la psicología social (estudios específicos sobre la cartografía afectiva), para a tratar con las nociones fundamentales de este enfoque y sus interrelaciones: la subjetividad; símbolo; simbólico; imagen; imaginario; arquetipo y el complejos culturales. Como resultado de esta reflexión, se presentan los procedimientos básicos para realizar investigaciones de acuerdo con este enfoque y son propuestas dos, entre las muchas, estrategias metodológicas que podrían ser utilizados por ella: la llamada para la expresión poética y la cartografía afectiva. Por último, se cierra la reflexión que apunta entre las consideraciones finales, el potencial del método para proporcionar acceso a los motivadores subjetivos de la relación persona/información y una alternativa en la búsqueda de inferencias más precisas para una mejor gestión de la información.

Palabras-clave: Abordaje Clínico sobre la Información. Gestión de la información. Gestión del Conocimiento. Inconsciente. Subjetividad.

1 INTRODUÇÃO: A BUSCA DE UMA RESPOSTA PARA OS QUESTIONAMENTOS DE UMA ÉPOCA

Muito se tem debatido sobre o caráter desafiador dos ambientes de informação construídos entre as últimas décadas do século XX e as primeiras décadas do século XXI. Neste novo cenário a informação apresenta-se cada vez mais assinalada pela ação dos “desejos e vicissitudes da subjetividade humana” (PAULA, 2013a, p.2). Este enfoque coloca o uso da informação pelo sujeito, bem como a gestão do conhecimento, atravessando uma peculiar reconfiguração: o foco de análise se desloca dos produtos e serviços de informação em si para a compreensão das “condutas pessoais e interpessoais” que geram as demandas da informação que culminam nos produtos e serviços (PAULA, 2013a).

A ampliação das possibilidades de comunicação, a velocidade com que a informação é produzida, disseminada e modificada, associadas à mobilidade e à conectividade, desencadearam uma explosão informacional que alterou radicalmente o cenário e os comportamentos dos seres humanos em sua interação com a informação. A demanda por velocidade não somente de acesso, mas também de resposta às demandas da comunidade conectada criou uma reconfiguração peculiar das escolhas e decisões que passaram a se basear mais em reações afetivas do que nos preceitos racionais encontrados nos manuais de Gestão do Conhecimento e da Informação (PAULA, 2013b). Muitas dessas reações afetivas podem ser atribuídas à influência de reações inconscientes. A dimensão inconsciente do psiquismo interfere diretamente na experiencição e na expressão de percepções, sentimentos, ideias,

fantasias e desejos. Em síntese, o inconsciente, embora muitas vezes eclipsado pela interação com a sociedade e o relacionamento com os grupos, é um dos mais significativos partícipes da constituição da subjetividade dos indivíduos. Essa instância psíquica mantém o registro de uma grande quantidade de informações (não apenas memórias e registros de experiências, mas também padrões organizadores de experiências e sentimentos) que moldam comportamentos e influenciam uma quantidade significativa das decisões dos indivíduos.

Dentro desse cenário a perspectiva denominada Abordagem Clínica da Informação, proposta por Paula (2011, 2012), surge como uma alternativa de investigação que considera o uso afetivo e simbólico da informação pelo sujeito como um recurso de acesso e compreensão às expressões de sua subjetividade. Sugere, portanto a analisar a hermenêutica das dimensões simbólicas e afetivas; inerentes aos processos de buscar, selecionar, interpretar e utilizar informações.

Como detalha ARAÚJO (2013, p.48):

esta abordagem apresenta a possibilidade de investigar o comportamento informacional considerando a influência de elementos culturais, simbólicos, cognitivos e afetivos, assim como os fatores psicodinâmicos - conscientes e inconscientes. O autor sugere a expressão “Abordagem Clínica da Informação” para designar uma perspectiva de trabalho inspirada na designação francesa *approche clinique* que tem por característica um olhar profundo do fenômeno da informação, utilizando-se de uma perspectiva clínica (sem o viés psicopatológico) para atingir níveis de análise não usuais nos estudos comportamentais e cognitivistas tradicionais. [...] o método clínico tem como principal preocupação o recolhimento de dados e informações sem isolá-los da situação “original” em que foram reunidas e do contexto em que se inserem.

A apropriação do termo “clínica” pela ciência da informação (origina-se da medicina e das profissões ligadas à saúde, especialmente da psicologia) é possível devido à fluidez e abrangência da matéria do estudo de ambas (psicologia e ciência da informação), pela observação direcionada, pela multiplicidade de referenciais de análise e pelas possibilidades de discussão que suscita. Outro aspecto comum é o fato de também não existir uma rigidez conceitual extrema nestas áreas – ambas são ciências jovens e, por assim dizer, ainda em “fazimento”, fazendo uma apropriação da expressão cunhada por Ribeiro (1996), conferindo a elas um *status* científico passível de aperfeiçoamentos e reelaborações. Emprega-se o vocábulo “clínica” para indicar o vínculo entre a prática e teoria, por entender que uma passa

a existir da outra; como atesta Plaza (2004⁸⁴, *apud* AVELLAR, 2009, p.14) ao explicar seu uso no campo psicológico: a psicologia clínica, por tentar compreender o indivíduo intimamente em suas aspirações, códigos e representações assume um quadro teórico “necessariamente em movimento e confronta as suas referências com a complexidade das diversas situações que se apresentam”.

Para constituir este plano de análise e, mais especificamente, o forte laço existente entre as experiências psíquicas individuais e coletivas, foram buscados alguns conceitos oriundos da abordagem psicológica iniciada por Carl G. Jung – o símbolo e o simbólico; a imagem e o imaginário; o conceito de arquétipo e a noção pós-junguiana de complexos culturais – acrescidos das noções de expressões *poieticas* do psiquismo e da realização de uma cartografia afetiva (extraídas de TASSARA; RABINOVICH, 2001) conceitos chave que servem de base comum para o estudo da subjetividade e do inconsciente e, dentro da perspectiva aqui proposta, de suas relações com a informação e o conhecimento.

2 A SUBJETIVIDADE

Pode-se definir subjetividade como uma síntese não intata, construída continuamente por cada indivíduo, através das suas vivências, por todos os elementos presentes – social e cultural – no ambiente em que vive.

Na ciência, o tema subjetividade é estudado sob diferentes pontos de vista. Rey (2003), pesquisador cujo foco de atenção é o desenvolvimento deste tópico (subjetividade), declara que a inclusão deste tema nas pautas da psicologia deveu-se majoritariamente ao surgimento da psicanálise. Dialogando com Lima (2007), Araújo (2013, p.31) conclui tratar-se de um conceito controverso, uma vez que seu estudo “envolve a interpretação da natureza humana pelo próprio homem segundo prismas pessoais”. Rey (2003), não obstante, rejeita a ideia de que a subjetividade seja um fenômeno individual. Ele acredita que a existência do sujeito condiciona-se na sua relação com o social e que a subjetividade individual constitui-se, portanto, na integração com a subjetividade social, uma vez que o sujeito é ativo, age no mundo e atua no espaço social em que está inserido, constituindo assim a realidade e a si mesmo. Reforça-se que a forma de percepção do mundo, apesar de peculiar e individual

⁸⁴ PLAZA, M. 2004. A psicologia clínica: os desafios de uma disciplina. In: A. GIAMI; M. PLAZA (eds.), **Os procedimentos clínicos nas ciências humanas: documentos, métodos, problemas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.03-16.

(LIMA, 2007), não se desvincula do meio exterior. Como enfatiza Araújo (2013, p.33), Pimenta e Ferreira (2007) “consideram ser possível compreender a formação subjetiva dos indivíduos através de sua imersão nas relações sociais mais íntimas e mais amplas”.

Sendo assim, entende-se como subjetivo o que é pessoal e intrínseco ao ser humano; síntese do que este constitui ao longo de sua experiência, reconhecendo sua formação (e a psique) dentro de um espaço conjunto: histórico-cultural e social (Rey, 2003).

Desde a década de 1970, a Ciência da Informação, em diálogo com a Psicologia, tem proposto modelos para o estudo dos aspectos subjetivos da informação. Esse exercício teve início com as perspectivas cognitivistas focadas no comportamento do indivíduo em relação com a informação e evoluiu para a investigação dos aspectos intersubjetivos da relação entre distintas comunidades de usuários com a informação. No entanto, esses estudos – como deixam claro Pinto e Araújo (2012), utilizam metodologias que transitam do olhar sobre o sistema de informação para o olhar sobre o usuário da informação deixando, muitas vezes, de apreender a totalidade da história humana, das relações sociais e da relação do homem com a natureza; elementos constituintes da sua subjetividade. Retoma-se, aqui, a preocupação de Foskett (1980) quanto à necessidade de se conduzir estudos de usuários sem reduzir a psicologia do indivíduo a uma compreensão da pessoa como uma unidade isolada e sem movimento e, em lugar disso, considerar a interconexão de todo o contexto que envolve o usuário.

De acordo com Paula (2005, p.115), “uma forma peculiar de trabalhar a subjetividade humana” é através do símbolo. Ainda segundo Paula (2005, p.117) o uso do termo símbolo “não equivale à memória, percepção ou lembrança”, mas sim a uma referência indireta à correspondência do real nas experiências do homem. A seguir, então, define-se o conceito de símbolo e suas derivações.

3 O SÍMBOLO E O SIMBÓLICO

Como ensina Vieira (2003), o conceito de símbolo foi originariamente trabalhado dentro do romantismo alemão por F. W. J. Schelling, que concebeu um modelo de produção simbólica dividido em três partes: esquema, alegoria e símbolos. Este protótipo foi posteriormente retomado nos escritos de muitos autores – como Goethe e Kant – articulando as diferenças e analogias entre alegoria e símbolo. Esta relação não será explorada aqui; no

andamento deste estudo será adotada como referencial a associação dos símbolos com as ideias ou conceitos da razão.

Serbena (2010) alerta para a existência de um emprego utilitário e excessivo (como se faz usualmente nos dicionários de sonhos) do conceito de símbolo. Isto tenderia a reduzi-lo à indicação de uma realidade material, passando a não atuar mais como símbolo e sim designar um tipo de signo onde o significante (realidade concreta) representa algo abstrato. Este autor conclui que:

Esta degradação implica em um empobrecimento da psique do indivíduo, pois reduz a multivocidade do símbolo na univocidade do signo, ou seja, a riqueza simbólica é reduzida a uma representação unívoca. Se algo é ou não símbolo, vai depender do ponto de vista e da atitude do indivíduo que contempla (SERBENA, 2010, p.2).

Em contrapartida, observamos a ocorrência desta aproximação em um momento posterior. O conceito de símbolo originado no romantismo alemão foi discutido e empregado na psicologia por Jung, foco do interesse do presente estudo. Como alega Vieira (2003) ele retomou a formulação conceitual – símbolo, alegoria e esquema – de Schelling, porém em uma dimensão psicológica, ao invés da ótica filosófica original. Neste panorama Jung se distanciou do conceito de esquema e ao privilegiar a oposição de símbolo às ideias de sinal ou signo aproximou-se da semiótica contemporânea. À noção de que o signo (como o esquema) se aproxima da linguagem devido ao seu caráter de convenção, Jung postula uma diferenciação:

Toda concepção que explica a expressão simbólica como analogia ou designação abreviada de algo conhecido é semiótica. Uma concepção que explica a expressão simbólica como a melhor formulação possível de algo relativamente desconhecido, não podendo, por isso mesmo, ser mais clara ou característica, é simbólica. Uma concepção que explica a expressão simbólica como paráfrase ou transformação proposital de algo conhecido é alegórica. (JUNG, 1991⁸⁵, *apud* VIEIRA 2003, p.52).

Vieira (2003, p.53), afirma que o símbolo remete a “algo desconhecido que necessita ser compreendido”. Analisando a conceituação de diversos autores que se basearam em Jung, Paula (1999, p.65) declara que as reflexões destes convergem sinteticamente na definição de símbolo “como as melhores expressões, descrições ou formulações possíveis para um fato”. Jung declara que o que é denominado símbolo “pode ser um termo ou mesmo uma imagem familiar do cotidiano”. O ato de instituir estes símbolos demarca “a grandiosidade das

⁸⁵ JUNG, C. G. **Tipos psicológicos**. Petrópolis: Vozes, 1991 (Original publicado em 1921).

convicções dos seres humanos” e retrata uma forma de expressão do inconsciente (ARAÚJO, 2013, p.39).

O simbólico, por sua vez, pertinente ao símbolo, enseja abordagens diferentes, mas também relacionadas à apreensão de sentidos do mundo. Bourdieu (1998), ao versar sobre o poder simbólico, situa-o como um poder de construção da realidade que tende a estabelecer o sentido do mundo social, uma ordem lógica, isto é, uma “concepção homogênea do tempo e do espaço, do número e da causa que torna possível a concordância entre as inteligências” (BOURDIEU, 1998, p.9). Para este autor, o poder simbólico reside nas relações determinadas pelos sistemas simbólicos – como arte, ciência, língua, mito e religião – e não nestes sistemas em si.

Vieira (2003), ao falar das características do pensamento simbólico, coloca-o como um tipo de pensamento associativo, o que Jung descreve como a união espontânea de ideias, percepções, imagens, fantasias, de acordo com determinados temas, motivos, semelhanças, oposições ou causalidades pessoais e psicológicos (SAMUELS; SHORTER; PLAUT, 1986) porém sempre em uma sequência significativa. O princípio da associação das ideias existe em relação à lógica das associações e no sentido de que uma associação subjetiva pode corresponder a um fato concreto.

De toda forma, a lógica das associações volta-se para o símbolo. Malvezzi (1996, p.8) aponta-o “como um dos elementos fundamentais por trás da cultura, pois introduz a potencialidade do imaginário na compreensão das organizações sociais”. Uma vez que as estruturas do imaginário de cada indivíduo se expressam no simbólico, fazer do símbolo um instrumento de conhecimento permite trabalhar a lógica do inconsciente e da vida humana. A língua alemã traduz (acertadamente, na opinião de Vieira, 2013) a palavra símbolo pela expressão *sinnbild*, ou seja, imagem significativa. Sendo assim, passamos aos conceitos de imagem e imaginário.

4 A IMAGEM, O IMAGINÁRIO E O ARQUÉTIPO

Vieira (2003, p.20) atesta que o conceito de imagem é muito discutido. Valendo-se da iconologia de Mitchell ele declara existir uma proposta de divisão da imagem em cinco categorias; cada uma correspondente a um tópico central em determinada disciplina: (1) as imagens gráficas, que compreendem as gravuras, os desenhos e as esculturas; (2) as imagens ópticas, nos espelhos e projeções; (3) as imagens perceptuais, nos dados dos sentidos; (4) as

imagens mentais, nos sonhos, na memória, nas ideias e na fantasia; (5) as imagens verbais, nas metáforas e nas descrições.

Tratando da imagem mental, correspondente à psicologia, que é a que mais nos interessa, Vieira (2003) afirma que toda discussão contemporânea concernente à imagem tem se passado em torno de duas correntes antagônicas: representação e código. No primeiro caso, a imagem sustentaria uma relação de analogia com a realidade e, no outro, equivaleria a um código a ser apreendido e depois interpretado.

Vieira também assevera existir uma forte relação de similitude entre o mundo físico e a imagem formada na mente. Para os empiristas uma imagem advém de uma percepção física, traduzida em sensação e reproduzida na mente. A corrente mais pontual para este trabalho é a de Wittgenstein, que coloca as imagens mentais e as imagens materiais em uma mesma categoria, “ambas constituindo símbolos funcionais ancorados em uma rede de significados dada pela cultura” (VIEIRA, 2003, p.25). Nesta perspectiva a cultura passa a constituir elemento fundamental na formação e constituição das imagens.

Em síntese, para facilitar o entendimento, adota-se sinteticamente a definição de Serbena (2010), que afirma que é através da imagem e da imaginação que atua o relacionamento entre o consciente e o inconsciente. Corroborando esta afirmação observamos o discurso de Vieira (2003), que diz que a imagem exprime a atual situação psíquica do indivíduo de forma conjunta e não considerando (apenas ou principalmente) o inconsciente. Não é possível interpretar o sentido imagético partindo apenas da consciência ou só do inconsciente, somente a partir de sua relação recíproca. “A imagem é, portanto, impressão da situação momentânea tanto consciente como inconsciente” (VIEIRA, 2003, p.53).

Concebe-se, assim, o imaginário como uma extensão, um território que vai e volta entre consciente e inconsciente: “do inconsciente ao processo consciente haverá sempre um imaginário a ser formado pelas pessoas” (DIAS, 2003, p.80), sendo também descrito como o “alicerce fundante sobre o qual se constroem as concepções de homem, de mundo, de sociedade” (OLIVEIRA; MAIA, 2008, p.1).

Segundo Araújo e Teixeira (2009, p.8) a ‘cultura do imaginário’, concebida por Durand, consiste em estudar a forma como as imagens são produzidas, transmitidas e recebidas. Ele entende o imaginário como um “museu” “de todas as imagens passadas,

possíveis, produzidas e a produzir” pelo *homo sapiens* (DURAND, 1994, p.3). Sendo assim, Araújo e Teixeira (2009, p.8) sintetizam o imaginário como:

Um pluralismo das imagens e uma estrutura sistêmica do conjunto dessas imagens infinitamente heterogêneas, mesmo divergentes... (DURAND, 1996, p.215)⁸⁶, a saber: ícone, símbolo, emblema, alegoria, imaginação criadora ou reprodutiva, sonho, mito, delírio, etc.

Vieira (2003) explica que quando a imagem possui um caráter arcaico, ou seja, tem uma proximidade explícita com o mito e é expressamente derivada de um inconsciente coletivo, ela pode ser classificada como uma imagem primordial ou arquétipo. De acordo com este autor, “a situação momentânea da consciência é mais influenciada coletiva do que pessoalmente” e as imagens primordiais são sempre coletivas e comuns a povos, raças e épocas (VIEIRA, 2003, p.53). Jung define arquétipo como “formas ou imagens primordiais de natureza coletiva, que ocorrem em praticamente todas as partes da terra como componentes dos mitos, e simultaneamente, como produtos individuais de origem inconsciente” (ARAÚJO, 2013, p.41). Serbena (2010, p.79) ensina que, para se pensar em arquétipo, é preciso associá-lo a padrões de imagens e de comportamentos, “pois a imagem sem comportamento é vazia e sem sentido e o comportamento sem imagem é cego”. Segundo este autor é comum empregar os termos arquétipo e imagem arquetípica em sinonímia, mas esta distinção deve ser esclarecida: a imagem constitui o arquétipo e “o arquétipo em si é irrepresentável e aparece à psique sob a forma de uma imagem arquetípica”.

Vieira (2003, p.57) demarca as definições de arquétipo segundo Jung, uma delas o aproximando do conceito de instinto como formas de reação ou “padrão de comportamento de caráter compulsivo e inconsciente”. Nessa perspectiva, arquétipo (imagem primordial), consciência e instinto se aproximam: “o arquétipo ou a imagem primordial poderia ser descrita como a percepção do instinto de si mesmo ou como um auto retrato do instinto”. Para Jung, o arquétipo constitui formas de apreensão repetitiva, uniforme e regular, quer se reconheça ou não seu caráter mitológico.

Pode-se dizer que os arquétipos constituem as bases mentais, comportamentais e afetivas sobre as quais nossos antepassados foram atribuindo, ou atribuíram, significado à experiência de interação com o mundo, remetendo assim a condição biológica da espécie.

⁸⁶ DURAND, Gilbert. **Champs de l'imaginaire**. Textes réunis par Danièle Chauvin. Grenoble: Ellug, 1996.

Paula (informação verbal)⁸⁷ explica que as imagens mentais conjuradas a partir de um arquétipo compõem a estruturação da psique. Ele pontua ainda que existirão tantos arquétipos quanto existirem as experiências humanas. Simplificando, seria possível definir o arquétipo como uma capacidade humana para viver determinadas experiências de forma afetivamente significativa e reunir essas experiências de maneira a estruturar o psiquismo. Na raiz de cada complexo estaria um arquétipo (MARONI, 2001).

5 OS COMPLEXOS CULTURAIS

Dos arquétipos, passa-se aos conceitos de complexos ideo-afetivos e deles aos complexos culturais. Como ensina Sharp (1991), complexos são concebidos por Jung como materiais puramente psíquicos, agrupamentos de representações mentais. São elementos arquetípicos (imageticamente representáveis), vinculados pela emoção e que definem a essência da psique; uma vez que se organizam a partir de experiências emocionais expressivas para o sujeito. Nas palavras dele: “os complexos são imagens ou ideias carregadas emocionalmente e via régia de acesso para o inconsciente” (SHARP, 1991). A teoria de complexos, trabalhada por Jung no início do século XX, foi uma de suas primeiras e originais contribuições para a psicanálise, constituindo ainda hoje um componente fundamental de como os junguianos concebem e formulam a experiência interna e externa dos indivíduos.

Samuels, Shorter e Plaut (1986, p.23) salientam que os complexos são psiques parciais, “reunião de imagens e ideias reunidas em um núcleo originário de um (ou mais) arquétipo e caracterizadas por uma nuance emocional comum”. O desenvolvimento deste conceito tornou possível estabelecer uma relação entre os componentes pessoais e os arquétipos das experiências de um indivíduo, facilitando “expressar o modo exato como a experiência se forma”.

A partir do conceito de complexo afetivo, introduz-se a definição de complexos culturais. Destacam-se aqui os analistas junguianos Thomas Singer e Samuel Kimbles cuja obra (SINGER; KIMBLES, 2004) traz a exploração desta única e ampla noção. O novo aditamento que estes autores se propõem a construir começa no aprofundamento das palavras: complexo e cultural; cada uma transportando uma longa e importante história de reflexão e pesquisa multidisciplinar. A ideia que se segue baseia-se em diferentes vertentes da tradição

⁸⁷ Notas de aula da disciplina Tópicos em Gestão da Informação e do Conhecimento: Informação e Complexos Culturais Brasileiros, ministrada ao PPGCI da UFMG em maio de 2014.

psicológica iniciada por Jung para construir uma perspectiva com o propósito de entender a psique e a vida em grupo, mais precisamente como a vida do grupo existe e influi na psique do indivíduo.

Uma vez que os complexos pessoais emergem da interação do inconsciente pessoal com os níveis mais profundos da psique nas primeiras relações com a família, os complexos culturais podem ser pensados em decorrência de como o inconsciente cultural interage com as instâncias (arquetípicas e pessoais) da psique e também em todas as outras formas de vida cultural em grupo. Tais complexos culturais podem ser vistos como componentes essenciais formadores de uma sociologia interior.

Em síntese, complexos culturais são baseados em experiências repetitivas de grupos históricos, enraizadas cultural e inconscientemente. A qualquer momento estes complexos culturais adormecidos podem ser ativados no inconsciente cultural e tomar posse da psique coletiva do grupo e da psique individual/coletiva dos membros (individuais) do grupo. Esta sociologia interior dos complexos culturais pode prevalecer sobre a imaginação, o comportamento e as emoções da psique coletiva e desencadear forças irracionais em nome de sua lógica.

Em outro estudo, explicando como um complexo cultural opera na sobreposição de um espaço clínico e cultural, Kimbles (2004) reforça que a dinâmica de um complexo cultural opera no nível grupal da psique do indivíduo e também dentro do campo dinâmico de vida em grupo. Os complexos culturais são expressões de crenças e emoções profundamente arraigadas, caracteristicamente expressas por representações grupais e individuais de imagens, efeitos, padrões e práticas. Eles operam na área intermediária entre a camada arquetípica da psique e o nível mais pessoal da vida inconsciente. Sem adentrar especificamente neste corolário, esta teoria é empregada aqui para evidenciar como a relação entre os complexos pessoais e culturais se reflete no ser, nos sonhos e fantasias do sujeito e, conseqüentemente, nas suas relações com a informação e o conhecimento.

No livro *That Vision Thing* editado por Singer e Kimbles (2000, p.160) observa-se que são os complexos culturais que impõem restrições ou acentuam a percepção de diferenças; enfatizam a identificação ou diferenciação em relação ao grupo e permitem o sentimento de pertencimento ou alienação diante do mesmo. Fatores culturais/individuais funcionam em

uma maneira “*quasi-psicológica*” que organiza o comportamento, sentimentos e pensamentos grupo/indivíduo nos termos da dinâmica nós/eles.

São os complexos culturais que permitem aos seres humanos se relacionarem psicologicamente a fatores culturais que operam além do individual, mas que cruzam o senso individual do eu. Do ponto de vista de um complexo cultural, expressões religiosas, étnicas, raciais e de gênero não pertencem somente a antropologia, política, sociologia ou mitologia. Eles pertencem a todos os itens acima e arquetipicamente ao modo psíquico de descrever sua relação com o grupo. Complexos culturais são verdadeiramente parte da psique coletiva e podem surgir no indivíduo ou no grupo.

6 A POÉTICA E A CARTOGRAFIA AFETIVA

Observaram-se até aqui algumas ideias que, conjuntamente, discutem o acesso às dimensões subjetivas (afetiva e cognitiva) do homem e que são resultantes de uma série de articulações teóricas originadas de diferentes campos das ciências humanas.

Verificou-se, também, que é possível realizar uma análise metódica da expressão intrínseca e criativa do sujeito. Esta expressão pode ser evocada através da utilização de certos artifícios, sejam metáforas, o simbolismo contido nas imagens ou outros recursos que permitam visualizar a ação dos conteúdos oriundos de registros inconscientes nas construções individuais e culturais consolidadas historicamente pelas pessoas em suas relações.

Com o objetivo de adotar outro recurso de observação da exteriorização destas dimensões optou-se por acrescentar ao instrumental de pesquisas no campo um recurso utilizado por Tassara e Rabinovich (2001), denominado por elas “cartografia afetiva”, por valer-se de artifícios que remetem à capacidade humana para a expressão da relação entre o indivíduo com os espaços que o envolvem.

Partindo da apropriação das referidas ideias que versam sobre as grandezas próprias do sujeito, reconhece-se na analogia com a obra de Tassara e Rabinovich — a cartografia afetiva, mais precisamente a experiência poética do urbano — uma forma de tocar ou abordar o indivíduo pesquisado e conhecer as particularidades que resultam na sua configuração do mundo e da realidade. Este entendimento contempla como a memória coletiva se projeta na dinâmica das relações entre a subjetividade e o ambiente no espaço e tempo utilizando a expressão poética para refletir as experiências vividas pelos indivíduos.

A cartografia afetiva é concebida e trabalhada por elas através da análise e associação de recursos imagéticos (“imagens compartilhadas, figuras particulares e referências monumentais” - desenhos, plantas e fotos) e a subjetivação do indivíduo. A cartografia, que é um conceito geográfico, define-se como representação do espaço por meio de suporte material, de imagem. Sendo assim, a memória, a vivência, as formas de permanência no espaço e os valores perpassados através das gerações, são inferidos através destas imagens e empregados para orientar políticas efetivamente comprometidas com o povo retratado.

Citando Heidegger⁸⁸ “o ser humano em sua essência é poético” as autoras evidenciam que a experiência poética faz parte da condição humana (TASSARA; RABINOVICH, 2001, p.214). A poética emerge como uma categoria capaz de referenciar, através de figurações, a dimensão da existência humana, comum a todos e caracterizada pela transcendência do sujeito à sua própria história. Esta historicidade do sujeito é construída sobre a experiência, marcada pelas diferentes trajetórias biográficas.

As autoras mencionam, ainda, Safra (1999)⁸⁹, para quem a subjetividade vive no campo da poética, que por sua vez é o campo da expressão. Tassara e Rabinovich consideram possível acessar a poética/subjetividade através da relação entre experiência, linguagem, pensamento e imagem. O reconhecimento linguístico do que o falante expressa ‘nas figuras de linguagem’ busca na subjetividade sua expressão poética. A poética seria portanto, a capacidade de comunicação do homem, inerente à sua própria existência.

As autoras assumem a imagem como a interpretação vivida do real e anterior a linguagem. O indivíduo cria imagens sensoriais vinculadas às sensações, o que permite que estes constituam sua existência no mundo. Estas dimensões afetivas e cognitivas se exteriorizam na linguagem; veículo de representação do social:

não há imagem exteriorizável sem discurso nem discurso sem imagem. (...) a subjetividade expressar-se-ia pelas figuras que representam as imagens e estas, por sua vez, alimentam o pensamento que se expõe através das falas. O que se conhece do sujeito é aquilo que ele vai ser capaz de expressar a respeito dessas imagens, que compõem o seu acervo experiencial, mediado pela linguagem, que não o define, mas o vincula (TASSARA, RABINOVICH, 2001, p.217).

⁸⁸ HEIDEGGER, Martin. **Arte y poesia**. México/Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica, 1958.

⁸⁹ SAFRA, Gilberto. **A face estética do self**. Teoria e clínica. São Paulo, Unimarco, 1999.

A partir desse argumento é construído o método do estudo das autoras. Elas demonstram que o acesso à “expressão poética das subjetividades” demanda uma locução de fala e escuta aos testemunhos linguísticos. Estes, por sua vez, são apreendidos através de narrativas que se baseiam nas relações de memória pautadas pelas imagens (imagens estas suscitadas pelas perguntas no momento da aproximação com os participantes). A proposta deste enfoque é oferecer um método de intervenção na forma de abordar o sujeito, estabelecer comunicação e extrair o subjetivo.

7 APLICAÇÃO DOS CONCEITOS

Como observado, os conceitos do arcabouço teórico detalhado buscam na psicologia encontrar recursos auxiliares para explicar a experiência subjetiva humana em suas mais variadas formas. Acredita-se que uma análise profunda do sujeito ofereça maiores subsídios para pensar o fenômeno da informação. Na sequência de organização das ideias basilar à Abordagem Clínica da Informação tem-se que:

- a) existência do homem é pautada pelo campo psíquico (composto de forma imanente e vinculada pelas dimensões cognitivas, perceptivas e afetivas) e pelo contexto em que este se insere: cultural, histórico e social (PAULA, 2015);
- b) a utilização e o compartilhamento de informações são deveras influenciados por este contexto e pelo campo psíquico (PAULA, 2015);
- c) o conceito de psique na psicologia analítica envolve o consciente e o inconsciente em todas as suas formas de pensamentos, sentimentos e comportamentos que caracterizam a personalidade do sujeito (NASSER, 2010, p.2) e,
- d) a maneira como compreendemos o mundo e qualificamos as coisas ao nosso redor envolve não exclusivamente a ciência em seu conceito etimológico, mas outros conhecimentos além do científico, como o empirismo ou o senso comum, por vezes originados no centro das emoções (DIAS; MARTINS, 2005).

Naturalmente, a Abordagem Clínica da Informação é uma matéria ainda embrionária cujo corpo teórico e metodológico encontra-se em construção e, portanto, ainda busca, no design das primeiras investigações conduzidas por essa ótica, reunir um repertório de práticas de investigação. Mesmo assim provou-se, durante a construção desse percurso, o mérito dos símbolos como portais ou janelas abertas para acessar e analisar o universo particular do

indivíduo, uma vez que estes trazem elementos de entendimento sobre a forma como indivíduo se relaciona com a sua própria história, com os artefatos que o rodeiam e com seus semelhantes no espaço e no tempo.

Diante de questões de limitação de espaço não seria possível apresentar em um único artigo os detalhes do aproveitamento desta abordagem conjuntamente com o núcleo conceitual da mesma. Deste modo, optou-se por privilegiar a segunda alternativa. Exemplos detalhados da aplicação desta abordagem podem ser observados em Paula (1999, 2005, 2011, 2012 e 2013b) na análise das comunicações de professores universitários, os sentidos que eles extraem delas e os conflitos decorrentes desse processo; em Araújo (2013) que avaliou o processo de tomada de decisão de bibliotecários envolvidos na atividade de análise de assunto; e em Antunes (2015), que versa sobre o imaginário, percepções e afetividade de nativos digitais em relação à biblioteca e ao buscador Google.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontram-se, no depoimento do sujeito, suas afinidades emocionais; suas reproduções de imagens, seus sentimentos, suas representações mentais e padrões de comportamento. É essa miríade de elementos que se junta para compor a estrutura que interliga e influencia seus argumentos racionais. E são estes os elementos que a abordagem clínica pretende estudar para permitir acesso aos motivadores subjetivos da relação sujeito/informação e fazer inferências mais apuradas na gestão da informação.

A partir desses motivadores é possível analisar a influência da subjetividade no processo de interação dos indivíduos com a informação disponível, permitindo uma compreensão de como os mapas de leitura que guiam o processo de produção de sentido são construídos. Os resultados obtidos até agora demonstram que os estudos sobre os usuários da informação / sujeitos informacionais e suas práticas podem ainda ser aperfeiçoados, especialmente quanto à investigação das relações entre motivações individuais e coletivas, busca e uso da informação, e fatores como personalidade, criatividade e produtividade. Aperfeiçoamentos nesse sentido poderiam originar uma melhor compreensão dos processos sociais, comunicacionais e informacionais na sociedade, nas comunidades de usuários, nos coletivos virtuais e nas organizações, bem como apontar possibilidades para intervenção nesses processos de forma antecipatória, diagnóstica e, se necessário, remediadora.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Maria L. Amorim. *Comportamento informacional em tempos de Google*. 2015. 206f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)– Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-A8SJ7E>>. Acesso em: 16 abr. 2016.
- ARAÚJO, Alberto Filipe; TEIXEIRA Maria Cecília Sanchez. *Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário*. Letras de Hoje, Porto Alegre, v.44, n.4, p.7-13, out./dez. 2009.
- ARAÚJO, Eliane Pawlowski de Oliveira. *Tomada de decisão organizacional e subjetividade: análise das dimensões simbólico-afetivas no uso da informação em processos decisórios*. 2013. 164f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)– Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- AVELLAR, Luziane Zacché. A pesquisa em psicologia clínica: reflexões a partir da leitura da obra de Winnicott. *Contextos Clínicos*, v.2, n.1, p.11-17, jan.-jun. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1983-34822009000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 jan. 2016.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- DIAS, Guadalupe Machado. *Representações sociais e imaginário coletivo na Contabilidade: um estudo empírico*. Belo Horizonte: C/Arte, 2003.
- DIAS, Guadalupe Machado; MARTINS, Gilberto de Andrade. Representações sociais e imaginário coletivo na Contabilidade. *Revista Contemporânea da Contabilidade*, v.1, n.4, p.9-31, jul./dez. 2005.
- DURAND, Gilbert. *L'imaginaire*. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image. Paris: Hatier, 1994.
- FOSKETT, D.J. Psicologia do usuário. In: FOSKETT, D.J. et al. *A contribuição da psicologia para o estudo dos usuários da informação técnico-científica*. Rio de Janeiro: Calunga, 1980. p.11-30.
- KIMBLES, Samuel L. A cultural complex operating in the overlap of clinical and cultural space. In: SINGER, Thomas, KIMBLES, Samuel L (ed.). *The Cultural Complex: contemporary Jungian perspectives on psyche and society*. New York: Brunner-Routledge, 2004. p.199-211.
- KIMBLES, Samuel L. The cultural complex and the myth of invisibility. In: SINGER, Thomas (ed.). *The vision thing: myth, politics and psyche in the world*. New York: Routledge, 2000. p.157-169.



LIMA, Cassia Helena Pereira. Trabalho e subjetividade: prazer e sofrimento no trabalho. In: Goulart, I. B; VIEIRA A. (Org.) *Identidade e subjetividade na gestão de pessoas*. Curitiba: Juruá. 2007. p.153-176.

MALVEZZI, Sigmar. Prefácio. In: ZIEMER, Roberto. *Mitos organizacionais*. São Paulo: Atlas, 1996.

MARONI, Amnéris. *Figuras da Imaginação: buscando compreender a psique*. São Paulo: Summus, 2001.

NASSER, Yone Buonaparte d'Arcancho Nobrega. A identidade corpo-psique na psicologia analítica. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v.10, n.2, 2010. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v10n2/artigos/html/v10n2a03.html>>. Acesso em: 10 maio 2015.

OLIVEIRA, Gleide Peixoto de; MAIA, Lícia de Souza Leão. Estudo do universo imaginário de professores de matemática: uma análise a partir da teoria de Gilbert Durand. In: 31 Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008, Caxambu. *Anais eletrônicos...*, Caxambu, MG, 2008. Disponível em <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT19-4798--Int.pdf>>. Acesso em 18 abr. 2016.

PAULA, Cláudio Paixão Anastácio de. A investigação do comportamento de busca informacional e do processo de tomada de decisão dos líderes nas organizações: introduzindo a abordagem clínica da informação como proposta metodológica. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, João Pessoa, v.3, Número Especial, p.30-44, out. 2013b.

PAULA, Cláudio Paixão Anastácio de. Dimensões simbólicas e afetivas do uso da informação: uma análise das comunicações entre professores do departamento de psicologia de uma instituição de ensino superior pública brasileira. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 7., 2011, *Anais...* Brasília: UNB Brasília, 2011. v.1. p.1-20.

PAULA, Cláudio Paixão Anastácio de. *Informação e psicodinâmica organizacional: um estudo teórico*. 1999. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)– Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

PAULA, Cláudio Paixão Anastácio de. O bibliotecário como um information doctor. *Bibl. Univ.*, Belo Horizonte, v. 2, número especial, p.65-79, fev. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/revistarbu/article/view/1120/825>>. Acesso: 15 maio 2016.

PAULA, Cláudio Paixão Anastácio de. *O símbolo como mediador da comunicação nas organizações: uma abordagem junguiana das relações entre a dimensão afetiva e a produção de sentido nas comunicações entre professores do departamento de Psicologia de uma instituição de ensino superior brasileira*. Tese (Doutorado em Psicologia Social e do Trabalho)– Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2005.

PAULA, Cláudio Paixão Anastácio de. Proposta de metodologia para a investigação do comportamento de busca informacional e do processo de tomada de decisão dos líderes nas

organizações: introduzindo uma abordagem clínica na informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 8., 2012, *Anais...* Rio de Janeiro, 2012.

PAULA, Cláudio Paixão Anastácio de. Psicologia, gestão e conhecimento. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, João Pessoa, v.3, Número Especial, p.1-5, out. 2013a.

PIMENTA, Solange Maria; FERREIRA, Flávia Elias. Trabalho, Identidade e consumo: a configuração do sujeito contemporâneo. In I. B. Goulart; A. Vieira. (Org.). *Identidade e subjetividade na gestão de pessoas*. Curitiba: Juruá, 2007. p.75-90.

PINTO, Flávia Virgínia Melo; ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Contribuição ao campo de usuários da informação: em busca dos paradoxos das práticas informacionais. *TransInformação*, Campinas, 24(3): 219-226, set./dez., 2012.

REY, Fernando Luiz Gonzales. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2003.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1996.

SAMUELS, Andre; SHORTER, Bani; PLAUT, Alfred. *Dicionário crítico de análise junguiana*. Rio de Janeiro: Imago, 1986. Edição Eletrônica: RUBEDO, 2003. 119p. Disponível em: < <http://carlosbernardi.net/dicjunga.htm>>. Acesso em: 15 maio 2016.

SERBENA, Carlos Augusto. Considerações sobre o inconsciente: mito, símbolo e arquétipo na Psicologia Analítica. *Revista da Abordagem Gestáltica*, Gestalt-terapia de Goiânia (ITGT), XVI(1): 76-82, jan-jul, 2010.

SHARP, Daryl. *Jung Lexicon: A Primer of Terms & Concepts*. Toronto: Inner City Books, 1991. 159 p. Disponível em: <<http://www.psychceu.com/jung/sharplexicon.html>>. Acesso em: 10 maio 2015.

SINGER, Thomas, KIMBLES, Samuel L (ed.). *The Cultural Complex: contemporary Jungian perspectives on psyche and society*. New York: Brunner –Routledge, 2004. 279p.

TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira; RABINOVICH, Elaine Pedreira. A invenção do urbano e o poético: uma cartografia afetiva – Estudo sobre o bairro paulistano da Barra Funda. In: TASSARA, E. T. O. (Org). *Panoramas interdisciplinares para uma psicologia ambiental do urbano*. São Paulo: Educ; Fapesp, 2001. p.211-267.

VIEIRA, André G. *Imagem, símbolo e narrativa na psicologia analítica de C.G. Jung*. 2003. 245f. Tese. (Doutorado em Psicologia)– Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

APÊNDICE: Síntese da base conceitual para o estudo da subjetividade e do inconsciente e de suas relações com a informação e o conhecimento

❖ SUBJETIVO

- O que é pessoal e intrínseco ser humano;

❖ SUBJETIVIDADE

- Meios para o entendimento do ser humano.
- Não é inata; síntese de sua experiência, dentro de uma conjuntura histórico-cultural e social
- Vive no campo da poética, que por sua vez é o campo da expressão

❖ SÍMBOLO

- Forma de trabalhar a subjetividade humana
- Como as melhores expressões, descrições ou formulações possíveis para um fato
- Elementos fundamentais por trás da cultura
- Forma de expressão do inconsciente

❖ SIMBÓLICO

- Um poder de construção da realidade
- Estabelece o sentido do mundo social, uma ordem lógica
- Relação entre pensamento simbólico e pensamento associativo

❖ IMAGEM:

- Representação (analogia com a realidade) e código (código a ser apreendido e depois interpretado).
- Símbolos funcionais ancorados em uma rede de significados dada pela cultura
- Relacionamento entre o consciente e o inconsciente
- Atual situação psíquica do indivíduo

❖ IMAGINÁRIO

- Forma como as imagens são produzidas, transmitidas e recebidas [imagem tem da biblioteca, imaginário]

❖ ARQUÉTIPO (originalmente referido como uma imagem primordial)

- Proximidade explícita com o mito e expressamente derivada de um inconsciente coletivo
- Padrões de imagens e de comportamentos [utilizada no design transmidiático]
- Capacidade humana para viver determinadas experiências de forma afetivamente significativa
- Estruturação do psiquismo

❖ COMPLEXO AFETIVO

- Enraizados pelos arquétipos

❖ COMPLEXO CULTURAL

- Agrupamentos de representações mentais aplicado nos estudos dos grupos sociais e das culturas
- Introduz o pensamento sobre o cultural no coletivo

❖ CARTOGRAFIA AFETIVA

- Artíficos que remetem à capacidade humana para a expressão da relação entre o indivíduo com os espaços que o envolvem
- Trabalhada através da análise e associação de imagens

❖ EXPERIÊNCIA POÉTICA DO URBANO

- Uma forma de tocar ou abordar o indivíduo

❖ POÉTICA

- Campo da expressão
- Parte da condição humana
- Categoria capaz de referenciar a dimensão da existência humana, comum a todos
- Transcendência do sujeito à sua própria história

Fonte: elaborado pelos autores (2016)

ÁREA TEMÁTICA 7

PRÁTICAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICAS

METODOLOGIAS ATIVAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA

METODOLOGÍAS ACTIVAS E INNOVACIÓN DE ENSEÑANZA EN LA GRADUACIÓN EN BIBLIOTECOLOGÍA

Lidia Eugenia Cavalcante

Resumo: Objetiva relatar a aplicação da metodologia *Sala de Aula Invertida*, enquanto Metodologia Ativa, na disciplina Teoria e Prática de Leitura, ministrada para os estudantes do segundo semestre do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Ceará, como prática de inovação pedagógica. A *Sala de Aula Invertida* é uma metodologia desenvolvida pelos educadores americanos Jonathan Bergmann, Aaron Sams e Jackie Gerstein e tem sido aplicada em vários países, incluindo-se o Brasil.

Palavras-chave: Sala de aula invertida. Inovação pedagógica. Metodologias ativas.

Resumen: Su objetivo es informar sobre la aplicación de la metodología de la Clase Invertida que es una metodología activa, en la disciplina Teoría y Práctica de Lectura, realizada para los alumnos del segundo semestre del curso de Bibliotecología de la Universidad Federal de Ceará, ya que la innovación de enseñanza. La Clase Invertida es una metodología desarrollada por educadores norteamericanos Jonathan Bergmann, Aaron Sams y Jackie Gerstein y se ha aplicado en varios países, entre ellos Brasil.

Palabras-clave: La clase invertida. Innovación de enseñanza. Metodologías activas.

1 INTRODUÇÃO

O intenso movimento de ideias e práticas pedagógicas na História da Educação para a melhoria do ensino-aprendizagem não é um fenômeno observado somente nos tempos atuais. Desde épocas remotas, muitos são os pensadores que dedicaram seus estudos para compreender os meandros da educação em suas diferentes vertentes, nas quais destacam-se a educação da criança, a educação popular, permanente, profissional e o ensino superior, somente para citar algumas.

Assim, as possibilidades, tanto práticas quanto conceituais referentes às ideias pedagógicas (GADOTTI, 2003), estendem-se de um lado ao outro do planeta, a partir de pensadores que tematizam e refletem sobre questões educacionais em suas diferentes épocas e contextos.

De uma maneira ou de outra, as práticas que se consolidam em sala de aula manifestam uma certa *postura pedagógica* (GADOTTI, 2003) apreendida ao longo da formação do educador. Muitas vezes, essa *postura* assume forte entrelaçamento com a história de vida do professor sob o viés da sua realidade social, cultural e política. Portanto, dificilmente o processo de ensino-aprendizagem se dará de forma abstrata, acrítica e dissociada da realidade no qual ocorre. Porém, é mister destacar que, em certos casos, o educador se vê obrigado a assumir uma *postura* imposta por diversos fatores como, questões econômicas, formação deficiente, realidade da escola, exigências e métodos adotados pela instituição em que trabalha etc.

Vale salientar que a educação básica e fundamental e o ensino médio de qualidade, que levem o estudante a pensar criticamente e associar o que aprende na escola com a sua história de vida e a realidade na qual está inserido, torna-se fundamental para assegurar a aprendizagem e o interesse em aprender ao longo da vida. Os frutos desse processo repercutirão na educação superior, diante dos inúmeros desafios impostos nos tempos atuais.

Cabe assinalar, que a educação não se restringe às ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula por parte do educador, porquanto envolve diferentes competências, destacadas por Perrenoud (1999), como fundamentais ao ensino-aprendizagem. Por conseguinte, o desenvolvimento da consciência crítica deve necessariamente caminhar rumo a uma ação transformadora e integradora, que associe teoria e prática, e leve à construção do conhecimento de modo colaborativo e contextualizado com a realidade, cujas repercussões serão observadas na prática profissional.

No ensino superior há, muitas vezes, uma excessiva preocupação com a racionalidade técnica ou com o conhecimento teórico, dissociado de uma ação mais efetiva, reflexiva e prática no âmbito da experimentação e que exclui o conhecimento prévio do aluno, e o contexto sociocultural no qual ele está inserido. Daí, torna-se essencial a ressignificação das teorias para que o indivíduo possa compreendê-las criticamente, possibilitando a internalização dos saberes propostos e permitindo que esses possam intervir não só pela assimilação de conhecimentos, mas pela construção, na perspectiva sócio-profissional de interação com o outro.

Partindo dessas reflexões, esta pesquisa objetiva relatar a aplicação das chamadas Metodologias Ativas na disciplina Teoria e Prática de Leitura, ministrada para os estudantes

do segundo semestre do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Ceará, como prática de inovação pedagógica. Trata-se de metodologia desenvolvida por estudiosos da atualidade, mas que tem suas raízes em pensadores modernos e contemporâneos que discutem a filosofia da educação. Assim, este estudo embasa-se teoricamente nas contribuições sempre atualizadas e empregadas na Educação, como a “aprendizagem pela ação” de Dewey, as “teorias sócio-interacionistas de Vygotsky, a “aprendizagem significativa” de Ausubel, e a sempre atual “pedagogia da autonomia” de Paulo Freire.

É importante salientar que, mesmo diante de inúmeras dificuldades, a educação superior no Brasil tem buscado inovação pedagógica. Entretanto, esbarra, ainda, em propostas conservadoras de ensino e em políticas que demoram muito tempo a serem implementadas. Com esta pesquisa, observamos que são muitos os estudos teóricos e empíricos sobre essa temática. Porém, em nível de políticas de efetivação nas universidades, ainda há muito para se percorrer, tendo em vista a complexidade dessas instituições e de seus atores.

2 REVISITANDO IDEIAS PEDAGÓGICAS

Recorrer a fundamentação do pensamento pedagógico se torna necessário quando se pretende implementar metodologias educacionais recentes como a que propõe a *Sala de Aula Invertida*, porque não se quer dizer que uma proposta nova queira tornar obsoletas outras, pelo contrário, muito do que se tem proposto em termos de ensino-aprendizagem na atualidade se vale das ideias clássicas percorridas por estudiosos ao longo da história, pois nesse caso especialmente, as ideias não são lineares e muito se aprende com o cruzamento dessas ideias.

De acordo com Gadotti (2003, p.21), “A prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. O pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da educação, com a necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados objetivos”. Assim, as ideias pedagógicas se difundiram mundialmente. Uma ideia encontrou outra ideia e, assim, ambas contribuíram em favor de um paradigma pedagógico de modernização da educação, ao mesmo tempo em que foram atualizadas de acordo com cada época e suas complexidades.

Nesse sentido, entendemos que algumas das ideias pedagógicas conhecidas e estudadas historicamente, são fontes indispensáveis para se pensar a metodologia ora empregada, como veremos a seguir:

2.1 Dewey e a aprendizagem pela ação

Como um dos principais representantes da Escola Nova, Dewey apresenta uma renovação instigante e de mudança social (GADOTTI, 2003) para o século XX. Trata-se de um século de importantes desafios, decorrentes dos muitos avanços e inquietações, alguns oriundos do século XIX, e de uma visão desenvolvimentista e crítica da educação que se propaga por todo o mundo ocidental.

Dewey, filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano, defende a Escola Ativa, propondo que as atividades desenvolvidas na escola ocorram a partir das questões pessoais do aluno. Esse pensador faz contundentes críticas à obediência e à submissão na escola, advogando pela necessária “iniciativa, originalidade e cooperação” (GADOTTI, 2003, p.143).

Os pensadores da Escola Nova são considerados criativos e inovadores tendo em vista que suas ideias possuem caráter completamente revolucionário, diante da pedagogia tradicional desenvolvida até então. Obviamente que tais ideias encontram seus obstáculos, tendo em vista que qualquer mudança, *a priori*, encontra resistência, quando essas visam primordialmente o empoderamento. Como ressalta Westbrook (2012, p.107) ao refletir sobre as ideias de Dewey, “A pedagogia contemporânea é um espaço de tensão entre as tradições e as inovações, entre a ciência e a liberdade, entre a democracia de uma escola para todos e as necessidades próprias de cada aluno”.

Dewey destaca, em seus estudos, que a aprendizagem está relacionada diretamente à experiência do aluno e as reflexões oriundas dessas experiências. Dessa forma, ressalta a importância do pragmatismo para o aprendizado. Ou seja, a escola não deve atuar como uma instância dissociada da realidade, com currículos e metodologias prontas e que descartem a história de vida de cada aprendiz. Para Dewey (1971, p.44), “[...] educação como crescimento ou conquista da maturidade deve ser um processo contínuo e sempre presente”

Como podemos perceber, as ideias pedagógicas de Dewey apresentam um desafio ainda para os dias de hoje que é integrar as experiências de cada indivíduo ao processo de ensino-aprendizagem tendo em vista a padronização do ensino imposta por uma sociedade capitalista, que tem objetivos rígidos sobre o que o aluno deve aprender e o que o professor deve ensinar e as funções da escola para uma sociedade capitalista, na qual há muito conteúdo a ser repassado e pouco tempo a ser dedicada às questões individuais dos educandos.

A Escola Nova também traz importantes nomes como a italiana Maria Montessori (1870-1952) e um dos mais conhecidos pensadores dessa escola, o suíço Jean Piaget (1896-1952), cujas ideias sobre a construção do conhecimento (construtivismo) ainda hoje influenciam as ações pedagógicas de educadores, destacando que o conhecimento se constrói mediante a ação homem-meio, sujeito-objeto.

2.2 Vygotsky e o socioconstrutivismo

Quando se trata de refletir sobre ideias pedagógicas, o bielorrusso Lev Vygotsky (1896-1934), contemporâneo de Piaget, entretanto com pensamentos divergentes, é sempre um dos mais citados pensadores. O pensamento desse teórico muito tem contribuído para a educação transformadora na atualidade e é um dos teóricos mais estudados nesse domínio na contemporaneidade ressaltando-se as suas teorias sobre o sociointeracionismo.

A sociabilidade das práticas pedagógicas tem buscado contribuições essenciais nas teorias da aprendizagem e se tornado essencial para o processo de formação individual e coletiva. Segundo a teoria sociocultural de Vygotsky, há um conjunto de valores, conhecimentos e formas de pensamento, vinculados ao aprendizado, que se dá por meio da mediação entre os indivíduos em grupo. (REGO, 2008, p.109)

Para Vygotsky, o desenvolvimento da aprendizagem está relacionado diretamente à história individual, entrelaçada com a história social de cada pessoa. Há, portanto, um movimento de compreensão do mundo que passa necessariamente pelas relações sociais, o diálogo e o contexto em que cada pessoa se encontra inserida. A história de cada indivíduo é, portanto, construída em meio a apropriação das memórias e do patrimônio social e cultural. Ou seja, as vivências que compartilhamos no dia-a-dia são os alicerces para o desenvolvimento humano.

Vygotsky defende que a apropriação advém da internalização, que se dá a partir dos processos externos por meio das atividades que ocorrem entre as pessoas. “Portanto, na perspectiva de Vygotsky, construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.” (REGO, 2008, p.110)

Assim, a partilha do conhecimento, mediante a troca de saberes e experiências, enriquece o aprendizado do aluno e permite a construção de um ser humano cujas interações grupais possibilitam a internalização do que é ensinado.

2.3 A Aprendizagem significativa de Ausubel

O norte-americano David Ausubel (1918-2008) defende, em sua teoria, que a aprendizagem significativa no processo de ensino do educando é fundamental. Ou seja, para esse pensador, o que é ensinado em sala de aula necessita fazer sentido para o aluno. Não há dúvidas de que a aprendizagem, quando ocorre mediada pelo conhecimento prévio do aprendiz e incorpora elementos de sua cultura se torna mais significativa, afastando o aprendizado mecanicista que pouco contribui na formação.

O aprendizado ocorre mediante dois elementos importantes: primeiro, o interesse do aluno em aprender, e, segundo, a importância significativa do conteúdo a ser transmitido para o educando. Esse, por sua vez, deve fazer sentido e ser relevante, de modo a gerar interesse em aprender, levando em consideração as inferências com a realidade vivida. Certamente, a forma como o aluno recebe os conteúdos propostos fará toda a diferença no aprendizado e, cabe a ele, inferir acerca dos laços com a sua realidade social e cognitiva.

Nesse processo, destaca-se o aprender a aprender para oportunizar ao aluno o aprendizado pelo seu próprio interesse, levando em consideração o nível de complexidade que permita ao aprendiz perceber-se como elemento fundamental no processo pedagógico e não mero expectador.

2.4 Paulo Freire e a pedagogia da autonomia

Falar de ensino-aprendizagem no Brasil e incluir os estudos de Paulo Freire (1921-1997) é condição *sine qua nom*. Ao tratar sobre a Pedagogia da Autonomia como saberes necessários à prática pedagógica nos leva ao entendimento proposto por ele de que não existe docência sem discência (FREIRE, 1996). Portanto, o papel do educador não pode estar dissociado do interesse do aluno. Assim, é necessário refletir sobre o fato de que a teoria sem a prática não encontra ressonância no cotidiano da sala de aula, tornando-se um ato infrutífero.

Para Freire (1996), o ato de ensinar deve vir acompanhado de elementos essenciais como: respeito aos saberes do educando, criticidade, ética, corporeificação da palavra pelo exemplo, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, identidade cultural e muitos outros pontos que culminarão ao fato de que ensinar não é transferir conhecimento e sim contribuir com a autonomia do aprendizado do aluno.

A educação, portanto, é um processo inconcluso. Por isso, se utiliza continuamente o termo “aprendizado ao longo da vida” que leva em consideração a “andarilhagem” do sujeito na busca do conhecimento, usando-se o termo apreciado por Freire (1996). Para ele,

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabado, o ser humano não se inserisse em tal movimento. (FREIRE, 1996, p.57).

Na concepção de Freire, a educação é também um ato político, aberta ao diálogo e promotora de mudanças, que rejeita a passividade, favorecendo a prática do diálogo, a liberdade e a autonomia do educando.

3 AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Inicialmente, cabe refletir sobre o que é, e as origens das chamadas Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem, bem como a mesma está inserida no contexto acadêmico para a formação de profissionais de nível superior.

A partir das ideias pedagógicas estudadas anteriormente, percebe-se que a educação passou e passa por várias e significativas mudanças ao longo do tempo. Dentre essas mudanças, o que fica mais evidente é a necessária participação e protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Constitui-se, portanto, um desafio para educadores e educandos estabelecer uma relação de autonomia e liberdade já que, tradicionalmente, cabe ao professor as decisões acerca do que deve ser ensino e o que deve ser aprendido, muitas vezes pressionados por projetos pedagógicos rígidos ou mesmo despreparo pedagógico.

Em relação à formação universitária, essa autonomia ainda representa barreiras históricas, tendo em vista que há, nos currículos, grande preocupação com teorias e técnicas, e estas não possuem ação efetiva no que concerne à experimentação, que levem em consideração o conhecimento prévio do aluno e a sua realidade sociocultural.

Tais formas de ensinar encontram forte concorrência, na atualidade, com formas de acesso ao conhecimento e a informação completamente autônomas, que permitem ao aluno obter diferentes recursos e materiais acerca de uma temática e estudá-los com liberdade, quando e como quiser. Ou seja, ensinar e aprender, no mundo de hoje, é uma ação que não se dá somente na sala de aula e pela mediação do professor. Este espaço foi alargado para outras

ambiências, assim como os sujeitos encontraram maiores possibilidades de interação dentro e fora do espaço tradicional.

Diante disso, muitas são as instâncias educacionais, de setores públicos e privados, assim como educadores e pesquisadores que têm se debruçado a compreender como essas mudanças afetam o processo de ensino-aprendizagem e a experimentar novas possibilidades e práticas de inovação pedagógica, a exemplo das metodologias ativas.

As próprias Diretrizes e Bases da Educação brasileira (Lei 9394/96) defendem que no ensino deve prevalecer a liberdade de aprender, a arte, o pensamento e o saber, assim como o pluralismo de ideias, como salienta Vigotsky (1998). A educação superior e suas instâncias formadoras devem, portanto, lidar com a complexidade presente nas atuais formas de ensinar e aprender, considerando as transformações da sociedade em seu dinamismo.

Os estudos e as propostas pedagógicas ora desenvolvidos por especialistas e pesquisadores, por conseguinte, buscam destacar o atual papel do docente e do discente na formação de modo ativo e integrador, para permitir que o aluno interaja como sujeito social autônomo na construção do conhecimento, bem como na *práxis* e intervenção social. (EDICIC, 2015).

Redefinir papéis se torna, portanto, necessário. Como destaca Finkler *et al.* (2008), o educador passa a interferir na ação educativa não como mero repassador de conteúdo, mas atuando principalmente como mediador e facilitador na construção do conhecimento, aberto às interferências e inferências do aluno.

São muitas as propostas pedagógicas que fazem uso das metodologias ativas. Algumas delas mais radicais, propondo mudanças profundas e disruptivas, inclusive no espaço físico, como é o caso da *flexible classrooms*, ou seja, a sala de aula flexível, que levou, em 2015, a Universidade de Harvard a realizar uma semana de discussões sobre os impactos do espaço físico na aprendizagem. Essa proposta preocupa-se com a necessária transformação das salas de aula de acordo com os desafios do século XXI, de modo a estimular o aluno mediante ambiência aconchegante, descontraída, integrada, interativa e que permita a autonomia e a movimentação livre.

Há, também, propostas pedagógicas que visam um modelo híbrido de educação e desenvolvem suas ações mediante participação efetiva do aluno pela Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Baseada em Problemas, Educação a Distância e Sala de Aula

Invertida. Esta última, nos debruçaremos um pouco mais em explica-la, tendo em vista que tem sido a metodologia aplicada na disciplina Teoria e Prática de Leitura, a qual apresentamos neste estudo.

3.1 A Sala de aula invertida

Flipped Classroom ou A Sala de Aula Invertida é uma metodologia ativa que visa potencializar progressivamente o conhecimento do aluno, com base em diferentes combinações de práticas pedagógicas, com o objetivo de facilitar a aprendizagem de modo autônomo, dinâmico e colaborativo, fazendo uso de vários recursos como jogos, vídeos, aprendizagem baseada em projetos etc.

A nomenclatura Sala de Aula Invertida se dá diante da proposta de inverter a forma tradicional de como o conhecimento é transmitido para o aluno, desenvolvida pelos americanos Jonathan Bergmann e Aaron Sams a partir das práticas por eles desenvolvidas na escola enquanto professores.

Bergmann e Sams (2016) partiram da metodologia da aprendizagem para o domínio, popularizada por Benjamin Bloom e que originou a conhecida “Taxonomia de Bloom dos Domínios da Aprendizagem”.

Segundo Bergmann e Sams (2016, p.78),

Os principais componentes da aprendizagem para o domínio são:

- Os alunos trabalham em pequenos grupos ou individualmente, em ritmo adequado.
- O professor faz a avaliação formativa e estima o grau de compreensão dos alunos.
- Os alunos demonstram domínio dos objetivos, por meio de avaliações somativas. Aos alunos que não dominam determinado objetivo, oferecem-se meios de recuperação.

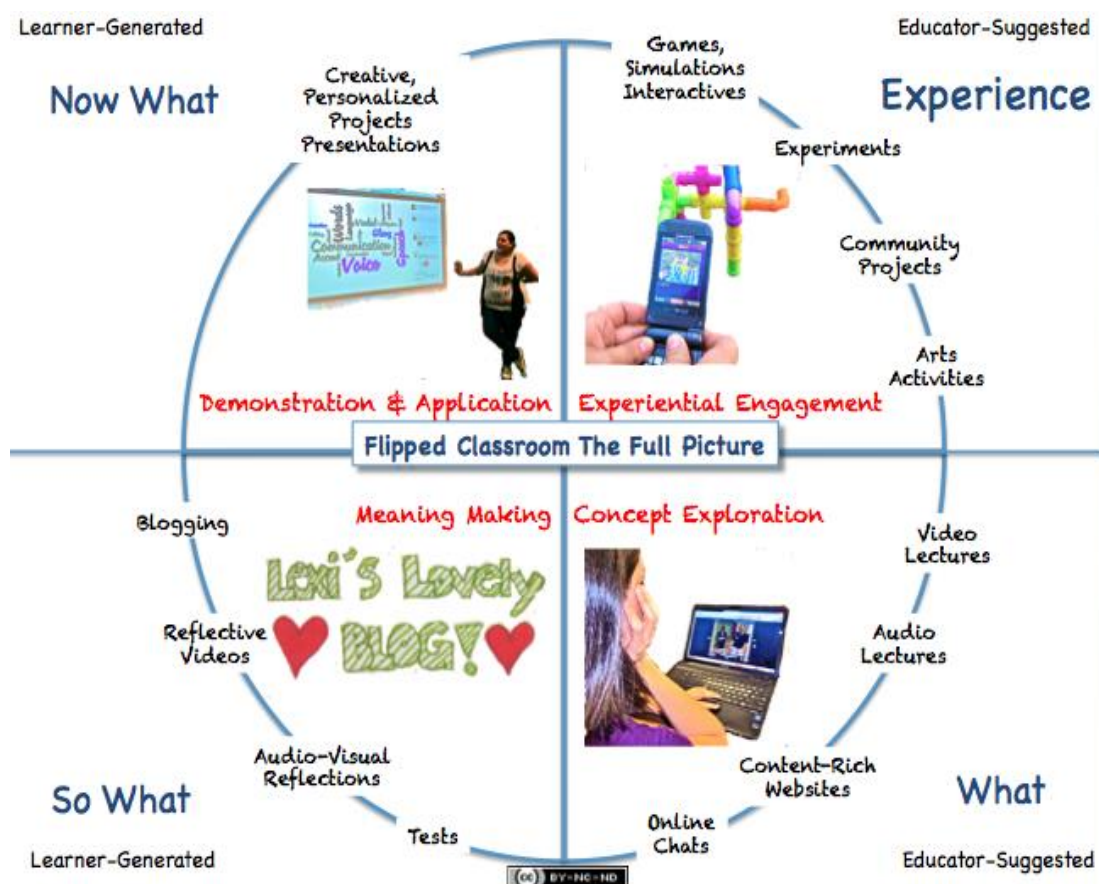
Para esses autores, as Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDIC) vieram contribuir enormemente para a potencialização do aprendizado, tendo em vista que permite aos alunos o acesso ao conhecimento para além da sala de aula, possibilitando que eles vejam, ouçam e repliquem, por exemplo, diversas vezes, um conteúdo disponibilizado em vídeo.

Na Sala de Aula Invertida, o aluno recebe previamente, os conteúdos e objetivos da aprendizagem, disponibilizados em vídeos, *power point* etc. que permitam a ele estudar, a

priori, de acordo com o seu ritmo e disponibilidade. Em casa, no trabalho, na biblioteca ou em outro espaço que, para ele, facilite o estudo. Pode também ser realizado individualmente ou em pequenos grupos mediante colaboração.

A figura a seguir, apresenta o percurso desenvolvido pela americana Jackie Gerstein, estudiosa dessa metodologia, para a aplicação da Sala de Aula Invertida.

FIGURA 1 – Flipping the classroom



Fonte: Jackie Gerstein, extraído do site www.usergeneratededucation.wordpress.com.

Verifica-se, a partir da figura, que há quatro importantes etapas que podem ser utilizadas na aplicação da metodologia proposta pela autora.

Primeira Etapa (**Experiência**): é o convite para o aprendizado. Nesse momento, o aluno é convidado a interagir a partir de atividades não formais, que instiguem as suas competências e criatividade. Pode ser mediante recursos de artes, jogos, projetos sociais e comunitários, projetos de pesquisa, entrevistas, webconferências, visitas, atividades artísticas

etc., algo que parta das experiências individuais e grupais, levando ao envolvimento, interesse e a participação de todos.

Segunda Etapa (**Explorar Conceitos - what**): é o momento em que o conteúdo é disponibilizado pelo docente e explorado pelo aluno, podendo ser disponibilizado na forma de textos, slides, vídeos, áudios etc. produzidos pelo próprio docente ou disponíveis na internet. O conteúdo disponibilizado a partir dos recursos citados, permitirá que o aluno ou o grupo possa acessá-los quantas vezes achar necessário.

Terceira Etapa (**Partir para a ação – so what**): nessa etapa, os alunos desenvolverão algum tipo de projeto ou ação cujos conteúdos estudados possam ser praticados e aplicados. Essa prática deve levar também à reflexão crítica sobre o que está sendo aprendido e deve ser acompanhada pelo professor/mediador/facilitador da aprendizagem.

Quarta Etapa: (**Demonstração e aplicação – now what**): essa etapa é o momento do compartilhamento dos resultados e conclusões. Pode ser mediante apresentação oral, produção de vídeos ou outras propostas que sintetizem os conhecimentos obtidos de modo a completar o processo de aprendizagem e que sejam compartilhados para todos.

3.2 Aplicando a metodologia da sala de aula invertida na disciplina teoria e prática de leitura

Temos percebido, ao ministrar essa disciplina nos últimos anos, que preparar futuros bibliotecários à formação de leitores requer, inicialmente, o desenvolvimento de competências dos alunos para, eles mesmos, se apropriarem da leitura e do seu universo mediante amplas possibilidades do ato de ler. Isso se dá principalmente pela aprendizagem colaborativa e pelo envolvimento do estudante no processo de aprendizagem, atuando diretamente na sociedade, com ações voltadas diretamente para o público e não somente desenvolvidas em sala de aula. Além disso, com as inúmeras disjunções que a modernidade nos trouxe, a aula tradicional, onde o professor transmite o conteúdo e o aluno escuta, não tem se mostrado eficaz. Ou seja, é necessário buscar formas mais atraentes e envolventes de ensinar e aprender, para além da teoria.

Tais preocupações nos levaram ao seguinte questionamento: como desenvolver ações em sala de aula que possam ser produtoras de conhecimento por parte dos alunos? Quais práticas podem ser desenvolvidas para a formação de bibliotecários mediadores de leitura?

Como a metodologia empregada pelo docente pode incentivar e provocar efetivamente a participação do aluno a promover a internalização e a construção de conhecimentos?

Assim, formos buscar nas Metodologias Ativas, especialmente na prática de Sala de Aula Invertida (apresentada anteriormente), possibilidades de potencializar o conhecimento no âmbito da Teoria e Prática de Leitura.

QUADRO 1 - A disciplina Teoria e Prática de Leitura

EMENTA	Enfoca os processos da leitura e da escrita, sob diferentes concepções, enfatizando, sobretudo, as sociointeracionistas, a estética da recepção e o letramento. Estuda as políticas de leitura no Brasil para contribuir na compreensão das atuais problemáticas da leitura/escrita, do livro, da biblioteca, da formação do leitor e das práticas leitoras.
---------------	--

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Biblioteconomia da UFC

QUADRO 2 – Objetivos da aprendizagem

OBJETIVOS DA DISCIPLINA	Promover, no âmbito da teoria, reflexões conceituais e socioculturais sobre os processos de construção e formação do leitor. No campo das práticas, a disciplina entende que é fundamental para o estudante desenvolver competências para a mediação da leitura nos diferentes espaços de informação como bibliotecas públicas, escolares, centros culturais etc. Sob essas circunstâncias, essa disciplina se justifica como importante instrumento para aumentar a inclusão social dos indivíduos na sociedade, por meio da leitura.
--------------------------------	--

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Biblioteconomia da UFC

QUADRO 3 - Metodologia

APLICANDO A METODOLOGIA DA SALA DE AULA INVERTIDA	
CONTEÚDO	ATIVIDADE
	<p>Desenvolver blogs de leitura Primeira Etapa (Experiência): apresenta-se a proposta dos blogs de leitura e como eles podem ser importantes na formação do leitor com o uso das TDIC. Os alunos partilham suas experiências de leitura a partir das redes sociais e pensam sobre quais temas e público querem atingir.</p> <p>Segunda Etapa (Explorar Conceitos - what): São</p>

<p>1 - Formação do leitor</p>	<p>disponibilizados textos, vídeos e slides sobre formação do leitor e a experiência com blogs de leitura.</p> <p>Terceira Etapa (Partir para a ação – so what): os alunos planejam e produzem os blogs em equipes, utilizando-se das expertises de cada um (layout, imagens, textos, fotografias, filmes etc.). Divulgam e o alimentam com atualizações.</p> <p>Quarta Etapa: (Demonstração e aplicação – now what): as equipes apresentam seus blogs uma para as outras, a proposta, a metodologia utilizada, os resultados e conclusões.</p>
<p>2 - O bibliotecário mediador</p>	<p>Planejar e realizar oficinas de leitura em comunidades</p> <p>Primeira Etapa (Experiência): discussão sobre práticas de leitura em comunidades. Trazer as experiências de profissionais, apresentação de projetos culturais de leitura etc.</p> <p>Segunda Etapa (Explorar Conceitos - what): São disponibilizados textos, vídeos e slides sobre o que é mediação da leitura e o papel do bibliotecário mediador. Os alunos também participam de atividades de contação de história e de práticas de leitura.</p> <p>Terceira Etapa (Partir para a ação – so what): definição e planejamento da oficina: local onde será realizada, público, temática, práticas e atividades a serem desenvolvidas.</p> <p>Quarta Etapa: (Demonstração e aplicação – now what): apresentação dos resultados e conclusões das disciplinas para todos, fazendo uso de recursos como vídeos, slides, fotografias etc. e análise crítica do que foi apreendido.</p>

Fonte: produzido pela autora

A metodologia da Sala de Aula Invertida tem como um dos seus principais objetivos ampliar o horizonte e o olhar de cada aluno, permitindo que as experiências mediadas e desenvolvidas no grupo possibilitem a construção do conhecimento de forma fluida, dinâmica e participativa. Além disso, a solidariedade também é um requisito importante, pois permite agrupar conhecimentos, partilhar, integrar e interagir e, ainda, que as pessoas se ajudem mutuamente nas dificuldades, com responsabilidade, reciprocidade e consciência do seu papel na equipe, coerente com os princípios da participação, da autonomia e da liberdade.

A aplicação da metodologia ora apresentada em ambientes universitários pressupõe que os alunos possuam interesses comuns de aprendizagem, pois esses geralmente encontram-se nivelados por disciplinas, currículos, atividades ou estudos experimentais realizados

conjuntamente. Nessa metodologia ativa, o conhecimento não só é compartilhado, mas a sua produção e resultados também.

Nesse processo, a participação ativa do educando é essencial, pois o conhecimento produzido se dá a partir do envolvimento e da motivação individual e na interação com o grupo. Para isso, a comunicação é um fator fundamental ao sucesso dessa aprendizagem que exige dialogicidade, assim como o desejo de aprender.

Por outro lado, é importante salientar que nenhuma metodologia de aprendizagem ocorra com a ausência de conflitos cognitivos, culturais ou contraposição de ideias. Ao contrário, esses podem ser muito importantes para outra percepção da realidade, de aceitação ou rejeição do pensamento grupal, conseqüentemente, com ampliação dos níveis de percepção entre os indivíduos em relação às respostas socialmente divergentes para uma determinada situação-problema.

Outro ponto importante a considerar em relação à presença de conflitos em situações de aprendizagem é a presença do professor/mediador e do seu papel em mediar divergências em relação ao pensamento individual e uma abordagem grupal, ressaltando as várias possibilidades de se compreender um fato, problema ou situação, reforçando a importância do diálogo e do pensamento divergente para a construção do conhecimento (EDICIC 2015).

4 CONCLUSÕES

Ao apresentar as considerações finais deste estudo sobre Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem como práticas e inovações pedagógicas, constatamos que a Educação é um eterno desafio e está sempre em desenvolvimento e sujeita a mudanças. Entretanto, grande parte do que se propõe atualmente em termos de práticas pedagógicas é parte de ideias de pensadores que se dedicaram, ao longo de suas vidas, a pensar o ato de ensinar e aprender como essencial ao desenvolvimento humano.

Além disso, os tempos atuais nos levam, enquanto educadores, a compreender que o processo de ensino-aprendizagem não aceita mais que a formação do aluno esteja centrada no conteúdo e que o professor seja o principal protagonista. Permeando os conteúdos convencionais encontra-se um aprendiz autônomo que faz uso cotidianamente dos recursos digitais e das redes sociais para se informar para quem a sala de aula tradicional tornou-se pequena demais.



A educação hoje deve, necessariamente, estar voltada à busca de soluções para questões da vida real, integrando informação, conhecimento e saberes em qualquer esfera ou nível em que esses se encontrem.

Aplicar a metodologia Sala de Aula Invertida na disciplina Teoria e Prática de Leitura para alunos do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Ceará tem sido uma alternativa para formar mediadores de leitura competentes, motivados e integrados com as questões socioculturais de nossa sociedade, entendendo que esses futuros profissionais estarão diante de muitos desafios a serem enfrentados para formar leitores diante das muitas possibilidades de leitura que encontramos em nosso cotidiano.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, J., SAMS, A. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro, 2016.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1971.

FLINKLER, M. et. al. Metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem para uma prática educativa mais participativa na área da saúde. *Revista da ABENO*, v.8, n.3, p.140-145, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2003.

GERSTEIN, Jackie. *User generated education*. Disponível em: <<https://usergeneratededucation.wordpress.com/2011/06/13/the-flipped-classroom-model-a-full-picture/>>. Acesso em: 16 maio. 2016.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

USO DE TECNOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: LA EXPERIENCIA DE LA CARRERA DE BIBLIOTECOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, ARGENTINA

USO DE TECNOLOGIA E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS: A EXPERIÊNCIA DA CARREIRA DE BIBLIOTECONOMIA NA UNIVERSIDADE NACIONAL DE LA PLATA, ARGENTINA

Maria Cecilia Corda

Resumen: el trabajo analiza el uso del campus virtual bajo la plataforma Moodle que se ha instituido en el marco de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. El mismo se emplea desde el año 2007 en el Departamento de Bibliotecología como apoyo a la enseñanza presencial de la disciplina. También se ha ido adoptando en otras carreras y departamento docentes dependientes de la institución. Se delinean cuatro modelos en base a los usos didácticos que se implementan desde las distintas cátedras: tradicional, de aplicación práctica, participativo e híbrido. Se realiza un balance sobre la experiencia pedagógica y didáctica, indicando las innovaciones y limitaciones de la misma.

Palabras-clave: Tecnología educativa. Estrategias didácticas. Enseñanza de la bibliotecología. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Resumo: O presente trabalho analisa a utilização do campus virtual Moodle que está instituído na Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata, Argentina. Está em funcionamento desde o ano 2007 no Departamento de Biblioteconomia como apoio para o ensinamento presencial da disciplina. Também o campus foi adotado pelas outras carreiras e departamentos docentes da instituição. Quatro modelos baseados nos usos didáticos que foram implantados desde as diferentes cátedras são delineados: tradicional, de aplicação prática, participativo e híbrido. Efetua-se um balanço sobre a experiência pedagógica e didática, indicando as inovações e limitações da mesma.

Palavras-chave: Tecnologia educativa. Estratégias didáticas. Ensino da biblioteconomia. Universidade Nacional de La Plata. Argentina.

1. INTRODUCCIÓN: LA CARRERA DE BIBLIOTECOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. BREVE PANORAMA

La institucionalización de la carrera de Bibliotecología en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) transcurre con un itinerario zigzagueante: las divergencias en los proyectos de enseñanza, la dificultad para estabilizar una planta de docentes, las mudanzas de sedes de funcionamiento, y las alternancias entre etapas prolíficas de trabajo y momentos de cierres temporarios, atentaron contra su anclaje en el marco institucional. Esta situación se revierte en el año 1973 (AGUADO, 2009), cuando la formación de bibliotecarios pasa a integrar definitivamente la propuesta de carreras de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la UNLP.

En el plan de estudios del año 1980 se proponía entregar los siguientes títulos: bibliotecario auxiliar, bibliotecario documentalista, licenciado en bibliotecología y documentación, profesor en bibliotecología y documentación, archivero auxiliar, archivero, licenciado en archivología. Sin embargo, todas las titulaciones vinculadas a la archivología y los ciclos de licenciatura y profesorado en bibliotecología nunca se implementaron.

Recién el plan del año 1986 es el que logra instituir los tres títulos que proponía: Bibliotecario documentalista, Licenciado en Bibliotecología y Documentación y Profesorado en Bibliotecología y Documentación. Según se destaca en la propuesta: «La inclusión del profesorado (...) responde a un generalizado reconocimiento de la carencia de recursos humanos en el área en el nivel universitario, así como de la urgente necesidad de paliarla» (Expediente de modificación de la Carrera de Bibliotecología, 1986-1994: 2). Esta explícita declaración pone en escena las dificultades y los esfuerzos por lograr la definitiva inscripción universitaria de la disciplina en ámbito de la UNLP (LAUDANO et al., 2011).

El plan experimenta una reforma que se concreta en el año 2004. Allí los títulos sufren una leve modificación en su nombre: Bibliotecólogo, Licenciatura en Bibliotecología y Ciencia de la Información y Profesorado en Bibliotecología y Ciencia de la Información. Todas las materias se plantean con una duración cuatrimestral, excepto las prácticas de la enseñanza, corolario del profesorado, que es anual. Las cátedras, de acuerdo a la reglamentación vigente en el ámbito institucional, están conformadas por un docente titular o adjunto y un jefe de trabajos prácticos y ayudante/s de cátedra, según la cantidad de alumnos. Por lo general, en el Departamento de Bibliotecología, al ser una carrera de tamaño chico en cuanto a matrícula se refiere, las cátedras se componen de un equipo docente constituido por un docente titular y un/a ayudante diplomado/a. Suelen hacer adscripciones alumnos avanzados y graduados recientes, como una instancia de acercamiento a la esfera de docencia e investigación universitarias. Las mismas duran entre 1 y 2 años, no son rentadas.

En el año 2015 se hace una modificación de las correlatividades entre las materias, ya que se habían detectado algunos obstáculos para el alumnado en este sentido. Se redistribuyen las materias en los dos cuatrimestres conforme a esto.

Actualmente, se están iniciando acciones para emprender una nueva reforma que incluya las visiones y expectativas tanto de estudiantes, docentes como de graduados.

A lo largo de su historia, en la carrera de bibliotecología siempre existió la preocupación por innovar en los métodos de enseñanza, y así como fue precursora en la década del `80 en la implementación y la utilización de diferentes software en el ámbito de la Facultad (LAUDANO et al., 2010a, 2010b), en la década del 2000, adhiere a la utilización de un campus virtual como apoyo a la enseñanza presencial. El mismo está soportado en Moodle, un software libre de amplia difusión tanto a nivel nacional como internacional. El Departamento de Bibliotecología fue uno de los primeros en adoptarlo, replicándose su experiencia a partir de 2007 en otros departamentos docentes de la institución.

El espacio virtual se abre al inicio de cada cuatrimestre (marzo y agosto). Los contenidos allí archivados permanecen durante por lo menos un año, con posibilidades para el cuerpo docente de acceder a ellos aún cuando el curso se haya cerrado al alumnado.

Hoy en día, cuenta con una persona responsable, que da soporte, capacita y brinda asesoramiento sobre su uso y posibilidades.

El presente trabajo repasa esa experiencia, poniendo el énfasis en el uso de diferentes estrategias didácticas en dicho entorno, implementadas por las distintas cátedras que hacen uso. Plantea ciertos modelos didácticos que pueden delinearse a fin de analizar las prácticas pedagógicas implementadas en su trayecto.

2 USO DE TECNOLOGÍAS: LA IMPLEMENTACIÓN Y LA CONSOLIDACIÓN DEL USO DE LA PLATAFORMA MOODLE PARA LA ENSEÑANZA DE LA BIBLIOTECOLOGÍA

Aún a instancias de lo advertido por Vivanco (2015) sobre la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en los actuales escenarios marcados por la globalización, en clara referencia a su doble naturaleza, como posibilidad y como perversidad, como unificadora y a la vez diversificadora, o bien homogeneizadora pero también revitalizadora y generadora de resistencias, el presente trabajo reflexiona sobre la utilización del campus virtual Moodle⁹⁰ como apoyo a una carrera presencial. En este sentido, la experiencia se inscribe en lo que se denomina *Modelo de docencia presencial con Internet: el aula virtual como complemento o recurso de apoyo* (ÁEA MOREIRA, SAN NICOLÁS SANTOS y FARIÑA VARGAS, 2010). La misma se

⁹⁰ www.campus.fahce.unlp.edu.ar

inició con una finalidad puramente pragmática que venía a reemplazar el uso del correo electrónico para distribución de bibliografía, materiales de aprendizaje o vía de comunicación básica entre cada cátedra y el alumnado. Pero estos primeros sentidos asignados a la herramienta, fueron mutando en la medida que tanto docentes como estudiantes la comenzaban a conocer más en profundidad y se explotaban sus posibilidades.

Esos usos en sí han obligado y obligan a repensar la relación entre la práctica y la teoría en la enseñanza de la disciplina. Así, lo planteado por Martínez Arrelano y Ríos Ortega (2012) sobre la transición de la enseñanza de la bibliotecología de una alternativa donde predomine la práctica, o por el contrario, una opción teórica totalmente desconectada de aquella, hacia otra en donde exista un equilibrio de estas dos, se actualiza. Dicha reflexión requiere de una reconceptualización de la disciplina basada, en tres directrices metodológicas (RÍOS ORTEGA, 2007): la primera establece que la bibliotecología se encuentra basada en fenómenos conceptos y teorías. La segunda subraya el importante papel que juega la historia de los conceptos y teorías de la bibliotecología. La tercera se centra en el cambio conceptual que deben experimentar los estudiantes de bibliotecología en su aprendizaje.

Estas reflexiones entonces cobran vigencia con la implementación de la plataforma, no es que suscitaron con ella, sino que sobrevuelan las preocupaciones del cuerpo docente de manera constante y, de acuerdo a la libertad de cátedra, las orientaciones seleccionadas, el perfil en la constitución de los equipos docentes en cada asignatura, se van dando los matices, los cuales, por supuesto, luego tienen su correlato en el entorno virtual, como lo tienen en los encuentros presenciales semanales.

Como se ha dicho, hacia el año 2007 se comienza a hacer uso del campus virtual como apoyo a la enseñanza presencial. La adhesión no fue masiva, sino que ciertas asignaturas comenzaron a solicitar el espacio en la plataforma y, paulatinamente, lo fueron haciendo otras. En la actualidad, la totalidad de las cátedras la utiliza, aunque los usos son diferenciales, como se explicará más adelante.

El campus presenta una estructura de ordenamiento de las clases por semana (orden cronológico), en coincidencia con el calendario académico que ordena el año lectivo. Generalmente, en estos espacios se suben archivos elaborados por los mismos docentes y que son empleados para brindar apoyo a las clases presenciales (archivos .ppt o similares), listas de bibliografía, links a textos en línea o videos, etc.

Asimismo, Moodle posee distintas aplicaciones como una cartelera de novedades, en la cual se publican noticias referidas a distintas cuestiones como avisos sobre funcionamiento de la cátedra, recordatorios sobre lecturas obligatorias o entregas de trabajos, eventos vinculados a la materia, etc. Para otras cuestiones ligadas a fechas, se cuenta con un calendario (por ej: fechas de exámenes, entrega de trabajos finales, agregado de clases de refuerzo o suspensión de encuentros, etc.). También hay un correo interno que puede emplearse para mensajería bilateral con alumnos/as o entre docentes de la cátedra (esta aplicación envía una copia del mensaje a la cuenta de e.mail de la persona. En este sentido, cabe aclarar, la Facultad provee un correo electrónico institucional que se ha ido expandiendo en el último año, dada la obligatoriedad de su uso para otras aplicaciones informáticas existentes en la institución). Otra funcionalidad son los foros de discusión para iniciar debates sobre algún tópico en especial, a veces relacionados con noticias coyunturales, otras con dilemas teóricos o prácticos planteados desde la bibliografía del programa. El campus además cuenta con herramientas de entrega de trabajos (como archivos adjuntos, para resolver en línea, etc.) y seguimiento de alumnos (evaluación). Este último no coincide con el sistema implementado hace poco más de un año que diseñó y difundió el Sistema de Información Universitaria (SIU) dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, para las universidades nacionales, denominado SIU Guaraní. El mismo permite registrar la aprobación de las cursadas, la inscripción cuatrimestral a las mismas, las inscripciones a las mesas de exámenes finales, etc.

A continuación (Cuadro 1) se sintetizan los aspectos y las funcionalidades esenciales del campus de la FAHCE UNLP:

CUADRO 1 - CAMPUS VIRTUAL MOODLE EN LA FAHCE UNLP

Aspecto / dimensión de análisis	Detalles
Datos de identificación de la asignatura	Nombre de la asignatura Duración de la asignatura (anual o cuatrimestral) Equipo docente Participantes (alumnos/as inscriptos en la materia).
Funcionalidades gráficas	Tipografía Imágenes

	<p>Colores Posibilidad de mostrar u ocultar contenidos u otras funcionalidades Etc.</p>
Funcionalidades operativas	<p>Archivos adjuntos Enlaces Interacción en línea sincrónica o asincrónica Formularios de distinto tipo Conformación de grupos de trabajo Etc.</p>
Contenidos y recursos	<p>Presentaciones de clases Guías de trabajos Pautas de presentación de trabajos parciales o finales Bibliografía obligatoria y optativa o complementaria Bibliografía de interés Gráficos Mapas conceptuales Multimedia Noticias Estudios de casos Recensiones Resúmenes Enlaces Otros documentos de interés.</p>
Actividades de aprendizaje	<p>Wikis Cuestionarios de opinión Glosarios Tutoriales Resolución de trabajos en línea o como archivos adjuntos Etc.</p>
Herramientas de comunicación	<p>Correo electrónico Foros Cartelera de novedades</p>
Organización didáctica de los recursos	<p>Programa de la asignatura Reglamento de enseñanza vigente Calendario Bloques semanales Etc.</p>

Evaluación	Cuestionarios Calificaciones con uso de diferentes escalas para trabajos prácticos u otras entregas Seguimiento de alumnos/as.

Fuente: elaboración propia.

La adopción de esta plataforma fue generalizada para la enseñanza de la bibliotecología en la FAHCE UNLP, no sin desconocer las desventajas y los obstáculos que desde la bibliografía se señalan, y que bien sintetizan Martínez Castro y Hernández Reyes (2014), y poniendo más el énfasis en sus potencialidades y fortalezas. A veces tildado de deslumbramiento, otras de moda o vanguardia, el hecho es que su uso está próximo a cumplir una década y parece afianzarse más que lo contrario. A continuación, se hace una reflexión sobre las estrategias didácticas empleadas por las diferentes cátedras que han adherido a él y se esbozan “modelos” conformados de acuerdo a su explotación o uso de funcionalidades y posibilidades.

3 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS APLICADAS EN EL ENTORNO DEL CAMPUS VIRTUAL DE LA FAHCE-UNLP

Es indudable que la incorporación del campus virtual en la práctica pedagógica suscitó un cambio que algunos docentes tomaron con más naturalidad, otros ofrecieron sus resistencias esgrimiendo argumentos que las apoyaban, otros lo adoptaron aunque no sin miramientos. Lo cierto es que:

Es indiscutible la capacidad de la red para distribuir información; sin embargo hay que ser cautos pues, como todo medio, tiene defectos, algunos ligados al tipo de contenidos y algunos relacionados con los aspectos técnicos. No basta con proporcionar al alumno información digitalizada; es necesario garantizar que esta información facilitará la adquisición de conocimientos significativos (SANTOVEÑA CASAL, 2004).

En este sentido, el campus es una herramienta que facilita, pero que no puede de ninguna manera desdibujar o solapar la tarea docente. Es siempre el profesor o la profesora, ya sea de las clases teóricas o prácticas, quien enseña, quien media entre el conocimiento y los estudiantes. El campus es un vehículo, se concibe como un aula virtual que puede convertirse en una experiencia de aprendizaje enriquecedora, que posibilite que alumnos y docentes interactúen en forma colaborativa y bajo un único entorno (REGUERAL, 2015).

Uno de los principales dilemas ha sido el tiempo de la clase, tradicionalmente de cuatro horas para las teóricas y dos para las prácticas. Con la implementación de la plataforma, esa temporalidad se desdibuja ya que hay un “trabajo extra” para el docente, aunque también para el alumnado, que se invierte en las comunicaciones, los debates en los foros, la resolución de tareas complementarias y demás, que excede la cantidad de horas semanales que para la materia supone el plan de estudios vigente. Queda entonces en el profesor regular esos usos para que la carga no se torne pesada y el campus virtual se convierta en una plataforma 24/7 que sería difícil de sostener.

En cuanto a materiales didácticos se refiere, la elaboración es básica, ya que no se trata de una modalidad a distancia que requeriría de otro tratamiento, sino que ellos son abordados en las clases presenciales, ya sea como guía de una exposición del profesor/a, como insumo para una discusión o trabajo práctico, para resolver una actividad puntual en relación a los contenidos desarrollados, entre otros usos. En cuanto a su accesibilidad, todavía no hay una conciencia de elaborarlos siguiendo pautas que permitan su consulta por parte de estudiantes con baja visión o ciegos, no obstante, circulan pautas e instructivos elaborados por la misma UNLP (UNLP. FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS, 2015) u otras universidades nacionales (UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, 2012), que apuntan a tomar estas consideraciones que favorezcan la inclusión educativa.

En base a un relevamiento que se ha efectuado sobre los usos de las distintas funcionalidades del campus virtual y las estrategias didácticas empleadas en este entorno por parte de las materias de la carrera, se han delineado cuatro modelos que a continuación se detallan:

- **Modelo tradicional:** uso de la cronología semanal del curso para consignar materiales didácticos y bibliografía de lectura obligatoria u opcional. Envío de avisos inherentes al funcionamiento de la cátedra (fechas de inicio de cursada, días de exámenes, ausencias programadas, actividades extracurriculares de la cátedra, etc.). El énfasis está puesto en los intercambios y la comunicación cara a cara en el marco de las clases presenciales, por ende, el campus actúa como mero apoyo y dispositivo de almacenamiento de materiales didácticos y textos. En éste último caso, generalmente se consigna bibliografía disponible en internet en acceso abierto. En este modelo, el campus también es una herramienta de comunicación unilateral profesor-alumno por el uso limitado de cartelera o calendario

que se hace. Para la comunicación bilateral se emplea el correo electrónico disponible, con posibilidad de copia de los mensajes a las cuentas personales de los involucrados.

- **Modelo de aplicación práctica:** usos del modelo tradicional más aplicación de “tareas” con modalidad de entrega por parte de los alumnos y las alumnas como archivos adjuntos o resolución en línea, con conexión sincrónica o no. Uso de herramientas de seguimiento y evaluación brindadas por el campus virtual. Interacción a través de ella con los y las estudiantes.
- **Modelo participativo:** modelo tradicional en combinación con modelo de aplicación práctica o no, más utilización exhaustiva de foros de debate para discusiones de casos prácticos o análisis de vertientes conceptuales relacionadas con los contenidos de las materias. En este caso, hay veces en que se estructuran grupos de trabajo, otra opción que brinda la herramienta.
- **Modelo híbrido:** usos alternativos de las opciones detalladas anteriormente, de acuerdo a las necesidades que cada año lectivo exige/requiere en vistas de la evaluación de los docentes de la cátedra con respecto al grupo de alumnos.

El uso de esta tecnología, como se ha podido ver, no es exhaustivo y responde a la adaptación que los profesores han hecho para innovar pedagógica y didácticamente en las clases que dictan de modo presencial. Lo esencial sigue siendo la comunicación cara a cara con los encuentros semanales en las aulas de la Facultad: exposiciones magistrales, debates, prácticas en los laboratorios de informática, y demás se realizan apoyados en un recurso tecnológico como es Moodle.

4. CONCLUSIONES

La adopción del campus virtual en el entorno de la FAHCE UNLP fue parte de un proceso en el que el Departamento de Bibliotecología ha participado históricamente al estar siempre a la vanguardia en el entorno institucional respecto a la aceptación, el uso y la explotación de diferentes softwares. No obstante, es interesante pensar hacia el interior de cada cátedra y en el colectivo del cuerpo docente de dicho Departamento, sobre los usos que se le ha ido dando, para tomar conciencia de manera crítica y reflexiva en relación a los actuales procesos y cambios que se vienen dando en la educación superior de hoy en día.

Estas implementaciones de nuevos medios de enseñanza y aprendizaje, permiten al alumnado una mejor formación en sus campos disciplinares en vistas de los cambios que a nivel general se están suscitando en el desarrollo tecnológico: redes sociales, plataformas virtuales, dispositivos móviles de comunicación, etc. Permanecer ajenos a esa realidad no parece ya ser una opción. Reflexionar de modo crítico sobre sus posibilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sí lo es.

Hay que destacar que las aulas virtuales reflejan una clara intención innovadora y creativa por parte de las y los docentes del Departamento de Bibliotecología de la FAHCE UNLP, que implica, como se ha visto, la elaboración de materiales de clase, selección de bibliografía en formato digital, diseño de actividades prácticas, manejo comunicacional a través de foros, entre otras acciones pedagógicas y didácticas. En este sentido, coincide con lo expresado por Área Moreira, San Nicolás Santos y Fariña Vargas (2010) con la valoración de la experiencia desarrollada en la Universidad de La Laguna (España).

La apropiación de tecnologías educativas es, además, un esfuerzo conceptual y práctico por parte de las y los docentes que han ido recorriendo su camino de manera autónoma al principio, más acompañados luego con la designación de personal de apoyo para el sostenimiento técnico-tecnológico del campus virtual y su correspondiente capacitación ante nuevas incorporaciones al cuerpo de profesores, actualizaciones de versiones del software, nuevas funcionalidades, etc.

El esbozo de los modelos de uso de la plataforma en el marco del Departamento de Bibliotecología de la FAHCE UNLP es una manera de sistematizar las informaciones que existen y las prácticas que se ejercen en las cátedras, esperando que sirvan de base para una reflexión crítica como ya se ha citado.

REFERÊNCIAS

AGUADO, A. Sesenta años en procura de un buen bibliotecario. *In Jornada por los 60 años de la Carrera de Bibliotecología en la Universidad Nacional de La Plata*, 2009, La Plata, Argentina.

AREA MOREIRA, M., SAN NICOLÁS SANTOS, M. B. y FARIÑA VARGAS, E. Buenas prácticas en aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, v.11, n.3, p.7-31, 2010. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014897002>>. Consultada: 15/04/2016.



LAUDANO, C. N. et al. Acerca del imaginario tecnológico en la formación de profesionales de bibliotecología. Estudio de caso: la Carrera de Bibliotecología de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. In: ESOCITE 2010: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS SOCIALES DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA, 8, 2010a, Bernal. *Anais eletrônicos...* Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2010. Disponible en: <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/14864/1/Ponencia_ESOCITE_2010_vd.pdf>. Consultada: 25/03/2016.

LAUDANO, C. N. et al. Reflexiones en torno a los imaginarios sobre la tecnología en la formación y la práctica profesional de la bibliotecología. In: JORNADA DE INTERCAMBIOS Y REFLEXIONES ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECOLOGÍA, 1, 2010b, La Plata. *Anais eletrônicos...* La Plata: UNLP, 2010. Disponible en: <<http://jornadabibliotecologia.fahce.unlp.edu.ar/jornadas2010/laudano/view>>. Consultada: 25/03/2016.

LAUDANO, C. N. y otros. La cuestión tecnológica en los planes de estudio de la carrera de bibliotecología de la Universidad Nacional de La Plata. Aproximaciones críticas desde los documentos y la mirada de los actores. *Información, Cultura y Sociedad*, n. 24, p.69-86, 2011. Disponible en: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n24/n24a04.pdf>>. Consultada: 25/03/2016.

MARTÍNEZ ARRELANO, F. F. y RIOS ORTEGA, J. Vinculación teoría – práctica en la educación bibliotecológica en América Latina y el Caribe. In *World Library and Information Congress IFLA General Conference and Assembly*, 78. 2012 jun. 16, Helsinki, Finland. Disponible en: <<http://www.ifla.org/past-wlic/2012/213-arellano-es.pdf>>. Consultada: 15/04/2016.

MARTÍNEZ CASTRO, M. L. y FERNÁNDEZ REYES, M. L. Docentes universitarios ante los desafíos de las TIC en su práctica educativa. In *Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*, 2. 2014 mar. 26-28, Sevilla, España. Disponible en: <<http://eprints.rclis.org/27953/>>. Consultada: 15/04/2016.

REGUERAL, F. y VALOTTA, M. E. Las TICs en la universidad: repensando nuestras prácticas docentes. *Puertas Abiertas*, n.11, 2015. Disponible en: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/50341>>. Consultada: 15/04/2016.

RÍOS ORTEGA, J. La teoría en la educación bibliotecológica: directrices básicas para su enseñanza. *Investigación Bibliotecológica*, v.21, n.42, p.109-142, 2007. Disponible en: <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ibi/article/view/4121>>. Consultada: 25/03/2016.

SANTOVEÑA CASAL, S. M. Metodología didáctica en entornos virtuales de aprendizaje. *Etic@net*, v.2, n.3, 2004. Disponible en: <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero3/Articulos/Formateados/metodologia_didactica.pdf>. Consultada: 25/03/2016.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA. Secretaría de Asuntos Estudiantiles. Dirección de Inclusión Social. Oficina de Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad. *Pautas generales para elaborar diapositivas accesibles*. Córdoba: UNC, 2012.



Disponível em:

<http://www.econo.unlp.edu.ar/uploads/docs/pautas_generales_para_elaborar_diapositivas_accesibles__unc._Universid%20ad_Nacional_d%20e_C%C3%B3rdoba_.pdf>. Consultada 25/03/2016.

UNLP.Facultad de Ciencias Económicas. Área de Accesibilidad. *Consideraciones generales para la inclusión de personas con discapacidad en la universidad: por una universidad accesible*. La Plata: UNLP, 2015. Disponível em:

<http://www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/consideraciones_generales_para_la_inclusion_de_personas_con_discapacidad_en_la_universidad.pdf>. Consultada: 25/03/2016.

UNLP.FAHCE. *Expediente de modificación de la Carrera de Bibliotecología. 1986-1994*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. MS. 48 p.(Expediente número: No. 500-41.895/1986).

UNLP.FAHCE. *Plan de estudios de la Carrera de Bibliotecología*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, 1986.

Disponível em: <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.63/pl.63.pdf> >. Consultada: 25/03/2016.

UNLP.FAHCE. *Plan de estudios de la Carrera de Bibliotecología*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, 2004.

Disponível em: <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=planes&d=Jpl40>>. Consultada: 25/03/2016.

UNLP.FAHCE. *Plan de estudios de la Carrera de Bibliotecología*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, 2015.

Disponível em:<<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=planes&d=Jpl91>>. Consultada: 25/03/2016.

VIVANCO, G. Educación y tecnologías de la información y la comunicación: ¿Es posible valorar la diversidad en el marco de la tendencia homogeneizadora? *Revista brasileira de educação*, v.20, n.61, p.297-315, 2015. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0297.pdf>>. Consultada 25/03/2016.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE BIBLIOTECONOMIA: CONTRIBUIÇÕES DOS MAPAS CONCEITUAIS

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA EDUCACIÓN BIBLIOTECONOMÍA: CONTRIBUCIONES DE MAPAS CONCEPTUALES

Gabriela Belmont de Farias; Francisca Liliana Martins de Sousa; Thaiana Barros dos Santos

Resumo: A educação contemporânea é levada a ser repensada pela ineficácia que tem sua dinâmica em uma sociedade cada dia mais exigente com a formação profissional, no que se refere às competências e habilidades que estão sendo desenvolvidas no ensino superior para atender a demanda da sociedade. Para tanto é necessário que os docentes reflitam sobre o aperfeiçoamento dos métodos e instrumentos educacionais que iram trabalhar em sala de aula. O objetivo do trabalho está em descrever a experiência da utilização do mapa conceitual, como ferramenta de construção do conhecimento no curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Ceará. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica relacionada à estudo de caso. Entendemos que a construção de mapas conceituais representa uma aprendizagem significativa e promove a interação de conhecimentos, desenvolve o raciocínio crítico, proporciona protagonismo e desperta a criatividade, contudo para que seja utilizada efetivamente é necessário que o seu uso seja difundido de forma prática, para que os discentes possam ter um maior contato com essa técnica, havendo assim a apropriação e difusão da metodologia.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Construção do conhecimento. Mapa conceitual. Prática pedagógica.

Resumen: La educación contemporánea se toma para ser reconsiderada por las ineficiencias que tiene su dinámica en una sociedad cada vez más exigente con la formación profesional, en lo que respecta a las habilidades y capacidades que se están desarrollando en la educación superior para satisfacer las demandas de la sociedad. Esto requiere que los maestros reflejen en la mejora de los métodos de enseñanza y herramientas que IRAM trabajo en el aula. El objetivo es describir la experiencia de usar el mapa conceptual como herramienta de creación de conocimiento en el curso de la Biblioteca de Ciencias de la Universidad Federal de Ceará. La metodología adoptada fue la literatura relacionada con el estudio de caso. Entendemos que la construcción de los mapas conceptuales es un aprendizaje significativo y promueve la interacción del conocimiento, desarrolla el pensamiento crítico, proporciona liderazgo y despierta la creatividad, sino para ser utilizado con eficacia es necesario que su uso está muy extendido en una forma práctica, de manera que los estudiantes pueden tener un mayor contacto con esta técnica, por lo que existe la apropiación y difusión de la metodología.

Palabras-clave: Aprendizaje significativo. La construcción del conocimiento. Mapa conceptual. La práctica pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea é levada a ser repensada pela ineficácia que tem sua dinâmica em uma sociedade cada dia mais exigente com a formação profissional, no que se refere às competências e habilidades que estão sendo desenvolvidas no ensino superior para atender a demanda da sociedade. Observa-se a necessidade de o docente adentrar o mundo cotidiano do aluno e vivenciar suas aptidões culturais e depois refletir sobre seu ato de ensinar, construir um novo modelo de aprendizado. (FARIAS, 2014).

Oriundas de um sistema educacional do saber pronto e imerso nas mudanças sociais, políticas, tecnológicas, econômicas e culturais que influenciam uma nova dinâmica para o ensino superior, pode-se observar que, as características do docente, somadas às dos alunos, influenciam o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Em relação às características dessas influências, destacam-se alguns elementos: dominação de uma cultura; aumento da velocidade das mudanças tecnológicas, sociais e culturais; o virtual substituirá progressivamente a experiência direta; a multiplicidade do conhecimento implicará a revisão daquilo que, na realidade, as pessoas deverão aprender; a customização do conteúdo da informação; as aulas agruparão estudantes com interesses e capacidades distintas; potencializar-se-á o ensino a distância; fomentar-se-ão os trabalhos criativos, dentre outros fatores decorrentes dessa sociedade complexa. Vale lembrar, ainda, que o conhecimento não equivale à informação, pois ele se relaciona com a compreensão e o significado que se proporciona à informação (ONTORIA PEÑA; GÓMEZ R.; RUBIO MOLINA, 2004).

Dialogar sobre a metodologia de aprendizagem aplicada ao ensino superior ou mesmo nos cursos de graduação é se envolver em duas alternativas. A primeira é derivada do modelo educacional que foi inserido no país desde que surgiu e prevalece em uso nos dias atuais denominado metodologia tradicional, sendo um método que se apresenta contrário a metodologia ativa. A discussão é gerada sob a perspectiva que o ensino superior deve promover uma participação maior do aluno, algo que não será alcançado se utilizando da metodologia tradicional ou convencional que aqui é definida como sendo aquela onde o conhecimento é produzido sob uma única vertente, a que o professor é único detentor e formador do saber.

A metodologia ativa possui como principal característica a inserção do discente como agente protagonista da sua aprendizagem, comprometendo-se com seu aprendizado. Sendo

assim, a aprendizagem significativa, é um processo da metodologia ativa, que congrega todos em um mesmo patamar, onde todos são produtores de conhecimento.

Nesta perspectiva, buscamos refletir sobre como a utilização de mapas conceituais pode contribuir para a formação de um indivíduo mais crítico, tendo como embasamento conceitual a aprendizagem significativa. A aprendizagem significativa é apresentada como sendo a que melhor se encaixa em um espaço onde os conhecimentos precisam ser compartilhados e onde o discente possa ser avaliado pelo que aprendeu de fato, pelas interações que conseguiu desenvolver durante a disciplina, além de redesenhar a construção do conhecimento, onde o docente não seja o único detentor do conhecimento, mas que haja uma construção coletiva dos saberes.

A implementação de metodologias de aprendizagem que venham ao encontro de uma educação participativa, que consiga gerar um conhecimento efetivo e não mecanizado, é uma alternativa para formação de um discente protagonista e criativo. Para tanto é necessário que os docentes estejam atentos aos “desafios contemporâneos do exercício da docência, convém uma prática reflexiva tanto da dimensão pessoal quanto da dimensão social, [...] o docente, como ator social insubstituível da relação pedagógica, conta acima de tudo consigo mesmo e, assim sendo, precisa constantemente se auto-avaliar” (FARIAS; SALES, 2015, p.7). Muitas vezes por já ter consolidado uma metodologia de ensino os docentes não buscam a inserção de novos métodos. A utilização de mapas conceituais como ferramenta de construção do conhecimento dentro do conceito de aprendizagem significativa é uma alternativa.

É nesta perspectiva que apresentamos a experiência da utilização de mapas conceituais para o desenvolvimento participativo e favorável ao protagonismo dos discentes, em diversas disciplinas, como ferramenta de construção do conhecimento, seus benefícios e as dificuldades na aplicação do mapa enfrentadas pelos discentes do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Ceará (UFC).

2 MAPAS CONCEITUAIS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA APRENDIZAGEM

O uso de uma nova metodologia pode ocasionar certo receio tanto para os discentes como para o docente, para que esse medo não impeça a utilização e a possibilidade de conhecer ferramentas que podem auxiliar no desenvolvimento de ambos e que podem facilitar a construção do conhecimento, é necessário que tanto docente com discente esteja disposto a

enfrentar essa empreitada com coragem e determinação, para que depois possa ser avaliado e revisto caso o objetivo traçado não seja o esperado.

A inserção de metodologias ativas exige que haja um desarmamento de ambas as partes (docentes e discentes). Diversas disciplinas do curso de Biblioteconomia da UFC vêm proporcionando aos discentes metodologias de ensino-aprendizado que visam à elaboração de conexões a fim de desenvolver um significado pessoal, onde as relações estabelecidas partiriam de assunto focal e se expandiriam para a concepção de um conhecimento novo.

O mapa conceitual está sendo adotado em diversas disciplinas, pois propõem uma estrutura de relações significativas entre conceitos, harmonizando um conjunto de significados de conceitos encaixados em um sistema de referência proposicional, contribuindo para o entendimento individual e coletivo sobre determinadas temáticas mediadas em sala de aula.

A ideia de mapa conceitual remonta a uma pesquisa realizada com crianças pelo professor Joseph Novak em 1970, onde buscou identificar o entendimento de um determinado conhecimento antes e depois da instrução. Os mapas conceituais podem ser definidos como sendo a relação entre conceitos ou palavras dispostas em um diagrama que pode ser hierárquico ou não, essas relações são definidas pelo autor no momento da criação do seu mapa. Segundo MOREIRA, (1987, p.19):

Os mapas conceituais podem ser usados como instrumentos para representar a estrutura cognitiva do aprendiz. Assim sendo, os mapas conceituais serão úteis não só como auxiliares na determinação do conhecimento prévio do aluno (ou seja, antes da instrução), mas também para investigar mudanças em sua estrutura cognitiva durante a instrução.

Os mapas conceituais são compreendidos como um instrumento de aprendizagem significativa onde o autor tem autonomia para fazer as conexões que achar pertinentes a cada assunto tratado no mapa, portanto não é possível definir que existe mapa certo ou errado. Desde que haja um entrelaçamento de ideias do conteúdo que está sendo abordado, essas ligações são construídas da forma a que o autor achar adequado, desde que o aprendiz consiga explicar como esses conceitos foram aplicados.

A utilização de mapas conceituais favorece o protagonismo e desperta a criatividade dos alunos, além de produzir um conhecimento de forma livre onde o docente apenas contribui com a ferramenta, mas o desenvolvimento do produto final fica por conta dos discentes. Um mesmo assunto pode ser observado de diversas maneiras pois cada mapa é

peçoal e será gerado através das sinapses específicas individuais; pode ocorrer é semelhanças entre alguns mapas, mas, jamais haverá mapas completamente iguais. Para Tavares (2008) uma maneira de construir um mapa conceitual de determinado conteúdo é nomear quais os seus conceitos mais importantes e a seguir o mais importante dentre aqueles que foram listados. Dessa maneira se elege o conceito raiz desse mapa, e o passo seguinte seria a construção de uma segunda geração com a escolha dos conceitos imediatamente menos inclusivos que o conceito raiz. (TAVARES, 2008). Mesmo havendo essas determinações para que o mapa conceitual seja efetivado de forma mais coerente e consiga produzir um conhecimento mais amplo, ele continua proporcionando uma aprendizagem significativa, pois os conceitos que serão utilizados e as ligações que ocorrerão são de quem produz o mapa.

Observa-se que as dificuldades enfrentadas no uso de mapas conceituais muito se devem à uma aprendizagem mecanizada, onde o discente apenas reproduz o que é transmitido pelos docentes e a nota é que caracteriza o discente em inteligente ou não. Desta maneira a educação é vista como sendo uma mera formatadora social, onde o aprender fica em segundo plano; é o resultado em forma de nota que importa e não o aprendizado que em si, visto que na maioria dos aprendizes o que resta após uma prova é quase nada do que foi estudado, já que a obrigação por notas faz com que o conteúdo seja apenas decorado, memorizado para aquele momento e assim a capacidade crítica do discente é cerceada.

É interessante como à medida que o tempo passa vamos perdendo a capacidade de compreender como as coisas ocorrem, a curiosidade tão presente durante a infância vai sendo aos poucos dizimada, até mesmo na própria família, quando uma criança cheia de indagações começa a questionar muito, logo intervimos para que cessem as perguntas; isso acaba sendo reproduzido no ensino formal. Seguindo essa prática educacional os discentes acabam não desenvolvendo um censo crítico, pois, seguem a cartilha adotada pelos docentes e são orientados a acreditar que somente o docente está correto e que não é possível discordar e aqueles que decidem ir à contramão dessa didática são vistos como maus discentes. Com isso, poucos tem a coragem de tentar ir contra o sistema imposto e continuam seguindo esse modelo de adestramento social, onde pouco se explora a capacidade do aluno de se expressar, a expor suas ideias e construir um conhecimento em conjunto.

A utilização de mapas conceituais como construtor efetivo de conhecimentos exige do discente a capacidade de ser autônomo nas suas ideias, implica em uma liberdade que não foi

experimentada pela grande maioria dos alunos antes de chegar à universidade, portanto o impacto com essa nova metodologia é indiscutível. Se antes o conhecimento era produzido apenas pelo docente, agora o discente é conclamado a construir conhecimento, contudo a falta de prática nessa metodologia provoca dificuldades de expressar suas ideias, por estar adaptado a um sistema que não desenvolveu esse senso crítico e esse protagonismo que o mapa conceitual possibilita.

Para que haja uma interação de conhecimentos na elaboração dos mapas conceituais é necessário fazer as conexões e cada indivíduo tem o seu arcabouço de conhecimento que foi sendo construído ao longo do tempo e que varia conforme as vivências de cada um, por isso um mapa conceitual não é autoexplicativo e exige que seu autor possa explicá-lo, pois, somente ele é capaz de identificar como cada interação foi gerada. Quando o mapa é gerado de forma coletiva, é necessário que haja uma discussão antes para saber quais conceitos serão atribuídos ao mapa, pois caso haja divergências extremas não há possibilidade de criação de um mapa coletivo e lembrando que todos devem colaborar com essa construção. Portanto, em uma construção coletiva é possível adquirir um vasto conhecimento sobre o assunto abordado, pois são várias perspectivas sobre um mesmo assunto que serão debatidas e inseridas no mapa.

Outra questão que deve ser levada em consideração quanto ao uso dos mapas conceituais é que provavelmente vão haver discentes que preferem lidar com textos para aprendizagem e que terão uma maior dificuldade em aprender com a utilização dos mapas, pois somos diferentes e temos preferências. É importante que seja observado se a metodologia está conseguindo atingir a todos e colaborando para uma aprendizagem efetiva, não basta inserir, é preciso avaliar os resultados.

3 APLICAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Na contramão da aprendizagem convencional ou tradicional que se caracteriza por uma construção mecanizada do saber, a aprendizagem significativa busca atuar de maneira a relacionar seus conhecimentos adquiridos com o novo aprendizado, gerando a construção de um conhecimento novo e desta forma fazer conexões entre os mesmos, proporcionando uma maneira de aprender e não apenas decorar como ocorre na aprendizagem convencional.

A aprendizagem significativa é um processo no qual o indivíduo relaciona uma nova informação de forma não arbitrária e substantiva com aspectos relevantes presentes na sua

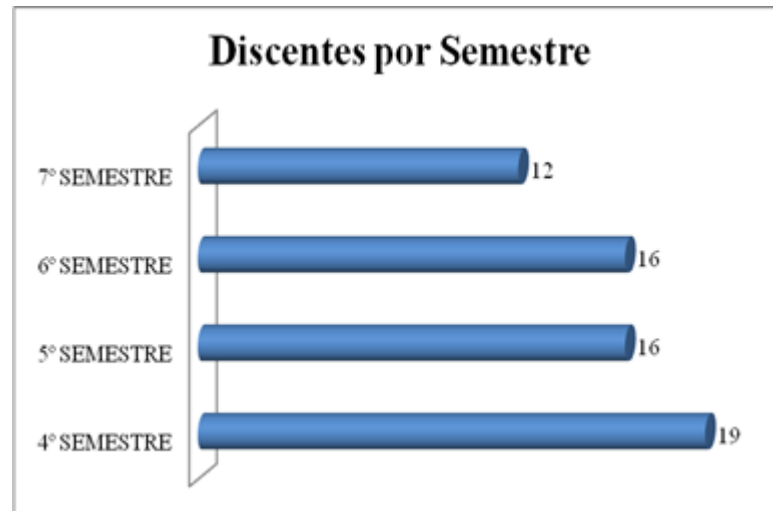
estrutura cognitiva. (AUSUBEL et al., 1980). Corroborando com o autor é possível inferir que o conhecimento desenvolvido na aprendizagem significativa surge de forma natural sem que haja uma determinação explícita de que aquele conhecimento só deve seguir uma vertente que é a linha de pensamento do docente. Então há a possibilidade de que o conhecimento seja gerado por diversas vias de pensamentos, vai depender do grau de experiência do aluno e das associações que serão efetivadas por cada um.

Ao adotar a aprendizagem significativa como metodologia de ensino ocorre uma parceria na construção do conhecimento, pois, o docente antes visto como único detentor do conhecimento busca nos aprendizes uma complementação para o seu entendimento. O aprendiz é chamado a participar e desta forma há uma troca de ideias que vai se transformar em algo maior construído de forma conjunta, onde há um incentivo para que o discente perceba que ele também é detentor de conhecimento e que a sua participação é imprescindível para que haja uma construção coletiva de saberes que facilitaria o entendimento acerca do conhecimento explicitado. É isso que a elaboração de mapas conceituais proporciona aos discentes: a possibilidade de construir sua leitura de modo particular, fazendo conexões com conhecimentos e disciplinas anteriores e produzindo uma interpretação do assunto abordado de forma livre, sem imposições.

Entende-se que esse tipo de aprendizagem é extremamente relevante para um aprendizado efetivo, nessa perspectiva buscamos compreender como os discentes avaliam o uso de mapas conceituais como um instrumento da aprendizagem significativa.

A pesquisa foi realizada com discentes do quarto, quinto, sexto e sétimo semestre do curso de Biblioteconomia da UFC, conforme o Gráfico 01.

GRÁFICO 01 – Discentes Participantes da Pesquisa



Fonte: dados coletados da pesquisa.

Ao todo foram respondidos 63 questionários que analisamos como amostra para abordar nesse trabalho. Foi aplicado um questionário, contendo oito perguntas sendo todas objetivas, no qual foi indagado sobre o uso dos mapas conceituais como instrumento da aprendizagem significativa e sobre a metodologia de ensino promovida nas disciplinas em que se utiliza do mapa conceitual, do curso de Biblioteconomia da referida universidade.

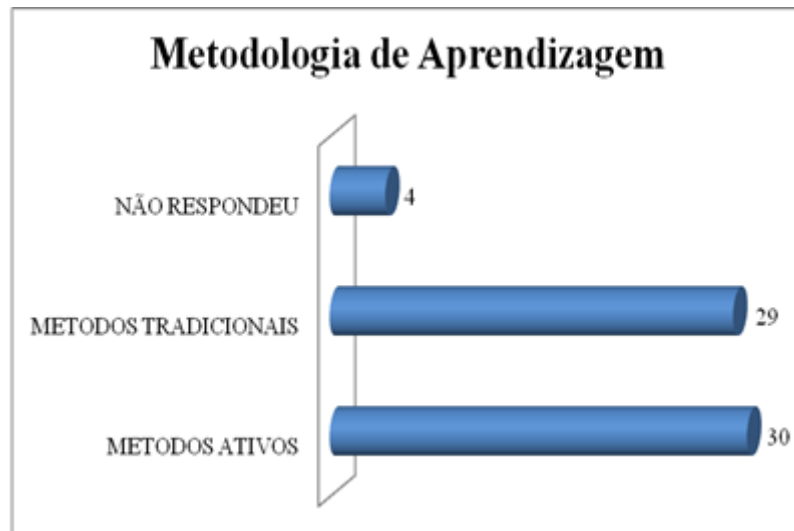
A pesquisa configura-se como uma pesquisa exploratória, além de possuir uma revisão bibliográfica relacionada à teoria do mapa conceitual, desenvolvida por Novak (1999) a partir da Teoria da Aprendizagem de David Ausbel, que tem como perspectiva a organização do conhecimento, baseada no conhecimento prévio adquirido. Caracteriza-se, ainda, por sua natureza aplicada, assumindo a forma de estudo de caso.

3.1 Contribuições da Pesquisa

As informações coletadas foram organizadas em categorias de respostas produzidas conforme o questionário aplicado aos discentes, a fim de facilitar o trabalho durante a análise dos dados. Analisar na visão de Queiroz (1991, p.5) “significa decompor um texto, fragmentá-lo em seus elementos fundamentais, isto é, separar claramente os diversos componentes, recortá-los, a fim de utilizar somente o que é compatível com a síntese que se busca”. Esse é também o momento de descobertas, de interpretações, de analisar o não dito, de fazer com que as falas dialoguem entre si.

A primeira categoria de resposta está relacionada a identificar a percepção dos discentes em relação a que metodologia de aprendizagem as disciplinas aplicam em sala de aula no curso de Biblioteconomia da UFC.

GRÁFICO 02 – Metodologia Aplicada em sala de aula

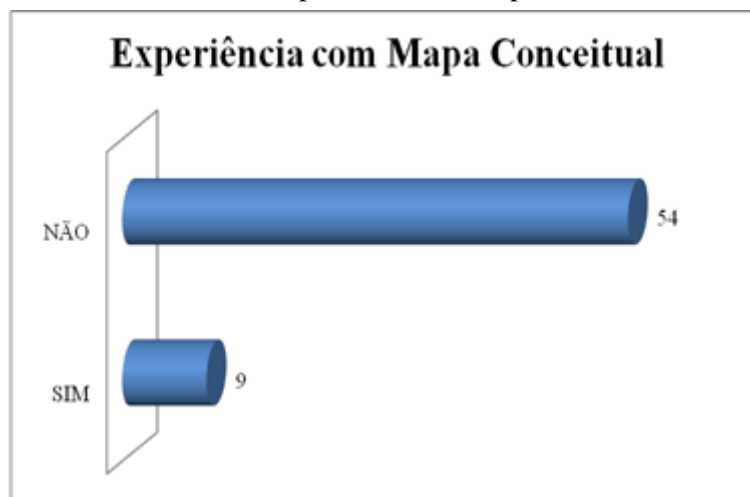


Fonte: dados coletados da pesquisa.

Observa-se que os docentes do curso de Biblioteconomia da UFC na percepção dos alunos se utilizam dos dois métodos sendo que o método ativo está um pouco mais evidenciado pelos alunos.

A segunda categoria de resposta está relacionada a identificar o primeiro contato que os discentes tiveram com os mapas conceituais. De acordo com o Gráfico 03, evidenciamos que a grande maioria dos discentes não teve contato com o uso de mapas conceituais antes de adentrarem no ensino superior.

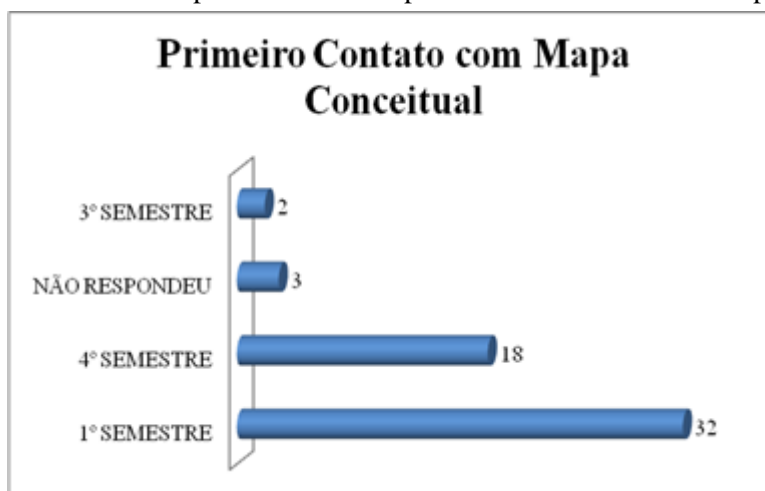
GRÁFICO 03 - Experiência com Mapas Conceituais



Fonte: dados coletados da pesquisa.

Em relação ao momento em que os discentes tiveram contato com o uso de mapas conceituais no curso de Biblioteconomia, verificamos no Gráfico 04, que a maioria teve seu primeiro contato no primeiro semestre.

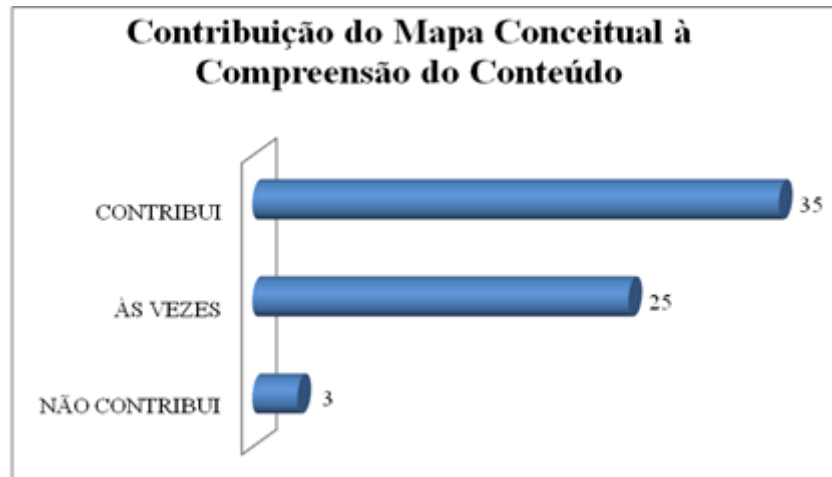
GRÁFICO 04 – Experiência com Mapas Conceituais no Ensino Superior



Fonte: dados coletados da pesquisa.

A terceira categoria de resposta está relacionada à contribuição do compartilhamento e uso do mapa conceitual no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o Gráfico 05, evidenciamos que a grande maioria dos discentes visualiza a contribuição dos mapas conceituais para uma melhor compreensão do conteúdo abordado na disciplina, além de contribuir para uma aprendizagem significativa, ou seja, uma aprendizagem efetiva.

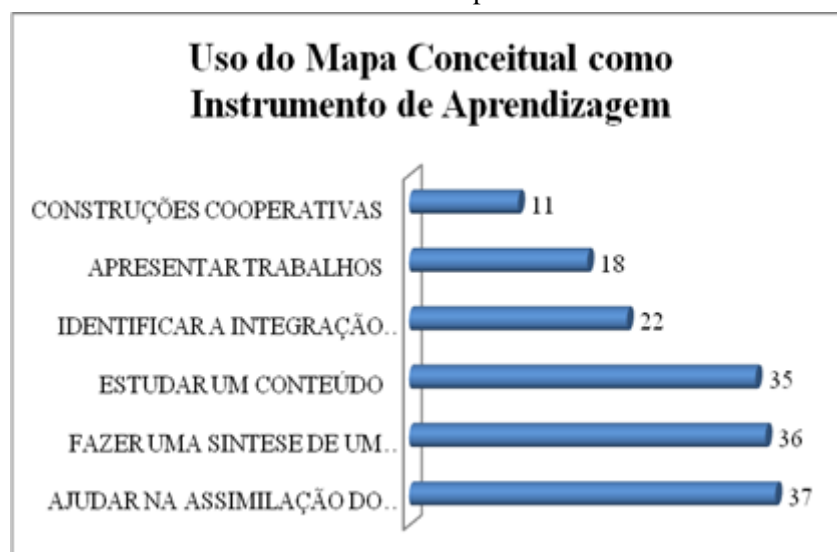
GRÁFICO 05 – Compreensão do Conteúdo



Fonte dados coletados da pesquisa.

A quarta categoria de resposta está relacionada à dificuldade do uso do mapa conceitual no processo de ensino-aprendizagem. Evidenciamos que as dificuldades estão relacionadas: a estabelecer relações; a empregar os conceitos; definir a questão focal e ligações com conhecimentos anteriores. A quinta e última categoria de resposta está relacionada à continuidade da utilização do mapa conceitual no processo de ensino-aprendizagem. Evidenciamos que maioria continuará usando o mapa para diversas atividades, conforme o Gráfico 06.

GRÁFICO 06 – Compreensão do Conteúdo



Fonte: dados coletados da pesquisa.

4 CONCLUSÃO

A escolha de uma metodologia de aprendizagem não é algo simples e varia conforme a preferência de cada docente, e/ou discente. Ela se solidifica à medida que vamos percebendo que essa é a melhor forma encontrada de aprender ou repassar conhecimentos. Isso não significa que devemos ficar estagnados e não experimentar novas possibilidades, mesmo sabendo que não será algo fácil, pois toda mudança acarreta erros e acertos; nenhuma metodologia é infalível. É preciso ir fazendo adequações para que se obtenha um melhor resultado possível. A utilização de mapas conceituais para construção de um conhecimento efetivo e o desenvolvimento do raciocínio crítico é uma possibilidade concreta, mas pouco difundida no meio educacional.

O que constatamos nesta pesquisa foi que 85% dos respondentes relataram que seu primeiro contato com essa técnica ocorreu no ensino superior. Inferimos que as dificuldades encontradas pelos alunos na construção do mapa conceitual é um reflexo da educação a que foram submetidos durante o seu percurso estudantil. Basta observar que uma das dificuldades mais frequentes encontrada na elaboração do mapa conceitual foi definir a questão focal, onde quase 38% responderam ser a dúvida mais frequente e saber se o mesmo está certo ou errado, que 21,5% indicaram também sentir dificuldades, sendo os dois tópicos mais citados, demonstrando que o aluno fica na ânsia de ter o docente como guia dizendo o que deve fazer e o mesmo sente dificuldade de agir autonomamente. Constata-se que mesmo com essas dificuldades encontradas pelos discentes na utilização dessa metodologia há uma concepção entre eles que a construção de mapa conceitual contribui para uma aprendizagem significativa, onde 88,8% afirmaram que sim a essa indagação. Ressaltamos 76% dos participantes responderam que pretendem continuar usando os mapas conceituais no seu cotidiano, seja para assimilação de um conteúdo, para fazer uma síntese de um texto ou mesmo para estudar um conteúdo.

Em relação a aprendizagem promovida em sala de aula no curso de Biblioteconomia da UFC há praticamente um empate técnico entre as duas respostas obtidas: 47% responderam que é uma aprendizagem ativa e 46% responderam que é tradicional, o que nos leva a supor que isso pode refletir a utilização das duas metodologias pelos docentes, ou seja, há docentes que aplicam métodos ativos e outros métodos tradicionais, provocando essa visão sobre a metodologia aplicada.

Entendemos que a construção de mapas conceituais representa uma aprendizagem significativa e promove a interação de conhecimentos, desenvolve o raciocínio crítico, proporciona protagonismo e desperta a criatividade. Contudo para que seja utilizado efetivamente é necessário que o seu uso seja difundido de forma prática, para que os discentes possam ter um maior contato com essa técnica, havendo assim a apropriação e difusão da metodologia.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, D.; HENESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio Janeiro: Interamericana, 1980.

FARIAS, G. B. *Competência em Informação no Ensino de Biblioteconomia: por uma aprendizagem significativa e criativa*. 2014. Tese (Doutorado em Ciência da Informação)–UNESP-Marília, Marília/SP, 2014.

FARIAS, G. B.; SALES, O. M. M.. A concepção do conhecimento e o desenvolvimento da competência em informação por meio da aprendizagem significativa. In: Jon Zabala Vázquez; Rodrigo Sánchez Jiménez; María Antonia García Moreno (coords.). (Org.). *Desafíos y oportunidades de las Ciencias de la Información y la Documentación en la era digital: actas del VII ENCUENTRO IBÉRICO EDICIC 2015*. 1ed.Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Documentación, 2015, v. 1, p.1-10.

MOREIRA, M. A, Buchweitz, B. *Mapas conceituais: instrumentos didáticos, de avaliação e de análise do currículo*. 1. ed. São Paulo: Moraes, 1987.

NOVAK, J. D.; GOWIN, B. *Aprender a aprender*. 2. ed. Lisboa: Plátano, 1999.

ONTORIA PEÑA, A.; GÓMEZ R., J. P.; RUBIO MOLINA, A. *Potencializar a capacidade de aprender e pensar: o que mudar para aprender e como aprender a mudar*. São Paulo: Madras, 2004.

QUEIROZ, M. I. P.de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro de informação viva*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991. (Biblioteca básica de ciências sociais. Série 2. Textos; v.7).

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa e o ensino de ciências. *Ciências & Cognição*, Paraíba, v.13, n.1, 2008. Disponível em: <http://www.ciencias&cognicao.org>. Acesso em: 24 mar.2016.

O DESAFIO DAS PRÁTICAS DE BIBLIOTECA EM BIBLIOTECAS DE MUSEU

EL DESAFÍO DE LAS PRÁCTICAS BIBLIOTECARIAS EN BIBLIOTECAS DE MUSEOS

Nilda Cristina Castelló; Liliana Battauz; Silvia Biale

Resumo: Bibliotecas e museus são duas instituições que têm fins semelhantes com relação à comunidade. A partir desta perspectiva, orientada para as práticas de inovação educacional, propõe-se a divulgar a experiência em curso na Facultad de Ciencias de la Gestión de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (República Argentina), na formação do bibliotecário documentarista. A abordagem nos leva a colocar a Biblioteca do Museu Provincial de Belas Artes em uma tarefa de organização, melhoria e divulgação, buscando oferecer aos alunos um aprendizado prático na disciplina oferecida no terceiro ano do curso: Prática Profissional e de Estágio. Os conceitos de biblioteca e museu têm muitas semelhanças: ser depositário dos bens culturais, organizar e arranjar fundos para uso, que é colocado a serviço dos utilizadores; são também centros de informação, de educação, de investigação e de entretenimento da comunidade.

Palavras-chave: Bibliotecas. Museus. Práticas Educativas. Projetos educacionais. Biblioteca. Organização.

Resumen: Las bibliotecas y museos son dos instituciones que tienen fines similares para con la comunidad. Desde esta perspectiva y orientado a las prácticas de innovación pedagógica, se propone como una realidad en curso dar a conocer la experiencia que está trabajando desde la carrera bibliotecario documentalista en Paraná, Entre Ríos. El enfoque nos lleva a situar la Biblioteca del museo provincial de bellas artes en una tarea de organización, mejoramiento y difusión, realizando la misma con un aprendizaje práctico desde la cátedra de tercer año: Practica Profesional y Pasantía. Los conceptos de biblioteca y museos tienen muchas coincidencias: ser custodio de los bienes culturales, organizar y disponer los fondos para su uso, es decir ponerlos al servicio de la comunidad y también se centros de información, educación, investigación y de ocio de los usuarios. En el abordaje de las prácticas e innovación pedagógica, se incluye una propuesta orientativa y de aplicación interinstitucional del ámbito académico y de un museo de la ciudad la que está en curso de ejecución.

Palabras-clave: Bibliotecas de Museos. Practicas Educativas. Proyectos educativos. Organización de Bibliotecas.

1 INTRODUCCIÓN

La carrera Técnico Bibliotecario Documentalista, de la Facultad de Ciencias de la Gestión de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (República Argentina), promueve en el estudiante, experiencias en aprendizaje que estimulen su capacidad analítica, crítica, creativa y de gestión. Esto se plasma mediante la participación permanente en actividades de la comunidad, a través del compromiso social, con proyectos orientados a la mejora de la calidad de vida de la población y el estímulo del desarrollo local.

El objeto de esta presentación es mostrar la articulación entre la biblioteca y el museo, ya que comparten objetivos y fines comunes. Entre la biblioteca y el museo se deben establecer un entramado de relaciones, que lleve a que la biblioteca sea parte del museo y que desde su propia identidad apoye la actividad del museo.

Se intenta retomar una dimensión muy importante dentro de la práctica educativa: la vinculación del pensamiento y la acción, evitando la disociación entre la teoría y la práctica. Es por ello que se trata que los conocimientos que imparten los docentes surjan en y desde la práctica y se legitiman en proyectos de experimentación que llevan a la reflexión y democratización del proceso de construcción y reconstrucción de las prácticas educativas.

2 EL DESAFÍO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN BIBLIOTECAS DE MUSEOS

Las prácticas educativas bibliotecarias están relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje "ya que quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender". En la práctica el estudiante reelabora los contenidos en un contexto con significaciones y basado en sus conocimientos previos. Por lo cual las prácticas educativas toman sentido al centrarse en el aprendizaje, la enseñanza, el conocimiento, el saber y la relación pedagógica.

"La educación debe mostrar que no hay conocimiento que no esté, en algún grado, amenazado por el error y por la ilusión."⁹¹ Es por ello que es necesario que los estudiantes puedan lograr la reconstrucción e interpretación de la realidad, con el fin de realizar la trasposición de la teoría a la práctica; para lo cual necesitan apropiarse de los mismos en forma de palabra, idea, teoría, mediada por el lenguaje y el pensamiento.

El desarrollo de prácticas educativas en diferentes ámbitos lleva a que los alumnos pongan en juego, los conocimientos adquiridos durante el cursado de la carrera. "Por que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades de su producción y construcción".⁹²

Es por ello que dentro del plan de estudios de las carreras Técnico Bibliotecario Documentalista y Profesorado en Bibliotecología, de la Facultad de Ciencias de la Gestión de

⁹¹Morín, Edgard. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia, UNESCO. 1999
En: <http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/EdagarMorin.pdf> (consultado 20/0815).

⁹² Freire, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. 11ed. México, Siglo XXI, 2006.

la Universidad Autónoma de Entre Ríos, Sede Paraná / Concepción del Uruguay, provincia de Entre Ríos, República Argentina se incluye la asignatura Práctica Profesional en los 3/4 años de la carrera. Estas materias proponen, experiencias de aprendizaje que estimulan la capacidad analítica, crítica creativa y de gestión, fomentando el conocimiento y comprensión de su realidad, orientada a la solución de problemas, contribuyendo al desarrollo profesional.

Es por esto que desde la Facultad realizan diferentes acciones en bibliotecas de la comunidad, donde los alumnos deben realizar observaciones en las unidades de información, para visualizar y determinar las diferentes problemáticas. Los datos relevados se comparten en clase, se analizan y debaten y de ahí surgen propuestas y proyectos basadas en un análisis de la realidad, de manera que las propuestas tengan un significado práctico atento a las necesidades y tendiente a mejorar, fortalecer los servicios bibliotecarios y las unidades de información. Esto posibilita que los alumnos puedan trabajar junto con sus profesores y otros profesionales y, así adquirir una práctica complementaria en su proceso de formación.

Un desafío, dentro de las prácticas son las bibliotecas de museos. Como experiencia un grupo de estudiantes de la Tecnicatura de la Facultad está trabajando es la Biblioteca del Museo Provincial de Bellas Artes Dr. Pedro E. Martínez. Esto nos ha llevado a indagar cual es la función de la biblioteca en el museo, sus usuarios, los servicios que presta, su historia, objetivos de la gestión, muestras y actividades programadas, entre otras.

Para iniciar las actividades primero debemos comprender que es un museo y si hay relación entre lo que se entiende por museo y biblioteca. Para ello se tomaron diferentes definiciones:

Biblioteca:

- Según el «Glosario ALA» Biblioteca (*library*) es la «Colección de material de información organizada para que pueda acceder a ella un grupo de usuarios⁹³...»
- La Norma ISO 2789: 1994, a su vez, define biblioteca como Organización o parte de ella cuya principal función es mantener una colección y facilitar, mediante los servicios del personal, el uso de los documentos necesarios para satisfacer las necesidades de información, educación, de investigación y de ocio de los usuarios. (Adaptada de ISO 5127-1 y adaptada a su vez por la norma ISO 11620).

⁹³ Glosario ALA de bibliotecología y ciencias de la información (Madrid: Díaz de Santos, 1988), p.197.

- Carrión Gútiez: para que exista el concepto de biblioteca, deben darse tres condiciones: colección, organización y disponibilidad: A pesar de la etimología de la palabra, una biblioteca no es un mueble o un edificio para guardar libros, sino una colección de libros, debidamente organizada para su uso. He aquí las tres notas básicas del concepto de biblioteca: colección, organización y disponibilidad para su uso. Formar la colección, organizarla de forma adecuada y ponerla en servicio son, pues, las tareas fundamentales que justifican la existencia de una biblioteca.

Museo

- El International Council of Museums (ICOM), dio en 1946 su primera definición de «museo» como “toda institución permanente que conserva y presenta colecciones de objetos de carácter cultural o científico con fines de estudio, educación y deleite”. En 1974, da una nueva definición: “Institución permanente, sin fines lucrativos, al servicio de la sociedad que adquiere, conserva, comunica y presenta con fines de estudio, educación y deleite testimonios materiales del hombre y su medio”.
- La American Association of Museums (citado por Bierbaum, 1999, p.74), afirma que museo es: “An organized and permanent nonprofit institution, essentially educational or aesthetic in purpose, with professional staff, which owns and utilizes tangible objects, cares for them, and exhibits them to the public on some regular schedule”.
- La norma UNE 50-113-92 (AENOR, 1994, pp.23-24) define Museo como: “Colección de documentos de interés cultural o científico, almacenados de forma permanente y dispuesta para su exhibición. Organismo cuya función consiste en reunir, conservar y exhibir documentos de museo”.

Del análisis de las diferentes definiciones comprendimos que el museo es donde encontramos objetos de interés para el desarrollo humano y donde se realizan estudios y trabajos relacionados con esos los objetos. El punto de coincidencia, es ser un centro de estudio y lugar de custodia, lo que le da un carácter activo. La Biblioteca se la relaciona con el lugar donde se guardan los libros, esta idea ha evolucionado, pasando de un sentido pasivo a uno más abierto

Pero es curioso que siendo el museo un lugar para la investigación, llevaría a pensar que es un lugar con mucha actividad, en cambio estos se tornan en un espacio más pasivo, por lo cual la imagen que se tiene es de conservación. Cuando los museos pasan esa barrera,

transmiten al público una imagen divulgativa, como los museos interactivos que ofrecen diferentes actividades a los visitantes.

Por otra parte las definiciones también aclaran que son organizaciones sin fines de lucro, al servicio de la sociedad, cuya función es ser un centro de estudio, educación, comunicación y deleite.

Los conceptos de biblioteca y museos tienen muchas coincidencias: ser custodio de los bienes culturales, organizar y disponer los fondos para su uso, es decir ponerlos al servicio de la comunidad y también se centran en centros de información, educación, investigación y de ocio de los usuarios.

Por lo mencionado anteriormente, la biblioteca como parte de los museos encuentra su razón de ser, en poner al servicio de los usuarios su colección la que debe ser acorde con la misión, visión y objetivos del museo del cual forman parte. Esto nos permitió comenzar a pensar, como debíamos encarar la tarea de la organización de la biblioteca del Museo Provincial de Bellas Artes.

3 EL MUSEO Y SU BIBLIOTECA

El museo depende del Ministerio de Cultura y Comunicación del Gobierno de Entre Ríos; fue fundado en 1926 y lleva el nombre de su fundador el Dr. Pedro E. Martínez. Las primeras obras fueron cedidas por la Comisión Nacional de Bellas Artes y por adquisiciones realizadas por su fundador. Luego las incorporaciones se hicieron a través de los Premios Adquisición "Gobierno de Entre Ríos" de sus Salones Anuales de Artistas Plásticos o bien por adquisiciones directas y por donaciones de artistas e instituciones. En la actualidad cuenta con una sala de exposición de 22 obras de Cesáreo Bernaldo de Quirós que es la más numerosa y completa que se exhibe de manera permanente en el presente, también cuenta dentro de su patrimonio con aproximadamente 1.300 obras en las disciplinas pintura, dibujo, grabado, cerámica y escultura. Entre las actividades principales se destacan: el Salón Anual de Artistas Plásticos de Entre Ríos, exposiciones, charlas, conferencias, cursos, talleres, recitales, cine y video, visitas guiadas.

La actual Directora, tiene como objetivo, lograr la inclusión social a través del arte y la cultura, es decir poner a disposición de la sociedad el patrimonio de arte.

La biblioteca tuvo un bibliotecario profesional a cargo y en la actualidad si bien no tiene personal de planta, se contrataron dos agentes.

A partir de lo indagado es que comenzaron a surgir ideas de como organizar, dar dinamismo y poder brindar un mejor servicio a toda la comunidad. Así comenzó el proceso de elaboración de un proyecto que se adecue a esta unidad de información.

La biblioteca del museo lleva el nombre de una artista plástica entrerriana: “Prof. Gloria Montoya” y es especializada en arte y cuenta entre sus colecciones con el fondo bibliográfico de la mencionada artista plástica.

La Visión de la biblioteca, establecida por la institución es:

“La Biblioteca busca ser un espacio moderno, agradable y accesible, orientada a la sociedad; ser un referente informativo para la gestión y transmisión del conocimiento, donde las nuevas tecnologías estén al alcance de todos; capaz de provocar en su actividad, usuarios mejor formados e informados; que coopere con el aprendizaje permanente.

Su Misión es: “Brindar servicios que satisfagan la necesidad de información de los usuarios, posibilitando el acceso a la documentación y contribuyendo como centro de recursos al logro de los objetivos de estudio, docencia e investigación de la comunidad”.

Sus funciones contemplan la adquisición, procesamiento y circulación de los materiales bibliográficos relacionados con la colección del Museo y con las artes visuales en general, con el fin de satisfacer tanto las necesidades de información del personal profesional de la institución, como también las demandas de los investigadores y usuarios externos.

El acervo bibliográfico de la biblioteca es de 1.946 documentos, según consta en un inventario hallado por las estudiantes en una computadora, compuesto por libros, publicaciones periódicas, CD, Dvd, folletos, diapositivas y currículum vitae de los expositores. El origen de los fondos es por donaciones realizadas por los artistas, instituciones y público en general; todas relacionadas con la temática específica del museo. Su horario es de martes a sábados de 8 a 12 y de 14 a 20 horas.

4 PROYECTO: “PROPUESTA DE MEJORA Y PUESTA EN VALOR DE LA BIBLIOTECA GLORIA MONTOYA”

La Facultad de Ciencias de la Gestión de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, tiene como objetivo la cooperación y servicio a la comunidad, es por ello que la Universidad firmó un convenio Marco con el Ministerio de Cultura y Comunicación de la Provincia de Entre Ríos y otro específico con el Museo de Bellas Artes.

Desde la carrera Técnico Bibliotecario Documentalista, se materializa el convenio firmado por la Universidad, la Facultad y el Museo, con la propuesta de mejoramiento de la unidad de información. Del mismo participan estudiantes del último año de la carrera y la docente de la cátedra Práctica Profesional y Pasantía.

Los estudiantes del último año de carrera, según las normativas de la Facultad deben cumplimentar 200 horas de práctica efectiva, en una unidad de información. Participan en esta primera instancia dos estudiantes del tercer año.

La propuesta fue pensada momentos o etapas:

- Observación del estado general de la biblioteca
- Relevamiento de la colección
- Diagnóstico de situación edilicia y del material de la biblioteca mediante un análisis FODA, con el fin de encontrar los factores estratégicos y críticos.
- Análisis de diagnóstico para la realización de la propuesta
- Planteamiento de las acciones
- Priorización de acciones según el análisis realizado.
- Recursos humanos, materiales y financieros necesario para la ejecución
- Ejecución de las actividades según el cronograma fijado

5 ACCIONES A REALIZAR DURANTE LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO

- Nuevo inventario
- Protocolo de uso del material
- Reglamento de biblioteca
- Elección del sistema de gestión CAMPI (de la Universidad Nacional de Entre Ríos)
- Procesamiento técnico del material documental
- Actualización de los currículum de los artistas plásticos que han expuesto sus obras en el museo
- Digitalización de los catálogos
- Conformación de una base de datos con los, currículum de los expositores, sus obras y otros datos relevantes.
- Establecer de un plan de preservación y conservación para los materiales antiguos y/o deteriorados

Este proyecto no es cerrado sino que permite que se pueda actualizar y mejorar mediante evaluaciones parciales y la intervención de nuevos actores que lo realicen.

6 CONCLUSIÓN

En síntesis podemos decir que estando en curso el proyecto, es un verdadero desafío de integración entre unidades de información desde lo pedagógico, con perfil innovador de prácticas bibliotecarias en bibliotecas de museo. Para ello se ponen en juego los conocimientos adquiridos y este el reto al cual debemos enfrentar a nuestros alumnos proporcionando acciones que lleven a reflexionar y socializar sus aprendizajes.

Concluimos expresando nuestras ideas integradoras, para compartir con nuestros colegas quedando abierta la posibilidad de sumar nuevos supuestos que generen una retroalimentación, en pos de la mejora, para integrar a este o generar nuevos proyectos.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. Camboredon, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Calude. *El oficio del sociólogo: presupuesto etimológicos*. 2ed. Mexico: Siglo XXI, 2008.
- BRYSON, J. *Técnicas de gestión para bibliotecas*. Madrid: Sánchez Ruipérez, 1990.
- CARRIÓN GUTYERZ. *Manual: manual de bibliotecas*. 2 ed. Madrid: Sánchez Ruipérez, 1993.
- CLEVALLARD, I. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. 3 ed. Buenos Aires: Aique, 1998.
- DILLENBURG, E. *What, if Anything, Is a Museum?* Disponible en: <http://name-aam.org/uploads/downloadables/EXH_spg_11/5%20EXH_spg11_What,%20if%20Anything,%20Is%20a%20Museum__Dillenburg.pdf>. Acceso en: 30 abr. 2016.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. 1 ed. México: Siglo XXI, 2006.
- GÓMEZ, P. *Autonomía profesional del docente y control democrático de la practica educativa*. En *Volver a pensar la educación*. vol II. Prácticas y discursos educativos. (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid: Morata, 1998. p.339-352.
- HABERMAS, J. *Racionalidad de la acción y racionalización social*. Tomo I. Madrid: Taurus, 1992.
- HABERMAS, J. *Teoría y praxis: estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos. 1990.
- LANCASTER, F. *Evaluación de las bibliotecas*. Madrid: Anabal, 1993. Cap.3.



LINARES PÉREZ, Juan Carlos. *El museo, la museología y la fuente de información museística*. En ACIMED v17 n° 4 Ciudad de la Habana. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008000400005> Acceso en 30 mar. 2016.

LÓPEZ DE PRADO, R. *Bibliotecas de museo de España: características específicas y análisis DAFO*. En: Revista general de información y documentación, 2003, n. 13, p 5-35. Disponible en: <Revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/download/RGID0303120005A/9979>. Acceso en 2 maio 2016.

MORÍN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO, 1999. Disponible en: <<http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/edagarmorin.pdf>>. Acceso en: 20 ago. 15.

TALLAFERRO, D. *La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes*. Disponible en: <<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20065>>. Acceso en: 20 ago. 15.

Fuentes Orales:

Lic. Canalis Marcela, Directora del Museo de Bellas Arte Dr. Pedro E. Martínez Paraná, Entre Ríos Argentina.

Alumnas: Frutos Florencia y Pamela Molina



COMPETÊNCIA INFORMACIONAL DOS ALUNOS DE BIBLIOTECONOMIA NO CAMPO DAS RELAÇÕES RACIAIS

COMPETENCIA DE INFORMACIÓN DE LA BIBLIOTECOLOGÍA DE ESTUDIANTES EN EL CAMPO DE LAS RELACIONES RACIAL

Erinaldo Dias Valério

Resumo: Afirma que a Ciência da Informação estuda os processos de geração, recuperação e disseminação da informação na sociedade. Reflete que os estudos sobre a temática das relações raciais no Brasil têm contribuído para diferentes metodologias e apontamentos teóricos. Define competência informacional com a capacidade de buscar, acessar e avaliar a informação. Objetiva propor um curso de competência informacional no campo das relações raciais com foco na população negra para alunos do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás. Conclui que o curso possibilitará ao aluno conhecer os contextos e conceitos históricos sobre as relações raciais no Brasil formando bibliotecários competentes em informação étnico-racial sobre a população negra.

Palavras-chave: Competência informacional. Relações raciais. Biblioteconomia. UFG.

Resumen: Afirma que la Ciencia de la Información estudia los procesos de generación, recuperación y difusión de información en la sociedad. Refleja que los estudios sobre el tema de las relaciones raciales en Brasil han contribuido a diferentes metodologías y enfoques teóricos. Define la alfabetización informacional con la capacidad de buscar, acceder y evaluar la información. Tiene por objeto proponer un curso de alfabetización en información en el campo de las relaciones raciales con un enfoque en personas de raza negra para los estudiantes del curso de Biblioteconomía de la Universidad Federal de Goiás. Se llega a la conclusión de que el curso permitirá a los estudiantes conocer los contextos y conceptos históricos de las relaciones raciales en Brasil bibliotecarios que forman competente en la información étnica y racial de la población negro.

Palabras-clave: Competencia de información. Relaciones racial. Biblioteconogía. UFG.

1 INTRODUÇÃO

A Ciência da Informação (CI) estuda o comportamento da informação e seus aspectos, por meio dos processos de geração, recuperação e disseminação na sociedade. Assim, no sentido de ampliar seu objeto de estudo, tem incorporado, em sua epistemologia, um enfoque mais social à suas investigações, evidenciando que nesta área de conhecimento tem crescido a existência de um amplo espaço para a efetivação de estudos e pesquisas sobre as relações raciais, o que proporciona aos pesquisadores o interesse específico por diversas demandas sociais, sendo uma delas a discussão da temática da população negra.

Os estudos sobre as relações raciais em CI no Brasil reúnem reflexões que procuram combater as práticas de racismo, discriminação e preconceito racial. Esse quadro tem

favorecido a produção de metodologias e temáticas no contexto da comunicação e dos fluxos informacionais na sociedade, sobretudo, para atender as necessidades de informação étnico-racial. Entende-se como informação étnico-racial aquela que retrata as temáticas que circunscrevem os elementos históricos e culturais de um grupo étnico, na intenção de torná-los protagonistas de sua própria história, afirmando e reconhecendo a contribuição desses na construção da sociedade brasileira (OLIVEIRA, 2010). Dentre os diferentes grupos étnicos, este artigo analisa os temas sobre a população negra.

Assim, de acordo com Araújo (2000), é por meio da informação que os sujeitos adquirem conhecimento sobre seus direitos e deveres, possibilitando-lhes melhores formas para a tomada de decisões em grupo ou individual. Para Marteleto e Ribeiro (2001, p.3), “a falta de informações corretas dificulta às pessoas o acesso à realidade”, assim, a efetiva construção da cidadania perpassa pela questão de acesso e uso de informação.

Nesta perspectiva, este artigo tem por finalidade sistematizar teoricamente a aplicação de um curso que contribua para desenvolver habilidades informacionais no campo das relações raciais, notadamente da comunidade negra, com alunos do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás (UFG).

A escolha do tema foi articulada no momento em que as escolas de Biblioteconomia no país têm passado por diferentes reformulações e atualizações em suas matrizes curriculares, com a intenção de formar os bibliotecários para atuar em diversas áreas, capacitando-os para atender a todo tipo de usuário nas distintas Unidades de Informação. Dito isso, não há até o momento uma análise de abrangência nacional ou regional que apresente a capacitação desses estudantes no campo das relações raciais, daí a relevância deste olhar propositivo em propor um curso que capacite os alunos na busca e uso da informação étnico-racial, visto que a Lei 10.639/03 preconiza a obrigação do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos diferentes níveis de ensino.

Não obstante, diferentes estudos foram realizados com objetivo de identificar se determinados grupos sociais são competentes em informação. Assim, no caso de estudantes do Curso de Biblioteconomia da UFG, o curso “Competência informacional no campo das relações raciais”, visa instrumentalizar os alunos para o uso da informação étnico-racial no âmbito acadêmico a partir da sua capacidade de acessar, selecionar e avaliar as produções de

pesquisadores das principais teorias raciais formuladas no Brasil, desenvolvendo estratégias para a produção textual e uso de bases de dados especializadas na temática.

O termo competência informacional, usado de forma equivalente à *information literacy*, tem crescido de forma acelerada no contexto da Biblioteconomia e CI, como também tem incorporado outras áreas do conhecimento que têm sido afetadas com a problemática da informação. Nesse sentido, há uma discussão sobre a utilização do termo de forma eficiente no campo em que se aplica. Pensando nisso, o próximo tópico apresentará uma breve discussão sobre o tema.

2 COMPETÊNCIA INFORMACIONAL - INFORMATION LITERACY

O termo *Information Literacy* originou-se na década de 1970, aparecendo pela primeira vez em 1974 em um relatório desenvolvido pelo bibliotecário Paul Zurkowski. O relatório descrevia os produtos e serviços realizados em instituições privadas e quais as relações as bibliotecas, além de exigir do governo meios que garantissem à sociedade o desenvolvimento de uma competência informacional para o acesso e uso de diferentes produtos informacionais.

O fato de ser presidente da *Information Industry Association*, levou a propor que mudanças fossem realizadas e que se iniciasse um movimento em prol da *Information Literacy*. E sugeriu que os recursos informacionais fossem implantados em situações de trabalho, na resolução de problemas, através do aprendizado das técnicas de uso das ferramentas de acesso a informação (HATSCHBACH, 2002).

Conforme aponta Hatschbach (2002) na década de 1970 começam a surgir as primeiras definições do conceito *Information Literacy*, marcadas pela preocupação em mostrar que a informação é crucial para a sociedade. Já a década de 1980 é caracterizada pelas mudanças dos paradigmas informacionais, quando o uso das tecnologias provocou alterações na maneira de produção, guarda e disseminação da informação, através do uso dos computadores. Como os olhares estavam voltados para a tecnologia, a *information literacy* chegou a ser vista na época como capacitação para o uso de tecnologias, devido à inexistência de programas estruturados.

Outro marco nesta década foi a elaboração do relatório da American Library Association (ALA) por bibliotecários e educadores, onde destacavam que a *information literacy* poderia vir a ser um novo modelo de aprendizado.

Na década de 1990, observa-se a consolidação dos estudos relacionados a *information literacy*, surgindo assim programas educacionais direcionados para a mesma. Os profissionais, por sua vez, se conscientizam cada vez mais da necessidade de tornar o acesso a informação mais rápido, objetivando, desde então, criar usuários conscientes quanto ao uso da informação. Vale ressaltar que, conforme afirmam Vitorino e Piantola (2009), a utilização do termo *information literacy* tem gerado desde o seu surgimento diversas discussões sobre sua aplicabilidade.

Assim, os estudos sobre a *Information Literacy* no Brasil já são uma realidade, embora o termo não possua uma tradução definitiva, aparecendo na literatura geralmente como alfabetização informacional, competência em informação, letramento informacional entre outros. Para este artigo, a expressão utilizada é competência informacional, que compreende a formação de indivíduos pensantes, capazes de fazer o uso eficaz da informação. O conceito de competência informacional está ligado à compreensão e interação com o universo informacional possibilitando aprendizado (DUDZIAK, 2003).

Conforme Hatschbach e Olinto (2008, p.28) a competência em informação tem abordado

Questões como as novas formas de acessar, utilizar, analisar e avaliar a informação, atendendo às exigências atuais do mundo acadêmico e profissional, para construir novos conhecimentos e servir de instrumento para o uso da informação como fator de inclusão social (HATSCHBACH; OLINTO, 2008, p.28).

Destarte, essa temática vem apresentando crescimento significativo na literatura científica (VITORINO; PIANTOLA, 2009), desenvolvendo e firmando objetivos e metas a serem alcançadas, definindo estratégias de ação e identificando os meios mais apropriados para a construção de novos conhecimentos. As habilidades para a construção do conhecimento requerem o uso dos mais variados tipos de recursos informacionais, sendo necessário saber como a informação encontra-se organizada, integrando desde então o seu uso.

A utilização do termo competência informacional tem suas primeiras aparições, na Biblioteconomia e CI, através dos autores Caregnato (2000); Dudziak (2003); Belluzzo (2001); Hatschbach (2002); Campello (2003); entre outros. Neste âmbito, percebe-se que cada autor focaliza a competência informacional em uma determinada área do conhecimento, sendo assim, fica nítida a interdisciplinaridade da temática em questão.

A competência informacional visa desenvolver nos indivíduos habilidades para o uso de recursos informacionais de forma independente ao longo de suas vidas (ROZZI; SANTOS, 2012). Desse modo, as pessoas competentes em informação são capazes de desenvolverem um raciocínio crítico e reconhecerem qual informação é necessária para atender às suas necessidades informacionais.

E a informação ganha importância nos diversos ambientes e debates. Para Marteleto (2001, p.1), “neste contexto recente, a questão do conhecimento e do acesso à informação toma uma nova e expressiva relevância no processo de desenvolvimento econômico, no exercício da cidadania, na educação e no trabalho” e pensar na formação de profissionais da informação no campo dos estudos raciais é vislumbrar a construção de uma sociedade sem preconceito, discriminação e qualquer manifestação segregadora, pautada no livre acesso à informação, na expectativa de possibilitar aos sujeitos sociais o conhecimento de seus direitos e deveres. De acordo com esses apontamentos, o ponto que segue elenca a importância da informação étnico-racial para a sociedade.

3 INFORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

No campo conceitual da informação, diversos pesquisadores se deparam com a variedade de definições para o termo. Em uma reflexão etimológica, a palavra informação origina-se do latim “*informare*” que significa dar forma, formar, criar, entre outras. Essa definição por ser ampla, abarca todas as áreas do saber, sendo que cada uma tem um olhar específico.

Para Araújo (2002), existem dois conceitos com base na origem etimológica da informação: tem-se a informação como atribuição de sentido, que se dá através da seleção e recepção das informações recebidas, podendo gerar conhecimento a partir da visão de cada sujeito social; e a informação como processo de representação, que conforme a autora se dá mediante a geração e transferência da mesma.

Verifica-se que nos estudos em CI Oliveira (2010, p.56) definiu informação, no âmbito das relações raciais, como sendo a informação étnico-racial, os “conhecimentos sobre os elementos históricos e culturais de um grupo étnico na perspectiva da afirmação desse grupo étnico e considerando a diversidade humana”. Em razão dessa concepção, este artigo se estrutura levando em consideração a informação étnico-racial sobre a população negra. Por meio dessa informação étnico-racial, o indivíduo conhece seus direitos e deveres na sociedade

em que vive. Cabe ressaltar que a ausência desse mecanismo tem colaborado para a ampliação de desigualdades sociais, uma vez que o acesso à mesma é um direito de cidadania.

Na CI, área que estuda os processos de coleta, tratamento, organização, recuperação e disseminação da informação, os cientistas da informação têm um olhar investigativo sobre ela, notadamente na informação registrada. No entendimento de Le Coadic (2004, p.26) “fluido precioso, continuamente produzido e renovado, a informação só interessa se circula, e, sobretudo, se circula livremente”. Na concepção de Capurro e Hjørland, (2007), a informação desempenha um importante papel na sociedade contemporânea. Dessa forma, a transmissão da informação necessita de um processo de comunicação.

Nessa direção, retoma-se Le Coadic (2004) ao afirmar que a comunicação é o mecanismo que permite troca de informações entre pessoas. E para que isso ocorra satisfatoriamente, o autor propõe um processo que se assemelha ao sistema econômico: produzir, distribuir e consumir informação. Chamado ciclo da informação, constituído pela, construção, comunicação e uso da informação. Para o autor, esses processos se desenvolvem em uma relação de reciprocidade; eles não se dão de forma isolada, um interliga o outro.

Russo (2010) propõe um detalhamento de cada processo definido por Le Coadic (2004). Conforme a autora, o primeiro processo, a construção/produção da informação, se dá a partir das informações construídas por diferentes atores sociais em distintos campos. Sejam por professores, pesquisadores, militantes de movimentos sociais, artistas, entre outros, que gerem informação. Além dessa produção, deve-se observar também o registro, que pode ser de inúmeras formas e suportes. O segundo processo, o da comunicação, se caracteriza pela disseminação da informação. A autora assevera que essa ação pode ocorrer de forma oral, escrita ou, até mesmo, virtual. E é materializada com a utilização das tecnologias digitais proporcionadas pela Internet. O terceiro passo é a apropriação/assimilação da informação, que vai proporcionar uma nova produção de informação e dará início a um novo ciclo.

Desse modo, a presente pesquisa, tomando como base as discussões do conceito de informação, e levando em consideração o ciclo informacional como mola propulsora para o estudo das relações de cidadania na sociedade, acolhe o conceito de informação proposta por Barreto (2005, p.2):

A informação é qualificada como um instrumento modificador da consciência do indivíduo e da sociedade como um todo. Entre seres humanos deixa de ser uma medida de organização para ser a própria

organização em si, quando referencia o indivíduo ao seu passado, as suas perspectivas de futuro e ao seu lugar no presente. O conhecimento, só se realiza se a informação é percebida e aceita como tal e coloca o indivíduo em um estágio melhor dentro do mundo em que sua história individual se desenrola.

Sendo assim, é relevante considerar que a CI e a Biblioteconomia se configuram em um campo de estudo interdisciplinar que se preocupa com a mediação entre a informação e os indivíduos que dela necessitam. Em tais condições, o estabelecimento de um amplo debate sobre as relações étnico-raciais referentes à população negra na sociedade brasileira também deve ser preocupação dessa área, uma vez que a pesquisa científica pode propor a produção de conhecimentos que valorizem a população negra e se concentrem nas desconstruções das desigualdades raciais no país. Para melhor compreender essas desigualdades sociais e raciais, o próximo tópico apresenta um breve histórico da luta do movimento negro no Brasil.

4 MOVIMENTO SOCIAL NEGRO

Os estudos de desigualdades raciais no Brasil e o reconhecimento dos movimentos sociais negros como atores políticos têm aparecido sistematicamente em diferentes pesquisas, nas mais diversas áreas do conhecimento científico. Isso aponta para o foco de interesse dessa investigação.

A participação do Movimento Negro (MN) na sociedade brasileira é caracterizada por interesses e reivindicações específicas, como o combate ao racismo e a luta pela promoção da igualdade racial, bem como a inclusão do tema racial na agenda educacional e nas políticas públicas.

Por meio dos objetivos, metas e perspectivas do MN o mito da democracia racial foi deslegitimado, apontando a concepção de que na sociedade brasileira os cidadãos não vivem em perfeita harmonia racial. A fim de melhor compreender esse cenário “os movimentos negros passaram por vários momentos em termos de reivindicação coletiva contra o racismo” (SANTOS, 2009, p.233). Depois de mais de 40 anos após a Abolição da escravatura, as manifestações e reivindicações do MN assumiram posturas político-ideológicas. Assim, na década dos anos de 1930, fundou-se em São Paulo, a Frente Negra Brasileira (FNB), com o objetivo de integrar o negro em todos os setores da vida em sociedade (VALENTE, 1994) esse era um dos mais importantes mecanismos da luta do negro contra o racismo.

A FNB com a intenção de disseminar suas ações e ideias, criou o jornal *A Voz da Raça*, o veículo que se tornou um canal de divulgação e expressão política entre os negros. Assim, conforme Valente (1994) em meados dos anos 1936, a FNB transformou-se em partido político, denominado Partido Frente Negra Brasileira. A questão gerou debates e discussões em torno desse partido, na medida em que discordavam da criação de uma organização partidária que tinha como pauta a temática sobre a desigualdade entre os povos, tendo em vista que a Constituição Brasileira preconiza que todos são iguais perante a lei.

Nascimento; Nascimento (2000) e Valente (1994), afirmam que a FNB seguiu com suas ações e atividades até 1937, período em que o Estado Novo instituiu a ditadura e impôs o fechamento do partido. Mesmo fechado, o partido por meio da FNB não parou com seus protestos contra a discriminação racial. A frente representava uma consciência “[...] formada ao reagir contra o mais evidente aspecto do racismo, a sistemática segregação e exclusão à base de critérios raciais.” (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000, p.206). Como uma das organizações dedicadas a essas questões mais importantes na época, a FNB questionava o lugar do negro na sociedade brasileira além da construção de sua identidade.

Outro aspecto relevante que merece destaque é o surgimento do Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado na década de 1940 sob a liderança do militante negro Abdias do Nascimento. O TEN surgiu a partir da necessidade de formar atores e dramaturgos negros para colocar em cena a real contribuição da cultura africana para a sociedade brasileira.

O TEN continuava a tradição de protesto e organização político-social, mas integrava a essa dimensão a reivindicação da diferença: o negro não procurava apenas integrar-se à sociedade “branca” dominante, assumindo como sua aquela bagagem cultural européia que se impunha como “universal”. Ao contrário, o TEN reivindicava o reconhecimento do valor civilizatório da herança africana e da personalidade afro-brasileira. Assumia e trabalhava a sua identidade específica, exigindo que a diferença deixasse de ser transformada em desigualdade. (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000, p.206-207).

O TEN foi uma das expressões de valor ímpar para as discussões em torno da discriminação racial, pois com atores negros colocavam em cena os protagonistas reais, resgatando a cultura negra que por muito tempo foi colocada em segundo plano. Tinha também uma função educacional, acreditava que para a ascensão social na sociedade os negros necessitavam de uma formação, desse modo poderiam contestar sobre seus direitos e deveres, e sob a dominação social a que eram submetidos.

Essa entidade desenvolveu muitas ações além dos espetáculos teatrais, como cursos de alfabetização, de artes, organizou e promoveu ainda diversos eventos de caráter acadêmico. Entre esses eventos pode-se citar: a Convenção Nacional do Negro (1945-1946); Conferência Nacional do Negro (1948-1949); 1º Congresso do Negro Brasileiro (1950) entre outros. (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000). Esses eventos se constituíram verdadeiros mecanismos para dar visibilidade e importância à história da luta da população negra no Brasil.

Outro ponto importante da luta do movimento social negro foi a criação em 1978 do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR), em São Paulo. A iniciativa se deu a partir dos atos discriminatórios sofridos por negros ao serem impedidos de entrarem no Clube de Regatas Tiête, como também contra a morte de um trabalhador negro.

O MNUCDR mais tarde, passou a denominar-se Movimento Negro Unificado (MNU), tornando-se referência na luta antirracista por outros movimentos em todo o país. Seu objetivo era de contestar o preconceito e a discriminação racial contra os negros. A criação do MNU serviu como mola propulsora para a inserção do movimento negro no contexto das lutas para a redemocratização do país (SANTOS, 2006).

Os anos 1980 e 1990 representam para o movimento negro um processo de institucionalização, com o surgimento de conselhos, secretarias especiais e outros órgãos governamentais voltados especificamente à defesa dos interesses da população negra. Os anos 2001 foram marcados pela realização da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, convocada pela Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em Durban, África do Sul, sendo considerada como um dos marcos históricos das reivindicações do movimento negro contemporâneo. A partir desta conferência, o governo brasileiro passou a assumir importantes iniciativas no campo das relações étnico-raciais. Essa articulação resultou entre outros fatores, na aprovação da Lei 10.639/03 tornando obrigatório nas escolas da rede pública e privada da Educação Básica o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A Lei é fruto de um processo de lutas sociais, que confere ao movimento negro brasileiro o protagonismo dessa conquista. O objetivo da Lei é propor o estudo da luta dos negros no Brasil, as contribuições, conquistas e discutir a identidade negra em uma

perspectiva de afirmação e visibilidade. A disseminação e acesso a essas informações visa desconstruir a imagem negativa dos negros na sociedade.

Assim, como Oliveira (2010) definiu informação étnico-racial, já citado no tópico anterior, é que por meio dessa informação, o indivíduo conhece seus direitos e deveres na sociedade em que vive. Cabe ressaltar que a ausência desse mecanismo, tem colaborado para a ampliação de desigualdades sociais, uma vez que o acesso à mesma é um direito de cidadania.

Vale ainda acrescentar que a informação que circula nos movimentos sociais negros é entendida como um instrumento de mobilização das lutas. E que o bibliotecário precisa compreender como os atores sociais desse grupo estão articulados na apropriação e disseminação das informações no interior dos movimentos.

5 PROSSEGUIMENTO DA PESQUISA (PENSAMENTOS NÃO CONCLUSIVOS)

O campo de atuação do bibliotecário encontra-se diversificado, as suas atividades e habilidades cooperam para o desenvolvimento social da cidadania, além de possibilitar para o usuário uma qualidade de conteúdos informacionais. Atualmente existe uma grande massa de bibliotecários que vão além das suas responsabilidades relacionadas aos processamentos técnicos da informação (classificação, indexação) e a representação descritiva da informação (catalogação). Os mesmos se preocupam na ênfase dos serviços de referência, auxiliando os usuários em suas diversas pesquisas em diferentes assuntos.

Porém, no que se refere aos estudos no campo das relações raciais percebe-se que a história oficial brasileira foi construída a partir do silenciamento e esquecimento da real contribuição das populações negras, fazendo silenciar as suas particularidades que determinam as suas condições históricas de vida. Assim, poucas informações são veiculadas para dar visibilidade a um grupo que por muito tempo tem sido apagado, e muitos profissionais não possuem competências informacionais para disseminar tais informações, por isso, a proposta do curso é de grande valia neste sentido.

Assim, bibliotecários competentes em informação étnico-racial podem cooperar para a desconstrução das práticas de discriminação e de racismo, que torna essa parcela da população excluída da era da informação.

Com a intenção de dar andamento para conclusão da pesquisa, a proposta do curso “Competência informacional no campo das relações raciais com foco na população negra”,

surge a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovada em 2004 pelo Ministério da Educação. Essas diretrizes regulamentam a Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino.

Diante disso, esse curso possibilitará ao aluno conhecer os contextos e conceitos históricos sobre as relações raciais no Brasil. Assim, a inclusão desse conteúdo é crucial para se pensar na formação plural dos alunos do curso de Biblioteconomia, uma vez que este profissional deve adotar, no exercício das suas atividades, práticas que visem a preservação, o tratamento, a recuperação e a disseminação de informação que garantam o direito dos diferentes grupos étnicos que compõem a nacionalidade brasileira. Neste sentido, o curso propõe analisar a conexão entre informação e relação racial com foco na população negra, apresentando propostas para uma educação antirracista.

Os objetivos do curso consistem em apresentar experiências de abordagens das relações étnico-raciais em pesquisas científicas e na formação de profissionais da informação; discutir a produção de conhecimento sobre os negros na Ciência no Brasil; identificar as principais ações do movimento negro organizado e a luta contra o racismo; investigar a influência da cultura africana no processo de colonização do Brasil, nos aspectos econômicos, sociais e culturais e contribuir com a formação de bibliotecários, visando à conscientização e dinamização do uso do material bibliográfico, com vistas à implantação da Lei 10639/03.

O presente artigo não pretende esgotar o debate sobre a questão da competência informacional no campo das relações étnico-raciais. Dedicou-se aqui na teorização de alguns aspectos, há ainda possibilidades de estudos mais aprofundados para posterior aplicação do curso proposto.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. A. de. Informação: recurso para a ação política do cidadão? *Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecono; Ci. Inf.*, Florianópolis, n. 9, p.1-15, 2000.

ARAÚJO, E. A. de. O fenômeno informacional na ciência da informação: abordagem teórico-conceitual. In: CASTRO, César Augusto (Org). *Ciência da Informação e Biblioteconomia: múltiplos discursos*. São Luís: EDUFMA; EDFAMA, 2002. p.11-34.

BARRETO, A. de A. A estrutura do texto e a transferência da informação. *DataGramaZero – Revista de Ciência da Informação*, v. 6, n. 3, jun. 2005. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/jun05/Art_01.htm>. Acesso em: 06 mar. 2013.

BELLUZZO, R. C. B. A Information literacy como competência necessária à fluência científica e tecnológica na sociedade da informação: uma questão de educação. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UNESP, 7., 2001, São Paulo. *Anais...* São Paulo: UNESP, 2001.

CAMPELLO, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. *Ciência da Informação*, Brasília, v.32, n.3, p.28-37, set./dez., 2003.

CAPURRO, R.; HJORLAND, B. O conceito de informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v.12, n.1, p 148-207, jan./abr. 2007.

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.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

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

HATSCHBACH, M. H. de L. *Information literacy: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior*. 2002. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)- Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

HATSCHBACH, M. H. de L.; OLINTO, G. Competência em informação: caminhos percorridos e novas trilhas. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v.4, n.1, p.20-34, jan./jun. 2008.

LE COADIC, Yves-François. *A ciência da informação*. 2 ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.

MARTELETO, R. M. Confronto simbólico, apropriação do conhecimento e produção de informação nas redes de movimentos sociais. *DataGramaZero*, Rio de Janeiro, v.2, n.1, fev. 2001.

MARTELETO, R. M.; RIBEIRO, L. B. Informação e construção do conhecimento para a cidade no terceiro setor. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v.11, n.1, p.1-21, 2001.



NASCIMENTO, A. do; NASCIMENTO, E. L. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p.203-235.

OLIVEIRA, H. P.C. de. Afrodescendência, memória e tecnologia: uma aplicação do conceito de informação etnicorracial ao projeto “A Cor da Cultura”. 2010. 138f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)– Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ROZZI, I. C.; SANTOS, A. S. dos. Competência Informacional na escola: um projeto com alunos e professores do ensino fundamental. In: ENCONTRO REGIONAL DOS ESTUDANTES DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO, CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E GESTÃO DA INFORMAÇÃO, 14., Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://rabci.org/rabci/sites/default/files/Iuli_%20resumo%20erebdsul.pdf>. Acesso em: 29 maio 2013.

RUSSO, M. *Fundamentos de Biblioteconomia e Ciência da Informação*. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais, 2010.

SANTOS, I. A. A. dos S. *O movimento negro e o estado (1983-1987): o caso do conselho de participação e desenvolvimento da comunidade negra no governo de São Paulo*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

SANTOS, M. A. de O. dos. Política negra e democracia no Brasil contemporâneo: reflexões sobre os movimentos negros. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de (Orgs). *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2009. p.227-258.

VALENTE, A. L. E. F. *Ser negro no Brasil hoje*. 11. ed. São Paulo: Moderna, 1994.

VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D. Competência informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 38, n. 3, p.130-141, set./dez., 2009.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ÁREA DE USUÁRIOS DA INFORMAÇÃO EM TRÊS UNIVERSIDADES IBERO-AMERICANAS

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL ÁREA DE USUARIOS DE LA INFORMACIÓN EN TRES UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS

Adriana Bogliolo Sirihal Duarte; Martha Sabelli; Aurora González Teruel; Eliane Cristina de Freitas Rocha; Carlos Alberto Ávila Araújo

Resumo: Apresenta estudo comparativo das práticas pedagógicas adotadas na condução das disciplinas relativas ao tema Usuários da Informação em três universidades de diferentes países: Brasil, Uruguai e Espanha. Com diferentes denominações, a disciplina é oferecida nas instituições avaliadas para os cursos de Museologia, Arquivologia e Biblioteconomia. Como procedimento metodológico adotou-se a análise documental em que foram comparados documentos fornecidos pelos docentes das disciplinas envolvendo: os planos de ensino, a fundamentação para a escolha bibliográfica, os métodos de ensino, as atividades didáticas adotadas em sala de aula e os procedimentos de avaliação de cada disciplina. Os principais resultados apresentam que as instituições ibero-americanas avaliadas têm, em comum, o fato de abordarem os estudos de usuários conforme seus paradigmas teóricos, além de que em todos os casos as disciplinas contemplam tanto aspectos teóricos quanto práticas investigativas. Tais práticas propiciam aos discentes a oportunidade de investigar empiricamente os usuários da informação em diversificados contextos, sejam eles dentro das instituições (museus, arquivos, bibliotecas ou outras instituições documentais ou de memória), sejam fora desses ambientes envolvendo práticas informacionais no contexto organizacional, científico ou ainda no cotidiano.

Palavras-chave: Usuários da Informação. Comportamento Informacional. Práticas Informacionais. Métodos de Ensino. Estudo Comparativo.

Resumen: Se presenta un estudio comparativo de las prácticas pedagógicas adoptadas para la docencia de las disciplinas relativas al tema Usuarios de la información en tres universidades de diferentes países: Brasil, Uruguay y España. Con diferentes nombres, la disciplina se ofrece en estas instituciones para las especialidades de Museología, Archivística y Biblioteconomía. Como procedimiento metodológico se adoptó el análisis documental en el que se compararon los documentos proporcionados por los profesores. Dichos documentos comprendieron los programas de enseñanza, las razones de la elección bibliográfica, los métodos de enseñanza, las actividades educativas en el aula y los procedimientos de evaluación de cada disciplina. Los principales resultados muestran que las instituciones iberoamericanas evaluadas tienen en común un acercamiento a los estudios de los usuarios conforme a sus paradigmas teóricos, y que en todos los casos los cursos incluyen tanto aspectos teóricos como prácticas de investigación. Estas prácticas proporcionan a los estudiantes la oportunidad de investigar empíricamente los usuarios de la información en diferentes contextos, ya sea dentro de las instituciones (museos, archivos, bibliotecas u otras instituciones documentales o de memoria) o sea fuera de estos ambientes incluyendo prácticas de información en el contexto de la organización, científico o en la vida cotidiana.

Palabras-clave: Usuarios de la información. Comportamiento informacional. Prácticas de información. Métodos de enseñanza. Estudio comparativo.

1 INTRODUÇÃO

Em 2015 um grupo de pesquisa, cadastrado no CNPq e de abrangência interinstitucional, foi criado com o objetivo de congregar pesquisadores interessados nas abordagens mais contemporâneas dos estudos de Usuários da Informação. Desde então, docentes e discentes de programas de pós-graduação vem integrando o grupo e discutindo metodologias e teorias referentes a práticas informacionais, comportamento informacional, abordagem social dos estudos de usuários, entre outros. No início do corrente ano, docentes do grupo de pesquisa pertencentes a três instituições de ensino (uma brasileira, uma espanhola e uma uruguaia) perceberam a importância de verificar se as abordagens que vinham adotando em suas disciplinas de graduação estavam alinhadas, ao passo que, simultaneamente, faziam uma auto-avaliação da condução das mesmas.

Para compreender o contexto que levou a tais indagações, é importante se ter uma ideia do panorama da literatura e da pesquisa sobre a temática Usuários da Informação. As primeiras preocupações em se estudar o assunto se deram no início do século XX, verificando-se a partir de 1948 uma tendência sistemática de pesquisa. Os primeiros artigos tanto em língua portuguesa quanto espanhola sobre o assunto são da década de 1970, conforme apresenta Nascimento (2011, p.46). Já a introdução da temática como disciplina no âmbito universitário brasileiro ocorreu primeiramente em cursos de pós-graduação e, anos depois, na graduação, conforme aponta a mesma autora:

Embora o usuário como disciplina e tema de pesquisa fosse uma realidade nos cursos de pós-graduação, nos eventos e nas publicações periódicas e já se firmasse como área de conhecimento nos anos 70, como disciplina no ensino de graduação só entraria no currículo a partir da reformulação curricular de 1982 (NASCIMENTO, 2011, p.56-57).

Em resposta à proposta de currículo mínimo de Biblioteconomia apresentada pelo governo brasileiro, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instituição brasileira investigada nesta pesquisa, estruturou-se para apresentar uma reformulação curricular condizente com as novas diretrizes. A partir de 1985, foi implantada a primeira versão curricular que incluía, nesta instituição, uma disciplina específica que versava sobre a temática estudos de usuários. Diversas reformas curriculares surgiram desde então no curso de Biblioteconomia, e a disciplina sofreu ajustes condizentes com o estado da arte da pesquisa no

campo e articulando-se com questões que emergem do campo profissional, sempre mantendo carga horária de 60 horas-aula por semestre e ofertada no segundo ano do curso (3º ou 4º períodos). Posteriormente, a disciplina, sem modificações substanciais na ementa, passou a ser oferecida para os cursos de graduação em Sistemas de Informação, Arquivologia e Museologia.

A *Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines (EUBCA)* da Universidade da República (Udelar) do Uruguai tem uma larga trajetória. Teve início no âmbito privado, em 1943, enquanto aguardava a lei de sua criação em 1945 como Udelar. Desde esta época se apresenta como o único centro acadêmico de ensino, pesquisa e extensão universitária das disciplinas de Biblioteconomia e Arquivologia no Uruguai. Tampouco existiram nem se desenvolvem atualmente outras formações técnicas públicas ou privadas relacionadas a essa área disciplinar no país. A EUBCA impulsionou a criação de espaços de integração e harmonização curricular das Escolas de Biblioteconomia e Ciência da Informação da região. Desde 1996 participa constantemente e ativamente dos Encontros de Diretores e Docentes de Biblioteconomia do MERCOSUR. No período de 1945 a 2011 implementou e atualizou planos de estudo (planos de 1965 e 1987, atualização de 1993) adequando as disciplinas e os perfis profissionais às novas perspectivas teórico-metodológicas e práticas profissionais que emergiram nos anos 1980 e 1990. Desde os inícios do século XXI trabalhou no desenho e estrutura de um novo plano de estudos (plano de 2012) para as carreiras de graduação (licenciaturas em biblioteconomia e em arquivologia). O plano está inserido em uma nova abordagem social e epistemológica e *Estudios de Usuarios* se insere a partir do ano de 1993 e no plano de 1987 como disciplina optativa na licenciatura em biblioteconomia, estreitamente vinculada e articulando com uma linha de investigação desenvolvida de forma sustentada desde inícios dos anos 1990 (Pérez Giffoni y Sabelli, 2010). Desde a criação da Faculdade de Informação e Comunicação (FIC), em 2013, a EUBCA se transforma no Instituto de Informação da FIC, e *Estudios de Usuarios* passa a se apresentar como unidade curricular (nova denominação das disciplinas na Udelar) obrigatória e integrada ao *Ciclo intermediário* no 6º semestre das formações Licenciatura em Biblioteconomia e Licenciatura em Arquivologia, com uma carga letiva de 120 horas (60 horas presenciais) e 8 créditos.

Ainda que as primeiras escolas para formar bibliotecários na Espanha datem de princípios do século XX, até finais dos anos 1970 e princípio dos anos 1980 não se convertem em estudos universitários. No caso da *Universitat de València* (UV), esta formação começa a ser ensinada como carreira universitária no ano de 1996, com um plano de estudos que contemplou a disciplina *Necessidades e usos da informação* como optativa com uma carga de 45 horas. Após várias reformas para cumprir com as diretrizes do Ministério de Educação Espanhol, no ano de 2011 se começa a adotar o currículo (plano de estudos) atual, adaptado ao Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). Desde então, os estudos para a formação de bibliotecários e documentalistas na UV são ministrados com o título de graduação, contemplando a disciplina *Conduta informativa e necessidades de informação* como obrigatória, com uma carga letiva presencial de 60 horas.

Como se vê no contexto iberoamericano, a disciplina tem ganhado importância. Para fins de fomentar o aprofundamento do trabalho realizado, é preciso dialogar as bases teóricas e metodológicas com que ela tem sido conduzida. Para tanto, este artigo apresentará uma breve revisão da sustentação teórica do campo de estudos de usuários, na próxima seção, para, em sequência, propor um percurso metodológico de comparação das disciplinas nas instituições em estudo. Os resultados serão apresentados e discutidos, com autoavaliação do trabalho até então empreendido que possa servir de ponto de partida para um diálogo com outras abordagens e instituições.

2 ABORDAGENS DOS ESTUDOS DE USUÁRIOS: TRADICIONAL, ALTERNATIVA E CONTEMPORÂNEA

Conforme aponta González Teruel (2005), ainda que possam ser encontrados estudos de usuários da informação no começo do século XX, há certo consenso em apontar formalmente seu início no ano de 1948, quando dois trabalhos, de autoria de Bernal e Urquhart, foram apresentados na *Royal Society Scientific Information Conference*. A autora identifica que, a partir de então, desenvolve-se uma tradição de estudos voltada essencialmente para a pesquisa de perfis de hábitos informacionais de cientistas, primeiros das áreas de ciências naturais e engenharias (de 1948 à década de 1960), depois de pesquisadores das ciências sociais (década de 1960) e, nos anos 1970, um maior incremento conceitual sobretudo com a criação, em 1975, do *Centre for Research on User Studies* (CRUS) na Universidade de Sheffield.

A principal característica desses estudos, conhecidos como “abordagem tradicional”, é sua filiação a uma perspectiva positivista e funcionalista de estudos. Parte-se da busca por uma caracterização sociodemográfica dos usuários, da identificação de determinados elementos do relacionamento destes usuários com os recursos informacionais e do cruzamento dos dados verificados na busca de determinados padrões que possam, em última instância, originar a consolidação de leis de comportamento informacional.

González Teruel (2005) aponta ainda que, na década de 1980, procedeu-se a uma maior atenção aos marcos teóricos da área. Essa mudança nos anos 1980 é identificada por Pérez Giffoni e Sabelli (2010) como uma mudança de perspectiva, até então centrada nos sistemas, para um enfoque nos usuários, a partir de uma aproximação aos processos cognitivos, modelos mentais e representações dos sujeitos sobre os sistemas de informação. As autoras citam, entre outros, os modelos e teorias de Belkin (*anomalous state of knowledge*), Dervin (*sense making*), Taylor (*information use environments*) e Wilson (*information seeking behavior, information searching behavior e information use behavior*) como representativos desse momento.

Uma sistematização dessa proposta, normalmente conhecida como “abordagem alternativa”, foi apresentada pela primeira vez por Dervin e Nilan (1986) e reafirmada por estudos posteriores. Nesse trabalho, os autores apontam que os estudos de natureza cognitivistas teriam como características a consideração do caráter ativo do usuário, o entendimento da informação como algo construído, uma perspectiva situacional, uma abordagem holística e uma tendência a utilização de metodologias qualitativas.

Na década de 1990, novos desenvolvimentos marcam o campo. González Teruel (2005) aponta o início das conferências ISIC (*Information Seeking in Context*), em 1996, como um marco importante, apontando que a ideia de “contexto” indica que se vai dando cada vez mais importância à consideração, nos estudos de necessidades e uso de informação, da influência da vida social, dos precedentes históricos e dos efeitos das comunidades, das organizações e das culturas na ação dos indivíduos. Pérez Giffoni e Sabelli (2010) destacam também esse movimento naquilo que denominam a visão atual do paradigma sociológico-epistemológico, marcado pela influência de, entre outras, a teoria da análise de domínio de Hjørland. As autoras identificam autores contemporâneos que vêm trabalhando com uma visão de usuário como ator social desde um enfoque construcionista, entre os quais Lamb,

Kling, Talja, Savolainen, Keso e Tuominem. Tais estudos, filiados a uma perspectiva fenomenológica e interacionista, buscam compreender o usuário a partir da crítica tanto a uma aproximação objetiva (tal como na abordagem tradicional) quanto a uma subjetiva (como na abordagem alternativa), reconstruindo a sua orientação desde um enfoque intersubjetivo. Com isso, buscam priorizar a constituição social da necessidade, da busca e do uso da informação, isto é, a maneira como tais processos são socialmente construídos nas dinâmicas sociais e culturais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Essa investigação partiu da análise documental dos seguintes documentos:

- 1) programa das seguintes disciplinas: Usuários da Informação para o curso de Biblioteconomia da UFMG, Usuários da Informação para o curso de Museologia da UFMG, Estudo de Usuários de Arquivos para o curso de Arquivologia da UFMG, *Estudios de Usuarios* para o curso de Licenciatura em Biblioteconomia da Universidade da República do Uruguai, *Estudios de Usuarios* para o curso de Licenciatura em Arquivologia da Universidade da República do Uruguai, *Estudios de Conducta Informativa e Necesidades de Información* para o curso de Graduação em Informação e Documentação da Universidade de Valência;
- 2) Grades curriculares dos cursos supra-mencionados;
- 3) Descrição apresentada por quatro docentes de seus métodos didáticos (ensino, avaliação e técnicas);
- 4) Justificativa apresentada pelos docentes da bibliografia adotada na disciplina e mencionada nos respectivos programas.

A seguir, apresenta-se o Quadro 1 que demonstra o perfil das instituições e disciplinas averiguadas, para que fique claro ao leitor o universo avaliado de modo que a análise dos dados possa ser compreendida com a profundidade adequada.

As três instituições analisadas são instituições públicas e as disciplinas são oferecidas, em todos os casos, por departamentos ou escolas na área de Ciência da Informação ou Documentação. As disciplinas são oferecidas para uma grande diversidade de cursos na modalidade de graduação. Na UFMG foram analisados os casos das disciplinas oferecidas nos cursos de Arquivologia, Museologia e Biblioteconomia (por serem cursos oferecidos pela

Escola de Ciência da Informação⁹⁴). Na Universidade da República do Uruguai foram analisados os casos das disciplinas oferecidas aos cursos de Licenciatura em Biblioteconomia e em Arquivologia. Finalmente, na Universidade de Valência analisou-se a disciplina ofertada ao curso de graduação em Informação e Documentação.

Observou-se ainda que, as Universidades de Valência e da República (Uruguai) compartilham da preferência em oferecer a disciplina depois da metade do curso de graduação, seja qual for esse curso. Portanto, a disciplina é oferecida a um aluno que já se apresenta mais amadurecido para lidar com os desafios teórico-metodológicos relacionados à condução de uma investigação de estudos de usuários. Já no caso brasileiro, para o curso de biblioteconomia, a disciplina que antes era oferecida no 4º período letivo foi antecipada, depois de reforma na grade curricular, para o 3º período, demonstrando uma preferência pela sua condução nos períodos iniciais do curso. Essa preferência se manifesta também no curso de Museologia, em que a disciplina também é oferecida no 3º período; no entanto no curso de Arquivologia observou-se movimento contrário, com transposição da disciplina do 3º para o 5º período da grade curricular, buscando oferecê-la a um aluno mais maduro, mesma opção que a das Universidades de língua espanhola.

QUADRO 3 – Comparação dos dados básicos das disciplinas

PAÍS	BRASIL	ESPANHA	URUGUAI
Instituição de oferta	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Universidade de Valência	Universidade da República
Órgão institucional	Escola de Ciência da Informação – ECI (desde 2000) (ex Escola de Biblioteconomia 1966-2000)	Faculdade de Geografia e História	Faculdade de Informação e Comunicação: Instituto de Informação (desde 2013) (ex Escola Universitária de Bibliotecologia e Ciências Afins EUBCA 1945-2013)
Departamento de oferta	Departamento de Teoria e Gestão da Informação	Departamento História da Ciência e Documentação	Departamento Informação e Sociedade
Denominação da Disciplina	Usuários da Informação Estudo de Usuários de	Necessidades e usos da informação (1996-2010) Estudos de conduta informativa e	Estudos de Usuários

⁹⁴ A disciplina é ofertada ainda no Curso de Sistemas de Informação, mas como ele é um curso da área de Ciências Exatas, de responsabilidade do Departamento de Ciência da Computação, foi excluído desta análise.

	Arquivos	necessidades de informação (desde 2011)	
Curso em que a disciplina se insere	Bacharelado em Biblioteconomia (desde 1985), Sistemas de Informação (desde 2007), Museologia (desde 2011) e Arquivologia (desde 2010).	Diplomatura em Biblioteconomia e Documentação (1996-2010) Graduação em Informação e Documentação (a partir de 2011)	Licenciatura em Bibliotecologia (1993-2011); Licenciatura em Bibliotecologia e Licenciatura em Arquivologia (a partir de 2012)
Caráter	Teórica e prática	Teórica e prática	Teórica e prática
Classificação	Obrigatória	Optativa (1996-2010) Obrigatória (desde 2011)	Optativa (1993-2011) Obrigatória (desde 2012)
Localização na grade curricular	Biblioteconomia: 2º ano – 4º semestre (até 2007) 2º ano – 3º semestre (a partir de 2008) Arquivologia 2º ano – 3º semestre (2011-2015) 3º ano – 5º semestre (a partir de 2016) Museologia 2º ano – 3º semestre	3º ano – anual (1996-2010) 3º ano – 5º semestre (desde 2011)	4º ano – 8º semestre (1993-2011) 3º ano – 6º semestre (desde 2012)
Carga Horária	60 horas-aula presenciais	-1996-2010: 45 horas – 30 teóricas e 15 práticas - Desde 2011: 60 horas presenciais (45 teóricas e 15 práticas) + 90 horas não presenciais	60 horas presenciais + 60 horas trabalhos práticos

O fato da disciplina ser obrigatória em todos os cursos analisados demonstra a importância dada à temática em todos os cursos analisados.

As cargas horárias presenciais das disciplinas são as mesmas (60 horas por período letivo). A explicitação da carga horária extra-curricular, bem como das atividades esperadas de cada aluno (e respectivo tempo despendido em cada atividade extra-classe) é uma característica espanhola e responde à adaptação dos planos de estudo desta universidade ao Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). Ao se analisar o programa da disciplina nesse caso, observou-se que todas as atividades (presença em eventos e atividades externas, elaboração de trabalhos individuais e em grupos, leituras de material complementar, preparação de atividades avaliativas, estudo e trabalho autônomo, prática investigativa e/ou

resolução de casos práticos) ali relacionadas são exigidas dos estudantes das demais universidades.

No caso da Universidade da República, Uruguai, s trabalhos extra-classe são flexíveis e adequados a cada grupo de estudantes, respondendo a uma quantidade de horas relacionadas aos 8 créditos (120 horas) da unidade curricular Estudos de Usuários tanto para a Licenciatura de Biblioteconomia quanto para a de Arquivologia, que se localiza, como já anteriormente mencionado, no Ciclo Intermediário do Plano de 2012⁹⁵, ao qual é atribuído determinado número de créditos.

A seguir serão comparados os objetivos, conteúdos programáticos, referências bibliográficas e métodos de ensino e de avaliação das disciplinas nos três países.

4 ANÁLISE

A análise dos planos de ensino das disciplinas é importante técnica de pesquisa no campo de estudos da didática (HAYDT, 2006; ZABALA, 1998). Por meio da análise de conteúdo destes documentos, é possível se ter uma dimensão do planejamento da prática pedagógica. Os objetivos, metodologias e critérios de avaliação de aprendizagem nos planos de ensino foram analisados conforme técnicas de análise de conteúdo com atribuição de categorias de análise discriminadas e organizadas nos quadros 2 e 3.

O Quadro 2 demonstra a presença (ou ausência) dos objetivos relatados pelos docentes nos programas de ensino. Os objetivos destacados nos programas das disciplinas brasileiras incorporam a busca da contribuição de teorias e/ou métodos de outras disciplinas (sociologia, psicologia, antropologia, cognição, comunicação e outras) para a realização de estudos de usuários da informação, o que não aparece explicitamente como objetivos das disciplinas nos casos do Uruguai e Espanha. O objetivo de propor e/ou desenvolver projetos de investigações de usuários associando a empiria à teoria só não aparece explícito no caso espanhol que, por outro lado, apresenta o único programa que contempla como objetivo traçar a evolução do histórico dos estudos de usuários.

⁹⁵ <http://www.eubca.edu.uy/sites/default/files/PlanEstudiosEUBCA.pdf>

QUADRO 2 – Objetivos presentes no plano de ensino

OBJETIVO	Usuários da Informação (Biblioteconomia)	Estudo de Usuários de Arquivos (Arquivologia)	Usuários da Informação (Museologia)	Estudos de Usuários (Licenciatura em Biblioteconomia e em Arquivologia)	Estudos de Condução Informativa e Necessidades de Informação (Informação e Documentação)
Evolução do histórico da área					X
Conceitos				X	X
Teorias / abordagens / perspectivas / modelos	X	X	X	X	X
Métodos (conhecer / aplicar)	X		X	X	X
Aplicação para melhoria de sistemas e serviços			X	X	X
Ir em outras áreas	X	X	X		
Empíria / aplicação em contextos	X	X	X	X	

Pode-se observar que é objetivo da disciplina, em qualquer das instituições e para qualquer curso de graduação, levar o aluno a conhecer teorias, abordagens, modelos e teorias dos estudos de usuários da informação. Este objetivo pode ser afirmado com a presença, nas unidades de ensino visível no Quadro 3, de apresentação de estudos empíricos e em contexto de estudos de usuários, bem como da apresentação de abordagens tanto quantitativas quanto qualitativas de estudos.

Por outro lado, se há convergência de todos os planos de ensino quanto à apresentação de métodos e técnicas de pesquisa de usuários e de estudos empíricos, não há destaque uniforme de todas as abordagens dos estudos de usuários – tradicional, alternativa e contemporânea. As abordagens contemporâneas dos estudos se fazem presentes em dois dos planos apresentados, em um curso brasileiro e outro uruguaio. Neste aspecto, nota-se que a condução da disciplina para o curso de graduação em Museologia não contempla a apresentação destas abordagens, mas diálogo interdisciplinar com abordagens de estudo de público.

QUADRO 3 – Unidades de ensino que constam nos programas

MÓDULOS / UNIDADES DE ENSINO	Usuários da Informação (Biblioteconomia)	Estudo de Usuários de Arquivos (Arquivologia)	Usuários da Informação (Museologia)	Estudos de Usuários (Licenciatura em Biblioteconomia e em Arquivologia)	Estudos de Condução Informativa e Necessidades de Informação (Informação e Documentação)
Localização dos estudos no âmbito da Ciência da Informação				X	X
Evolução histórica	X	X	X	X	X
Conceitos, terminologia (usuário, demanda, uso, outros)	X		X	X	X
Fundamentos teóricos/paradigmas de estudo		X	X	X	X
Abordagem tradicional de estudos	X	X		X	X
Abordagem alternativa de estudos	X	X		X	X
Abordagens contemporâneas		X		X	
Metodologias qualitativas e quantitativas	X	X	X	X	X
Estudos em contexto, exemplos, empíria	X	X	X	X	X

No que diz respeito aos métodos de avaliação de aprendizagem, no caso brasileiro e no espanhol, há previsão de atividades avaliativas escritas. No Uruguai, o processo de avaliação é contínuo, com base na participação em instâncias teóricas, análise e apresentação de leituras e o trabalho final. Durante a disciplina, os estudantes em grupos expõem algumas teorias (por exemplo ASK, *Sense Making*) e estudos de caso.

Em todos os três países há a previsão de um trabalho final ou atividade prática de estudo de usuário, com algumas diferenças em sua condução conforme o país. No caso brasileiro, em todos os cursos, os alunos realizam um trabalho prático em grupos que inclui a realização de pesquisa de usuário em todas as suas fases – desde o planejamento, execução e apresentação de resultados – e com obrigatoriedade da aplicação de técnicas de coleta de dados tanto quantitativas como qualitativas. O resultado deste trabalho, no último semestre,

foi apresentado em forma de seminário integrado, com encaminhamento de publicação em revista eletrônica destinada a trabalhos de graduação na universidade.

No caso uruguaio, o trabalho de final do curso pode ser apresentado individualmente ou em grupos de até três estudantes e consiste em um perfil de projeto de investigação de estudo de usuário que é defendido em sala.

No caso espanhol, se realizam leituras críticas de investigações centradas nos usuários, tanto do ponto de vista formal como do ponto de vista da aplicação de seus resultados para a melhora dos sistemas de informação. Como trabalho final os estudantes devem analisar e expor de forma oral um destes trabalhos.

Em todos os programas analisados há uma lista de referências. Em dois programas há uma separação entre bibliografia básica e bibliografia complementar, em outro uma distinção em três grupos (teórica, metodológica e estudos aplicados) e nos outros dois não há separação. A quantidade de obras listadas varia muito, indo de 15 (o menor número) a 98 (a mais extensa).

No total foram encontradas 214 referências, verificando-se uma imensa dispersão. A única autora presente nos cinco programas é González Teruel, estando presentes em pelo menos quatro programas os autores Dervin, Nilan e Wilson. Analisando-se o total de referências feitas aos autores no conjunto dos programas, encontrou-se, como autores com mais trabalhos, os seguintes: Araújo (11), Wilson (8), Sabelli (7), González Teruel (7), Dervin (6), Nilan (6), Cunha (6), Lima (6), Pérez Giffoni (5), Rabello (5), Ferreira (5), Calva González (4), C. Dias (4) e Martucci (4). Com três referências estão Batista, Belkin, Case, Choo, Figueiredo, Jaén García, Line, Lima, Mostafa e Marañón. Com dois trabalhos estão Barrios Cerrejón, Barros, Bettiol, Costa, Cury, Dias, Fonseca, Gasque, Jardim, Koptcke, Kuhlthau, Le Coadic, Nascimento, Neves, Pires, Rubio Hernández, Siatro e Sirihal Duarte.

Destaca-se o fato de os programas das disciplinas, quando tratam de uma mesma questão, apresentarem referências distintas. E também, quando há repetição de autores em programas diferentes, são obras distintas que são referenciadas. Apenas com as referências listadas nos programas, fica difícil encontrar um núcleo consolidado de autores e referências do campo, em parte pela escolha de autores e obras muito distintos pelos professores, em parte por uma relativamente alta incidência de referências que não são de estudos de usuários da informação – em alguns casos, para situar esses estudos numa área mais ampla, como a arquivologia, a biblioteconomia, a ciência da informação e a museologia; em outros casos,

para estabelecer diálogos com outras áreas, como as ciências sociais, em torno de questões específicas como metodologia de pesquisa ou conceitos como o de cultura e identidade. Merece destaque ainda a alta incidência de autores que são os cinco professores das disciplinas analisadas.

Nos três programas brasileiros, observou-se que existem 85 referências em português, 11 em inglês e cinco em espanhol. Embora alguns dos itens em português sejam traduções de trabalhos em inglês, ainda assim observa-se uma alta concentração de trabalhos nacionais, sendo as menções a autores e trabalhos estrangeiros feitas no material nacional listado. No caso dos programas da Espanha e do Uruguai, foram encontradas 50 referências em espanhol, 34 em inglês, 27 em português e duas em francês. Neste caso, observa-se uma tendência a incluir uma diversidade maior na bibliografia.

Sobre a tipologia das referências, identificou-se a existência de 134 artigos de periódicos científicos, 62 livros ou capítulos de livros, 10 trabalhos publicados em anais de eventos, duas teses e outros seis trabalhos categorizados em “outros” ou sem identificação.

5 CONCLUSÕES

Na condução das disciplinas, há aproximação dos objetivos de aprendizagem relativos à apresentação dos estudos de usuários em suas metodologias e campos de aplicação empíricos, além das metodologias de avaliação, como na inclusão de realização de trabalhos práticos de estudos de usuários. Em relação aos referências bibliográficos, a aproximação é menor.

Existe, contudo, uma perspectiva, a curto prazo, de aprofundamento dos intercâmbios e articulação entre os conteúdos, os métodos pedagógicos e de trabalhos de pesquisa entre as instituições participantes deste estudo. Há um caminho em curso, portanto, para a convergência e consolidação de uma perspectiva de ensino no campo de estudos de usuários da informação.

REFERÊNCIAS

ANECA. *Libro blanco: Título de grado de Información y Documentación*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004.



ARAÚJO, C. A. A. Estudos de usuários: pluralidade teórica, diversidade de objetos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 9., 2008, São Paulo. *Anais eletrônicos...* São Paulo: USP, 2008.

GONZÁLEZ-TERUEL, A. *Los estudios de necesidades y usos de la información: fundamentos y perspectivas actuales*. Espana: Ediciones Trea, [S. l.], 2005.

HAYDT, R. C.C. *Curso de didática geral*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006. (Educação)

LOURENÇO, C. A.; DIAS, C. C. 65 anos do curso de Biblioteconomia da UFMG. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 20, número especial, p.1-14, out./dez. 2015.

NASCIMENTO, M. J. Usuário da informação como produção científica e disciplina curricular: origem dos estudos e o ensino no Brasil. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v.8, n. 2, p.41-71, jan./jun. 2011.

PÉREZ GIFFONI, M. C.; SABELLI, M. *Los estudios de usuarios de información: construcción de una línea de investigación y docencia en el Uruguay*. Montevideu: EUBCA/Universidad de la República, 2010.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORMAÇÃO REFLEXIVA EM LINGUAGEM DIGITAL PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

TALLER DE CAPACITACIÓN REFLEXIVA EN LENGUAJE DIGITAL PARA PROFESORES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Cláudio Márcio Magalhães; Fernanda Câmpera Clímaco

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discutir a formação continuada em linguagem digital para professores da Educação Infantil como um importante espaço para oportunizar posturas reflexivas e participativas dos docentes no contexto escolar e local. A partir dos dados obtidos numa investigação qualitativa de cunho exploratório por meio de pesquisa de campo realizada com professores em duas Unidades Municipais de Educação Infantil, as UMEIs de Belo Horizonte/MG, foi elaborada uma proposta de intervenção para a Formação em Linguagem Digital para Docentes da Infância. A proposta é apresentada como produto final da dissertação de mestrado realizada no Programa de Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. Está organizada a partir de oficinas como estratégia de fortalecimento e construção de novas posturas educativas, na perspectiva de uma pedagogia investigativa e reflexiva a fim de gerar novas ações e saberes docentes contextualizados com a era digital.

Palavras-chave: Formação docente. Linguagem digital. Educação infantil.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir la formación continuada en lenguaje digital para profesores de educación de la primera infancia como un espacio importante para crear oportunidades de actitudes reflexivas y participativas de los docentes en la escuela y el contexto local. A partir de los datos obtenidos de una investigación cualitativa de carácter exploratorio a través de la investigación de campo con los maestros en dos unidades municipales de Educación Infantil, de las UMEIs (Unidad de Educación Infantil de la Municipalidad) de la ciudad de Belo Horizonte / Minas Gerais/ Brasil, se redactó una propuesta de intervención para la Formación en Lenguaje Digital dirigida a docentes de la infancia. La propuesta se presenta como un producto final de la disertación de maestría realizada en el Programa de Gestión Social, Educación y desarrollo local del Centro Universitário UNA. Se organiza a partir de talleres como una estrategia de fortalecimiento y construcción de nuevas posiciones educativas, en perspectiva de una pedagogía de investigación y de reflexión para generar nuevas acciones y conocimientos docentes contextualizados con la era digital.

Palabras-clave: Formación del profesorado. Lenguaje digital. Educación infantil.

1 INTRODUÇÃO

No município de Belo Horizonte, o documento *Proposições Curriculares para a Educação Infantil*, proposto pela SMED/PBH a fim de contribuir na construção curricular das instituições de ensino dedicadas às crianças de zero aos 5 anos de idade, inclui a Linguagem digital em seu espectro. Essa inclusão exige que o professor de Educação Infantil contemple essa linguagem de maneira crítica e reflexiva, articulada com outros saberes.

Percebe-se que a inserção das tecnologias na educação decorre de mudanças que acontecem na sociedade na era digital. Nesse sentido, se a sociedade está mudando, as escolas estão mudando, as crianças estão mudando, é claro que essa mudança seja esperada também no professor.

Diante desse cenário, faz-se necessário, então, um professor que assuma posturas diferenciadas e contextualizadas com as atuais demandas sociais e educativas. Entende-se que esse novo professor precisa ser formado e construir nessa formação, novas atitudes que possibilitem integrar a linguagem digital em suas práticas pedagógicas de uma forma crítica, participativa e significativa para e com as crianças.

Numa pesquisa de campo⁹⁶ realizada nas Unidades de Educação Infantil (UMEIs) de Belo Horizonte/MG que teve por objetivo discutir como as UMEIs estavam utilizando as mídias digitais no diálogo com a construção dos saberes na infância, constatou-se a necessidade de formação reflexiva em Linguagem Digital para os professores que atuam na Educação Infantil.

O objetivo do artigo é discutir a formação continuada como uma proposta de intervenção viável para oportunizar reflexão da prática das professoras da educação infantil acerca das mídias digitais.

Assim, inicialmente, é feita uma discussão sobre formação reflexiva e metodologias participativas, abordando mais especificamente a metodologia das oficinas, enfocando a sua potencialidade de problematização para um processo de formação reflexiva. Em seguida, há uma descrição das principais conclusões da pesquisa de campo, com enfoque na demanda de formação em Letramento Digital. Apresenta-se também a formação reflexiva em letramento digital para os professores de educação infantil proposta na cartilha de linguagem digital⁹⁷. E, finalmente, são tecidas as considerações finais.

⁹⁶A pesquisa integra a dissertação de Mestrado Profissional em gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, disponível no site http://www.mestradoemgsedl.com.br/?page_id=61

⁹⁷Trata-se de um produto técnico que integra a dissertação no mestrado profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, tal como previsto no Art.4º, Portaria Normativa Nº 17, de 28 de dezembro de 2009, que dispõe sobre Mestrado Profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

2 MÉTODOS

O presente artigo foi construído a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre os conceitos de formação reflexiva, metodologias participativas e oficinas que subsidiaram a elaboração de uma proposta de formação em linguagem digital para professores da Educação Infantil.

Para elaboração da proposta de formação consideraram-se os resultados da pesquisa de campo realizada com 13 professores da Educação Infantil de duas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) da Prefeitura de Belo Horizonte/MG. Tais resultados revelaram a formação em Letramento Digital como uma demanda dos entrevistados.

A Proposta de Formação Continuada em Linguagem Digital para Professores de Educação Infantil teve seu foco na elevação do conhecimento técnico e na aquisição de competências necessárias para a inclusão da utilização das tecnologias digitais em suas práticas educativas. Para subsidiar a formação, foi elaborada uma cartilha⁹⁸ denominada *Linguagem Digital*, composta por quatro módulos utilizando o formato de oficinas.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 Formação reflexiva

Em se tratando de Educação Infantil, o trabalho de formação docente em Linguagem Digital deve ser subsidiado por aportes teóricos capazes de permitir e promover o engajamento dos professores e os trabalhos com as mídias.

Canitto (2010) alerta que definir um objeto de mídia digital parece ser tarefa fácil: uma foto digital, um filme, um jogo, websites, tudo que porventura tenha passado por uma codificação de linguagem binária. Porém, o referido autor traz a tona a questão dos objetos digitalizados, como um texto escrito à mão editado no computador, por exemplo, é objeto digital? Se for assim, essa questão se multiplicaria de tal forma que todos os objetos culturais do mundo contemporâneo, os quais passam por um processo de codificação/decodificação em um processo de linguagem binário de um computador, seriam considerados objetos digitais. Portanto, para não cair na tentação do determinismo, num possível *tudo é digital*, é preciso estabelecer alguns princípios.

⁹⁸A cartilha, visando ao processo de formação docente para educação infantil em Letramento Digital pode ser obtida, por meio de acesso livre e gratuito, no site www.fernandaclimaco.com.br.

Referenciando-se ao pesquisador Nicholas Negroponte, fundador do Media Lab do Massachusetts Institute of Technology (MIT), talvez o principal centro de pesquisas acadêmicas e tecnológicas sobre a vida digital, três desses princípios são fundamentais: o digital proporciona a comunicação recíproca dos seus objetos (uma foto com um vídeo, uma câmera fotográfica com um texto), o digital oportuniza alterações mútuas entre esses objetos e, por fim, o digital “possibilita constante contaminação recíproca entre todas as mídias” (CANNITO, 2010, p.74).

Especificamente sobre a *mídia digital* Canitto (2010) defende que há novos princípios, a partir dos estudos de Manovich (2001, *apud* CANNITO, 2010): a *representação numérica* que significa que não há ruídos nem perda, ao contrário, por exemplo, da cópia reprográfica, e, portanto, aquele objeto representa a si mesmo, ou o que ele se propõe; a *modularidade* que indica que há módulos autônomos capazes de ser assistidos de maneiras diversas, isoladas ou em conjunto, em ordens diversas e, portanto, desafiando a linearidade, isso sem o objeto perder sua configuração; *automação*, que pressupõe processos automáticos possibilitando que o computador faça alterações com programas que podem chegar ao limite da inteligência artificial, retirando a ação humana; *variabilidade* onde pode existir em infinitas versões e aberta a parcial ou total variação, e a *programabilidade* onde o próprio usuário pode se tornar um programador e mudar o comportamento da mídia, pode-se prevenir alterações de antemão, como por exemplo, programar uma atividade acadêmica e receber o seu resultado na rua, em seu celular.

Entende-se que a diferença que o autor nos relata é a necessidade de pensar a aprendizagem e a formação docente levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho como uma modalidade de formação. Segundo Tardiff (2002),

há uma expressa vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas (TARDIFF, 2002, p.23).

Conforme o autor, até pouco tempo, as propostas de formação estiveram dominadas sobretudo, pelos saberes disciplinares, produzidos sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo em seguida, serem aplicadas na prática. Tardiff afirma ainda que essa

visão disciplinar não tem mais sentido atualmente, especialmente no campo do ensino e aprendizagem.

O conhecimento do trabalho dos professores considerando os seus saberes cotidianos permite renovar as concepções a respeito da formação e também de suas identidades, contribuições sociais e acadêmicas e sua reverberação nas posturas e ações educativas docentes.

Nesse sentido, torna-se importante comentar a respeito da formação inicial e contínua do docente. Por formação inicial, entende-se a habilitação do aluno –um futuro professor – à prática profissional que compete a profissão docente e a fazer dele um professor prático-reflexivo.

Para Tardiff, o professor reflexivo é o professor experiente cuja ação não se limita à escolha dos meios e a resolução de problemas, mas envolve a reflexão de sua ação educativa e a partir disso, a construção da atividade profissional em contexto (TARDIFF, 2002, p.302).

Segundo o mesmo autor, a formação continuada ou contínua concentra-se nas necessidades vivenciadas pelos professores prático-reflexivos. E é importante notar que a multiplicação das novas tecnologias da informação permite idealizar novos modelos de formação continuada.

Diante disso, Zeichner (2010) corrobora com Tardiff (2002) no sentido de que há uma necessidade de se criar um espaço na formação docente para a reflexão, a investigação e a prática. Zeichner defende um espaço mais conceitual do que físico, que envolva mudança de mentalidade para superar a insistente separação entre investigação e ação, teoria e prática que menospreza a sabedoria da experiência.

Contribuindo para o rompimento desse paradigma na formação docente, Freire (1997) traz sentido à formação do professor na contemporaneidade de seu discurso:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1997, p.32)

Espera-se que a formação docente em linguagem digital na educação infantil ajude os professores se formarem como pesquisadores da própria prática, para identificar, regular e

promover suas intenções e ações educativas. E, dessa maneira, também contribuir para as aprendizagens das crianças.

Em se tratando das UMEIs pesquisadas, foi constatado nas conversas informais com as professoras participantes da pesquisa e anotado no Diário de bordo, que essa formação inicial tem acontecido, na maior parte, de maneira virtual ou semipresencial em modelos de Educação à Distância (EAD). A maioria das entrevistadas também opta pela pós-graduação EAD. Nesse sentido a formação contínua com foco participativo, pode ajudar na construção de novas posturas educativas necessárias no trabalho com as mídias na infância. Pode-se pensar também na criação de uma modalidade EAD.

Para fins deste estudo entende-se que o Letramento digital (*digital literacy*), o conceito em questão, tem sido bastante discutido no mundo e no Brasil, por pesquisadores do tema. Por aqui, conforme afirmação de Buzato (2006), compreende-se *letramento digital* como o conjunto de competências e habilidades necessárias para que o sujeito compreenda e utilize a informação de maneira crítica e construtiva, de variadas formas, vinda de variadas fontes e apresentada por diferentes meios digitais.

Souza (2007) enfatiza que ser letrado digital inclui, além do saber funcional sobre o uso da tecnologia, um outro saber crítico desse uso. Assim, para o professor, tornar-se digitalmente letrado significa desenvolver novas habilidades, aprender novos tipos de discursos e pensamento crítico. Trata-se de um grande desafio à formação de professores.

O letramento digital pode fazer parte de uma proposta de formação continuada nas escolas de E.I. como uma linguagem presente em práticas interdisciplinares que dialogam com os saberes construídos em outras linguagens.

Os programas de formação de professores em Letramento Digital devem criar de forma ativa e contínua, cenários e projetos educativos inovadores, nos quais os docentes tenham a oportunidade de experimentar tecnicamente os instrumentos, refletir e pesquisar a própria prática educativa, suas concepções, descobrir pontos fortes e fracos para o desenvolvimento de novas habilidades, como enfatiza Gómez (2015). Segundo o mesmo autor, na formação docente, a reflexão da prática deve abrir possibilidades para experimentar o *fazer* no ensino e não só trazer informações sobre o ensino, deve ajudar a aprender.

3.2 Metodologia participativa: oficina

Em diferentes programas formativos, a discussão sobre as mídias e tecnologias na educação se confunde insensivelmente com a formação contínua, reflexiva e participativa desejável para todos os professores que desejam inserir-se no contexto educativo atual. Nesse sentido, propõe-se a utilização da metodologia participativa como estratégia principal a ser trabalhada na proposta de Formação Docente em Linguagem Digital apresentada nesse artigo.

Para Kummer (2007, p.67) “quando se usa o termo ‘metodologia participativa’, fala-se de um conjunto de métodos com características semelhantes usados para atingir o mesmo objetivo, baseado no princípio fundamental da participação.”

Na metodologia participativa se juntam vários métodos (aqueles participativos), usando diversos instrumentos específicos, e constitui-se num convite à ação e ao aprendizado conjunto, possibilitando maior acesso ao poder decisório (empoderamento das pessoas envolvidas e da organização) (KUMMER, 2007, p.68).

Uma das formas de estimular a participação ativa dos indivíduos, segundo a autora (2007), é o trabalho com o enfoque participativo, porque o desenvolvimento de processos de transformação de mudança atinge o aspecto comportamental dos indivíduos e, em consequência, o das suas instituições.

Nessa linha, Cordioli (2001) justifica a importância de um processo participativo com professores de educação infantil mais competentes realizando e aprendendo coisas em conjunto. E também pelo aspecto afetivo, uma vez que estimulados pelo coletivo, os professores podem sentir-se mais confiantes trabalhando em equipe.

Participar também se pratica e aprende, e pode ser um caminho para os processos de mudança e da cidadania, em suas mais diversas possibilidades. Conforme o referido autor, em um processo participativo, pode-se prever o respeito às diferentes ideias e pontos de vista, sendo que as contribuições de todos devem ser estimuladas e valorizadas, bem como o envolvimento individual dos professores.

As possíveis mudanças de comportamento que se esperam que aconteçam durante a formação de professores em linguagem digital devem guiar também o processo de reflexão sobre novas posturas e práticas docentes. Neste contexto, acredita-se que o modelo de oficina tem um potencial para reflexão. Para Afonso (2006) a oficina é,

Um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, dentro ou fora de um contexto institucional. A elaboração que se busca na Oficina não se restringe a uma reflexão racional mas envolve os sujeitos de maneira integral, suas formas de pensar, sentir e agir (2006, p.6).

Opta-se aqui pela estrutura de oficina em três tempos:

Sensibilização: acolhimento dos professores participantes, relaxamento ou aquecimento do grupo, organização e preparação do grupo para o trabalho, sensibilização para o tema e incentivo à construção de condições de diálogo;

Problematização: momento para conhecimento do que o grupo pensa, para introdução de elementos novos, conceitos, aportes teóricos, proposição de atividades variadas que envolvem a reflexão, investigação e a elaboração do tema trabalhado.

Sistematização e avaliação: é um momento dedicado à sistematização dos conhecimentos e legitimando a produção do grupo, pode ser proposta através de registro significativo, por apenas uma palavra ou uma frase.

3.3 Proposta de Intervenção

Neste item, apresenta-se a proposta de intervenção que visa responder às necessidades percebidas na pesquisa de campo realizada com professores das Unidades de Educação Infantil de Belo Horizonte. As necessidades se referem à falta de conhecimentos técnicos, teóricos e práticos acerca do letramento digital.

Para tanto, inicialmente, serão discutidas as principais conclusões da pesquisa de campo e em seguida a descrição da proposta de formação reflexiva em linguagem digital para professores da Educação Infantil.

3.3.1 Principais conclusões da pesquisa

A pesquisa de campo envolveu a aplicação de questionários abertos aos docentes das escolas de E.I. constituindo no principal evento para o levantamento de informações sobre as práticas pedagógicas que utilizam as mídias digitais. O questionário foi respondido por todas as 13 professoras consultadas.

O cenário da pesquisa foram duas UMEIS, uma localizada na zona Leste e outra na Nordeste de Belo Horizonte. As escolas atendem juntas mais de 500 crianças cujos responsáveis trabalham e/ou moram na região. De um modo geral, as representações coletadas

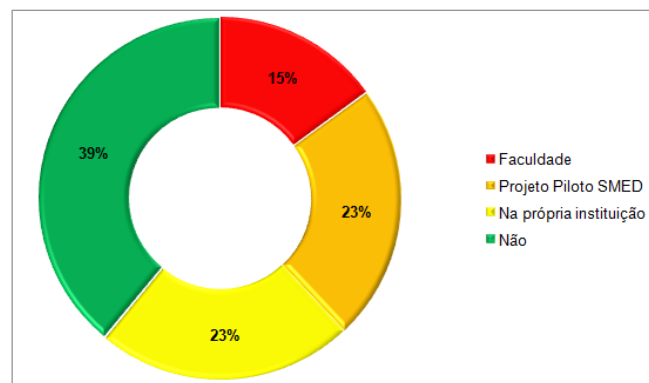
revelam posicionamentos bastante positivos acerca da utilização das mídias no segmento da Educação Infantil.

As professoras reconhecem o potencial dos recursos como meio de ensino e aprendizagem. Mas, de acordo com os questionários realizados e nas falas anotadas em um Diário de Bordo, existe a necessidade de formação docente contínua com foco nas linguagens digitais como uma estratégia para superar os desafios na utilização das mídias em suas práticas educativas.

O mapeamento de dados acerca da participação em formação docente sobre o tema, também aponta que mais da metade das participantes da pesquisa já passaram por formação em alguma modalidade de proposta.

A maioria das professoras já tiveram a oportunidade de refletir sobre o tema em questão, ao participarem de capacitação sobre tecnologia. No entanto, é preocupante quando se descobre que quase 40% atua sem nenhuma formação sobre a utilização das tecnologias (Gráfico 1).

GRÁFICO 1 - participação em formação continuada sobre tecnologias



Fonte: Elaborado pelos autores

As verbalizações revelam amplo leque que vão desde posicionamentos mais emergenciais como sugere a fala desesperada de uma das professoras “*Preciso de formação nessa área urgente!*”, até o depoimento mais reflexivo de outra docente: “*Penso que existe uma enorme discrepância entre o que está nos documentos norteadores do trabalho e a realidade. A prefeitura não nos capacita adequadamente para estas mídias.*” Uma terceira educadora afirmou que “*As mídias digitais, elas são uma realidade no tempo em que vivemos. Então cabe a nós enfrentá-la, aprendê-la e se possível reivindicá-la em nossas escolas*”.

Ficou evidente que as professoras participantes da pesquisa foram unânimes em destacar a necessidade de uma formação, “já que as mídias digitais, enquanto linguagem que está nas PCEI, deve estar presente na sala de aula, nos projetos”, conforme afirma uma docente.

Nesse sentido, foi apontada a necessidade de uma continuidade nas iniciativas de formação docente sobre Letramento digital, que auxiliem o professor a vivenciar todas essas mudanças de maneira autônoma, crítica e criativa, minimizando o distanciamento e fomentando a reflexão e o diálogo entre o discurso e a prática.

3.3.2 Formação reflexiva em linguagem digital

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil preconizam começar os trabalhos pedagógicos com crianças de zero a cinco anos em suas instituições de educação infantil, as UMEIS, escolas e creches conveniadas.

Dessa maneira, como enfatiza Gómez, “a função docente obviamente terá de experimentar uma transformação tão radical quanto o resto dos componentes do sistema educacional” (GOMÉZ, 2015, p.141).

Evidentemente, segundo o autor, esse novo docente necessita de construir novas competências profissionais, mais complexas e distintas das tradicionalmente exigidas para poder enfrentar as demandas tecnológicas de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a linguagem digital é tomada como o fio condutor das aprendizagens docentes na proposta de formação na educação infantil aqui apresentada.

TABELA 1 - Estrutura da Cartilha

Objetivos da formação	apresentaram-se os objetivos da Formação Reflexiva em Linguagem Digital para Professores da Educação Infantil
Estrutura da formação	apresentaram-se como a formação se estrutura
Descrição dos módulos de estudo	Foi descrita a composição de cada módulo: tema, objetivo, conceitos básicos e bibliografia.
Descrição das oficinas	descreveu-se o passo a passo de cada oficina atendendo às etapas de sensibilização, problematização e sistematização

Fonte: elaborado pelos autores.

A *Formação de Professores em Linguagem Digital* foi organizada em quatro módulos (em formato de oficinas) compostos por: tema, objetivos, conceitos básicos, bibliografia básica, bibliografia complementar e descrição da oficina. Para subsidiar a formação, foi elaborada uma cartilha denominada “linguagem digital e formação docente”, com orientações para a realização das oficinas (tabela 1).

Segue uma síntese dos módulos da *Formação Reflexiva em Linguagem Digital para Professores da Educação Infantil* (tabela 2). Ressaltando que a *Cartilha* traz o detalhamento das oficinas de cada módulo.

TABELA 2 - Módulos e objetivos do processo de Formação Reflexiva em Linguagem Digital

Módulos	Objetivos
Módulo 1: Onde, quando, como e para que utilizar as mídias digitais na E.I.	CONCEITUALIZAÇÃO: compreender os conceitos de mídias digitais e educação que orientam o diálogo entre tecnologias e educação infantil, experimentar instrumentos tecnológicos, pesquisar usos na educação infantil
Módulo 2: Um olhar para as práticas pedagógicas no contexto digital da E.I.	PROBLEMATIZAÇÃO: refletir sobre as práticas já exercidas a partir de registros e levantar problemas para investigação, desenvolver hipóteses e estratégias de resolução, estimular aprendizagens técnicas
Módulo 3: Construindo projetos digitais na E.I.	INVESTIGAÇÃO E CRIAÇÃO: estimular as aprendizagens técnicas, incentivar a criatividade e possibilitar criação de projetos a partir das ideias discutidas
Modulo 4: Revelando novos saberes	SOCIALIZAÇÃO: identificar avanços, falhas e êxitos, socializar as práticas construídas e incentivar argumentação crítica do processo vivenciado

Fonte: elaborado pelos autores

Na abertura da Formação é necessário que o professor tenha uma ideia do percurso. Neste sentido, o sumário procura apontar os aspectos que serão tratados na cartilha. Após o sumário apresenta-se os objetivos da formação (figura 1), no intuito de deixar claro o que a formação pretende alcançar.

FIGURA 1 - Sumário da cartilha e objetivos da formação

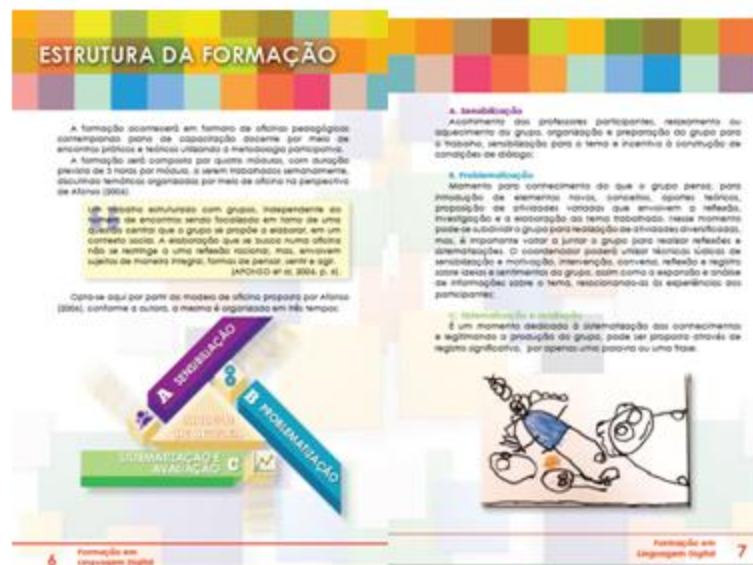
SUMÁRIO	OBJETIVOS DA FORMAÇÃO
OBJETIVOS DA FORMAÇÃO.....	5
ESTRUTURA DA FORMAÇÃO.....	7
DESCRIÇÃO DAS OFICINAS.....	9
Módulo 1: de onde viemos, para onde vamos.....	9
Módulo 2: um olhar para as práticas pedagógicas no contexto digital do I.....	12
Módulo 3: onde, quando, como, para que e por quê.....	15
Módulo 4: revisando novas ideias.....	17
CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO.....	19
REFERÊNCIAS.....	21

<p>As operações no ambiente escolar contemporâneo como desafio para a educação e, sobretudo, exigem novas concepções para abordar conteúdos, novas metodologias de ensino e novas perspectivas para a formação docente.</p> <p>Essas questões são o presente processo de formação em linguagem digital para professores da Educação Infantil, presente também no processo de reflexão e construção de novos discursos e práticas educativas mediadas por linguagem digital tanto para o docente com o contemporâneo e com o próprio educacional da instituição.</p>	
<p>Formação em linguagem digital 3</p>	<p>Formação em linguagem digital 5</p>

Fonte: elaborada pelos autores.

A cartilha traz a estrutura da formação (figura 2), no intuito de comunicar a forma que cada módulo foi organizado, explanando as partes da oficina: sensibilização, problematização e sistematização, com enfoque na metodologia participativa.

FIGURA 2 - Estrutura da Formação



Fonte: elaborada pelos autores

No tópico *descrição das oficinas* (figura 3), discorre-se sobre cada módulo, apontando o objetivo, os conceitos trabalhados, estratégias propostas para sensibilização, problematização, sistematização e avaliação referem-se a descrição do módulo 1.

FIGURA 3 - Descrição das Oficinas Módulo 1

DESCRIÇÃO DAS OFICINAS

MÓDULO 1: DE ONDE VIEMOS, PARA ONDE VAMOS...

OBJETIVO DO MÓDULO
Compreender conceitos básicos que orientem a atuação em tecnologia e situações típicas envolvendo instrumentos tecnológicos, visando uma boa atuação no futuro.

CONTEÚDOS TRABALHADOS NO MÓDULO
Educação digital, concepções educacionais na educação infantil, básica, superior, ensino, professor e ensino tecnológico e linguagem digital.

ABERTURA
Inicia-se o primeiro encontro de formação e facilitador irá propor uma roda de conversa para:
• conhecer a história das participações;
• levantar as ideias dos participantes acerca do significado digital e apresentar uma prática educacional em que ocorrem a utilização da linguagem digital;
• partir dessa apresentação para iniciar a conversa com o grupo e dar sequência a problematização do tema discutido.

PROBLEMATIZAÇÃO
Após a roda de conversa o facilitador iniciará uma atividade técnica sobre conceitos básicos acerca de suas representações na sociedade e de suas aplicações de situações que estão acontecendo, registrando os exemplos citados pelos participantes, no rascunho de conversa com o facilitador de conduzir a discussão para que o facilitador possa registrar sobre as participações de diferentes tecnologias utilizadas na educação com o objetivo de registrar suas experiências e as situações que a tecnologia dos grupos tem realizado em práticas educacionais, considerando as concepções tradicionais e participativas.

A partir das participações levantadas pelo facilitador, segue a organização de pequenos grupos para a construção de uma atividade nos computadores na escola, visando, ao professor e aos alunos discutirem a partir dos seguintes:

1. Onde as tecnologias pessoais e vive na sociedade e no ensino "de educação" e "de universidade"?
2. Como se utiliza essas? /
3. Como se utiliza essas em sala de aula?
4. Como as tecnologias estão sendo utilizadas e produzidas?
5. Como percebemos as práticas educacionais?

ABERTURA
A oficina será iniciada a partir da auto-avaliação por escrito, sendo como, para observação do facilitador a partir do escrito a descrição das práticas, sociais, e como essas se tem em sala de conversa coletiva.

ABRANGÊNCIA
ABERTURA

ROTEIRO
ESCOLA
CIBERÇA
PROFESSOR
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ABERTURA
Este momento permite apresentar, a partir do trabalho realizado, para pequenos grupos, que realizou esse momento sobre a utilização de tecnologia, as práticas educacionais, e a utilização da linguagem digital no ensino de educação infantil.

Cada grupo, após a construção coletiva do trabalho, deverá apresentar suas conclusões para os participantes, discutindo o que levantaram como possibilidades e como essas se realizam durante a parte da utilização das mídias digitais.

Visando ao aprendizado, o facilitador deverá propor para o grupo que prepare alguma prática pedagógica realizada pelo professor em formação no período, discutindo em seguida, uma, duas ou mesmo em alguns minutos de discussão, para práticas pedagógicas que ocorrem a utilização de tecnologia digital, visando que o grupo registre as práticas pedagógicas para posterior discussão.

ABERTURA
Após avaliação por escrito, forma texto, reflexão coletiva sobre sua aprendizagem realizada em uma aula: "Resposta sobre texto de abertura".

8 Formação em Linguagem Digital 9 10 Formação em Linguagem Digital

Fonte: elaborada pelos autores

A figura 4 traz a descrição do módulo 2 onde oportunizam-se momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas já exercidas pelos professores e pelos relatos de pesquisa levantados no módulo 1.

A partir dos registros realizados pelos grupos, levantar problemas para investigação, desenvolver hipóteses e estratégias de resolução e estimular aprendizagens técnicas.

FIGURA 4 - Descrição do Módulo 2

DESCRIÇÃO DAS OFICINAS

MÓDULO 2: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DIGITAL DA E.I.

OBJETIVO DO MÓDULO
Refletir sobre as práticas já exercidas a partir de registros e relatos pessoais para investigação, desenvolver hipóteses e estratégias de resolução, analisar oportunidades e desafios.

CONTEÚDOS TRABALHADOS NO MÓDULO
Tecnologia no ensino, linguagem, Pedagogia de Projetos, Projetos pessoais.

ABERTURA
O objetivo desse momento é levar o grupo a refletir sobre suas concepções pedagógicas através de:
• Roda de conversa para retomada dos conceitos apresentados no módulo 1 como parte de suporte para organização do módulo;
• Apresentação de equipamentos tecnológicos digitais (computador, câmeras, filmadoras, etc.);
• Construção da rotina de trabalho do referido módulo.

PROBLEMATIZAÇÃO
A partir da discussão e análise crítica dos registros das práticas pedagógicas de sala de aula, apresentando pontos fortes e fracos das práticas educacionais, para grupos, identificar e registrar as experiências tecnológicas utilizadas nos textos.

Desse momento, parte-se para a produção de hipóteses e estratégias de resolução, considerando as experiências levantadas e participativas.

Visando ao aprendizado, em pequenos grupos, apresenta, a partir do texto que está sendo discutido em sala de aula e como esse texto se desenvolve, para a construção de uma prática pedagógica realizada em uma aula: "Resposta sobre texto de abertura".

Deve-se fazer os seguintes pontos:
• O que estamos buscando fazer em relação ao texto de aula?
• Qual prática pedagógica apresentada no trabalho em sala de aula é considerada interessante? Qual? Por onde se desenvolveu o trabalho?
• Quais os pontos fortes e fracos da linguagem digital nesse contexto de sala de aula?
• Onde se encontra?

Para responder ao segundo e terceiro deverá preparar de seguinte forma:
• Cada participante registra suas respostas e apresenta um aspecto para cada pergunta feita, ninguém pode responder ao conteúdo antes de chegar a sua vez. A discussão continua até que todos os participantes tenham expressado uma única experiência para permitir ao grupo.

ABERTURA
Este momento permite apresentar, a partir do trabalho realizado, para pequenos grupos, que realizou esse momento sobre a utilização de tecnologia, as práticas educacionais, e a utilização da linguagem digital no ensino de educação infantil.

Cada grupo, após a construção coletiva do trabalho, deverá apresentar suas conclusões para os participantes, discutindo o que levantaram como possibilidades e como essas se realizam durante a parte da utilização das mídias digitais.

Visando ao aprendizado, o facilitador deverá propor para o grupo que prepare alguma prática pedagógica realizada pelo professor em formação no período, discutindo em seguida, uma, duas ou mesmo em alguns minutos de discussão, para práticas pedagógicas que ocorrem a utilização de tecnologia digital, visando que o grupo registre as práticas pedagógicas para posterior discussão.

ABERTURA
Após avaliação por escrito, forma texto, reflexão coletiva sobre sua aprendizagem realizada em uma aula: "Resposta sobre texto de abertura".

11 12 Formação em Linguagem Digital

Fonte: elaborada pelos autores

A descrição do módulo 3 foi apresentada na figura 5. A proposta nesse item é estimular as aprendizagens técnicas, incentivar a criatividade e possibilitar criação de projetos a partir das ideias discutidas.

FIGURA 5 - Descrição do Módulo 3



Fonte: Elaborada pelos autores

O módulo 4 é o último módulo apresentado na cartilha (figura 6) e propõe dar visibilidade ao trabalho executado pelos docentes, identificar avanços, falhas e êxitos dos projetos apresentados, socializar as práticas construídas e incentivar argumentação crítica do processo vivenciado.

FIGURA 6 - Descrição do Módulo 4

MÓDULO 4: REVELANDO NOVOS SABERES

OBJETIVO DO MÓDULO
Identificar avanços, falhas e falhas, avaliar as práticas construídas e melhorar a argumentação crítica de pessoas envolvidas.

CONCEITOS TRABALHADOS NO MÓDULO
Tecnologia, socialização de práticas, Linguagens e aprendizagens.

METODOLOGIA
Rodas de conversa e apresentação das produções dos professores em discussões.

FORMAÇÃO
Formação em linguagem digital com a utilização de linguagem digital.

REFERÊNCIAS
BEATO, M. E. E. Lançamento digital e formação de professores. São Paulo: Editora Senac, 2014. Disponível em: <http://jbjaguaru.unicamp.br/~revelando/cursos/intercom/mg/1803/partilha/tema1/17/Lancomendigital_MarcosBeato.pdf> Acesso em: 16 de março de 2014.
COELHO, Sérgio. In: Início participativo no trabalho com grupos. Porto Alegre: Artes & Graficas, 2001.
FERREI, Paulo. Pedagogia do autonomia: socioeducacional e psicopedagógica. São Paulo: Pica e Tati, 1997.
FERREZ, Fernanda. Tecnologia e mudança na educação. Porto Alegre: Artes & Graficas, 1991.
_____. Cultura visual, mudança educacional e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes & Graficas, 2003.
FERREZ, DORVAL. Análise: Educação no era digital: o ensino educacional. Trad. Maurício Guaraná. 1 ed. Porto Alegre: Petrópolis, 2013.
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ, 2002. Vozes, 2002.

16 Formação em Linguagem Digital

Fonte: elaborada pelos autores

No item *Considerações sobre a formação* (figura 7) conclui-se a metodologia proposta nos 4 módulos descritos tecendo ideias sobre a formação docente em Linguagem digital, inserção das mídias digitais nas práticas educativas e possibilidades de novas aprendizagens pelas crianças e pelos professores da educação infantil. É sugerida uma bibliografia a fim de contribuir para a continuidade e aprofundamento dos estudos. E, por fim foram apresentadas as referências utilizadas na indicação dos módulos e na elaboração da cartilha.

FIGURA 7 - Considerações sobre a formação e referências

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO

É importante ressaltar que a utilização das linguagens digitais nas práticas educativas da Educação Infantil apresenta importantes desafios para os professores, pois há a necessidade de rompimento com práticas educativas tradicionais e contemporâneas em favor de um ensino que estimule o reflexo, o registro, a produção de conteúdos e a contextualização docente.

Entende-se que existe uma variedade muito grande quanto ao uso das mídias digitais nas práticas educativas, desde a utilização de aplicativos e softwares educacionais no ambiente, o investimento deve ser feito em processos para capacitação e estudos para esse sentido (BRUNO, 2014, p. 7).

Nesse sentido, entende-se que a figura do formador é fundamental para promover ações educativas que se baseiam em tecnologias digitais no sentido de construir mais uma gama, um registro e mais nada menos nada que é o conhecimento humano, de tecnologia não segundo o mesmo autor, não é a diferença, mas um quem e não a forma do.

A cartilha oferece novas formas de análise de lançamento e aplicação das possibilidades de aprendizagem e a participação de todos os envolvidos no ato de ensino. Segundo FERREI, "a formação de comunidades de aprendizagem em que os docentes se permitem de ensino contemporâneo, em outras, é um ato político porque de produção no sentido de ensinar" (BRUNO, 2014, p. 10).

Nesse sentido, acredita-se que o Curso de Formação em Linguagem Digital seja parte desse novo processo que se inicia com um novo saber um documento que pode contribuir no mundo e na reflexão e na construção de novos saberes e práticas educativas.

A cartilha pode ser trabalhada de maneira flexível, pode ser estruturada com mais ou menos módulos, de acordo com o perfil dos professores e deve ser sempre como foi construído no processo, o conhecimento participativo, que produzidos a partir do trabalho de aula.

Compreende-se que a linguagem digital pode contribuir nas práticas educativas, nas formas de acesso e construção do conhecimento e influencia cada vez mais a construção de novas práticas educativas, nesse sentido, torna necessário uma análise interdisciplinar, voltado para as necessidades, dificuldades e possibilidades que emergem dos grupos em formação.

Desse momento, espera-se contribuir para o trabalho do ensino de linguagens no ensino, pois, conforme MALAVALDI (2014), o ensino possui um caráter, o ensino é os professores precisam aprender e ensinar.

REFERÊNCIAS

FERREI, Paulo. Pedagogia do autonomia: socioeducacional e psicopedagógica. São Paulo: Pica e Tati, 1997.
FERREZ, DORVAL. Análise: Educação no era digital: o ensino educacional. Trad. Maurício Guaraná. 1 ed. Porto Alegre: Petrópolis, 2013.
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ, 2002. Vozes, 2002.
MALAVALDI, L. As condições de ensino. In: BONARDO, C. GARDIN, L. FORNARI, G. As sem linguagens de ensino: o conhecimento de linguagem na educação de primeira infância. Porto Alegre: Artes & Graficas, 1991. p. 5.
FERREZ, DORVAL. Análise: Educação no era digital: o ensino educacional. Trad. Maurício Guaraná. 1 ed. Porto Alegre: Petrópolis, 2013.
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ, 2002. Vozes, 2002.

18 Formação em Linguagem Digital

Fonte: elaborada pelos autores.

Os módulos poderão ser discutidos em sequência ou separadamente, de acordo com a demanda do grupo. Ao final da Formação espera-se que o professor se sinta motivado a experimentar em sua sala de aula as aprendizagens geradas nos módulos. E dessa maneira, promova mudanças nas suas práticas educativas a partir da inserção das Linguagens Digitais, de forma reflexiva e construtiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que uma nova sociedade está se constituindo a partir das tecnologias digitais e esse cenário requer novas posturas, tanto das instituições de ensino, quanto dos professores. O professor da era digital necessita de uma nova gestão do conhecimento, de autonomia e criatividade, bem como refletir, analisar e fazer inferências sobre suas práticas educativas.

Nesse sentido, formação do professor de educação infantil em Linguagem Digital é importante pois na prática sempre despontam novos elementos desafiadores. Elementos esses que vão para além da falta de estrutura física nas escolas e salas de aulas e da ausência de equipamentos técnicos adequados. Podemos apontar a falta de tempo, motivação, acomodação, resistências, bloqueios, falta de conhecimento, incentivo e estímulos por parte dos docentes. De maneira reflexiva, contextualizada e autônoma, a formação do professor será sempre um desafio porque as possibilidades nunca se esgotam. O professor não está acabado, nunca dominará completamente os seus percursos. E a formação nos coloca em confronto com nós mesmos, com o possível profissional e humano existente em nós. A sociedade e o mundo em constante mudanças, convocam a escola a partilhar desses mesmos movimentos.

Ao se refletir sobre uma ação docente deve-se ter claro que essa análise é realizada à luz de um referencial teórico. Portanto, evidencia-se a necessidade de formação teórica do professor que possibilite o resgate de sua prática pedagógica.

Que seja capaz de construir sua identidade profissional, como bem disse Freire, buscando superar a suposta “neutralidade”, que tenha disponibilidade para o novo, ousando alternativas tecnológicas comprometidas com a aprendizagem das crianças, que seja menos consumidor de políticas oficiais de forma acrítica para ser mais produtor de conhecimento, que eduque no presente para a cidadania, fundado no futuro, tendo a criança como projeto principal do seu ato educativo.



A inovação tecnológica na sociedade e na escola requer grandes investimentos em equipamentos e, principalmente, na capacitação contínua e reflexiva de professores em todos os segmentos da educação. A proposta de formação para docentes, aqui apresentada, pode e deve contribuir sobremaneira na formação reflexiva desse sujeito, professor da infância - cidadão do mundo.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L. M. (Org.). *Oficinas dinâmicas de grupo: um método de intervenção Psicossocial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

BUZATO, M. E. K. *Letramentos digitais e formação de professores*. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em:
<[http://pitagoras.unicamp.br/~teleduc/cursos/diretorio/tmp/1808/portfolio/item/61/Letramento Digital_MarceloBusato.pdf](http://pitagoras.unicamp.br/~teleduc/cursos/diretorio/tmp/1808/portfolio/item/61/Letramento_Digital_MarceloBusato.pdf)> Acesso em: 10 de março de 2016.

CORDIOLLI, S. *Enfoque participativo no trabalho com grupos*. Porto Alegre: Gêneses, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KUMMER, L. *Metodologia participativa no meio rural: uma visão interdisciplinar, conceitos, ferramentas e vivências*. Salvador: GTZ, 2007. 155p.

PÉREZ GOMÉZ, Á. I. *Educação na era digital: a escola educativa*. Trad. Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

TARDIFF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.



DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UFC: INTERLOCUÇÕES DISCENTES

RETOS Y OPORTUNIDADES EN CURSO DE BIBLIOTECOLOGÍA EL UFC: DIÁLOGOS ESTUDIANTES

Gabriela Farias; Eder Narciso de Moraes; Maria Josélia de Oliveira

Resumo: Apresenta reflexão sobre as ações de investigação de ensino aprendizagem que podem influenciar positivamente na formação dos discentes do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Ceará, colocando investigação do ambiente universitário em prática por meio de intervenções pedagógicas. A pesquisa apresentada tem natureza qualitativa, bibliográfica e exploratória. Trata-se de uma contribuição de aspecto inovador e social aos interessados na adoção de novas posturas na ambiência de ensino-aprendizagem, além de auxiliar na compreensão das questões fundamentais relacionadas ensino de Biblioteconomia, possibilitando a sua apropriação junto aos cursos e promovendo o aprofundamento das reflexões ora apontadas e a necessidade de implementá-la como parte estratégica para inovação pedagógica na formação básica do bibliotecário.

Palavras-chave: Aprendizagem. Biblioteconomia. Construção do conhecimento. Prática pedagógica.

Resumen: Se presenta una reflexión sobre la enseñanza y las acciones de investigación de aprendizaje que pueden influir positivamente en la formación de los alumnos del curso de la Universidad Federal de Ceará Biblioteconomía, poniendo ámbito universitario de investigación en la práctica a través de intervenciones educativas. La investigación que se presenta es cualitativo, la literatura y la naturaleza exploratoria. Se trata de una contribución de los aspectos innovadores y sociales interesados en la adopción de nuevas actitudes en el entorno de enseñanza- aprendizaje, y ayudar en la comprensión de las cuestiones clave relacionadas con la enseñanza de la bibliotecología, lo que permite su apropiación de los cursos y promover el desarrollo de reflexiones veces y señalaron la necesidad de implementar como una parte estratégica para la innovación pedagógica en la educación básica del bibliotecario.

Palabras-clave: El aprendizaje. Biblioteconomía. La construcción del conocimiento. La práctica pedagógica

1 INTRODUÇÃO

A explosão informacional, juntamente com as tecnologias de informação e comunicação (TIC), somada a demanda por profissionais mais produtivos, criativos e competentes, conduz uma reflexão sobre o desenvolvimento da competência social, emocional entre outras no meio universitário, levando em consideração o fato de que é “[...] um processo de aprendizagem, compreendida como ação contínua e prolongada, que ocorre ao longo da vida.” (GASQUE, 2012, p.39). A formação profissional de qualidade é um pré-requisito para a inserção da pessoa na sociedade do conhecimento. Para tanto, é necessário se

refletir sobre novos modelos educacionais, pois “o ensino tradicional, em que os aprendizes decoram os conteúdos sem compreendê-los e no qual o professor é o detentor do saber e responsável por transmitir conhecimentos, entra em crise.” (GASQUE, 2012, p.25).

A universidade é instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturadas por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. (CHAUI, 2003).

O ensino superior tem por finalidade, segundo a seção IV, art. 43º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996):

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).

Observa-se que o ensino superior tem como primícias para seu funcionamento o tripé do ensino-pesquisa-extensão, tendo um papel fundamental para a sociedade, pois reúne “[...] um conjunto de funções associadas ao progresso e a transmissão do saber: pesquisa, inovação, ensino e formação, educação permanente”. (DELORS, 1998, p.141). Deve considerar as variadas condições de desenvolvimento e inovação da atual sociedade complexa, migrando de uma profissão tradicional de transmissora de informação e de cultura para um comportamento de ensinar a aprender e a pensar, preparando pessoas capazes de aplicar os conhecimentos, facilitando o uso da inteligência na vida profissional e no cotidiano social. (BELLUZZO, 2007).

O presente artigo abordará dois pilares principais: a ambientação e a qualidade do ensino e aprendizado dentro do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tais temáticas fazem parte da pesquisa (em andamento) intitulada “Graduação em Biblioteconomia: estudo sobre ambientação, qualidade do ensino e a da aprendizagem”, registrada na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFC, como projeto de graduação. Com os objetivos iniciais de compreender as necessidades dos discentes, encontrar os pontos fracos e fortes do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a formatação de estratégias de melhoria não só no projeto pedagógico como nas ações que possibilite um trajeto de melhorias contínuas desde o acolhimento de calouros ao acompanhamento do alunado em geral.

Os métodos e objetivos de ensino, as técnicas de avaliação que mensuram o aprendizado são elementos a serem observados quanto à sua adequabilidade instrumental, pois a universidade deverá preparar-se diante das múltiplas culturas participantes do processo de construção do conhecimento, portanto essa pesquisa caracteriza-se por ser coletiva, cuja estrutura laboral baseou-se na análise metodológica, pedagógica e na procura por dados que nos dessem indícios necessários das trajetórias que deveríamos seguir a fim de alcançarmos qualidade no binômio ensinar-aprender relacionada às atividades biblioteconômicas e, para, além disso, oportunizar aos envolvidos um processo de formação cidadã, contínua, crítica e conscientes de suas responsabilidades socioculturais e políticas.

2 DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

É fato que adentrar a universidade é abrir um leque de oportunidades de aprendizagem e desafios múltiplos de adaptação a um novo ambiente, mas principalmente a novas ferramentas de ensino utilizadas pelos professores e principalmente o protagonismo na aprendizagem.

Esse desafio de assumir a responsabilidade pelo próprio processo de formação, em um primeiro instante causa estranheza, justificada e até compreensível, considerando que a experiência oriunda de uma educação bancária, segundo a concepção Freiriana, delimitante das ações discentes estão tão arraigadas na formação do indivíduo, onde este é considerado vazio de conhecimento e pronto para receber o produto oferecido pelo docente; conhecimento preparado de acordo com a disciplina ministrada. Passado esse primeiro momento novas

perspectivas de ensino aprendizagem despontam na academia, na construção do tripé ensino-pesquisa-extensão.

Essa forma contemporânea de adquirir conhecimento, construindo-o paulatinamente através do ensino, pesquisa e extensão, é uma nova realidade que vem de encontro a tudo que foi repassado nos anos anteriores de vida estudantil. Não por inexistência de orientação para a necessidade do estudo, mas pela falta de orientação na forma de estudar. Assim, uma nova metodologia de compromisso com os discentes é imprescindível para uma formação universitária que transcenda a formação técnica e leve à formação científica, a consciência social, e formação de um ser intelectual capacitado para o exercício pleno de sua capacidade cognitiva em prol do seu melhoramento e do meio em que vive.

Dessa forma, ao ser instigado a assumir seu papel numa relação dialética que é a construção do saber, o discente apresenta certa dificuldade em expor seu conhecimento tácito, próprio das vivências de cada ser, oscilando entre medo e insegurança diante do seu novo papel. Segundo Matos (1985, p22) o “ato ensino/aprendizagem, a sua implementação no ensino superior precisa ser intencionalmente assumida e efetivamente praticada, sob pena de se comprometer o processo, fazendo-o perder sua consistência e eficácia.”. Portanto, se faz necessário entender que os três objetivos de formação universitária caminham juntos, no entanto a pesquisa parece primordial, pois dela dependerá o desenvolvimento dos outros pilares. O grande obstáculo para o seu desenvolvimento se encontra na falta de uma cultura que conscientize o discente da sua importância desde o início de suas atividades.

Assim, ao adentrar a universidade é que ele será despertado para tão grande relevância da necessidade de aprender a pesquisar, pois é a partir dela que o processo de produção do conhecimento se efetiva, já que este não é produto adquirido, mas processo construído.

Tendo o discente despertado para esses novos conceitos, sua valorização da pesquisa será o ponto chave para seu aperfeiçoamento, uma vez que essa nova postura desencadeará um comportamento aberto a novas metodologias que o instigue a construção mútua das disciplinas. Isso não significa a isenção do papel de mediador do docente, muito pelo contrário, já que tendo um discente ativo, os diálogos em classe exigirão preparo daquele e consequentemente a aula será muito mais rentável.

É importante ressaltar que o despertar do discente não se efetiva apenas em diálogos, mas principalmente em ações. De acordo com Severino (2007, p.34) “a pesquisa é

fundamental, uma vez que é através dela que podemos gerar conhecimento [...]” para tanto envolver o discente no desenvolvimento da sua caminhada no processo de aprendizagem é fundamental para esse despertar, o que exige da instituição um cuidado no perfil do docente, já que esse primeiro momento terá significativo papel na percepção do discente quanto a seu novo papel na construção da aprendizagem.

Despertar no discente o entendimento que suas concepções não serão consideradas erradas, mas resultantes de suas percepções de vida, faz parte da atitude do docente comprometido com essa nova concepção de ensino/aprendizagem, com o despertar de uma conscientização da necessidade da mudança de hábitos, incentivando o discente a assumir o exercício do estudo como única forma de alcançar um desenvolvimento intelectual, pessoal e social, e não como obrigação estudantil onde o objetivo almejado se reduz a obtenção de um título.

Desse modo, ao conhecermos os aspectos a serem melhorados no curso temos como traçar estratégias de melhorias, tornando os desafios em prazerosos processos de aprendizagem e as oportunidades vistas como resultado de amadurecimento intelectual, profissional e pessoal.

Assim, a sensação de pertencimento e protagonismo é estimulada no aluno, ao perceber que o seu papel político, como um dos elementos constituintes do movimento acadêmico, agrega valor e que as suas potencialidades e capitais culturais, apreendidos durante a vida, são valorizados.

Um mergulho na história nos mostra que somos parte da herança pedagógica que preparava as pessoas

[...] para desempenhar papéis sociais, tendo em vista sua aptidão individual, seu talento inato e seus interesses. Na verdade, o que ela tenta fazer é adaptar o indivíduo às normas vigentes numa sociedade de classes, por meio do seu desenvolvimento cultural (PORTO, 1987, p.39-42)

Portanto, verificamos que o discente terá dificuldades na conquista de sua independência e na criação de seu próprio conhecimento, muitas vezes reproduzindo discursos aprendidos, caso não priorize o autoconhecimento e entenda as situações precedentes, para assim desconstruir conceitos e preconceitos, apoiados por um corpo docente privado por suas formações continuadas.

Logo, somados os esforços de uma educação básica e uma política universitária voltada para o compromisso de estimular no discente a vontade de descobrir as razões pelas quais as coisas se constituem, esse obterá gradativamente condições de ser um produtor, pesquisador e aplicador do saber e do multiplicar não mais papéis impostos ou prontos, mas ações concretas, contextuais e transformadoras.

Novamente compreendemos nisso significados de melhorias no tripé da relação de fluxo e refluxo entre discente- sociedade -docente, pois ao contrário do que ocorria no passado:

[...] os atuais métodos pedagógicos, baseados não mais na memorização, mas no pressuposto de que o aluno deve construir seu próprio conhecimento tem levado educadores a propor estratégias de aprendizagem que exigem o contato do estudante com variados estoques de informação. Assim, os estudantes deixam a sala de aula e estão cada vez mais presentes em museus, arquivos, bibliotecas, centros culturais e de documentação (CAMPELLO, 2006, p.6).

Sendo assim, o emponderamento de seus processos de aprendizagem solidificam-se pela participação natural do estudante fortalecendo a sua inserção no ambiente acadêmico e, conseqüentemente, seu ativismo é reverberado socialmente, portanto criador do seu conhecimento ao qual Capurro (2007) chama de “*información potencial*”.

3 PERSPECTIVA DAS INTERLOCUÇÕES DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA

Ao assumir a coordenação do Curso de Biblioteconomia, em abril de 2015, alguns aspectos relacionados à ambientação e qualidade do ensino-aprendizagem tornaram-se pontos de reflexão para definir alguns processos de mudança na gestão pedagógica do curso. Entende-se que não é possível gerenciar um curso sem compreender o processo contínuo de mudanças que ocorre na sociedade contemporânea, e conseqüentemente no sistema educacional nos levando a refletir sobre aspectos educacionais e formativos no ensino superior.

Para tanto, adotamos uma postura investigativa com intuito de evidenciar as perspectivas e interlocuções dos discentes em relação ao curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Adotamos dois pressupostos, o primeiro está relacionado verificar se a ambientação dos discentes do curso é adequada para inserção e apropriação dos discentes no ambiente universitário, o segundo implica em analisar o olhar

dos discentes em relação às ações de ensino aprendizagem, incluindo a autoavaliação e avaliação institucionais adotadas pelo curso.

A expectativa da pesquisa (em andamento) é de identificar as potencialidades e os pontos frágeis da ambientação e da qualidade de ensino do curso com intuito de buscar intervenções para melhoria do mesmo. Para tanto, foi traçado três objetivos, sendo eles: **ambientação** – identificar de que forma os discentes poderá contribuir na inserção e apropriação das oportunidades e do ambiente universitário; **autoavaliação** – identificar e analisar os indicadores referentes à autoavaliação e avaliação institucional das ações de ensino-aprendizagem adotadas no curso; e **articulação** - identificar e analisar as ações de ensino-aprendizagem adotadas no curso em relação à inter-relação entre os componentes e as diversas atividades adotadas pela estrutura do curso, o acompanhamento e avaliação.

Observasse a articulações entre os objetivos, apresentados acima, com as atividades pedagógicas desenvolvidas na estrutura do curso, corroborando Marconi e Lakatos (2012 p.31) descreve que a finalidade da pesquisa “é ensinar a pesquisar [...] desenvolve não só a capacidade de pesquisa, de análise sistemática de fatos, mas também o hábito do raciocínio, da reflexão [...]”. Nesse intuito de valorização dos conhecimentos prévios do discente que acreditamos estabelecer uma interlocução entre discentes e docentes, na tentativa de estimular o cognoscente, de ambos os atores do processo de ensino aprendizagem, na perspectiva de inovar o processo pedagógico do curso de Biblioteconomia.

Ressalta-se, contudo, que a pesquisa (em andamento) não se limita a análise somente dos dados estatísticos dos diversos relatórios emitidos pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Acreditamos que a leitura das perspectivas dos discentes agregará à efetiva ampliação de conhecimento, já que este não é produto somente de dados estatísticos, mas das interlocuções e da construção coletiva de um processo de reflexão.

A pesquisa em foco configura-se na interação pesquisador e os acontecimentos tendo como característica a pesquisa exploratória, por proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito, além de possuir uma revisão bibliográfica relacionada à teoria da aprendizagem, da avaliação educacional. Caracteriza-se, ainda, por sua natureza aplicada, exploratória e de observação. Assumindo a forma de um estudo de caso como estratégia de pesquisa, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação, por possuir características de casos naturalísticos, ricos em dados

descritivos, com um plano aberto e flexível que focaliza a realidade de modo complexo e contextualizado. (LUDKE; MEDA, 1986). Além de possibilitar a interação cooperativa ou participante entre o pesquisador e membros envolvidos na situação investigada (GIL, 2014).

O método a ser adotado é o fenomenológico por preocupa-se com a descrição direta da experiência tal como ela é. A realidade é construída socialmente e entendida como o compreendido, o interpretado, o comunicado.

Os sujeitos desta pesquisa constituíram-se dos discentes (ativos) matriculados no curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Ceará, tendo um quantitativo de 315 discentes. Adotamos como instrumento de coleta de dados um questionário específico com questões fechadas, enquetes e os relatórios emitidos pelo SIGAA além da observação realizada em encontros de diálogos em sala de aula.

Por ser caracterizar em uma pesquisa (em andamento) a análise dos dados dos relatórios emitidos pelo SIGAA esta iniciando, o questionário foi finalizado e iniciando sua aplicação aos discentes, portanto a análise inicial que temos respalda-se dos dados dos relatórios, enquetes e observações realizadas em encontros de diálogos promovidos pela coordenação.

Considerando, os dados do relatório de entrada do curso em conjunto com a intervenção nos encontros promovidos pela coordenação. Observa-se que a grande maioria dos ingressantes no Curso de Biblioteconomia faz a escolha, pelo curso, por dois motivos: ou porque gosta de leitura e considera que vai trabalhar em bibliotecas ou, porque a pontuação obtida no Enem foi à indicada para o curso. Entretanto a análise inicial identificou que os discentes ao se adentrarem no curso de Biblioteconomia percebem que podem ser despertados para múltiplos conhecimentos que até então não era visível.

Eles descobrem que a matéria-prima do bibliotecário é a informação nos mais variados suportes e que o ambiente de trabalho é tão variado quanto os meios que a informação está vinculada; desencadeando uma nova percepção do curso, descortinando um horizonte de possibilidades bem mais complexo a partir do uso das tecnologias.

Nesse novo “velho mundo” o calouro vai descobrir conforme preceitua Marconi e Lakatos (2012 p.16) que “há três espécies de leitura: entretenimento [...] aquisição de cultura geral [...] ampliação de conhecimento em determinado campo do saber [...] a última requer atenção especial e concentração”. A leitura de mundo é ricamente tecida em uma ação cultural

produzida em diferentes ambientes com públicos diversos. Realizar essa leitura desperta sensações de insegurança seguida de empoderamento, ao sentirem-se inseridos em ambientes diversos do seu próprio contexto social transformando teorias em atitudes.

Espera-se que ao decorrer da pesquisa, identificar possibilidades de inovação nas ações de ambientação e nas de ensino aprendizagem, apresentar indicadores da autoavaliação como elemento potencial para melhoria do curso e sobre tudo envolver os discentes no processo de melhoria do curso.

4 CONCLUSÃO

Constatamos que o percurso de construção de melhoria requer contribuição coletiva para que de fato o ensinar, aprender, conhecer e compreender não dependa somente do contexto do curso e da política da instituição. E que esses elementos possam usufruir das lentes da pesquisa-ensino-extensão tendo seus sentidos e significados mais amplo e completo.

A alternativa de propor um ensino inovador é possível mediante negociações das ideias dos interlocutores, do diálogo e do respeito mútuo às particularidades de cada um e com a permissão das trocas de experiências e pluralidades. Observamos o quão primordial é sentir o ambiente universitário através da prática empírica para depois delinear as investigações sobre os sujeitos pesquisados e antever as possíveis ameaças no processo de ensino/aprendizagem e avaliação.

Detectamos nas subjetividades possibilidades da geração de mudanças diante da perspectiva de um mundo complexo e em constante transformação. Isso nos leva a busca de um conhecimento que não é produto, porém é um processo não linear e rico em imbricações. Além de identificar que a maioria dos docentes do curso de Biblioteconomia da UFC busca contribuir de forma efetiva para inovação desse processo utilizando-se de metodologias que levam o aluno a leitura do texto, do contexto social e dos comportamentos humanos atuantes no ato da criação coletiva de uma aula.

Constata-se que a inovação das práticas pedagógicas pode ser percebida e valorizada, pelos discentes mais atentos as diferenças metodológicas, mas também podem passar despercebidas por outros, ou ainda, ignoradas por alguns, ainda atados aos métodos tradicionais. São dificuldades compreensíveis em virtude da tradição positivista aplicada ao sistema de ensino do país, onde prevalece o quantitativo sobre o qualitativo.

A busca contínua por inovação das práticas pedagógicas indubitavelmente é muito importante, mesmo caminhando na contramão do sistema posto, almeja validar um método de ensino construtivista onde o conhecimento transcenda o espaço e o tempo da sala de aula.

Dessa maneira, as atitudes de observar os dados, o lugar e os discentes do curso de Biblioteconomia da UFC - na condição de pesquisadores que buscam enxergar desejos através dos olhos dos discentes - são fundamentais para alcançarmos as metas propostas nessa pesquisa, respeitando o cerne da Biblioteconomia que tem no usuário o seu alvo e fundamentos.

As dimensões desse projeto não se dão por encerradas, pois pelo seu caráter exploratório, compreendemos a existência de um caminho a percorrer na tentativa de suprir as necessidades discentes e docentes, tão desejosos por melhorias no ensino da Biblioteconomia. Assim, buscamos detectar as carências por informação, visões de futuro, os diversos perfis discentes, desejos, anseios e identificando de como os docentes, com mediadores nesse processo pode contribuir no despertar dos discentes para uma vida acadêmica mais ativa.

REFERÊNCIAS

BELLUZZO, R. C. B. *Construção de mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação*. 2. ed. Bauru: Cá entre Nós, 2007, v.1, 111p .

BRASIL. Leis e Decretos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DO 23/12/1996.

CAMPELLO, B. S. *Introdução ao Controle Bibliográfico*. 2. ed. Distrito Federal: Briquet de Lemos, 2006. 93p.

CAPURRO, R. Epistemología y ciencia de la información. *Enl@ce*, v.4, n.1, p.11-29, 2007. Disponível em:
<<http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/enlace/article/view/13372/13357>>.
Acesso em: 26 abr. 2016.

CHAUI, M. A universidade publica sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p.5-11, set./dez., 2003.

DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

GASQUE, K. C. G. D. *Arcabouço do letramento informacional e contexto educacional*. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação/Universidade de Brasília, 2012.



GIL, A. C. *Perspectiva educacional humanista*. In: MEDEIROS, João Bosco. Redação Científica: A Prática de Fichamentos, Resumos, Resenhas. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2014. p.108-118.

LÜDKE, M.; MEDA, A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações trabalhos científicos*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012. p.15-42.

MATOS, F. G. Escrever ou redigir? Um desafio comunicacional ao cientista. *Ciência e Cultura*, v.37, n.8, ago., 1985.

PORTO, M. do R. S. *Função social da escola*. In: FISCHMANN, Roseli (Coord.). Escola Brasileira. São Paulo: Atlas, 1987. p.39-44.

SEVERINO, A. J. Universidade, ciência e formação acadêmica. In: *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Cortez, 2007. p.26-36.

EM INSTANTES: ESPAÇO, CULTURA, AÇÃO!

EN INSTANTES: ESPACIO, CULTURA, ACCIÓN!

Zaira Regina Zafalon; Marisa Cubas Lozano

Resumo: Apresenta resultados de projeto desenvolvido em duas escolas estaduais do município de São Carlos, com foco na formação de um espaço cultural multidisciplinar na escola, envolvendo atividades e estratégias de promoção da consciência cidadã por meio de ações de inclusão digital, cultural e social que abrangem procedimentos, metodologias e práticas inerentes à área de Comunicação, Ciência da Informação e Ação Cultural, para o que conta com a participação de alunos, professores, coordenadores, pedagogos, agentes de leitura e comunidade do entorno da escola bem como bibliotecário, professores e alunos de graduação em biblioteconomia. Em ações voltadas à promoção de atividades culturais comunitárias e à organização de núcleos culturais foi proposto o desenvolvimento de projetos educativos na biblioteca, na sala de leitura e na gibiteca. A escola, dado o papel de formação educacional dos alunos, contribui, por meio de seus recursos educativos, para a formação de cidadãos críticos com engajamento cultural e social. Para tanto, foi promovida a triangulação entre ações incentivadoras, pessoal capacitado e recursos informacionais. Nesse sentido, como ações incentivadoras destacam-se apresentações artísticas, oficinas de grafite, de produção de textos, entre outras formas de expressão cultural; para a capacitação de pessoal, aponta-se a realização de atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão, com participação de bibliotecário, graduandos, pedagogos e agentes de leitura como multiplicadores de cultura e de formação continuada; como recursos educativos entende-se a promoção, incentivo e uso de ambientes culturais diversificados, dentre eles biblioteca, gibiteca e sala de leitura.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Recursos educativos. Comunicação. Cultura. Cidadania.

Resumen: Presenta los resultados del proyecto desarrollaron en dos escuelas públicas de São Carlos, se centra en la formación de un espacio cultural multidisciplinar en la escuela, que implica actividades y estrategias para promover la conciencia pública a través de acciones de procedimientos digitales, culturales y sociales de inclusión que cubre, metodologías y prácticas inherentes al área de la comunicación, ciencias de la información y de acción cultural, por lo que con la participación de estudiantes, profesores, ingenieros, maestros, agentes de la lectura y la comunidad que rodea la escuela, así como bibliotecarios, profesores y estudiantes título en ciencias de la biblioteca. En las acciones para la promoción de las actividades culturales de la comunidad y la organización de los centros culturales se propuso el desarrollo de proyectos educativos en la biblioteca, sala de lectura y Gibiteca. La escuela, dado el papel de los estudiantes de formación educativa contribuye, a través de sus recursos educativos para la formación de ciudadanos críticos con el compromiso cultural y social. Por lo tanto, se promovió la triangulación entre las acciones aumentadores de presión, personal capacitado y recursos de información. En este sentido, como potenciadores de acciones destacan las representaciones artísticas, talleres de graffiti, la producción de textos, entre otras formas de expresión cultural; para la formación del personal, los puntos para llevar a cabo la enseñanza integrada, investigación y extensión, con la participación bibliotecario, estudiantes graduados, profesores y agentes de lectura como multiplicadores de la cultura y la educación continua; como recursos

educativos significa la promoción, estímulo y el uso de diversos entornos culturales, incluyendo biblioteca, sala de lectura y Gibiteca.

Palabras-clave: Práctica pedagógica. Recursos educativos. Comunicación. Cultura. Ciudadanía.

1 INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios da escola, atualmente, é a formação de cidadãos críticos e de leitores eficientes, que consigam compreender as múltiplas funções sociais da leitura e da cultura. No entanto, este desafio não é exclusivo do professor, mas de todos os envolvidos na formação do indivíduo, dentre eles, o bibliotecário.

De acordo com o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012), a centralidade da competência leitora e escritora, que a transforma em objetivo de todas as séries/anos e de todas as disciplinas, assinala para os gestores a necessidade de criar oportunidades para que os docentes também desenvolvam essa competência. Em outras palavras, todos os atores no cenário escolar, de diversas áreas, devem comprometer-se com a leitura e a escrita, em prol da formação de leitores e escritores competentes.

Partindo desse princípio, a escola interessa-se pela criação e desenvolvimento de espaços culturais multidisciplinares, pois vislumbra a oportunidade de oferecer aos alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais e do Ensino Médio, ações de formação de leitores competentes e de atores culturalmente críticos.

Tendo em vista o papel de subsidiar as práticas pedagógicas da escola, este artigo apresenta o projeto *Em instantes: espaço, cultura e ação*, cujo objetivo foi contribuir com recursos para o estímulo e gosto pela leitura dos mais diferentes gêneros literários, buscando sempre a disseminação de títulos e promovendo o gosto literário dos alunos. Nesse processo, a escola, com a participação do bibliotecário, sistematizou atividades relacionadas à prática da leitura na escola, oferecendo regularmente ações que incentivassem o gosto pela leitura de textos culturais diversos.

Entende-se que a escola seja um lugar de produção e difusão de conhecimento, de promoção do encontro contínuo entre leitores, textos e escritores nas mais diferentes possibilidades. Para que espaços culturais multidisciplinares façam parte do contexto escolar precisam estar inseridos no cotidiano do aluno e da comunidade e terem ações que exerçam não somente a promoção da leitura, mas que sejam voltadas ao acesso a toda e qualquer

estrutura textual, imagética e cultural de modo a contar com a integração de esforços de alunos, professores, coordenadores, bibliotecários e comunidades.

O projeto foi realizado em duas escolas da rede pública estadual paulista, no município de São Carlos/SP, que atende alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, ambas as escolas localizadas em regiões da periferia da cidade. As atividades coletivas foram desenvolvidas por docentes e alunos de graduação do curso de Bacharelado em Biblioteconomia e Ciência da Informação da Universidade Federal de São Carlos - Campus São Carlos, e contou com a colaboração de bibliotecário que atua como Analista Sociocultural na Diretoria de Ensino Região de São Carlos/SP.

1.1 Justificativa

Para motivar o pertencimento dos espaços culturais multidisciplinares na vida escolar do aluno e na cultura da comunidade é preciso que, além de um ambiente convidativo e agradável, sejam oferecidas atividades variadas e com pessoal capacitado para que todos saibam que esse ambiente é para ser usado, desfrutado, compartilhado e (re)construído todos os dias.

Para promover a leitura, os recursos informacionais dos espaços culturais multidisciplinares devem ser variados e contar com livros e outras fontes de informação, desde obras de ficção a documentários, quer sejam impressos ou eletrônicos, com acesso presencial ou remoto. Porém, é a organização do ambiente e a oferta de atividades que garantem o funcionamento e, principalmente, a obtenção dos documentos que buscam. Desse modo se entra em contato com outros universos de modo a enriquecer e aumentar seu repertório cultural.

Em Retratos da Leitura do Brasil, edições de 2001, 2008, 2011 e 2015, são apresentados os índices de leitura nacionais.

Na pesquisa de 2001 fica clara a dinâmica de que o acesso aos recursos informacionais relaciona-se à distribuição de renda no país e à população alfabetizada. Somente 14% destacam-se como leitor corrente, sendo religião o gênero preferido, seguido de literatura infanto-juvenil. A relação entre nível de escolaridade e o gênero de leitura mostra que quanto maior o primeiro mais se lê literatura e ciências em geral, em detrimento de leitura religiosa, o que justifica a atinência do projeto quanto à contribuição que se pretende dar para a formação de cidadãos críticos. No período coberto por essa edição da pesquisa destaca-se que 14% da

população alfabetizada no Brasil, com mais de 14 anos, declara não ter qualquer hábito de leitura. Pelo fato de o acesso a livros ser maior na idade escolar, torna-se decisiva a influência do grau de instrução na leitura (RETRATOS..., 2001).

A edição de 2008 mostra-se muito relevante para a conjuntura desta pesquisa, haja vista a amostra muito próxima à realidade do público escolar envolvido e de seu entorno: por classe social, com índice de participação de 39% da classe C e 42% da classe D; por renda familiar, com 28% entre 1 e 2 salários mínimos, e 32% entre 2 e 5 salários mínimos; por região geográfica, 42% é da região sudeste do Brasil. Embora seja reconhecido que a leitura seja fonte de conhecimento, 77% dos brasileiros optam, em seu tempo livre, por assistir televisão, 53% por ouvir música e 50% descansar. Dentre os pesquisados, 51% dedicam-se à leitura de 1 a 3 horas por semana e 29% declaram que o período em que mais leu na vida foi até os 10 anos de idade. Dado que o fator que mais influencia os leitores na escolha do livro se dá pelo tema (63%), entende-se que a criação de espaços culturais multidisciplinares promova maior índice de participação e de consciência crítica de leitura de mundo. Como o ambiente e o exemplo dado apresentam forte interferência na formação cidadã, a pesquisa mostra que, entre o público não leitor, 59% nunca viu o pai em casa lendo e 54% a mãe, o que reforça a necessidade de a escola promover interferência nesse processo. Dentre as principais formas de acesso ao material de leitura estão o empréstimo por outras pessoas (45%) e por bibliotecas (34%), o que reitera a importância de ações colaborativas com alunos e com a comunidade. Outra justificativa para as ações propostas nesse projeto se dá mediante o fato de que 3 em cada 4 brasileiros não vão às bibliotecas. Nesta edição ganha destaque o fato de que na categoria de não leitores encontram-se aqueles com renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos (34%) e entre 2 e 5 (29%), com concentração na classe social D (50%) e C (33%). Entusiasma-se com os resultados que podem ser obtidos pelo fato de que crianças e jovens leem mais do que adultos e de que quem está na escola lê mais do que aquele que não é estudante (AMORIM, 2008).

Nos resultados obtidos na edição de 2011, a participação das classes C (51%) e D (24%) continuam significativas. O índice que aponta assistir televisão no tempo livre aumentou (85%) em relação à edição anterior (77%) e o de leitura baixou (de 36% para 28%), apesar de ser considerado que ler é fonte de conhecimento para a vida (antes 42% e agora 64%). Percebeu-se queda também quanto à média de livros lidos, tanto nos últimos 3 meses

da pesquisa (de 2,4 a 1,85) quanto na média anual (de 4,7 para 4,0). Houve queda considerável na opção pelos seguintes gêneros: literatura infantil, poesia, história em quadrinhos e literatura juvenil, o que mostra que nosso foco nas atividades possa ser concentrado neste tipo de leitura por conta do público envolvido no projeto. A temática continua sendo o fator que mais influencia na opção sobre o que ler. Destaque marcante se dá diante da alteração dos índices de influência de leitura. Na edição de 2008, 49% afirmavam que a mãe era destaque nesse processo, seguido do professor, com 33%. Entretanto, em 2011, percebe-se um decréscimo quanto à participação da mãe (43%) e um salto quanto à participação do professor (45%), responsável, inclusive pela formação de público leitor para 45% dos entrevistados. Isso mostra a relevância não somente do ambiente escolar, mas, principalmente, do professor como formador da cidadania e do espírito crítico do aluno e da comunidade. Outro índice que envolve a família e que sofreu baixa em relação à edição anterior é a percepção de que não ver a mãe lendo (63%) exerce grande influência quanto ao público não leitor. O empréstimo de livros por bibliotecas também apresentou decréscimo (de 34% para 26%), talvez pelo fato de, apesar de Lei promulgada recentemente que obriga escolas a terem bibliotecas, não haver incentivo ou políticas públicas voltadas para a implantação de equipamentos culturais diferenciados, índice confirmado pelo fato de que, embora se tenha conhecimento de bibliotecas públicas por 67% dos entrevistados e de fácil acesso para 71%, somente 7% usa frequentemente. O uso da internet e de novas tecnologias de informação e comunicação, não abordado em edições anteriores, está presente como atividade diária para 18% e algumas vezes na semana por 15%, o que nos mostra a necessidade de ampliar a oferta de ações diversificadas nos espaços culturais multidisciplinares (FAILLA, 2012).

Apesar da falta de políticas públicas voltadas para bibliotecas, a edição de 2015 mostra que entre os que frequentam a biblioteca sempre ou às vezes consideram-se bem atendidos e gostam muito deste espaço, reforçando a importância de espaços que, assim como as bibliotecas, sejam culturais e multidisciplinares (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016).

Organizar espaços culturais multidisciplinares, tendo em vista o público que deverá atender, é requisito essencial para que seja possível estabelecer o processo comunicativo entre documentos e leitores, mas, principalmente, para contribuir para o desenvolvimento da cidadania crítica. Oportunizar a aliança entre aspectos teóricos e práticos bem como promover

a convivência entre alunos do curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação aos usuários de unidades de informação para, assim, definir as melhores soluções também é fator único e necessário à formação profissional dos alunos.

Considerando-se esse cenário, este projeto foi ofertado recorrendo aos procedimentos metodológicos inerentes à Biblioteconomia e à Comunicação para a definição de fluxos e processos de trabalho, estrutura e organização de funções e rotinas de serviços que complementem o ensino-aprendizagem, especificamente procedimentos adotados quanto ao diagnóstico documental, definição do arranjo na organização do acervo, separação, registro, codificação, preparo técnico do material, arranjo físico, estruturação do catálogo para consulta e disponibilização do acervo organizado. O projeto forneceu, também, a possibilidade de vivenciar a organização de várias atividades em parceria: Universidade (alunos e docentes), Diretoria de Ensino (bibliotecário), e escolas (professores, coordenadores e alunos).

A importância das unidades de informação na sociedade vem sendo reconhecida dado que, desde a antiguidade, quando, com o surgimento da escrita e, portanto, do registro, surgiu à necessidade de organizar o conhecimento, bem como oportunizar atividades culturais multidisciplinares. No contexto atual sua relevância torna-se ainda maior, visto que, além de dar suporte às diferentes atividades demandadas, também cria práticas informacionais, culturais, de pesquisa, de leitura e de participação social.

1.2 Objetivos

Como objetivo geral buscou-se desenvolver espaços culturais multidisciplinares, com diversificados ambientes de aprendizagem no qual aluno, corpo docente, técnico e administrativo das escolas, junto com a comunidade de seu entorno, pudessem ter condições de interagir com o universo da cultura, da leitura e das artes, quer seja pela biblioteca, sala de leitura e gibiteca, quer seja pelas atividades multidisciplinares desenvolvidas.

Para isso, foi importante haver a triangulação de aspectos como recursos informacionais disponíveis, instalações adequadas e atraentes e pessoal capacitado. Considerou-se, então, as necessidades do público, livre acesso aos recursos informacionais, horários flexíveis, equipamentos e recursos variados para serem usados, como recursos didáticos, acervo diversificado, ambiente acolhedor, diversidade de ações. Dentre as ações desenvolvidas destacam-se oficinas culturais de artes, literatura, graffiti, saraus, contação de histórias, encontro de escritores, discussões sobre leituras programadas, entre outras.

Desse modo, tendo como base a proposta do projeto, de criação de espaços culturais multidisciplinares, recorreu-se aos seguintes objetivos específicos:

a) favorecer o acesso, o uso e o reuso aos recursos informacionais e educativos nos variados ambientes culturais existentes na escola, dentre eles biblioteca, gibiteca e sala de leitura, por meio de metodologias de seleção, organização, catalogação, identificação, oferta e ampliação de produtos e serviços, consultas ao acervo, empréstimo domiciliar, hemeroteca, levantamento bibliográfico;

b) promover ações culturais, formadoras, incentivadoras e cidadãs, por meio de saraus culturais, com leitura pública de textos, apresentações artísticas, oficinas de grafite, de produção de textos e de artesanato, entre outras formas de expressão cultural, musical, jogos de xadrez, dama, dominó e outros coletivos, exposições de fotos, de quadros, encontros com escritores, grupos de leitura, palestras, participação de poetas, escritores, artistas plásticos, escritor mirim, apresentações artísticas, atividades de teatro para as crianças, concursos literários ou de conhecimento, gincana cultural;

c) promover capacitação de pessoal com a realização de atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão, com participação de graduandos, pedagogos e agentes de leitura como agentes multiplicadores de cultura e de formação continuada.

2 A RELAÇÃO ENTRE LEITURA E CULTURA: A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA, DO PROFESSOR E DO BIBLIOTECÁRIO COMO MEDIADOR CULTURAL

A leitura como uma fonte de prazer e de aprendizado exerce um papel importante na vida das pessoas desde os primeiros anos e pode seguir pela vida toda. Muitas crianças e adolescentes concebem a leitura de obras literárias como uma obrigação e não como uma atividade prazerosa, o que contribui para o aumento de não-leitores.

Fonseca (1992, p.81) afirma que: “Ler é muito mais do que responder a um estímulo psicofisiológico, receber uma mensagem ou consumir um bem cultural”. Pimentel, Bernardes e Santana (2007, p.82), por sua vez, afirmam que

Ler é um processo em que o leitor é instigado a desenvolver, por meio do trabalho mental entre as unidades de pensamento, a construção de significados com base nos conhecimentos já incorporados no seu repertório. Significa estabelecer vínculos entre um número cada vez maior de informações. Ler é, portanto, transformar a mensagem escrita em mensagem sonora, compreender, analisar e associar com a realidade.

Para que alunos possam ter uma boa formação enquanto leitores é importante que encontrem sentido naquilo que leem, o que exige que os textos selecionados tratem de assuntos que conheçam e que façam parte de suas conversas. Pimentel, Bernardes e Santana (2007) afirmam que quando o leitor vive e consegue dialogar com o texto, a ponto de imaginar o mundo do autor, então esse leitor conseguiu fazer uma leitura completa. Assim, o leitor torna-se um co-autor, pois recria o texto conforme a sua visão do mundo. Por meio da leitura é possível refletir, contestar, concordar, esclarecer dúvidas, sem dizer que também desperta alegrias e tristezas, fazendo enfim que, leitores sejam mais humanos.

Para promover a leitura é necessário ter um ambiente agradável e convidativo com tapetes coloridos, almofadas, estante ou prateleiras com novidades, cestos, baú com revistas e jornais, entre outros; um acervo atualizado e organizado, para que o aluno encontre o que procura; produtos e serviços que atendam a demanda de seu público, pessoal capacitado e interessado no que faz. Realizam-se as atividades de contação de histórias que oferecem aos alunos momentos prazerosos, chamando a atenção para o interesse de novas leituras, além de proporcionar uma ocupação sadia das horas vagas, enriquecimento do vocabulário, facilidade de expressão, aperfeiçoamento da linguagem e da capacidade de atenção, adquirindo novos conhecimentos e orientação do pensamento. Tal atividade pode ser acompanhada de oficinas de artes onde as crianças irão interpretar o seu entendimento de acordo com sua imaginação, nessa hora a liberdade de expressão pode transformar as perspectivas do ato de ler. Novas descobertas poderão surgir de acordo com a criação de cada um.

Wendelin e Zink (1983 *apud* BORBA, 2000) afirmam que os adolescentes variam muito seus interesses pela leitura. Os interesses podem variar de acordo com a idade, grau de escolaridade, capacidade de compreensão do texto, fatores sócio-econômicos, entre outros. Portanto, diante da relação entre leitores e leitura, pode-se contar com espaços culturais multidisciplinares, dada a responsabilidade da escola com a formação de leitores.

Além da escola e da sociedade, o ambiente familiar é um fator importante para a motivação da leitura. É por meio da educação dos seus pais que os alunos reconhecem que o ensino da leitura inicia-se nos primeiros anos escolares. Borba (2000) destaca que os pais devem incentivar seus filhos em atos de leitura desde pequenos e, mais que isso, que os pais servem de modelo a seus filhos e, assim, se forem leitores regulares, certamente despertarão neles a curiosidade pela leitura e o desejo de ler.

A movimentação da família com vínculos culturais se forma, num primeiro momento, com a observação da participação dos pais em tais cenários. Entretanto, sem que haja um espaço no qual a família se sente parte, esse processo de aculturação fica prejudicado. As crianças que são criadas em um ambiente receptivo à cultura assumem papel de atores e não de repetidores culturais. Raimundo (2009) afirma que, caso a família não se deixe envolver, será mais difícil o trabalho dos professores com essas crianças.

O papel do professor é de agente mediador da cultura e, por vezes, é com ele que os alunos tem o primeiro contato neste cenário. O professor é também um transmissor de cultura, pois o seu conhecimento adquirido durante sua formação facilitará o desenvolvimento da educação dos alunos e comunidade escolar. Sempre que o professor lê para a turma revela as múltiplas possibilidades que os textos oferecem.

Em relação à leitura, Borba (2000) nos leva a compreender que o professor seria a pessoa indicada para criar condições adequadas para a motivação dos alunos, pois, na escola, é ele quem participa desse processo, quem estuda, lê e expõe seus interesses de leitura. Para a realização da leitura é necessário considerar critérios de seleção de texto, feitos por ele e submetidos aos alunos.

Segundo Costa (2007), quanto ao professor convém saber escolher corretamente a obra; ter domínio acerca do conteúdo a ser ministrado; saber qual o momento certo de avançar ou de pausar na aprendizagem do leitor; permitir a compreensão da obra; conhecer o interesse dos alunos, o universo deles, contextualizar; conhecimento da produção literária para crianças e seus lançamentos recentes; dar preferência a textos inovadores e livres de opiniões; estimular o senso crítico; falar e escrever corretamente; ficar atento a variedade de temas; e ser um questionador.

Convém ao professor, ao término de uma leitura, provocar seus alunos para a discussão. Dessa forma, em vez de o aluno tentar descobrir o que o autor queria dizer com aquelas palavras, ele responderá a questão criando seu próprio texto.

O professor não conseguirá fazer o aluno ter gosto pela cultura multidisciplinar, caso ele não reconheça, também, a sua importância. De toda forma, o professor pode contar com a ajuda do bibliotecário para que, em um trabalho coletivo, seja possível despertar a motivação dos alunos pela leitura.

O papel do bibliotecário, enquanto mediador cultural, é fundamental no processo de promoção e ação cultural para o público da escola e da comunidade em que está inserida. É ele quem introduz o aluno no mundo mágico da cultura e compartilha o prazer de ler, conhecer, descobrir, agir e interferir no mundo em que se insere.

Para que o papel de mediador se torne mais efetivo, é muito importante conhecer a sua comunidade leitora. Outro fator importante é a interação entre professor, pais e mediador cultural pode ser fator de aumento do interesse das crianças e jovens na descoberta de diferentes textos e recursos informacionais.

3 ESPAÇOS CULTURAIS MULTIDISCIPLINARES

Dada a importância de questões de acesso à informação e letramento informacional, os espaços culturais multidisciplinares devem assumir-se, aliados ao avanço das novas tecnologias da comunicação e da informação, como pontos de referência e opção para concentração de pessoas e de difusão da cultura. Esses espaços apresentam condições de se vincularem como centro de informação e de auto-aprendizagem, não só por oferecerem vários materiais bibliográficos, mas por favorecer aos alunos que vivenciem, conheçam e interessem-se por diversificada gama de informações, o que possibilita melhoria na alfabetização, na leitura verbal e não-verbal e na compreensão crítica do universo em que se inserem.

Entende-se que o espaço cultural multidisciplinar, quando inserido no contexto educacional, tenha condições de colaborar com o desenvolvimento de programas educacionais e de fazer parte, junto à escola, da ação educacional participativa. Tais espaços devem tornar-se presentes dentre aqueles existentes no processo de preservação e de difusão da cultura na sociedade para que seja possível cumprir, junto com a escola, o papel de organizador e difusor da produção cultural e científica junto às crianças e jovens que frequentam as escolas públicas brasileiras.

Os serviços e os produtos que os espaços culturais multidisciplinares devem se prestar a oferecer são vários e vão desde consultas locais, empréstimos domiciliares, orientação de pesquisa até o desempenho de funções culturais, educativas, técnicas e de formação continuada.

As funções culturais voltam-se ao provimento, de forma interdisciplinar, de diversas atividades como apresentações artísticas; jogos com participação coletiva; contação de

histórias; exposições; encontros com escritores e artistas; concursos literários ou de conhecimento; oficinas; realização de sarau cultural.

As funções educativas são assumidas diante do desenvolvimento da criatividade, do fomento à leitura e à pesquisa, e da informação e orientação para a vida e a educação para o lazer. Destacam-se atividades como estratégias de comunicação com o público escolar e do entorno: material informativo; redes sociais; blog; mural; jornal cultural.

Como funções técnicas destacam-se a organização e o gerenciamento dos recursos informacionais, explorando-os e difundindo-os junto à comunidade escolar, além de facilitar o acesso a esses recursos por meio de desenvolvimento de serviços de sinalização interna e externa, decoração de paredes com graffiti.

Dentre as funções de formação continuada de agentes multiplicadores faz-se necessário promover ações quanto ao uso dos recursos informacionais e da informação obtida, quanto à compreensão das estratégias desenvolvidas e, principalmente, quanto ao desenvolvimento de competências voltadas à capacitação de agentes culturais multidisciplinares, o que envolve a realização de eventos de sensibilização e conscientização da equipe multidisciplinar da escola.

Com base no papel sócio-educativo que os espaços culturais multidisciplinares devem assumir é possível avaliar a abrangência das ações executadas neste projeto como: [a] a promoção de situações que favoreçam a ampliação de conhecimentos haja vista sua atuação como fonte cultural; [b] a oferta de um ambiente aos alunos que colabore para a pesquisa e a leitura; [c] a disposição de recursos que contribuam para o processo educativo e como complemento ao ensino-aprendizado; [d] o incentivo aos alunos a frequentarem outros espaços em busca de cultura e entretenimento; [e] a realização de atividades que promovam ações colaborativas com outras unidades de informação; [f] a revitalização, entre os jovens, de práticas escolares de leitura como ouvir e contar histórias; [g] a incorporação de práticas permanentes de leitura na escola; [h] a promoção de interação entre alunos de diferentes séries e entre professores de diferentes áreas; [i] o incentivo da leitura por prazer, promovendo o gosto pela leitura e estímulo à descoberta das preferências.

Os espaços culturais multidisciplinares requerem, portanto, ambientes diversificados de aprendizagem no qual os alunos e a comunidade tenham condições de interagir com o mundo da cultura, da leitura, das tecnologias, e, principalmente, com o lugar em que se insere.

4 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

A comunidade potencialmente atendida nesta atividade envolveu alunos, professores, funcionários e comunidade do entorno das duas escolas estaduais paulistas, em São Carlos/SP; professores e alunos do curso de bacharelado em Biblioteconomia e Ciência da Informação da UFSCar; bibliotecário e professores vinculados à Diretoria de Ensino Regional de São Carlos.

Uma das escolas participante contava, no ano de 2013, com 611 alunos, sendo 373 alunos no Ensino Fundamental – Anos Finais e 238 alunos no Ensino Médio. Situa-se em um bairro de população trabalhadora de baixo poder aquisitivo, com renda familiar de até quatro salários mínimos. Muitos alunos assumem as tarefas da casa no intuito de ajudar os responsáveis, que trabalham fora; alguns alunos também contribuem para a renda familiar, trabalhando no período contrário ao estudo. Os alunos possuem recursos escassos para investir em internet, livros, revistas, jornais ou outros materiais que ampliam seu universo cultural: cerca de 21% possuem acesso à internet em casa, menos de 12% leem periodicamente – notícias, livros –, e menos de 5% compram livros. Sendo assim, ações efetivas, que estimulem a leitura e escrita, são necessárias e importantes no sentido de contribuir tanto para a aprendizagem quanto para a ampliação do horizonte cultural da comunidade escolar que ainda possui acesso restrito ao universo da leitura.

A segunda escola atende cerca de 880 alunos. No Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos. A escola atende tanto alunos do entorno como alunos da zona rural, advindos de famílias trabalhadoras e de renda baixa, que vê na escola a possibilidade de mudança na vida dos filhos. Os momentos de lazer ou de cultura estão presentes no cotidiano dos alunos, porém em momentos pontuais, que não se articulam com a escola. Parte dos alunos que estuda na Educação de Jovens e Adultos é de alunos trabalhadores que assumiram o sustento da família e que veem a educação escolar como uma oportunidade de se qualificar e competir por melhores empregos.

O projeto foi desenvolvido de janeiro a dezembro de 2014 e as atividades estão sinalizadas a seguir, divididas semestralmente:

a) atividades desenvolvidas de janeiro a junho de 2014: familiarização com local; diagnóstico do ambiente informacional: estrutura, pessoal, recursos informacionais; seleção de agentes multiplicadores de cultura (atividades desenvolvidas em cada uma das escolas);

definição de estratégias locais com agentes multiplicadores; formação continuada de agentes multiplicadores de cultura; oferta da ACIEPE⁹⁹ *Princípios e Práticas de Organização de Unidades de Informação*; oferta da disciplina *Estágio em Centros de Informação*; evento de formação de agentes de cultura; evento de sensibilização e conscientização da equipe multidisciplinar da escola; avaliação parcial das atividades por parte dos agentes multiplicadores locais;

b) atividades desenvolvidas de julho a agosto de 2014: redefinição de estratégias locais com agentes multiplicadores locais, diante da avaliação parcial; formação continuada de agentes multiplicadores de cultura; ACIEPE *Princípios e Práticas de Organização de Unidades de Informação*; oferta da disciplina *Estágio em Centros de Informação*; evento de formação de agentes de cultura; evento de sensibilização e conscientização da equipe multidisciplinar da escola; elaboração de relatório final.

As inscrições para participar do projeto eram feitas via sistema informatizado para os alunos de graduação do curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação da UFSCar, e com o coordenador do projeto, via email, opção disponível aos membros da comunidade externa à UFSCar.

O método adotado neste projeto envolveu ações de Ensino, Pesquisa e Extensão desenvolvidas na Universidade Federal de São Carlos, em consonância com aquelas desenvolvidas nas duas escolas públicas estaduais participantes.

Como procedimentos metodológicos, citam-se aqueles voltados: [1] ao curso de bacharelado de Biblioteconomia e Ciência da Informação, em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação, indicado na participação de docentes e discentes na oferta das disciplinas; [2] às atividades de pesquisa, junto ao Grupo de Pesquisa Tecnologia em Ambientes Informacionais, indicadas na possibilidade de desenvolvimento de pesquisas de Iniciação Científica na Linha de Pesquisa Ambientes informacionais e leitura, que estuda o enfoque da leitura nos variados universos culturais, educacionais e políticos; [3] às atividades de extensão, por meio da participação de docentes e discentes da UFSCar, de bibliotecário, professores e coordenadores da rede pública escolar,

⁹⁹ ACIEPE, acrônimo de Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão, são uma experiência educativa, cultural e científica que, por meio da articulação entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, com a participação de professores, técnicos e alunos da UFSCar, procura viabilizar e estimular o seu relacionamento com diferentes segmentos da sociedade.
<<http://www.proex.ufscar.br/site/menu-1/aciepes>>.

na oferta semestral de ACIEPE intitulada *Princípios e Práticas de Organização de Unidades de Informação*.

Ademais, outras atividades foram realizadas nas próprias escolas, conforme descritas: apresentações artísticas; jogos com participação coletiva; contação de histórias; exposições; encontros com escritores, poetas, artistas plásticos; concursos literários ou de conhecimento; oficinas; realização de sarau cultural para apresentação dos resultados dos alunos e membros da comunidade; comunicação com o público escolar e do entorno a partir de material informativo; redes sociais; blog; mural; jornal cultural; formação continuada de agentes multiplicadores quanto ao uso dos recursos informacionais, das estratégias desenvolvidas, da informação obtida e no desenvolvimento de competências voltadas à capacitação de agentes culturais multidisciplinares; realização de evento de sensibilização e conscientização da equipe multidisciplinar da escola; desenvolvimento de serviços de sinalização interna e externa dos espaços culturais multidisciplinares criados; decoração de paredes com *graffiti*.

O processo de criação de espaços culturais multidisciplinares considerou dois pontos de vista básicos: o intelectual e o material. O intelectual diante da preocupação de servir a um público que pede conhecimento, podendo ser esse público especializado ou não. O material foi a preparação técnica dos espaços para que fossem definidas condições de atender rápida e acertadamente as consultas do seu público.

Nesse sentido, o procedimento metodológico adotado recorreu à metodologia inerente à área de Comunicação e de Biblioteconomia para a definição de fluxos e processos de trabalho, estrutura e organização de funções e rotinas de serviços que complementem o ensino-aprendizagem.

O projeto ofereceu, também, a possibilidade de vivenciar atividades que envolveram vários ambientes (biblioteca, sala de leitura e gibiteca) e tipos documentais, tais como livros, filmes, gravações de som (CDs, discos e fitas cassete), periódicos, fotos, jogos, material didático, entre outros.

O processo avaliativo foi processual e contínuo e contou com instrumentos para avaliação de todas as atividades desenvolvidas, com indicadores diversos, dentre eles número e tipo de participantes nas atividades, tipo e quantidade de informações obtidas nas diferentes situações, tempo despendido nas atividades, entre outros. A avaliação envolveu todos os atores: alunos de graduação, professores, alunos, coordenadores, funcionários e comunidade.

Realizou-se uma avaliação quantitativa, a partir do amplo universo atingido, assim como qualitativa, por meio de roteiros semiestruturados elaborados e aplicados.

5 RELAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

A indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão foi garantida no projeto por meio da realização da *ACIEPE Princípios e Práticas de Organização de Unidades de Informação*, ofertada semestralmente, a estudantes de graduação do curso de bacharelado em Biblioteconomia e Ciência da Informação da UFSCar, professores e funcionários das escolas estaduais que participaram do projeto, e bibliotecário e professores vinculados à Diretoria de Ensino Regional de São Carlos.

Na proposta curricular do curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação da UFSCar fixou-se, como eixo temático central do curso, conteúdos que fortalecem a formação em Biblioteconomia e que se flexibilizam e ampliam a partir da metade do curso em direção as ênfases configuradas em contextos diferenciados da informação. O Curso, criado em 1995, passou por sua mais recente reformulação curricular em 2012. A Renovação do Reconhecimento de Curso foi feita em março de 2016.

De acordo como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Biblioteconomia, o principal objetivo do curso é o de formar cidadão com Competências e Habilidades Gerais que lhe permitam, entre outros, responder a demandas sociais de informação produzidas pelas transformações tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo (BRASIL, 2001, 2002).

Quanto às Competências e Habilidades Específicas dos graduados, as Diretrizes Curriculares em Biblioteconomia apontam: interagir e agregar valor nos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente; criticar, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação; trabalhar com fontes de informação de qualquer natureza; processar a informação registrada em diferentes tipos de suporte mediante aplicação de conhecimentos teóricos e práticos de coleta, processamento, armazenamento e difusão da informação; realizar pesquisas relativas a produtos, processamento, transferência e uso da informação (BRASIL, 2001, 2002).

A grade curricular do curso Biblioteconomia e Ciência da Informação da UFSCar se divide em três grandes áreas de formação: Área de Formação Geral, Áreas de Formação Específica e Ênfases. Estas áreas articulam a formação dos conjuntos de competências e

habilidades sugeridas nas Diretrizes Curriculares/CNE/CNS 492/2001. Para reforçar a interdisciplinaridade do Curso também são oferecidas disciplinas pelos Departamentos de Computação (DC) e Letras (DL).

Todas as atividades do projeto puderam contar como créditos obrigatórios em ensino, pesquisa e extensão para integralização curricular que totaliza 196 créditos.

A relevância acadêmica e de ensino fez parte das atividades deste projeto por ocasião da oportunidade de aplicação das questões teóricas apresentadas nas disciplinas da área de formação específica do curso de graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação da UFSCar.

A relevância social e extensionista justifica-se pela demanda que leitores e usuários requerem diante das necessidades informacionais e do reconhecimento de que profissionais da área de Biblioteconomia e Ciência da Informação tem plenas condições de contribuir tanto com a organização quanto com a disponibilização e acesso aos registros documentais disponíveis na instituição.

Ressaltam-se as atividades relacionadas ao desenvolvimento do projeto, configuradas institucionalmente como de natureza extensionista, e de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional, cadastradas junto ao Programa de Extensão da Universidade *Informação para Educação*, registrada sob o nº 23112.000948/1999-34, que apresenta como objetivo contribuir para a formação qualificada de professores, especialistas em educação, pessoal de apoio técnico e pedagógico e bibliotecários no desenvolvimento de práticas educativas inovadoras, no que diz respeito às atividades de acesso e uso da informação, de promoção da leitura e da pesquisa escolar.

A articulação com a pesquisa configura-se por conta das atividades do Grupo de Pesquisa Tecnologias em Ambientes Informacionais, que tem trabalhado com questões que envolvem o estudo das formas de representação dos recursos informacionais, bem como a geração, o controle, a transmissão, os processos de gerenciamento de registros bibliográficos em meio automatizado e seu uso. As pesquisas envolvem interfaces entre as áreas de Ciência da Informação, Comunicação, Ciência da Computação, Linguística e Educação e refletem ações de ensino, pesquisa e extensão, na organização de eventos científicos, profissionais e acadêmicos, na assessoria técnico-científica em setores acadêmico-administrativo-institucionais da UFSCar. A linha de pesquisa intitulada 'Ambientes informacionais e leitura'

tem o objetivo de estudar o enfoque da leitura nos variados universos culturais, educacionais e políticos.

Entende-se, também, que a relação ensino, pesquisa e extensão esteja demonstrada diante da relevância e contribuição social deste projeto na escola e seu entorno, pelo fato de atender, satisfatoriamente, os espaços culturais multidisciplinares, as exigências da sociedade moderna quanto à oferta de propostas inovadoras que promovam o pertencimento cultural, de letramento, de formação e de pesquisa, para, assim, ser possível contar com cidadãos críticos e conscientes de seu papel social transformador.

Por último, destaca-se que todas as atividades desenvolvidas apresentaram-se em plena consonância com as prerrogativas indicadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade, que vem sendo atualizado desde 2011. Dentre as diretrizes do PDI destacamos aquelas que mais aproximam-se das ações relacionadas ao projeto: garantia da prática de atividades acadêmicas norteadas por preceitos éticos; promoção de articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão; promoção da interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e em todos os níveis de formação; promoção de condições para equidade em todos os âmbitos de ação na e da Instituição, de modo a valorizar a diversidade em todas as suas dimensões; garantia de livre acesso ao conhecimento produzido e disponibilizado pela UFSCar, ampliando, diversificando e dando visibilidade aos meios e suportes de disseminação disponíveis, com respeito à propriedade intelectual; incentivo à práticas democráticas que favoreçam o diálogo entre servidores docentes, técnicos, administrativos, estudantes e a sociedade; fortalecer e ampliar procedimentos facilitadores da integração entre ensino, pesquisa e extensão, considerando as diferentes biografias, experiências escolares e projetos de vida.

6 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização do projeto foi possível o alcance de resultados como a implantação de metodologias de seleção, organização, catalogação, identificação, oferta e ampliação de produtos e serviços, consultas ao acervo, empréstimo domiciliar, levantamento bibliográfico; o incremento e capacitação de docentes que atuam nas salas de leitura das escolas com o intuito de promover a realização de ações multidisciplinares; a colaboração e participação na definição de estratégias de comunicação a ser realizada com o público escolar e do entorno; a

colaboração na formação continuada de agentes multiplicadores quanto ao uso dos recursos informacionais, das estratégias desenvolvidas, da informação obtida e no desenvolvimento de competências voltadas à capacitação de agentes culturais multidisciplinares.

O atendimento ao objetivo vinculado à promoção de ações culturais foi limitado pela insuficiência de tempo, falta de recursos e problemas com a infraestrutura, por exemplo, o que prejudicou a realização de sinalização interna e externa dos espaços culturais multidisciplinares criados a partir das oficinas de decoração de paredes com *graffiti*, por problemas com a utilização de recursos para contratação do artista plástico.

Embora os Editais ProExt sem dúvida concorram para que melhores oportunidades de integração universidade-comunidade ocorram, problemas quanto ao uso dos recursos impedem o pleno atendimento aos objetivos propostos. Sugere-se, portanto, que seja estudada a possibilidade de uso de cartões para a movimentação financeira, em conta específica para este fim (tal qual ocorre com os cartões de pesquisa CNPq).

REFERÊNCIAS

AMORIM, G. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008.

BORBA, M do S de A. Adolescência e leitura: a contribuição da escola e da biblioteca escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 19., 2000. Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Associação Rio-grandense de Bibliotecários, 2000. 1 CD-ROM, v.1.

BRASIL. *Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010*. Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=240379&norma=261310>>. Acesso em 09 jan 2013.

BRASIL. *Lei nº 5.301, de 16 de setembro de 1986*. Disponível em:
<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1986/lei%20n.5.301,%20de%2016.09.1986.htm>>. Acesso em: 05 maio 2012.

BRASIL. *Parecer CNE/CES 19, de 13 de março de 2002*. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Biblioteconomia. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES192002.pdf>> Acesso em 15 abr. 2013.

BRASIL. *Parecer CNE/CES 492/2001*: diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em 15 abr. 2013.



COSTA, M. M. da. *Metodologia do ensino da literatura infantil*. 20. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

FAILLA, Z (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2012.

FONSECA, E. N. da F. *Introdução à biblioteconomia*: Prefácio de Antônio Houaiss. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1992.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2016. Disponível em:
<http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf>. Acesso em 19 maio 2016.

PIMENTEL, G.; BERNARDES, L.; SANTANA, M. *Biblioteca escolar*. Brasília: [s. n.], 2007.

RAIMUNDO, A. P.P. A mediação na formação do leitor. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. *Anais...* Maringá, 2009, p.107-117.

RETRATOS da leitura no Brasil. [S. l.]: CBL, 2001. Disponível em:
<http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2012/09/pesquisa_2001_introducao.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2013

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Currículo do Estado de São Paulo*: linguagens, códigos e suas tecnologias. 2. ed. São Paulo: SE, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Projeto político pedagógico do curso de Bacharelado em Biblioteconomia e Ciência da Informação*. Versão atualizada. São Carlos: UFSCar, 2012.

CURSO DE GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA DA UFRN: PROPOSTA METODOLÓGICA PARA SUA REFORMULAÇÃO

GRADO EN BIBLIOTECOLOGÍA DE LA UFRN: METODOLOGÍA PROPUESTA PARA SU REFORMULACIÓN

Pedro Alves Barbosa Neto; Luciana Moreira Carvalho; Jacqueline de Araújo Cunha

Resumo: No presente trabalho objetivou-se, de forma geral, descrever os processos reflexivos empreendidos pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), acerca da reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), especificamente sobre a estrutura curricular. Como suporte para as reflexões foi feito um resgate histórico da formação do Bibliotecário no Brasil, a partir da análise descritiva das estruturas curriculares adotadas em cada contexto histórico social, vinculando-o as suas inspirações teóricas e identitárias. Em continuidade foi apresentada a formação dos currículos mínimos (1962 e 1982) para os Cursos de Biblioteconomia, e a posterior migração da perspectiva dos conteúdos para as competências e habilidades emanadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Finalmente, como resultado, foi apresentada a proposta de metodologia utilizada para reformular a estrutura curricular do Curso de Biblioteconomia da UFRN, a luz das reflexões acerca das DCN.

Palavras-chave: Reformulação curricular. Currículo Mínimo. Diretrizes Curriculares Nacionais. Graduação em Biblioteconomia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Resumen: En este trabajo nos propusimos, en general, describir los procesos de reflexión llevadas a cabo por el Núcleo Docente de Estructuración (NDE) del Grado en Bibliotecología de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte, en la reformulación del Proyecto Pedagógico de Curso (PPC), específicamente sobre la estructura curricular del grado. Como apoyo a las reflexiones se hizo un estudio histórico de la formación del Bibliotecario en Brasil, a partir del análisis descriptivas de los marcos curriculares adoptados por cada contexto histórico social y suya vinculación con sus inspiraciones teóricas y de identidad. El artículo continua con la formación de las enseñanzas mínimas (1962 y 1982) para los cursos de Bibliotecología y su posterior migración desde la perspectiva del contenido de las competencias y habilidades emitidos por las Directrices Curriculares Nacionales (DCN). Por último, se presenta la metodología propuesta para formar el nuevo plan de estudios para el Grado en Bibliotecología de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte, desde las reflexiones sobre las DCN.

Palabras-clave: Reforma curricular. Plan de estudios mínimo. Directrices Curriculares Nacionales. Grado en Bibliotecología. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

1 INTRODUÇÃO

A discussão acerca da responsabilidade da formação do bibliotecário não é recente, ela surge a partir dos debates oriundos da dinamicidade, em todos os seus aspectos, que a

sociedade contemporânea está inserida. No contexto brasileiro estas discussões debutam juntamente com o século XX, quando surgem as primeiras escolas de Biblioteconomia.

Nesta perspectiva, sentiu-se a necessidade de empreender a reformulação do projeto pedagógico do curso de biblioteconomia tendo em vista o lapso temporal desde a sua última reformulação ocorrida no ano de 2007. Este processo se inseriu no bojo da necessidade de prover uma formação bibliotecária de qualidade em consonância com o atual cenário social, político e econômico, à luz do que ocorre no nível nacional, observando seu impacto local.

Trata-se de um exercício constante de auto avaliação que abarca tanto os conteúdos que compõem a estrutura curricular quanto o reflexo na inserção do egresso do Curso de Biblioteconomia da UFRN no mercado de trabalho. Análise que tem sido realizada sistematicamente através do projeto de pesquisa de Moreira (2014).

No presente trabalho objetivou-se, de forma geral, descrever os processos reflexivos empreendidos pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Biblioteconomia da UFRN, acerca da reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), especificamente sobre a estrutura curricular.

Como suporte para as reflexões foi feito um resgate histórico da formação do Bibliotecário no Brasil, a partir da análise descritiva das estruturas curriculares adotadas em cada contexto histórico social, vinculando-o as suas inspirações teóricas e identitárias.

Em continuidade foi discutida a formação dos currículos mínimos (1962 e 1982) para os Cursos de Biblioteconomia, e a posterior migração da perspectiva dos conteúdos para as competências e habilidades emanadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Finalmente, é apresentada a proposta de metodologia utilizada para reformular a estrutura curricular do Curso de Biblioteconomia da UFRN, a luz das reflexões acerca das DCN¹⁰⁰.

2 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO BIBLIOTECÁRIA NO BRASIL

A formação bibliotecária no Brasil surge nos primórdios do século XX para formar profissionais que atendessem a demandas internas as instituições que os criaram. Estes foram os casos emblemáticos dos cursos formalizados pela Biblioteca Nacional (BN), no Rio de

¹⁰⁰ Este trabalho é uma produção do Grupo de Pesquisa Informação na Sociedade Contemporânea

Janeiro em 1911, e pelo colégio Mackenzie de São Paulo que inaugurou, em 1929, o Curso Elementar de Biblioteconomia.

Estes cursos apresentavam em suas propostas pedagógicas a reprodução de dois modelos estrangeiros. O primeiro caracterizado como sendo humanista erudito, inspirava-se no modelo europeu, notadamente o francês, da *École des Chartes*. Este era o modelo predominante na formação da BN. Já o segundo, caracterizado como tecnicista, foi forjado a partir do modelo norte americano, marcado fortemente pelo uso das classificações decimais na organização de acervos. Este foi o viés adotado pelo segundo curso fundado no Brasil, em São Paulo.

Estas iniciativas pioneiras serviram para formar profissionais que já atuavam em bibliotecas. Tratavam-se de verdadeiros treinamentos para profissionais, afim de qualificar os recursos humanos para atuar em bibliotecas.

Conforme nos relata Castro (2000), essas escolas geravam uma verdadeira dicotomia na Biblioteconomia brasileira, os profissionais formados em São Paulo defendiam fortemente que o bibliotecário deveria ter um perfil mais técnico, ao passo que os profissionais formados no Rio de Janeiro defendiam uma formação mais humanista, deveria ser um erudito, antes de tudo. Essa polarização pode ser observada a partir do quadro 1 abaixo:

QUADRO 1 – Primeiras disciplinas da formação do Bibliotecário no Brasil

Ano	Biblioteca Nacional (RJ)	Ano	Mackenzie College (SP)
1911	<ul style="list-style-type: none">• Bibliografia• Paleografia• Diplomática• Iconografia• Numismática	1929	<ul style="list-style-type: none">• Catalogação• Classificação• Referência• Organização de bibliotecas

Fonte: Castro, 2000.

A orientação tecnicista foi a que ganhou maior repercussão nos cursos de Biblioteconomia que surgiram nos demais estados brasileiros. No final da década de 60 já contabilizavam 18 cursos nas principais cidades do país (OLIVEIRA; CARVALHO; SOUZA, 2009).

Porém, no ano de 1962, é que a formação de bibliotecário no Brasil passa a ser de nível superior, o que aconteceu a partir da regulamentação da profissão no mesmo ano, com a Lei federal 4.084. O instrumento legal previa que o exercício da profissão estaria privativo ao Bacharel em Biblioteconomia, formado por instituição de ensino superior reconhecido pelo

Ministério da Educação (MEC). Neste momento é que se estabelece o currículo mínimo do curso, padronizando a formação bibliotecária em todo território nacional e buscando, em certa medida, compatibilizar as duas vertentes: humanista e tecnicista.

De acordo com Almeida e Baptista (2013) o primeiro currículo mínimo foi elaborado por professores renomados da área na época, mas que sofreu a interferência do Conselho Federal de Educação (CFE) que teria alterado a proposta inicial dando ênfase as disciplinas de caráter humanista, o que gerou insatisfação dos docentes no país.

Esta alteração, de acordo com Russo (1966 *apud* OLIVEIRA; CARVALHO; SOUZA, 2009), teria sido imposta pelo fato de que o ensino da Biblioteconomia havia se tornado, no decorrer dos anos, exclusivamente técnico. Esse fenômeno teria reduzido o fazer bibliotecário a produção e reprodução de fichas e ordenação de livros em estantes. Portanto, sem participação na gestão de bibliotecas.

Várias críticas foram feitas ao currículo de 1962, a maioria denunciava tratar-se de uma importação da formação estrangeira e que em nada correspondia às necessidades locais. Havia a percepção de que se fazia necessária a criação de um currículo que formasse profissionais capazes de refletir as técnicas e adequá-las quando necessário.

Passados 20 (vinte) anos do primeiro currículo, em 1982 foi estabelecido o segundo currículo mínimo, o qual apresentou poucas novidades, segundo Mueller (1988). A nova proposta categorizou as disciplinas em três tipologias: matérias de fundamentação geral, matérias instrumentais e matérias de formação profissional (ALMEIDA; BAPTISTA, 2013).

O segundo currículo mínimo previa que a denominação das disciplinas tivesse caráter mais geral de forma a possibilitar a atualização dos conteúdos quando necessário. Nisso residiu as principais críticas que decorreram de sua implantação. Por sua característica de formação generalista, acreditava-se que o Currículo não preparava o profissional para atuar em unidades mais especializadas e também tecnicista, por não preparar o profissional para o trato com os usuários. (SOUZA, 1990).

De acordo com Souza (2001), o modelo do ensino superior brasileiro, através do currículo mínimo, findava por engessar as estruturas curriculares, no que concerne o conteúdo, acarretando a formação de profissionais desconectados das necessidades sociais de seu tempo. Na época, o autor denunciou que a [...] biblioteconomia brasileira tem permanecido alienada em seu conteúdo curricular que, de 1962 a 1982, congelou uma certa

estrutura; de 1982 até agora (2000) congelou outra estrutura não muito diferente da primeira e trabalhou um conteúdo nem sempre atual e preparado para responder ao contexto social e econômico. (SOUZA, 2001, p.8)

Na década de 1990 foi que percebeu-se de forma mais acentuada a necessidade constante de atualização da formação do Bibliotecário. Com as novas tecnologias de informação e comunicação invadindo as bibliotecas, o imperativo por mudanças na formação deste profissional ficou ainda mais evidenciada, em especial com a mudança do fazer pautado no trato do documento para o fazer norteado pelo conceito de informação.

Nesta perspectiva, novas mudanças eram ensejadas para formação do novo perfil profissional, para o qual deveriam se delinear uma nova estrutura formativa. É também neste contexto, final da década de 90, que o ensino superior brasileiro passa a não mais normatizar a formação em nível de graduação através de currículos mínimos, mas sim de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Tal evento decorre do cenário político do país que na época vivenciava sua redemocratização com a Constituição de 1988 e aprovava sua Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (SOUZA, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de Biblioteconomia foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação através do Parecer CNE/CES 492/2001. O parecer aboliu o currículo mínimo e conferiu mais autonomia as instituições de ensino. Ele traz em sua estrutura cinco pontos de definição, a saber: perfil dos formandos, as competências e habilidades, tanto gerais quanto específicas; Conteúdos curriculares; Estágios e atividades complementares; Estrutura do curso e por fim avaliação institucional.

Sobre o perfil dos formandos, o documento enfatiza que os egressos do curso devem, dentre outras coisas, estarem preparados para atuarem em diferentes unidades de informação. Para tanto precisam desenvolver competências e habilidades as quais apresentam-se no quadro 2 a seguir:

QUADRO 2 – Competências e habilidades na formação do Bibliotecário

Competências gerais	Competências específicas
Gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los	Interagir e agregar valor nos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente
Formular e executar políticas institucionais	Criticar, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação;
Elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos	Trabalhar com fontes de informação de qualquer natureza;
Utilizar racionalmente os recursos disponíveis	Processar a informação registrada em diferentes tipos de suporte, mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos de coleta, processamento, armazenamento e difusão da informação;
Desenvolver e utilizar novas tecnologias	Realizar pesquisas relativas a produtos, processamento, transferência e uso da informação
Traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação	
Desenvolver atividades profissionais autônomas, de modo a orientar, dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres;	
Responder a demandas sociais de informação produzidas pelas transformações tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo	

Fonte: BRASIL, 2001.

Neste sentido, os projetos pedagógicos de curso passaram a ter mais autonomia em pensar as disciplinas, as quais deveriam prever a formação de competências dos novos profissionais.

Porém, faz-se necessária uma discussão mais crítica sobre as DCN de forma a perceber em que de fato contribuem para a formação de profissionais que atendam às necessidades da sociedade na qual estão inseridos.

3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA BIBLIOTECONOMIA: FAVORECIMENTO À FLEXIBILIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS

Nas últimas décadas, as questões afetas à formação de profissionais de diversas áreas passaram por intensas discussões nas searas da administração pública federal no Brasil. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE) incluiu nas esferas deliberativas de seu alcance a remodelagem das estruturas curriculares dos cursos de graduação na educação superior. Os objetivos do estabelecimento destas Diretrizes foram a proposição de ênfases e

eixos formadores que visavam uma compreensão para além da clássica divisão por área de atuação, considerando um entendimento processual ampliado. No âmbito do CNE, observou-se movimentos claros na direção da consecução de uma maior organicidade para a formação de profissionais das diversas áreas de conhecimento.

Conforme indica o site do Conselho Nacional de Educação, o referido Conselho se configura por ser órgão colegiado integrante do Ministério da Educação e foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação (PNE) e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.

O CNE possui duas Câmaras temáticas específicas: a Câmara de Educação Básica e de Educação Superior, que são constituídas cada uma, por doze conselheiros, sendo membros natos em cada Câmara, respectivamente, o Secretário de Educação Fundamental e o Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação, nomeados pelo Presidente da República Federativa do Brasil.

Ainda segundo o sítio na internet do CNE, a Câmara de Educação Superior (CES), organismo de relevância mais direta para este trabalho, teve algumas de suas atribuições alteradas na forma dos arts. 20 e 21 da Medida Provisória 2.216-37, de 31 de agosto de 2001.

É imperativo dizer que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Biblioteconomia, objeto central desta seção, foram emitidas pela Câmara de Ensino Superior em momento anterior à reformulação de suas competências. Estas Diretrizes foram homologadas pelo já citado Parecer CNE/CES nº 492/2001, publicado no Diário Oficial da União em 9 de julho de 2001, e posteriormente retificado pelo parecer nº 1363/2001, publicado no Diário Oficial da União em 29/01/2002.

Especificamente sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais em questão, trata-se de um documento emitido e homologado pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Câmara de Educação Superior, que traz como seu assunto principal: “Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.” (BRASIL, 2001).

Na estrutura deste documento os elaboradores fazem uma pequena introdução da área de conhecimento e apresentam em seguida as Diretrizes específicas. Conforme mencionado anteriormente, as Diretrizes se encontram organizadas nos seguintes eixos ou tópicos: Perfil

dos Formandos; Competências e Habilidades- Gerais e Específicas; Conteúdos Curriculares; Estágios e Atividades Complementares; Estrutura do Curso e; Avaliação Institucional.

De modo geral, a partir da análise das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em Biblioteconomia, percebe-se uma patente flexibilização da proposta formativa emanada pelo Conselho Nacional de Educação, uma vez que, embora determine um patamar mínimo de características com relação, por exemplo, ao perfil do egresso, delega às Instituições de Ensino Superior à prerrogativa de acrescentar outras vertentes de formação na construção do perfil do aluno concluinte dos cursos de Biblioteconomia.

Ainda sobre a flexibilização proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, tem-se a determinação de um conjunto de habilidades e competências que deverão ser fomentadas pelos cursos. Contudo, elas apresentam um caráter amplo e geral, de modo que os cursos dentro de seus próprios contextos podem adaptá-las em conteúdos específicos ministráveis.

No que tange os Conteúdos Curriculares, mais uma vez observam-se aspectos de flexibilidade, uma vez que as Diretrizes apontam para a necessidade de oferecer dois grandes eixos de conteúdos. O primeiro de caráter geral e amplo, externo ao domínio temático da Biblioteconomia visa favorecer o aproveitamento do segundo eixo de conteúdos, de caráter mais específico.

Ponto que merece destaque acerca dos conteúdos curriculares é o fato do CNE recomendar, de modo literal, “que os projetos acadêmicos acentuem a adoção de uma perspectiva humanística na formulação dos conteúdos, conferindo-lhes um sentido social e cultural que ultrapasse os aspectos utilitários mais imediatos sugeridos por determinados itens.” (Conselho Nacional de Educação, 2001).

No que diz respeito aos três últimos itens das Diretrizes Curriculares- Estágios e Atividades Complementares; Estrutura do Curso e; Avaliação Institucional, o CNE outorga ao Colegiado do curso a responsabilidade de criar normas para orientar a realização destas práticas. Isso garante às instituições um conforto importante na determinação de padrões, critérios e atribuições.

Cabe destacar que aspectos mais formais, por exemplo, definições numéricas de horas/aula; para atividades ou mesmo para duração do curso de graduação não se encontram no escopo das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Vale dizer que esse viés amplo e generalista das Diretrizes Curriculares Nacionais não é imune às críticas e oposições. O posicionamento de Vieira (2006) deixa claro que os impactos das reformas curriculares recentes e adoção de diretrizes gerais apontam para uma formação voltada para o mercado de trabalho sob a lógica da competência, qualificação, empregabilidade e profissionalização. Segundo a autora, tais bases não contribuem para uma formação geral de indivíduos críticos, transformadores ou questionadores, mas em contrapartida, volta-se para a formação profissionalizante (VIEIRA, 2006, p.108)

Outros autores endossam as críticas de Vieira (2006), como o caso de Cattani, Oliveira e Dourado (2001). Os autores revelam que o processo de reestruturação produtiva do capitalismo global oriundos da acumulação flexível e da flexibilização do trabalho apresentou novas questões para o campo da produção do conhecimento e para a formação profissional. Eles indicam que, sob o novo paradigma da produção capitalista, as reformas curriculares dos cursos superiores são diretamente afetadas pelos novos perfis profissionais e modelos de formações exigidos pela lógica da empregabilidade. Duas características passam a ser centrais neste novo perfil profissional: “polivalência e flexibilidade profissional” (CATTANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p.71).

Para Cattani, Oliveira e Dourado (2001), essas medidas visam fomentar a flexibilidade na estruturação dos cursos de graduação, o que contribuiria para a lógica da formação de profissionais mais dinâmicos e adaptáveis às novas demandas do mercado do trabalho. Entretanto, eles chamam a atenção para o fato de que todo esse ideário da flexibilização curricular, assimilado pelos documentos das instâncias executivas responsáveis pela formulação de diretrizes para a graduação no país, parece decorrer da compreensão de que estão ocorrendo mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos perfis profissionais, o que ocasiona a necessidade de ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional. Essas dinâmicas certamente naturalizariam o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos, reduzindo, sobretudo, o papel das universidades (CATTANI; OLIVEIRA; DOURADO 2001, p75).

Os autores convidam, por fim, para o debate sobre a necessidade do pensamento articulado da função social da educação superior em detrimento de um consumo acrítico de políticas curriculares determinadas e emanadas verticalmente no estilo *top-down* o que

poderia significar em grande parte, a aproximação com os princípios da educação privada mercantil. (CATTANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p.75).

Na tentativa da realização de uma reestruturação curricular pensada de forma crítica e inspirada nas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, apresenta-se a seguir o relato de experiência acerca da reestruturação do curso de graduação de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) como uma proposta de metodologia que poderá ser adotada no futuro por outras Instituições de Ensino Superior (IES) observando seus contextos e especificidades.

4 FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO NO RIO GRANDE DO NORTE

De acordo com a resolução nº 39 de 1996 do CONSEPE-UFRN foi criado o curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Segundo relatos de docentes que constituíram o primeiro colegiado do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), este foi criado no ano de 1996, no então Departamento de Biblioteconomia, quando contou com a assessoria da Universidade de Brasília (UNB), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e também da Pró-reitoria de Graduação da UFRN. Neste sentido, a estrutura curricular foi formada com base no 2º Currículo Mínimo estabelecido pelo CNE em 1982.

A primeira estrutura curricular do Curso de Biblioteconomia da UFRN data do ano de 1997, com carga horária total de 2.820 horas, sendo 300 horas de componentes curriculares optativos. Conforme estabelecia a legislação da época, as disciplinas dividiam-se em matérias de Formação Geral, Instrumentais e de formação profissional. Numa tentativa de visualizar essa correspondência, foi elaborado Quadro 3, comparativo do currículo mínimo e o do curso da UFRN.

QUADRO 3 – Comparativo das matérias do segundo currículo mínimo e o primeiro currículo do Curso de Biblioteconomia da UFRN – matérias obrigatórias

Tipo de matéria	Currículo Mínimo de 1982	Currículo da UFRN 1997
Formação Geral	-Comunicação; -Aspectos sociais, políticos e econômicos do Brasil Contemporâneo; -História da Cultura;	-Teoria da Comunicação I; -História da Arte I; -História da cultura; -Cultura brasileira; -Biblioteconomia e sociedade brasileira; -Sociologia I
Instrumental	-Lógica;	-Metodologia do Trabalho Científico;

	<ul style="list-style-type: none"> -Língua portuguesa e literatura da língua portuguesa; -Língua estrangeira moderna; -Métodos e técnicas de pesquisa; 	<ul style="list-style-type: none"> -Lógica; -Língua inglesa IX; -Prática de leitura e produção de textos I; -Elementos de Estatística aplicados a Biblioteconomia; -Introdução a Administração; -Organização e métodos; -Introdução à informática; -Softwares aplicativos;
Formação Profissional	<ul style="list-style-type: none"> -Informação aplicada a Biblioteconomia -Produção dos registros do conhecimento; -Formação e desenvolvimento de coleções; -Controle bibliográfico dos registros do conhecimento; -Disseminação da informação; -Administração de bibliotecas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Introdução à Biblioteconomia e a Ciência da Informação; -Estudo de usuário; -Análise da informação; -Representação Descritiva I e II; -Representação Temática I, II e III; -Editoração; -Controle Bibliográfico -Bibliografia geral; -Planej. de biblioteca e serviço de informação; -Organização e administração de Bibliotecas e serviços de informação; -Formação e desenvolvimento de coleções; -Organização de arquivos; -Serviço de Informação I e II; -Redes e sistemas de informação.

FONTE: Elaborado a partir de dados extraídos do Sistema de Gestão Acadêmica da UFRN (SIGAA) e Almeida; Baptista (2013).

Como já dito anteriormente, a partir de 2001, a formação em Biblioteconomia no Brasil passou a não mais exigir um currículo mínimo. Os currículos deveriam, no entanto, adequar-se as Diretrizes Curriculares Nacionais. Na UFRN essa adequação aconteceu em 2007 e foi implementada em 2008. A nova proposta alterou a carga horária do Curso para 2.880 horas, sendo que a estrutura sofreu readequação de carga horária e aumento de disciplinas. Como forma de perceber as mudanças empreendidas, foi elaborado o Quadro 4 confrontando o primeiro currículo do curso, baseado no currículo mínimo e o segundo currículo, baseado nas diretrizes curriculares nacionais.

QUADRO 4 – Mudanças implementadas na estrutura curricular do Curso de Biblioteconomia da UFRN

Curso de Biblioteconomia 1997 Baseado no Currículo Mínimo de 1982	Currículo da UFRN 2008 Baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais
-Teoria da Comunicação I;	-Teoria da Comunicação I;
-História da Arte I;	-História da Arte I;
-História da cultura;	-História da cultura;
-Cultura brasileira;	-Cultura brasileira;
-Biblioteconomia e sociedade brasileira;	-Biblioteconomia e sociedade brasileira;
-Sociologia I	-Sociologia I
-Metodologia do Trabalho Científico;	-Metodologia da Pesquisa em Bibliot. I e II;
-Lógica;	-Lógica;
-Língua inglesa IX;	-Língua inglesa IX;
-Prática de leitura e produção de textos I;	-Prática de leitura e produção de textos I;
-Elementos de Estatística aplicados a Biblioteconomia;	-Elementos de Estatística aplicados a Biblioteconomia;
-Introdução a Administração;	-Gestão de Pessoas I;
-Organização e métodos;	-Organização e processos;
-Introdução à informática;	-Introdução à informática;
-Softwares aplicativos;	-Softwares aplicativos;
-Introdução à Biblioteconomia e a Ciência da Informação;	-Fundamentos da Biblioteconomia e Ciência da Informação;
-Estudo de usuário;	-Estudo de usuário em unidades de informação;
-Análise da informação;	-Análise da informação;
	-Introd. ao tratamento temático da Informação;
-Representação Descritiva I e II;	-Representação Descritiva I, II e III;
-Representação Temática I, II e III;	-Representação Temática I, II e III;
-Editoração;	-Editoração;
-Controle Bibliográfico;	-Registro do Conhecimento;
-História do Livro e das Bibliotecas;	-História do Livro e das Bibliotecas;
-Bibliografia geral;	-Fontes de informação I e II;
-Planej. de bibliot. e serviço de informação;	-Planejamento em unidades de informação;
-Organização e administ. de Bibliotecas e serviços de informação;	-Gestão de unidades de informação; -Marketing em unidades de informação;
-Formação e desenvolvimento de coleções;	-Formação e desenvolvimento de coleções;
-Organização de arquivos;	-Gestão documental;
-Serviço de Informação I e II;	-Serviço de informação;
-Redes e sistemas de informação.	-Redes e serviços de informação I e II;

Fonte: Elaborado a partir de dados extraídos do Sistema de Gestão Acadêmica da UFRN (SIGAA)

● Disciplinas que tiveram mudança de nome e/ou ementa

● Disciplina sem equivalência no currículo anterior

Observando o quadro acima, percebemos que o currículo vigente do curso (em processo de reformulação) ainda apresenta uma forte influência do 2º currículo mínimo do CNE, notadamente no que diz respeito às disciplinas de formação geral e instrumentais, com

exceção das disciplinas Introdução à Administração e Organização e Métodos que são elaboradas e ofertadas pelo Departamento de Administração. As mudanças foram empreendidas apenas nas disciplinas de formação técnica as quais foram relativas a mudança de denominação, desmembramento de conteúdo e agrupamento.

Neste contexto, e diante da necessidade de rever a estrutura curricular em vigor, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Biblioteconomia empreendeu um esforço coletivo para pensar e elaborar uma metodologia para reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), conforme descrição a seguir.

4.1 Proposta metodológica para reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso de Biblioteconomia: a experiência da UFRN

A partir do entendimento de que vive-se em um momento de mudanças paradigmáticas na área de Biblioteconomia, o binômio - posse e uso da informação ganha um novo contorno. Emerge, portanto, a discussão voltada à formação do bibliotecário enquanto mediador da informação em diferentes espaços. Além disso, há a necessidade de não negligenciar a formação humanista, prerrogativa da profissão, discutir e efetivar uma reestruturação curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Biblioteconomia da UFRN, que se mostra urgente e necessária.

Para tanto, o primeiro passo foi refletir sobre as práticas docentes, tomando como base, a estrutura curricular vigente. Dois fatores motivaram fortemente esse repensar. O primeiro deles foi a participação no Fórum “A formação do profissional da informação: desafio contemporâneo” que ocorreu em maio de 2014 na Escola de Comunicações e Artes – USP/São Paulo, no qual objetivou-se discutir temas relacionados à formação do bibliotecário e os possíveis termos de um projeto pedagógico de curso, partilhados entre coordenadores de cursos de Biblioteconomia, docentes, profissionais e alunos.

Como produto final desse fórum, foi divulgada uma Carta Aberta resultante das discussões ocorridas com reflexões sobre os seguintes temas: identificação da produção de conhecimento dos cursos de Biblioteconomia voltada para responder às demandas da sociedade; a participação dos cursos de Biblioteconomia na elaboração de políticas públicas; os cursos de Biblioteconomia e as exigências do mercado de trabalho – público ou privado; causas e superação da alta evasão e baixa procura nos cursos de Biblioteconomia; superação

da formação de um bibliotecário genérico; e por fim, importância e o papel de recursos online no ensino da Biblioteconomia como forma de contribuir para a autonomia dos discentes.

A construção da Carta Aberta, com o resultado das discussões de representantes dos cursos de Biblioteconomia de todo o Brasil, possibilitou a percepção de que as preocupações na formação do bibliotecário é um tema comum a todos, independente da região do país e isso nos motivou a, a partir dessa carta, repensar o Projeto Pedagógico de Curso, à luz das questões abordadas.

O segundo passo motivador foi a possibilidade eminente da avaliação do curso pelo Ministério da Educação – MEC. Outro fator era a necessidade de uma ampla revisão do PPC, considerando que a última estruturação havia ocorrido em 2007, com ajustes em 2010.

Assim, o NDE solicitou à Pró-reitora de Planejamento e Coordenação Geral da UFRN, apoio para realização de auto avaliação, feita pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFRN. A auto avaliação ocorreu em setembro de 2014 e se deu em dois momentos. No primeiro houve oficinas com professores de Biblioteconomia e dos demais departamentos que lecionavam no curso e, separadamente, oficina com alunos dos diversos períodos de formação (foi recomendado o número máximo de 04 alunos por período).

As oficinas tiveram como documento de referência o Projeto Pedagógico do Curso, com duração prevista de duas horas de atividades, onde foram coletados dados para o relatório parcial, que seria apresentado na segunda etapa da avaliação. As oficinas aconteceram no mesmo dia e horário com membros da CPA coordenando os trabalhos.

Na segunda etapa, uma semana depois da primeira, ocorreu uma oficina conjunta com professores e alunos. Nessa oficina foram apresentados e discutidos os relatórios das oficinas individuais com os depoimentos dos professores e alunos, destacando as convergências e divergências encontradas. A partir daí, formaram-se pequenos grupos compostos por professores e alunos, para pensarem conjuntamente em propostas para superação de problemas apontados. Após a discussão de todas as questões, elaborou-se um relatório final que posteriormente foi aprovado no colegiado do curso.

Dessa forma, o grupo que compõe o curso de Biblioteconomia da UFRN tinha em mãos dois importantes instrumentos balizadores de suas reflexões: a carta aberta resultado do fórum dos coordenadores de curso, e o relatório final do exercício de auto avaliação do curso, ambos ocorridos em 2014.

Em dezembro de 2014 ocorreu a avaliação do curso pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do MEC. No entanto, a avaliação se deu ainda com base no Projeto Pedagógico de Curso vigente, sem tempo hábil para ter ocorrido a reforma almejada pelo grupo. Este fato só veio a se iniciar em 2015, com a constituição de comissões de análise das disciplinas, deliberadas pelo Núcleo Docente Estruturante e aprovada em colegiado de curso.

Estabeleceu-se como forma de aperfeiçoar o trabalho, a divisão dos professores a partir das áreas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais: Fundamentos Teóricos da Biblioteconomia e da Ciência da Informação; Organização e Tratamento da Informação; Recursos e Serviços de Informação e Gestão de Unidades de Informação.

Foi necessário um trabalho extenso e intensivo de análise das disciplinas em relação ao seu título, ementa e objetivos à luz das questões discutidas no ano de 2014. Os grupos, divididos por áreas, trabalharam durante todo o ano de 2015 com a análise das disciplinas, chegando a montagem de um novo fluxograma, com as adequações julgadas necessárias. Ao final de todas as discussões separadas por áreas, o grupo se reuniu e montou o novo fluxograma, fruto das discussões (onde além da análise da disciplina, cabia a sugestão de mudança de semestre no fluxograma).

Como forma de melhor visualização e análise do novo fluxograma, foi elaborada a montagem dos semestres com “*post-it*” de diversas cores, onde cada cor correspondia a uma área. Utilizou-se uma grande mesa de apoio para possibilitar a visualização do desenrolar de cada semestre e distribuir harmoniosamente as disciplinas sem sobrecarregar nenhuma área específica, nem desestruturar a formação do aluno.

O exercício de (re) pensar a respeito de práticas já enrijecidas é árduo, porém necessário. O que pensou-se a respeito de calendário para o término das discussões, foi revisto e estendido porque entendeu-se que a maturação para determinadas questões era necessária. Porém, a urgência de uma nova estrutura curricular motivou a continuidade das reuniões sem perder o foco das questões principais.

Outra vertente, complementar às disciplinas eram as atividades complementares obrigatórias, especificamente: estágio curricular obrigatório; trabalho de conclusão de curso e outras atividades, todas estabelecidas através de resoluções. Para a análise e discussão dessas resoluções, o grupo decidiu que todos os docentes participariam das discussões, sem as

divisões por áreas e sempre com o compromisso de adaptá-las às necessidades de um novo contexto de atuação. Essas atividades ocorreram durante o semestre 2016.1 e a implantação da nova estrutura curricular do curso de graduação em Biblioteconomia está prevista para o semestre de 2016.2.

A experiência de trabalhar conjuntamente com quase todos os docentes do curso de Biblioteconomia da UFRN em prol de um objetivo único, trouxe segurança para enfrentar os desafios que surgiam (dúvidas, angústias, cansaço, ausências etc.). Entende-se que o grupo saiu fortalecido e consciente da necessidade de períodos menores de reanálise de suas ações. Para tanto, estabeleceu-se um período de revisão do Projeto Pedagógico do Curso a cada três anos, juntamente com o Plano Trienal do Departamento de Ciência da Informação.

Espera-se que a incorporação de ações provenientes dos acontecimentos prévios a reestruturação do PPC, sobretudo a introspecção da importância de um trabalho “conjunto e harmônico” (FÓRUM, 2014) dos docentes, favorecerá grandemente a qualidade do Curso de Biblioteconomia da UFRN.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisou-se neste artigo, os processos reflexivos empreendidos pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Biblioteconomia da UFRN, acerca da reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), no que diz respeito à estrutura curricular.

Percebeu-se que a formação do Bibliotecário no Brasil é relativamente jovem e fortemente marcada por influências estrangeiras, europeias e norte-americanas, as quais se cristalizaram nos currículos mínimos brasileiros. Essa influência amplamente difundida norteou a formação deste profissional durante todo o século XX.

A adoção de forma acrítica desta perspectiva exógena apresenta-se na literatura como sendo um fenômeno mobilizador de intensos debates e antagonismos, isso porque tal ocorrência contribuía para a formação de bibliotecários desconectados com o multifacetado contexto brasileiro, em suas dimensões políticas, sociais e econômicas.

Neste sentido, num projeto de mudança, a estrutura federativa nacional por meio do Conselho Nacional de Educação estabeleceu uma nova estruturação para os cursos de nível superior com objetivo de ampliar as possibilidades de adequação e atualização frente aos contextos em que os cursos fossem ofertados. Isso através do estabelecimento de

competências e habilidades requeridas ao perfil do egresso o que conferia maior autonomia e flexibilidade aos cursos e universidades.

A realidade da formação do Bibliotecário no Rio Grande do Norte é influenciada diretamente pelas mudanças no contexto educacional nacional. Isso porque, no momento da fundação do curso de Graduação em Biblioteconomia em 1996 a estrutura curricular refletia o que apregoava o currículo mínimo vigente naquele momento. Posteriormente, ao passar por uma reestruturação, no ano de 2007, o Colegiado de Graduação em Biblioteconomia da UFRN empreendeu esforços na tentativa de adequar a estrutura curricular às novas Diretrizes Nacionais.

Quando observados de modo comparativo, ambos os currículos, percebe-se que as mudanças ensejadas não se configuraram como significativas, na medida em que uma parte considerável dos componentes curriculares de 1996 foram transportados de forma integral ou parcial para a estrutura de 2007.

Essa constatação serviu de inspiração para discussões e posicionamentos mais críticos e reflexivos diante das decisões a serem tomadas para a elaboração da nova proposta curricular do Curso de Biblioteconomia da UFRN.

Em função do contexto observado, o Núcleo Docente Estruturante estabeleceu uma metodologia coletiva e sistemática que promovesse debates, consensos e deliberações por parte dos docentes através das áreas de conhecimento estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Por ainda estar em andamento, esses debates favorecem, em grande medida, uma ampla compreensão dos contextos que envolvem as competências e habilidades, cerne das Diretrizes Nacionais, e sua inserção nos conteúdos programáticos das disciplinas de forma coerente e objetiva.

Desta forma, a metodologia utilizada para pensar a nova estrutura curricular resultou numa melhor articulação entre os conteúdos ministrados nas diferentes áreas de formação tendo como fios condutores as competências e habilidades. Essa nova perspectiva, tende a diminuir os distanciamentos teóricos e práticos entre as áreas de conhecimento na formação do Bibliotecário, superando vícios e engessamentos remanescentes dos currículos mínimos.

Percebeu-se, enfim, que a discussão sobre formação do Bibliotecário no Brasil necessita de um olhar permanente dos cursos, com momentos de reflexão sobre questões teóricas, que tragam contribuição para os ajustes necessários, de forma periódica.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. B. F. de; BAPTISTA, S. G. Breve histórico da Biblioteconomia brasileira: formação do profissional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25., 2013, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Febab, 2013. p.1 - 13. Disponível em:
<<https://portal.febab.org.br/anais/article/view/1508>>. Acesso em: 20 maio 2016.

BRASIL. Parecer nº 492, de 9 de julho de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Parecer CNE/CES*. Brasília, DF, 9 jul. 2001. Seção 1, p.50.

CASTRO, C. *História da Biblioteconomia brasileira*. Brasília: Thesaurus, 2000.

CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F.; DOURADO, Luiz F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p.67-83, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação: apresentação*. 2016. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>>. Acesso em: 02 maio 2016.

FÓRUM A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA INFORMAÇÃO: desafios contemporâneos, 2014, São Paulo. *Carta aberta...*São Paulo, 2014. Disponível em:
<<http://www.abrainfo.org.br/noticia/carta-aberta-forum-formacao-do-profissional-da-informacao>>. Acesso em: 16 maio 2016.

MOREIRA, L. Mapeamento e análise do mercado de trabalho dos egressos do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 16., 2015, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Ancib, 2015. p.01 - 06. Disponível em:
<<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/viewFile/3169/1069>>. Acesso em: 20 maio 2016

MUELLER, S. P.M. Avaliação do estado da arte da formação em Biblioteconomia e ciência da informação. *Ci. Inf.*, v.17, n.1, p.71-81, jan./jun. 1988.

OLIVEIRA, M.; CARVALHO, G. F.; SOUZA, G. T. Trajetória histórica do ensino da biblioteconomia no Brasil. *Informação e Sociedade: estudos*, João Pessoa, v.19, n.3, p.13-24, dez. 2009. Semestral. Disponível em:
<<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/3754/3167>>. Acesso em: 10 maio 2016.

SOUZA, F. das C. de. Formação de Bibliotecários para uma sociedade livre. *Encontros Bibli: Revista de Biblioteconomia em Ciência da Informação*, Florianópolis, v.11, n.6, p.39-51, jun.



2001. Semestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2001v6n11p39>>. Acesso em: 01 maio 2016.

SOUZA, F. das C. de. *O ensino da Biblioteconomia no contexto brasileiro*. Florianópolis: 1990.

SOUZA, F. de A. das C. de. *A contribuição da ABEBD para a configuração política e ideológica das Diretrizes Curriculares Nacionais [DCN] do Curso de graduação em Biblioteconomia implantadas a partir de 2001*. Florianópolis: Ufsc, 2012. 44p. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/19807/>>. Acesso em: 10 maio 2016

VIEIRA, A. C. N. C. A política curricular da Educação profissional: os discursos da competência e da empregabilidade. *Temas em Educação*, João Pessoa, v.15, n.1, p.107-119, 2006.

PRÁTICA EDUCATIVA DA DISCIPLINA DE ESTUDOS DE USUÁRIOS: SEMINÁRIO DE INFORMAÇÃO INTERAGINDO NO ENSINO E NA PESQUISA

EDUCACIÓN PRÁCTICAS DE LOS USUARIOS ESTUDIOS DE DISCIPLINA: SEMINARIO DE INFORMACIÓN QUE INTERACTÚAN EN LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN

Maria de Fátima Oliveira Costa; Adriana Nóbrega Silva

Resumo: Apresenta uma prática pedagógica desenvolvida em sala de aula na disciplina de estudo de comunidade e de usuários por meio do seminário de informação. O objetivo deste trabalho é interagir ensino e pesquisa com os alunos dos três últimos semestres para integrar os conhecimentos adquiridos e disseminá-los em forma de seminário. Acontece uma vez por semestre, como resultado do aprendizado da disciplina, além de apresentações de resultados de pesquisas realizadas em monografias de final de curso, como também de outras experiências de estágio. Como procedimento metodológico, servimo-nos da pesquisa bibliográfica e de campo, indagando aos pesquisados por meio da entrevista, como instrumento de pesquisa, com uma única pergunta aberta. Os resultados apontaram o seguinte: a maioria dos respondentes acredita que o seminário é uma prática pedagógica de excelente qualidade. Alguns respondentes consideraram também boa oportunidade para contribuir com o aprendizado dos alunos. Concluimos em face a estes resultados, a elevação do nível dos trabalhos, o aumento de leituras, e expressiva criatividade nas apresentações e nos temas desenvolvidos. Esperamos, com esta iniciativa, poder contribuir na melhoria da qualidade do ensino, na aplicação de novas práticas pedagógicas, na elevação do nível de leitura dos estudantes, de modo que tais estudantes do curso de Biblioteconomia possam seguir em frente com perspectiva de práticas inovadoras nas quais os discentes possam interagir com os docentes, além de serem os protagonistas em todas as etapas de organização e apresentação desse evento denominado Seminário de Informação.

Palavras-chave: Estudos de usuários - ensino. Prática pedagógica. Ensino e pesquisa na graduação.

Resumen: Presenta una práctica pedagógica desarrollada en el aula en el estudio de la comunidad de la disciplina y los usuarios a través del seminario de información. El objetivo de este trabajo es la enseñanza y la investigación La interacción con los estudiantes de los últimos tres semestres para integrar los conocimientos adquiridos y difundirlos en forma de seminario. Se pasa una vez cada seis meses, como resultado del aprendizaje de la disciplina, así como presentaciones de resultados de las investigaciones llevadas a cabo en el final de monografías del curso, así como otras experiencias de formación. Como procedimiento metodológico, se sirve la literatura de investigación y de campo, pidiendo a los encuestados a través de la entrevista como herramienta de investigación con una sola pregunta abierta. Los resultados mostraron lo siguiente: la mayoría cree que el seminario es una práctica pedagógica de excelente calidad. Algunos de los encuestados también consideraron buena oportunidad de contribuir al aprendizaje de los estudiantes. Hemos completado por los resultados de la investigación, elevando el nivel de trabajo, el aumento de las lecturas, la creatividad en la presentación y temas, en definitiva, el resultado de cada búsqueda. Esperamos que con esta iniciativa, para contribuir en la mejora de la calidad de la educación, la aplicación de nuevos métodos de enseñanza, para elevar el nivel de lectura de los estudiantes para que nuestros estudiantes Curso de Biblioteconomía pueden seguir adelante con la perspectiva de nuevas

práticas pedagógicas que los estudiantes pueden interactuar con los maestros, además de ser los protagonistas en todas las etapas de organización y presentación del denominado Seminario de Información.

Palabras-clave: Estudios de usuarios - educación. La práctica pedagógica. La enseñanza y la investigación en el ámbito universitario.

1 INTRODUÇÃO

Dentro da concepção do planejamento e da implementação do ensino de graduação do curso de Biblioteconomia, a disciplina de Estudo de Comunidade e de Usuários ou Usuários da Informação, ou outra nomenclatura sobre usuários, pertencente à integralização curricular nos cursos do país, idealizamos experiências diferenciadas em prol da melhoria e qualidade do ensino, possibilitando um resultado diferenciado, na formação profissional do bibliotecário.

O ensino da disciplina, em epígrafe, do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Ceará (CB – UFC), dentro da integralização curricular, está situada no sexto semestre do referido curso. Daí, a intenção de apresentar algumas práticas educativas aplicadas em sala de aula, dentre elas, o evento Seminário de Informação (SI), como algo que difere das formas tradicionais de ensino desta disciplina.

Assim, tal prática, favorece também a desenvoltura do aluno, a discussão sobre o mercado e o entendimento do que a sociedade está a exigir por meio de suas demandas, a fim de ensinar ao profissional da área ocupar e conquistar os novos espaços. Como afirma Valentim (2000, p.7):

Pela realização de eventos, pela formação de estudo e de trabalhos, também no âmbito do Mercosul, muito se tem debatido sobre a formação, o perfil profissional, o mercado de trabalho etc., no ímpeto de melhorar a qualidade de ensino dos cursos formadores, assim como melhor compreender as necessidades da sociedade brasileira em relação à informação e, conseqüentemente, ao profissional da informação.

A proposta desse evento, nesta disciplina, vem ao encontro dessa necessidade de debater essas questões que levam a harmonia desses pontos inerentes à formação do bibliotecário.

As práticas utilizadas em sala de aula, visam a qualificar a leitura e discussão de textos, a relatar resultados de visitas feitas às instituições como também a organizar e promover a participação em eventos. Destas práticas, apresentamos o SI como modalidade de

aprendizagem que supostamente vem contribuindo de maneira instigante a motivar o alunato a ampliar as leituras sugeridas pela disciplina citada, além de estimular outras leituras interdisciplinares em prol da elevação do nível dos estudantes.

A Ciência da Informação considerada como matriz para a compreensão dos conceitos desta disciplina torna-se indispensável a que se perceba a importância deste conhecimento, a fim de capacitar cada vez mais os alunos a realizarem pesquisas com usuários da informação nas bibliotecas e nas diferentes unidades de informação, ou seja, nos distintos ambientes informacionais.

Os conteúdos a serem ministrados na disciplina, em foco, devem ser inerentes à informação e a sociedade em geral, para que as instituições e seus gestores tenham ciência da relevância desse tipo de pesquisa. Evidentemente, para isso, a prática deve ser acompanhada de conhecimentos e aplicação de metodologia adequada para cada realidade estudada.

A pesquisa com usuários prevê o conhecimento das demandas sociais, das necessidades de informação, além do comportamento informacional para o acesso, uso, assimilação e apropriação da informação.

Acreditamos, nesta disciplina, poder interagir, de fato, com a pesquisa, no âmbito da graduação, daí, tal prática ser efetuada durante determinado semestre.

A diretriz adotada, no ensino desta disciplina, é levar a compreender seus objetivos, e, a partir deles, pôr em prática, seguindo um percurso lógico e condizente, a organização, sistematização e assimilação desse aprendizado.

O que a disciplina pretende é fazer com que o aluno seja capaz de ter pleno entendimento e clareza de seus objetivos, superar os problemas encontrados, apresentar os resultados esperados, além de avaliar os benefícios consequentes dessas investigações.

No ensino da disciplina se prevê a busca da cientificidade, por ser a pesquisa a principal ação para seu enriquecimento. Como diz Araújo (2014, p.61) “No campo da biblioteconomia, a preocupação com os usuários está presente há mais tempo; na verdade, desde os primórdios dela enquanto disciplina científica”.

Daí, a importância da pesquisa acerca desta prática pedagógica, quando os resultados servirão de parâmetros para planejar, implementar e avaliar os sistemas em funcionamento e, em função deles, torná-los ajustados aos interesses da sociedade atual, no que diz respeito a informação que o usuário busca e vem a utilizar.

Nessa diretriz, acompanhamos o raciocínio de Costa e Almeida Júnior (2012, p.61) quando expressa:

Merece consideração a análise desses pontos, haja vista que procede verificar como a expressão uso da informação necessariamente não está associada a tirar proveito da informação que foi utilizada no contexto da necessidade e do uso, o que poderá não ter relevância para o sujeito, em não apresentar nenhum valor para o usuário.

Os gestores de bibliotecas devem ter, como prioridade, a avaliação permanente do sistema para que o mesmo favoreça ao usuário a tirar proveito da informação que possa ser útil ao seu crescimento e que tenha significado.

Com o uso dos canais de informação, não significa dizer que o usuário alcançou seu objetivo, vez que ele poderá não se apropriar do conteúdo, isto é, a informação não ter significado para ele, apesar de interagir com o sistema, na procura e no acesso, podendo, porém, não atender a sua necessidade de informação naquele momento. (COSTA; ALMEIDA JÚNIOR, 2012, p.60).

Deve-se ter clareza quanto aos conceitos de estudos de usuários, além de sermos capazes de diferenciar as posturas no atendimento e no tratamento com usuários, como também enxergar a posição desse usuário em todo o desenvolvimento da sua pesquisa. Dever-se-á, outrossim, avaliar as pesquisas e o posicionamento desse público-alvo.

2 ORIGEM DO SEMINÁRIO

Com base nas leituras feitas na literatura existente de metodologia, podemos citar o que diz Marconi; Lakatos (2012, p.31), sobre seminário. “Seminário é uma técnica de estudo que inclui pesquisa, discussão e debate. Em geral, é empregada nos cursos de graduação e pós-graduação”. De maneira clara, entendemos que todo seminário deve ser antecedido por leituras, pesquisas e discussão em sala.

Assim, os alunos sentem-se mais seguros e com certo domínio sobre o que irá ser apresentado, após recebimento da orientação e diretrizes de leitura pertinentes aos temas escolhidos, e sendo acompanhados pela professora responsável da disciplina, momento considerado relevante na formação profissional. Como assegura Severino, (2007, p.63) “O Seminário é considerado aqui como um método de estudo e atividade didática específica de cursos universitários”. Além de dar oportunidade, ao aluno, de certa forma, a aprofundar tais estudos.

Apoiada pelos autores já citados, refletimos no significado que tem a organização e apresentação de um seminário, neste caso, o SI, na disciplina referenciada. Embora possamos considerar uma atividade simples, às vezes, os alunos se deparam com certa rejeição a esta mesma atividade pela ausência de conhecimento e características próprias que são inerentes à cobrança de seminários.

Então, por que Seminário de Informação? Em meados da década de 1999, já ensinávamos a referida disciplina, no sexto semestre, ao mesmo tempo também a disciplina de Planejamento em Unidades de Informação no sétimo e também na orientação de estágio supervisionado, no oitavo; cada disciplina em semestres seguidos e ministrados e orientados pela mesma professora. Logo, surgiu a ideia de juntar essas turmas de tais disciplinas no momento do final de semestre, com o objetivo de integrar os alunos dessas turmas, como também disseminar os resultados dos trabalhos desenvolvidos por esses alunos, durante o semestre.

Propomos o desafio em sala, a despeito de já ser comum tal atividade, ainda que, então, sendo trabalhada e efetivada com mais rigor científico, exigindo-se uma pesquisa com os requerimentos metodológicos e conclusão mais bem definida. De início houve surpresa e algum receio por parte dos alunos, visivelmente demonstrado em relação à aceitação, isso, de fato, foi perceptível, nas primeiras turmas. Posteriormente, com o passar das experiências, a aceitação veio com mais força e vigor.

Aconteceu da seguinte forma. A organização do seminário passou a ser feita pelos estudantes do sexto semestre, da referida disciplina, cujos trabalhos elaborados eram apresentados e avaliados mediante exposição, além de entrega do relatório; o sétimo semestre ficaria com os projetos de serviço, apresentados de forma semelhante; enquanto trabalhos do oitavo semestre eram expostos de maneira diferenciada.

Aqueles alunos, que se encontravam no estágio, organizariam uma mesa redonda, coordenada pela coordenadora do estágio do CB; eles deveriam mostrar suas experiências, vitórias e dificuldades encontradas nas instituições que cederam seus ambientes para o referido estágio. A partir dessas apresentações, geravam-se os debates, inclusive com a participação de representantes daquelas instituições que estivessem presentes, como veio a acontecer em expressivo número de edições.

Sabemos que o seminário é uma prática comum, conforme o que já foi dito anteriormente, e, que vem acontecendo na maioria dos cursos de graduação em Biblioteconomia, como metodologia aplicada em sala de aula, porém, nem sempre os alunos se consideram preparados, isto é, com maior domínio, talvez por não seguirem determinadas diretrizes postas pelo respectivo docente.

A maior importância do seminário é aumentar o número de leituras, ensinar a pesquisar, gerar reflexões compartilhadas entre colegas, possibilitar discussões em sala de aula, além de propiciar ao estudante assumir posição concomitante de palestrante aprendiz, no final do semestre, buscando certo domínio no assunto a ser colocado, ao tempo em que democratiza as informações.

Intenta também tal atividade promover a desenvoltura individual no aluno, a partir de suas interpretações e da criatividade que ele busca aplicar, no intuito de aprender e desenvolver novas atitudes de buscas e, conseqüentemente, domínio de novos saberes, objetivando atingir a inovação nessas práticas.

Ao implementar este Seminário de Informação, procuramos despertar no aluno algo que propiciasse a que ele trazer subsídios de outras disciplinas, como também de outras vivências, principalmente em se tratando de alunos do sexto semestre, os quais admitimos estarem aptos a novos questionamentos e a posicionamentos.

Então, na busca de mais qualidade da docência, perseguimos tal propósito. A nomenclatura do SI, foi sugerida pelos próprios alunos, haja vista a avalanche de informações e de temáticas reunidas nesses semestres, possibilitando apresentar os resultados de trabalhos desenvolvidos nas disciplinas relacionadas a projetos de pesquisa, e de serviços, como também às experiências obtidas no estágio supervisionado, conforme enfatizamos.

Como o evento é planejado pelos alunos do sexto semestre, na nossa instituição - UFC, propomos a formação de comissões que viessem a subsidiar a compreensão de como se planejar esses momentos de debates na academia e, articular as ações pertinentes a cada uma delas, de modo a otimizar o êxito das discussões.

Como prática pedagógica, ratificamos a constatação de vivenciar factualmente a XXXIV edição, ou seja, dezessete anos de ação efetiva, com plenárias e debates participados por públicos significativos, isto é, uma média de 80 a 100 participantes, fora os apresentadores de trabalhos. Evidentemente, que há encontros que conta com mais de 100

peessoas, a depender também da data de realização do referido evento. Sabemos que exprime valor indiscutível, conforme os resultados positivos de todo esse tempo, que tem servido também de aprovação de trabalhos nos Encontros Regionais de Estudantes de Biblioteconomia e Documentação (EREBD) e em nível nacional nos Encontros Nacionais de Estudantes de Biblioteconomia e Documentação (ENEBD) levando nossas experiências além dos espaços circunscritos à UFC.

3 METODOLOGIA

A escolha de metodologia sugere que a partir da definição de pontos importantes para o percurso da pesquisa científica, devemos considerar estratégias fundamentais para o bom andamento da mesma.

O planejamento da pesquisa se deu a partir da indagação de como o SI se torna necessário ou relevante para o aprendizado do aluno. E assim, saber como foi ampliado o nível de leitura dos alunos para a elaboração do projeto de pesquisa.

Consideramos indispensável levar em conta o ritmo de leitura que o aluno tem e o seu próprio domínio sobre a temática, para poder se posicionar e construir novos conhecimentos. Pressupomos o usuário como um dos desafios a ser enfrentado na formação profissional ou talvez o maior dos desafios, e lembramos o que diz Guimarães (2000, p.65):

Inicialmente, tem-se o compromisso com o usuário, tido como objetivo geral de todo o sistema, entendido aqui não apenas como destinatário de uma simples entrega (fugindo-se da concepção ingênua de *information delivery*) mas principalmente como elemento que se apropria de uma informação para gerar conhecimento, conhecimento esse que irá novamente alimentar o sistema.

Nesta investigação se buscou um arcabouço teórico-empírico para embasar os questionamentos e os cruzamentos de dados que foram realizados a partir da pesquisa dentro dos propósitos globais.

Com a metodologia definida, cumprindo o percurso adequado ao estudo, descritivo e exploratório, conforme o apresentado, foi possível verificar como os alunos vêm crescendo no conteúdo da disciplina, tanto no desenvolvimento de atividades de aprendizagem, no incentivo à busca, organização e a comunicação em cada uma das áreas que compõem as propostas para os estudos de usuários, quanto na elaboração e apresentação dos projetos.

Metodologicamente o docente assume a condução e articulação cuidadosa do processo, atuando como mediador e não como fornecedor de todas as informações ou autoria de todas as decisões. Evidentemente que há interação entre os alunos e docente, conforme previsto nos objetivos, além de as atividades serem focadas no usuário e no aprendizado do aluno.

Nesse estudo houve intenção de escolher a metodologia mais adequada para termos as respostas dos participantes, de maneira clara e que contribua para a qualidade do ensino da disciplina.

Pretendemos estimular a reflexão crítica dos alunos, considerando suas experiências, motivando-os à criatividade e participação atuante nas discussões em sala de aula ou fora dela, em qualquer ambiente informacional.

O campo de estudo foi a própria universidade (UFC) com seus alunos e ex-alunos que tivessem participado do referido SI.

Levantamos e intensificamos o número de seminários realizados, conforme dito anteriormente, e a maneira de como aplicar a pesquisa. Foram mantidos contatos por e-mail e também no local em que foi realizado o SI com os participantes presentes.

Quanto ao universo da pesquisa, consideramos que todos aqueles que tivessem participado poderiam responder ao instrumento escolhido. Evidentemente, tivemos dificuldades em não ter respostas de turmas anteriores pelo considerável obstáculo de recompor o acesso, risco a que nos submetemos na obtenção de dados.

Assim, para este momento, adotamos a entrevista como instrumento de coleta de dados, elaborada e trabalhada com uma única pergunta aberta, aplicada no *google doc*; e no último seminário realizado em fevereiro de 2016.

Foi aplicado um pré-teste com as monitoras da disciplina para verificar alguma imprecisão no instrumento ou dificuldade que pudesse atrapalhar o entendimento. Ao ser detectado alguma dúvida no entendimento e clareza da questão, a entrevista foi aprimorada por meio de sugestões, sem alterar a essência da questão tratada.

Os procedimentos adotados na coleta e na análise da questão foram alicerçados nos objetivos da disciplina e no respaldo teórico.

Respeitamos as respostas dos participantes da pesquisa, seguindo os objetivos em função da melhoria da qualidade do ensino da disciplina.

4 AMBIENTES INFORMACIONAIS

A escolha dos ambientes informacionais que serviram de base para a realização da pesquisa, ficou a critério de cada aluno ou dupla de alunos. Constatamos um elenco diverso de instituições, organizações ou associações, entidades, *sites* ou locais, enfim, ambientes dos mais diversificados para a efetivação da pesquisa, a depender do interesse, da necessidade, do momento de cada aluno, enfim, tudo considerado como fator decisório na tomada de decisão.

Não houve determinação para tal escolha, conforme foi sinalizado na orientação de focar o usuário, evitando que fossem realizados estudos sobre biblioteca, serviços, sistemas, etc., como é perceptível com certa frequência, nos desvios assinalados em pesquisas realizadas, nas quais o usuário serve apenas como enfeite, o que procuramos evitar.

Já tivemos uma boa amostra de ambientes, tais como as Bibliotecas escolares; bibliotecas universitárias; associação de bairros; *lan house*; arenas esportivas; mercados municipais; terminais de ônibus; aeroporto internacional; além das diferentes bibliotecas tradicionais, tendo ainda uma quantidade razoável de outras instituições selecionadas.

A população foi constituída pelos alunos do curso de Biblioteconomia da UFC, com turmas que variam entre 20 a 30 alunos e que se deslocaram para esses referidos ambientes, pondo-se à disposição dos alunos as informações que viessem a contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

Inicialmente, realizávamos o SI em ambientes fora da UFC, tais como as dependências da Casa José de Alencar, equipamento cultural pertencente à UFC, utilizado por vários anos com tal finalidade, ambiente este, aliás, bem adequado para tais propósitos, porquanto, amplo, arborizado, com salas de estudo e auditório abertas à comunidade.

Outro ambiente favorável foi as instalações do Banco do Nordeste do Brasil, sobejamente adequado, composto dos requisitos de alta qualidade para esse tipo de atividade, a despeito da relativa e preponderante dificuldade do deslocamento e condução de todos os alunos e participantes.

A Associação de docentes da UFC (ADUFC) também serviu de espaço a várias edições do SI, e por último, por preferência dos próprios alunos o reconstituído auditório José Albano ou o novo auditório Rachel de Queiróz, antes indisponíveis ou inexistentes, e ora pertencentes a unidade acadêmica do Centro de Humanidades, que desde 2009 recebeu significativo tratamento diferenciado na sua infraestrutura até então bastante precária,

viabilizando expressivo ambiente de que carecia a realização do SI no próprio espaço do campi das Humanidades da UFC.

Tem sido motivo relevante pra permanência desse SI o apoio recebido dos diferentes setores da UFC, instâncias estas indispensáveis para a manutenção do Seminário, tais como Gabinete do Reitor; Pró Reitorias de Administração; de Assuntos Estudantis, e de Extensão; Imprensa Universitária; Restaurante Universitário; Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC); Centro de Treinamento e Desenvolvimento (CETREDE), além de instituições e entidades como Associação de Docentes da UFC (ADUFC); Sindicato dos Servidores Técnico-Administrativo (SINTUFCE); Conselho Regional de Biblioteconomia (CRBB3) e Associação de Bibliotecários do Ceará (ABC); e demais entidades.

Assim, com todo esse apoio, é que vem sendo possível a manutenção desse evento de expressiva tradição e relevância no calendário da UFC.

Quanto às instituições escolhidas pelos estudantes, ressaltamos o fato de que os trabalhos apresentados no SI, após serem avaliados, são encaminhados à referida instituição pertinente como potencial e significativa contribuição social ao desempenho organizacional da instituição escolhida, em resposta à própria iteração universidade - sociedade.

No início da disciplina já é explicitado o espírito e a filosofia do SI, começando-se o esboço dos trabalhos, antes de principiar os conteúdos da segunda unidade, ocasião em que é definida a organização e as comissões que irão atuar no Seminário.

Posteriormente, são escolhidos outros componentes, tais como tema de pesquisa, ambiente ou localização, e, por fim, a elaboração do projeto e aplicação da pesquisa. Será obedecido o percurso metodológico escolhido por cada projeto, utilizando o referencial teórico trabalhado na disciplina e demais leituras feitas pelos alunos, que possam fundamentar a proposta, evidentemente dentro da temática, tendo como foco os Usuários da Informação.

A vivência dos alunos com a comunidade escolhida para a pesquisa vem mostrando que os eles devam acompanhar as demandas informacionais mais recentes, além de, muitas vezes, despertar o gosto por determinados trabalhos que poderão ser úteis na vida profissional futura, como o fato de puderem ser convidados a vir trabalhar na própria organização pesquisada, o que tem acontecido em casos frequentes, por conta do resultado do projeto aplicado com sucesso pelos alunos em diversas organizações.

A elaboração do projeto e apresentação no referido Seminário possibilita ao estudante trabalhar diferentes aspectos. Assim, poderão ser apresentadas sugestões dos ouvintes, quer sejam docentes, alunos ou outro tipo de público, podendo ser incorporada ou não no momento da avaliação. Durante as apresentações há espaço para debates como também proposta de sugestões que vêm sendo contempladas.

Desse modo, vem sendo percebida e ratificada a proposta do curso de Biblioteconomia em formar profissionais conforme o perfil traçado no Projeto Pedagógico do Curso, dando-se ênfase ao profissional com competências e habilidades diversas, de modo que atue como gestor da informação e do conhecimento com senso crítico mais aguçado para enfrentar desafios dessa sociedade em constante mudança.

Para a realização de estudos de usuários vale ratificar o entendimento das necessidades de informação dos usuários, conforme o que diz Costa; Silva; Ramalho(2009, p.11):

Conhecer as necessidades de informação dos usuários significa conhecer fatos da sua vida cotidiana e, também, entender o verdadeiro significado que a informação tem para esses indivíduos. Por outro lado, o entendimento das necessidades de informação dos usuários habilita o profissional da informação a oferecer, para esses usuários, serviços de informação mais eficientes e eficazes, em relação ao atendimento de suas necessidades.

Os trabalhos de pesquisa feitos pelos alunos devem buscar, de maneira frequente, o conhecimento das necessidades informacionais dos usuários, para que possam compreender a necessidade de se pesquisar cada usuário como o cerne do sistema de informação.

5 RESULTADOS

Após esses anos de realização do SI, os resultados obtidos revelam que obtivemos dados a serem trabalhados e divulgados no meio acadêmico como uma contribuição relevante ao ensino de disciplina do curso, ora referenciada.

Conforme o que diz Costa e Almeida Júnior (2015, p.161):

Sabemos que toda pesquisa tem a dificuldade e o risco na obtenção de dados. Apesar da importância e da necessidade da obtenção de dados, é reconhecida a falta de retorno de boa parte dos instrumentos de coleta de dados encaminhados a respondentes e participantes de pesquisa.

Após feitas as análises obtivemos as respostas que merecem reflexão no sentido de considerar o enunciado “o que considera mais significativo no seminário de informação.

Destacamos os seguintes depoimentos dos respondentes.:

- 1- “Apresentação dos projetos de pesquisa porque é estimulante para os alunos, por ser o primeiro contato tanto com a pesquisa como também a dinâmica do público que assiste ao seminário”.
- 2- “Contato com o sujeito da pesquisa”.
- 3- “A proposta da disciplina nos encaminha para uma ótima apresentação, isso devido a segurança que a professora nos proporciona”.
- 4- “Aplicação da pesquisa com a comunidade”.
- 5- “A pesquisa realizada de estudo de comunidade e de usuários; a elaboração de artigo; a organização do evento como um todo, desde a escolha dos palestrantes até os comes e bebes”.
- 6- “A experiência de apresentar o trabalho para um público”.
- 7- “Conferir experiência aos alunos na organização de um evento; integração dos últimos semestres do curso”.
- 8- “A troca de conhecimentos e a diversidade de temas abordados no evento”.
- 9- “A apresentação e discussão de experiências adquiridas por meio do trabalho prático da pesquisa em uma comunidade de usuários”.
- 10- “A oportunidade de nós alunos apresentarmos nossas pesquisas aos demais colegas, e também um maior conhecimento da disciplina através dos locais pesquisados e das entrevistas com os responsáveis”.
- 11- “A temática e a qualidade das palestras”.
- 12- “A integração dos alunos da disciplina para a realização do seminário, mostrando capacidade de trabalho em equipe e de administração, bem como a prática destes. E o fato de mostrar uma noção do estado da arte, em que se encontram os graduandos no sentido de áreas de atuação, já que os trabalhos partem de escolhas pessoais de cada grupo”.
- 13- “A experiência em participar da organização do evento como um todo e a percepção da importância do trabalho em equipe”.
- 14- “Poder, de fato, realizar a pesquisa, e chegar aos resultados. Apesar de já ter passado pela experiência de elaboração de projeto em outra disciplina, o mais interessante é aplicar o projeto e assim obter resultados”.

- 15- “O leque de informação que nos é apresentado, a forma criativa e inteligente com que as equipes se apresentam, e a integração que ocorre a partir desse dia”.
- 16- “A interação entre alunos, professores e profissionais da área”.
- 17- “A apresentação e divulgação dos projetos realizados durante a disciplina e também o contato dos alunos com a pesquisa da comunidade e suas necessidades informacionais”.

Com base nas mais variadas respostas, podemos considerar que o primeiro resultado nos apresenta que essa metodologia de trabalhar a disciplina com este evento - SI, poderá tornar cada vez mais as aulas com maior dinâmica, entusiasmo, gosto e domínio do assunto em pauta.

Assim, defendemos que seja mantido e cada vez mais divulgados o propósito, filosofia e execução do SI, respeitando a evolução dos estudos de usuários e suas concepções e em prol de uma formação mais qualificada dos profissionais e conseqüente melhoria de sua imagem correspondente à responsabilidade e significado do seu papel social.

Outro resultado que podemos afirmar com base nas respostas da questão única, é de percebermos que essa prática adotada, nesta disciplina, vem aprimorando a linguagem, ampliando as leituras, incentivando a troca de experiências entre discentes e docentes e entre os próprios discentes que partilham de ótima interação por ocasião do SI.

Ainda, podemos verificar que com essa prática docente aprimoramos cada vez mais a qualidade do ensino da disciplina como também estreitamos a integração ensino e pesquisa na graduação.

6 CONCLUSÃO

Dentro do que está posto no texto, pautamos a realização do SI no atendimento aos objetivos docentes-discentes de aprimoramento profissional e acreditamos ter atingido tais objetivos a partir do que está expresso nas respostas analisadas nos resultados obtidos.

O Seminário de Informação vem ao longo da sua existência se apresentando como uma prática pedagógica de qualidade, atraindo públicos acadêmicos e de demais ambientes, indo ao encontro da integração de ensino e pesquisa na graduação, atendendo ao que preconiza o projeto pedagógico, motivando, de maneira permanente e altruística, as práticas que propiciam crescimento e desenvolvimento intelectual e crítico, na medida em que

possamos construir novos e melhores propósitos em prol do atendimento mais adequado aos anseios dos estudantes em seu processo de construção de novos saberes.

Cada vez mais percebemos, por meio dos resultados de cada pesquisa, a elevação do nível dos trabalhos, o aumento de leituras, a criatividade nas apresentações e nos temas, enfim, a elevação no próprio nível de resultado de cada pesquisa.

Assim, consideramos esses resultados motivadores e expressivos conforme as respostas obtidas, sugerindo que possamos despertar altruisticamente para novos desafios metodológicos, de modo que possamos elevar mais e mais a qualidade do ensino-aprendizagem. Pretendemos trabalhar outros aspectos do SI em outra edição, após a realização de nova pesquisa que faremos posteriormente.

Esperamos, quanto queremos enfatizar, com tal iniciativa, contribuir na melhoria da qualidade do ensino, na aplicação de novas práticas pedagógicas, na elevação do nível de leitura dos estudantes, para que os estudantes do curso de Biblioteconomia possam seguir em frente com perspectiva de novas práticas pedagógicas em que os discentes possam interagir com os docentes, além de serem os protagonistas em todas as etapas de organização e apresentação do Seminário de Informação, a exemplo da vida profissional que deverão abraçar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carlos Alberto, A. *Arquivologia, biblioteconomia, museologia e ciência*

COSTA, Luciana Ferreira da; SILVA, Alan Curcino da; RAMALHO, Francisca Arruda. (Re)visitando os estudos de usuário: entre a tradição e o alternativo. *DataGramaZero. Rev. Ci. Inf.* v.10, n.4, ago/2009.

COSTA, Maria de Fátima O.; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo F. Aspectos metodológicos utilizados na pesquisa sobre estudos de usuários por meio da análise de conteúdo. In: PINTO, Virginia B.; VIDOTTI, Silvana A. B. G; *Aplicabilidades metodológicas em ciência da informação*. Fortaleza: Ed. UFC, 2015. p.155-1167.

da informação: o diálogo possível. Brasília: Briquet de Lemos, São Paulo: ABRAINFORM, 2014.

GIL, António Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Ed. Atlas, 1988.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves. O profissional da informação sob o prisma da sua formação. In: VALENTIM, Marta Pomim. *Profissionais da informação: formação, perfil e atuação profissional*. São Paulo: Polis, 2000.



MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico; procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 7. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2012.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Curso de Engenharia Mecânica. Disponível em: <http://www.mec.puc-rio.br/dem_curso.php>. Acesso em: 6 ago. 2014.

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

VALENTIM, Marta Pomim. *Profissionais da informação: formação, perfil e atuação profissional*. São Paulo: Polis, 2000.

LA CONSTRUCCIÓN DE PARÁMETROS DE EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA: EL CASO DE PLANEAMIENTO EN EL ÁREA DE LA INFORMACIÓN

A CONSTRUÇÃO DE PARÂMETROS DA AVALIAÇÃO COMO UMA FERRAMENTA DE ENSINO: O CASO DO PLANEJAMENTO EM MATÉRIA DE INFORMAÇÃO

Yanet Fuster

Resumen: En este recorrido expongo una actividad de aula llevada a cabo en el curso de Planeamiento en el área de la información (Facultad de Información y Comunicación- UdelaR, Uruguay). La propuesta consiste en el análisis de planes estratégicos que estén siendo implementados en unidades de información, aplicando los tópicos vistos en clase. Ha sido presentado como una prueba parcial de carácter procesual, donde el estudiante va dando evidencia de sus logros en el aprendizaje a medida que es capaz de ir encontrando, en ese plan que ha elegido, las situaciones problema que le permitan vincular el planteo teórico que se va desarrollando en el aula con el caso práctico que ha elegido. El objetivo general de la actividad ha sido proyectar otra mirada acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante la aplicación de estrategias para el aprendizaje significativo. En el desarrollo de la ponencia se explicitan los objetivos específicos de la actividad y de la propuesta de evaluación. El foco de esta ponencia se orienta hacia una fundamentación de por qué la evaluación planteada inicialmente en relación a la actividad debió modificarse en aras de lograr una mayor integración de la evaluación al proceso de enseñanza. El cambio en la modalidad de evaluación se basa en la necesidad de no sólo medir conocimientos sino también de construir conocimientos, mediante la participación de los estudiantes en la enunciación de los contenidos a evaluar. Como producto se ofrece un diseño de propuesta de evaluación, la cual fue aplicada en el curso con resultados favorables, los cuales motivaron la presentación de este trabajo. En las conclusiones se invita a reflexionar sobre el quehacer docente y a instalar la reconsideración sobre nuestras propias prácticas de aula.

Palabras-clave: Evaluación. Prácticas de aula. Planeamiento en el área de la información. Análisis de planes estratégicos. Didáctica de la bibliotecología.

Resumo: Neste percurso pretendo expor uma atividade de sala de aula realizada no curso de Planejamento na área da informação (Faculdade de Informação e Comunicação-UdelaR, Uruguai). A proposta é a análise dos planos estratégicos que estão sendo implementados em unidades de informação, aplicando os temas abordados em sala de aula. Ele foi apresentado como um teste parcial de natureza processual, onde o aluno está a dar provas dos alvos atingidos na sua aprendizagem ao tempo que vai encontrando no plano que ele escolheu, problema situações que permitem ele relacionar o teórico que se desenvolve em sala de aula com caso prático que tenha escolhido. O objetivo global da atividade funda-se em projetar um outro olhar sobre o ensino e a aprendizagem através da implementação de estratégias para a aprendizagem significativa. No desenvolvimento do trabalho, os objetivos específicos da atividade e da avaliação das propostas são explicados. O foco deste trabalho é voltado para uma lógica de por que a avaliação inicialmente levantada em relação à atividade deve ser modificada, a fim de alcançar uma maior integração da avaliação no processo de ensino. A mudança no modo de avaliação baseia-se na necessidade de medir não só conhecimento, mas também para construir conhecimento, através do envolvimento de estudantes na enunciação dos

conteúdos a serem avaliados. Como produto apresenta-se uma proposta de avaliação de design, que foi aplicado no curso, com resultados favoráveis, o que levou à apresentação deste trabalho. Nas conclusões são convidados a refletir sobre o trabalho docente e para instalar a reconsideração de nossas próprias práticas de sala de aula.

Palavras-chave: Avaliação. Práticas de sala de aula. Planejamento na área da informação. Análise de planos estratégicos. Didática da biblioteconomia.

1 PRESENTACIÓN

La propuesta de evaluación que aquí exponemos se desarrolla en el marco de la asignatura Planeamiento en el área de la Información, perteneciente a la carrera de Bibliotecología del Instituto de Información (Facultad de Información y Comunicación-UdelaR, Uruguay) y surge a partir de una actividad de aula basada en la realización de un análisis de Planes Estratégicos que actualmente se estén implementando en unidades de información y que estén disponibles en la web. Buscamos que el estudiante seleccione uno de esos planes y que a partir de ese documento relacione los contenidos que va aprendiendo a lo largo del curso y sea capaz de buscar evidencias en el plan elegido de cómo esos temas trabajados en el aula se presentan. El objetivo general de la actividad ha sido proyectar otra mirada acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante la aplicación de estrategias para el aprendizaje significativo¹⁰¹.

Como objetivos específicos planteamos los siguientes:

- Integrar el marco teórico transversal estudiado en el curso y los tópicos vinculados al módulo de planeamiento operativo a un caso práctico, para que el alumno sea capaz de demostrar a través de esa integración: comprensión de los temas trabajados, capacidad de análisis y aplicación de los temas al plan elegido.

- Desarrollar estrategias para argumentar y fundamentar el recorrido propuesto para el análisis del plan, ya sea en cuanto al desarrollo de los tópicos presentados por escrito, así como también en la exposición oral de dichos aspectos.

101 Nos referimos a la teoría psicológica del desarrollo cognitivo generado en el aula planteada primeramente por David Ausubel (1973, 1976, 2002) y luego retomada por otros teóricos (POZO, 1989; NOVAK, 1998; MOREIRA, 2000; entre otros) quienes también plantean la importancia del proceso según el cual se vincula una información nueva a la estructura cognitiva del que aprende. Esto ocurre de forma deliberada y atribuyendo significado a lo aprendido en la medida en que se interactúa con un universo que para el aprendiz resulta relevante.

En este recorrido expondremos las implicancias de la actividad como una forma de trabajar contenidos teóricos en diálogo con un caso práctico, al tiempo que intentaremos dar muestras de porqué la evaluación planteada inicialmente en relación a esta actividad debió modificarse para lograr una mayor integración de la evaluación al proceso de enseñanza.

2 DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Dentro de los contenidos del curso se plantean una serie de temas que integran el módulo introductorio del programa curricular, los cuales son concebidos como **transversales**, ya que si bien se presentan al comienzo del curso, a lo largo de todo el planteo conceptual de la asignatura se van efectuando anclajes hacia ellos y a partir de ellos. Sociedad de la información y cultura posmoderna (identificación de los cambios globales que configuran los escenarios donde surgen los nuevos estilos de gestión); cultura organizacional; gestión de la información y el conocimiento; paradigmas societales y profesionales; enfoque sistémico y teoría de la complejidad integran el conjunto de esos tópicos concebidos como transversales. Buscamos poner en tensión los contenidos, hacer que ellos dialoguen, efectuando así una polifonía de voces donde el estudiante pueda ir incorporando conocimientos y vinculándolos entre sí. En virtud de este planteo no existen compartimentos estancos, pues a medida que se avanza en los contenidos del curso el estudiante necesita ir tejiendo la red de conexiones que le permitan ir avanzando en su trayecto dentro de la asignatura.

La propuesta consiste en el análisis de planes estratégicos que estén siendo implementados en unidades de información (bibliotecas, centros culturales, museos y otros espacios que desarrollen actividades vinculadas al tratamiento y difusión de información), aplicando los tópicos vistos en clase. A través de la consigna se invitará a seleccionar aquel plan que despierte interés en el estudiante, ya sea por el tipo de unidad de información involucrada, o quizá por el marco institucional en el cual la unidad de información está inserta, o por la forma en que ha sido confeccionado, o por otras razones que el estudiante oportunamente deberá sostener desde el punto de vista argumentativo para que su proposición de análisis sea aceptada por las docentes.

El trabajo es de carácter individual y consta de cuatro entregas a lo largo del semestre donde va avanzando en la complejidad del análisis, a partir de la guía docente. Lo hemos presentado como una prueba parcial de carácter procesual, donde el estudiante va dando evidencia de sus logros en el aprendizaje a medida que es capaz de ir encontrando, en ese plan

que ha elegido, las situaciones problema que le permitan vincular el planteo teórico que se va desarrollando en el aula con el caso práctico que ha elegido.

Bajo esta mirada el estudiante es activo protagonista de su aprendizaje, ya que si bien la caja de herramientas teóricas forma parte del contenido propuesto por las docentes, el modo en que esas herramientas serán aplicadas y combinadas nacerá del estudiante, el cual será asistido por las docentes, y acompañado por su grupo de clase. El planteo se basa en la cognición situada pues esta forma de concebir el aprendizaje sostiene que la actividad en que se despliega y desarrolla el conocimiento no puede divorciarse del aprendizaje y la cognición, sino que forma parte de lo aprendido (BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989).

El papel activo que asumen los sujetos que participan es evidente y por ello, además de lo expuesto, se buscó en forma permanente acompañar al estudiante hacia un aprender involucrándose y hacia una reflexión en la acción, pues ese es el foco de atención de nuestra propuesta. El contenido disciplinar es concebido como un medio y no como un fin en sí mismo, pues el aprendiz deberá atribuirle sentido a esos contenidos en función de las situaciones-problema que se le presenten, de esta forma “aprender consiste en un acto intelectual, pero a la vez social, afectivo y de interacción en el seno de una comunidad de prácticas socioculturales” (DÍAZ BARRIGA; BARROSO, 2014, p.38).

Fases de la propuesta de parcial procesual:

Fase 1: Producción de un texto argumentativo donde el estudiante presentará el plan estratégico elegido. Deberá sostener con razones fundadas la opción efectuada y establecer cuáles de los temas transversales pretende analizar (debe optar al menos por dos de los seis temas transversales que a esa altura del curso ya fueron estudiados en clase).

Fase 2: Una vez que las docentes han efectuado la devolución de la primera entrega y han aceptado la propuesta de análisis de los temas transversales elegidos, el estudiante desarrollará el trabajo en base a la pauta que las docentes le plantearán.

Fase 3: En esta fase deberá estudiar los cuatro componentes principales de la planeación estratégica, analizar la situación/contexto que el plan presenta, la misión y la visión que se enuncian, intentando vincularlas al desarrollo de las líneas estratégicas planteadas en el plan, y estudiar el FODA (establecimiento de fortalezas, debilidades, oportunidades, amenazas) que forma parte del documento. Si el plan elegido no contiene alguno de estos elementos, el estudiante deberá elaborarlos en base a los planteos que se

inferen de la lectura del plan, si eso resulta posible en base a los contenidos existentes en el plan.¹⁰²

Fase 4: Presentación y defensa del trabajo desarrollado a lo largo del semestre. En dicha instancia el estudiante deberá detenerse en aquellos puntos que las docentes le sugirieron como oportunidades de mejora en las correcciones expuestas en las entregas anteriores. La aprobación estará supeditada al proceso hecho por el estudiante y a la defensa realizada a partir de su trabajo.

3 LA EVALUACIÓN ACOMPAÑANDO EL PROCESO: VARIAS ETAPAS, UNA MISMA PRUEBA

Como ya ha quedado de manifiesto, la presente propuesta acompaña el proceso de enseñanza que gradualmente se va desarrollando en clase, ya que a medida que el estudiante va incorporando capacidades para internalizar los contenidos del curso, esos avances se aplican en el análisis del plan que ha elegido. Luego de la entrega de cada fase del análisis del plan, las docentes efectuamos una devolución a los estudiantes, donde a través de comentarios a lo largo del texto que ellos presentan, les sugerimos oportunidades de mejora para que en la entrega de la siguiente fase incorporen una reformulación de esos aspectos.

Luego de haber aplicado esta modalidad de evaluación nos dimos cuenta que si bien intentaba acompañar el proceso de apropiación de conocimientos en el estudiante, resultaba insuficiente pues no seguía la línea del objetivo propuesto en forma inicial, donde nos planteamos que el estudiante participara activamente de un proceso que lo involucra. La propuesta había sido concebida buscando una bidireccionalidad, en el sentido de que el alumno fuera protagonista de su propio proceso de aprendizaje (pues el camino de abordaje al análisis del plan estaba elegido por él mismo), a la vez que las docentes acompañaban ese trayecto, guiando ese recorrido.

Sin embargo, la evaluación planteada corría en una sola dirección, pues había sido pensada e implementada únicamente desde la mirada del docente. Si bien no tiene discusión el hecho de que es el docente quien tiene los conocimientos y puede determinar lo que es preciso evaluar en cada etapa del proceso de los estudiantes, consideramos que para seguir la línea de

¹⁰² Es necesario dejar claro que estamos ante un ejercicio de **simulación con finalidad didáctica**, pues sería imposible que el estudiante pudiera (situado externamente a la organización y actuando en forma aislada de los restantes actores involucrados), desarrollar alguna intervención al plan que se acercara a lo real.

la propuesta de trabajo que realizamos, debíamos conocer la opinión de los estudiantes respecto a la modalidad de evaluación que construimos, y que a su vez podíamos ir más allá, integrando la evaluación al proceso de enseñanza, logrando de esa forma habilitar un ida y vuelta, poniendo en tensión los contenidos trabajados para dejar explicitados qué aspectos era necesario evaluar dentro de cada etapa y por qué razón debían considerarse esos contenidos y una determinada modalidad de presentación escrita de los mismos.

En relación a determinado tópico: ¿Ser capaz de qué? Esa puede ser una pregunta disparadora de la discusión, tomando en cuenta para la respuesta no solo aspectos concretos que puedan ser “medibles” sino también las variaciones propias del trayecto efectuado por cada estudiante en función de cómo fue resolviendo las situaciones problema que el desafío le demandó.

En tal sentido presentaremos a continuación un cambio de orientación de la propuesta de evaluación inicial fundamentada en la necesidad de no sólo medir conocimientos sino también de construir conocimientos, mediante la participación de los estudiantes en la enunciación de los contenidos a evaluar.

4 REDIRECCIONANDO LA PROPUESTA INICIAL

En la propuesta inicial no se dejaron explícitos los contenidos que en cada fase serían valorados como indicadores que evidenciaran el logro de los objetivos propuestos a partir de la actividad. Es por ello que se propone un redireccionamiento de la propuesta de evaluación antes expuesta, buscando promover la participación de los estudiantes. Esto se llevará a cabo explicitando en el aula los aspectos que se consideran relevantes (y por ende de ineludible comprensión) en cada uno de los temas vistos en el curso y habilitando los aportes de los estudiantes para la confección de los descriptores que formarán parte del diseño de la herramienta de evaluación.

Se ha elegido el término redireccionamiento pues en realidad la propuesta busca orientarse hacia el estudiante como protagonista de su camino de mejora y dejar de ver solo la perspectiva docente en cuanto a este tema. Ahora se intentará instalar el diálogo acerca de qué se considera importante y por qué, a la hora de medir los conocimientos adquiridos.

Objetivos de la nueva propuesta de evaluación: integrar la evaluación a la enseñanza de los contenidos trabajados en el salón de clase, dimensionándola como una instancia más de aprendizaje de forma tal que los estudiantes se sientan participantes de un proceso que los

implica. Si los alumnos conocen con la debida antelación los aspectos sobre los cuales se los evaluará, les será posible darse cuenta en qué medida han alcanzado los objetivos establecidos y en consecuencia podrán asumir con más herramientas el desafío de atender los aspectos a mejorar, si no alcanzaron los niveles deseados.

De esta forma la herramienta de evaluación se orienta hacia una **validez del contenido**, en el sentido de que busca medir lo que efectivamente se trabajó en el curso, dejando explícitas las claves acerca de lo que será evaluado. También se espera alcanzar la **validez en el criterio**, pues al establecer la pauta de evaluación por anticipado y por escrito, con instrucciones claras y sin ambigüedades (SCHLATTER et al., 2004), el estudiante ya conoce los puntos sobre los que deberá focalizar su desempeño. Siguiendo el planteo, esta modalidad de evaluación se torna solidaria con el aprendizaje, siendo “un acto inclusivo, dinâmico, dialógico e construtivo” (LUCKESI, 1996).

A continuación presentaremos un camino posible para integrar a los estudiantes a la construcción de los parámetros a evaluar en la propuesta planteada. Consiste en la construcción de una tabla que contenga distintas calificaciones numéricas, las cuales estarán relacionadas a los criterios considerados relevantes. En una columna se planteará el resultado (la escala numérica y un comentario acerca de la misma), en la siguiente la descripción de los criterios considerados necesarios para ubicarse en ese rango numérico y en la tercera columna se efectuarán orientaciones y recomendaciones que el estudiante deberá tomar en cuenta si pretende mejorar. En todos los casos deberán quedar explicitados los matices correspondientes a la adjudicación de las calificaciones numéricas.

CUADRO 1- Esquema general de la herramienta de evaluación

1. Resultados	2. Descriptores	3. Aspectos a tener en cuenta para mejorar
4. Calificación 12, 11, 10 (cumple la tarea muy satisfactoriamente)	5. Elaborado por docentes y estudiantes en el espacio de aula.	6. Sugerencias planteadas por el docente.
7. Calificación 9, 8, 7 (cumple la tarea)	8. Elaborado por docentes y estudiantes en el espacio de aula.	9. Sugerencias planteadas por el docente.
10. Calificación 6 (cumple la tarea con reparos)	11. Elaborado por docentes y estudiantes en el espacio de aula.	12. Sugerencias planteadas por el docente.
13. Calificación 5 y menos de 5 (no cumple la tarea)	14. Elaborado por docentes y estudiantes en el espacio de aula.	15. Sugerencias planteadas por el docente.

Fuente: elaboración propia.

Los contenidos considerados relevantes se ajustan en función de los aspectos trabajados, propendiendo a desarrollar instancias donde los estudiantes puedan poner en palabras cuales consideran que serán, de acuerdo a cada tema estudiado, los contenidos cuya relevancia es tal que merecen ser tomados en cuenta en la evaluación. A partir de allí se abre el camino a través del cual los estudiantes tienen la posibilidad de sostener sus argumentos en función de cuáles son los puntos que consideran de ineludible tratamiento en el recorrido que cada uno va a realizar. Allí los docentes plantearán sus puntos de vista, explicando a los estudiantes las razones por las cuales la forma en que serán evaluados contemplará esos aspectos.

Si bien estos aspectos a evaluar son generales, pues se irán aplicando en todos los casos, se irán articulando en relación a la singularidad del trayecto de cada estudiante y de los temas trabajados.

A continuación daremos un ejemplo de esquema de evaluación realizado en clase en relación al tema Análisis de planes estratégicos:

CUADRO 2- Diseño de la evaluación aplicada

16. Resultados	17. Descriptores	18. Aspectos a tener en cuenta para mejorar ¹⁰³
<p>19. Calificación 12, 11, 10 (cumple la tarea muy satisfactoriamente)</p>	<p>20. - El trabajo presenta marcas que evidencian que el autor (en este caso el estudiante) se posicionó como tal y ha efectuado un recorrido personal en relación al desarrollo propuesto (no ha abusado de las referencias textuales al plan elegido sino que más bien lo ha usado como marco para efectuar una lectura crítica de lo que el plan propone).</p> <p>21. - Utiliza términos que demuestran lectura, conocimiento del campo semántico del área disciplinar¹⁰⁴, manejo conceptual y dominio de los planteos teóricos en que sustenta su análisis, moviéndose con soltura a la hora de exponer sus conceptos.</p> <p>22. - es capaz de detectar áreas problemáticas del Plan que ha elegido para analizar, ya sea para ponerlas en tensión a partir de lo visto en clase, así como también para detectar aspectos interesantes del mismo y</p>	<p>23. -Perfeccionar los recursos expresivos empleados para la exposición del trabajo.</p> <p>24. -Repensar el recorrido realizado en relación a las sugerencias emanadas de la evaluación docente.</p> <p>25.</p>

¹⁰³ Si bien las sugerencias planteadas por el docente estarán supeditadas al recorrido realizado por cada estudiante en cada circunstancia concreta, planteamos algunas recomendaciones genéricas que pueden ser aplicables en forma amplia.

¹⁰⁴ En este caso del área Gestión de la Información.

	estudiarlos en profundidad.	
26. Calificación 9, 8, 7 (cumple la tarea)	<p>27. - El trabajo presenta marcas que evidencian que el autor se encamina hacia una toma de posición como tal y ha efectuado un recorrido personal en relación al desarrollo propuesto, aunque el uso de las referencias textuales al plan elegido no se ha resuelto de la forma esperada (abundancia de citas o extensión y elección de las mismas que debería ser revisada).</p> <p>28. - Utiliza términos que demuestran lectura, conocimiento del área disciplinar, manejo conceptual y dominio de los planteos teóricos en que sustenta su análisis, pero no resuelve con total claridad la consigna solicitada.</p> <p>29. - es capaz de detectar áreas problemáticas del Plan que ha elegido para analizar, no obstante ello se esperaba mayor profundidad en el planteo efectuado a partir de esas constataciones.</p>	<p>30. - En función de la devolución del trabajo efectuada por los docentes, revisar los recursos expresivos empleados en el texto y reescribir aquellos segmentos que requieran atención.</p> <p>31. - Profundizar el análisis y posicionar de forma más explícita al autor en el recorrido efectuado.</p> <p>32. - Adecuar la propuesta hecha en relación a los comentarios recibidos por parte de los docentes.</p> <p>33.</p>
34. Calificación 6 (cumple la tarea con reparos)	<p>35. -El trabajo presenta escasas marcas que den cuenta de la posición del autor en el texto. El recorrido personal en relación al desarrollo propuesto no está claro,</p>	<p>39. -Profundizar el análisis y posicionar de forma más explícita al autor en el recorrido efectuado.</p> <p>40. - Intensificar el diálogo entre los conceptos discutidos a</p>

	<p>aunque se basa en el texto del plan estratégico elegido, demostrando conocimiento del mismo a través del uso de referencias textuales.</p> <p>36. -No ha resuelto adecuadamente el contrapunto entre la palabra de los otros (autores y documentos referenciados) y la voz propia.</p> <p>37. - Utiliza términos que demuestran lectura y manejo conceptual pero el planteo teórico en que sustenta el análisis es limitado y no lo articula adecuadamente con el análisis realizado.</p> <p>38. - es capaz de detectar áreas problemáticas del Plan que ha elegido para analizar, pero no aprovecha esos hallazgos de la forma esperada de acuerdo a la consigna solicitada.</p>	<p>partir de los comentarios realizados por los docentes y ampliar el recorrido de lecturas realizadas y el manejo conceptual de las mismas.</p>
<p>41. Calificación 5 y menos de 5 (no cumple la tarea)</p>	<p>42. - Escribe otro texto, distinto al solicitado.</p> <p>43. -No ha resuelto adecuadamente el contrapunto entre la palabra de los otros (autores y documentos referenciados) y la voz propia: parafrasea lo planteado por los autores que ha consultado, sin instalar su propio recorrido en relación a la consigna solicitada.</p>	<p>44. Realizar nuevamente la tarea solicitada.</p>

5 RESULTADOS

Es necesario tomar en cuenta que este instrumento fue planteado y comentado en clase a medida que se iba avanzando en los contenidos desarrollados en el curso, es decir, se fue construyendo en forma paulatina al dictado del curso. De acuerdo a los resultados obtenidos y a la consideración del trabajo realizada por los estudiantes, consideramos que la aplicación fue exitosa. Logramos los objetivos propuestos, pues en la mayoría de los casos los estudiantes articularon favorablemente el planteo teórico al caso puntual que habían elegido, a la vez que muchos de los estudiantes logaron internalizar la importancia de mejorar la expresión escrita y trabajaron en tal sentido a partir de las devoluciones de las docentes.

Muchos estudiantes plantearon que recién al focalizar en los parámetros de evaluación fueron capaces de dimensionar la importancia de algunos aspectos del tema sobre el que se estaba trabajando, a la vez que esto les hizo reflexionar acerca de cuán importante es repensar los temas y volver sobre ellos sabiendo qué es lo que se considera crucial. Al ser una construcción colectiva, vale decir, entre alumnos y docentes, existe la posibilidad de comprender a cabalidad porqué tal segmento de un tema o determinado enfoque dado al mismo deben ser reconocidos como claves. De esta forma existe la posibilidad de repreguntar en el mismo escenario de aprendizaje, y no esperar a recibir la calificación posterior a la evaluación, para repensar estos planteos. Algunos estudiantes plantearon que el tiempo que insume esta actividad quita posibilidades de abordaje de otros temas, lo cual es cierto, pues se dedica mucho esfuerzo y materialmente se invierten clases en la discusión y en el proceso de la construcción de los parámetros, pero a su vez esto redundando en una mayor comprensión de los temas trabajados y exige un ejercicio de reflexión sobre los aprendizajes que consideramos necesario.

Gracias a la aplicación de esta herramienta de evaluación se ganó en **calidad y confiabilidad** pues al plantear claramente el propósito y al utilizar recursos expresivos adecuados para configurar la interlocución, se presentan las mismas oportunidades para todos los alumnos, los cuales conocen los criterios que sostienen la valoración dada a un trabajo.

Esto reviste capital importancia pues el aprendizaje es resultado de la participación en actividades mediadas socialmente y es resultado de la co-construcción del conocimiento por parte de los implicados en la interacción (SCHLATTER *et al.*, 2004). Sin una lectura conjunta y sin una interpretación socializada por parte del docente hacia los estudiantes,

acerca de lo que sus trabajos le han parecido, no se podrían construir canales para llevar adelante un proceso de mejora que permita que el texto se oriente con mayor pertinencia a los objetivos que intenta cumplir. No basta con el planteo de tareas que consideren lo trabajado en clase, es necesario además un ejercicio de reflexión que acompañe ese trabajo, explicitando qué es lo relevante pues a través de la evaluación se torna público lo que el docente cree valorable como objeto de aprendizaje y se explicita qué es lo que se puede hacer para mejorar aquello que no cumple con los objetivos propuestos.

Como dijimos, la evaluación no escapa al proceso de enseñanza y por esa razón se plantea en este recorrido la invitación a repensar el concepto de claridad a la hora de explicitar los parámetros de evaluación, ya que si bien coincidimos con Doll (2000) en que no hay evaluación perfecta, las modificaciones propuestas al planteo inicial que realizáramos buscan focalizar en la interacción y en la implicación del estudiante como protagonista de su propio camino de aprendizaje. En tal sentido la evaluación no se toma como la etapa final de un proceso sino como diagnóstico de aspectos que deben ser trabajados en el aula. Ello busca habilitar la reflexión de los alumnos y por ende el aprendizaje, no solo en relación a los contenidos sino también en lo referente a la forma en cómo se lleva adelante su exposición, de ahí el valor dado al planteo del texto como vehículo de comunicación del conocimiento.

Coincidimos con Eliot (1994, p.12) en que "... la práctica didáctica se justifica, no en la medida en que consigue unos determinados y homogéneos resultados observables a corto plazo en la mayoría de los alumnos, sino en la medida en que facilita y promueve un proceso de trabajo e intercambios en el aula y en el centro, donde se realizan los valores que se consideran educativos por la comunidad humana. El resultado de este proceso es evidentemente complejo, impredecible, divergente y solo detectable en su profundidad a largo plazo...".

6 REFLEXIONES FINALES

En este recorrido presenté una propuesta de aula que de acuerdo a sus resultados y a las opiniones de los estudiantes ha sido considerada exitosa. El giro dado en cuanto al planteo realizado sobre la evaluación que se aplicó inicialmente fue positivo, pues hemos llevado el tema de la evaluación al aula, como una instancia más de aprendizaje, y no como un mero hecho puntual de medición del conocimiento adquirido. El objetivo general que nos propusimos se ha cumplido, pues hemos desarrollado estrategias para el aprendizaje

significativo en el sentido de que el estudiante fue incorporando nueva información a partir de sus conocimientos previos, los cuales a su vez se fueron enriqueciendo y retroalimentando a lo largo del curso. Sobre esos contenidos el estudiante fue volviendo una y otra vez para de esta forma conectarlos con la nueva estructura de conocimientos que iba desarrollando. Para que el aprendizaje resulte significativo, los conceptos y las ideas que el alumno maneja deben ser estables y claros pues de esa forma la nueva información puede interactuar con los conocimientos previos, de ahí que sea crucial dejar los contenidos y los criterios de evaluación claramente explicitados, lo cual fue considerado en la propuesta de trabajo que presentamos en esta exposición.

Los objetivos específicos, orientados claramente hacia la enseñanza de los contenidos del curso, fueron trabajados a lo largo del proceso que el estudiante iba efectuando en su trayecto, y en aquellas oportunidades en que no demostraron comprensión cabal de los mismos, hubo instancias de reformulación por parte de los estudiantes, y posibilidades de retroalimentación desde la propuesta docente.

Muchas veces compartimos con colegas los procedimientos metodológicos o los lineamientos para evaluar y no nos detenemos a pensar en que podríamos integrarlos al trabajo de aula, construyendo conjuntamente con los estudiantes parámetros más claros y detallados sobre lo que entendemos relevante a la hora de valorar el desarrollo de capacidades. Sostengo que la evaluación debe estar integrada al proceso de enseñanza y en tal sentido debe implicar una continuidad con la forma en que se ha planteado el abordaje de la asignatura dentro del aula.

Estas páginas intentaron poner en palabras el proceso de reflexión que como docente he realizado acerca de mis propias prácticas de aula. Entiendo que esto es necesario y que debe hacerse siempre, en todo momento, preguntándose para qué o qué se evalúa en términos de aprendizaje y sobre todo el grado de validez, es decir para qué o para quién lo que se busca enseñar y posteriormente evaluar es significativo en relación al contexto social en que el sujeto está inserto. Esto implica además establecer claramente el lugar desde el cual se mira el mundo y el quehacer docente y en tal sentido he buscado en todo momento la congruencia de la evaluación en relación a cómo se ha ido construyendo el conocimiento a lo largo del curso.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En: AUSUBEL, D. P.(Org.). *La educación y la estructura del conocimiento: Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. Bs As: Ateneo, 1973. p.211- 239.
- AUSUBEL, D. P. *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós, 2002.
- AUSUBEL, D.P. *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Mexico: Trillas, 1976.
- BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* , v.18, n.1, p.32-42, 1989. Disponible en: <http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Situated%20Cognition.pdf>. Acceso en: 12 mar. 2016
- DIAZ BARRIGA, F. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje Significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v.5, n.2, 2003. Disponible en: <<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>>. Acceso en: 30 abr. 2016
- DÍAZ BARRIGA, F.; BARROSO, R. Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso *Perspectiva Educativa: Formación de Profesores*, v. 53, n. 1, p.36-56, 2014. Disponible en: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/210/108> Acceso en: 22 abr. 2016
- DOLL, J. Avaliação na pós-modernidade. In: PAIVA, Maria da Graça Gomes; BRUGALLI, M. *Avaliação: novas tendências, novos paradigmas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000. p.11-44.
- ELIOT J. *La investigación acción en la educación*. Madrid: Morata, 1994.
- LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MOREIRA, M. A. *Aprendizaje significativo: teoria y práctica*. Madrid: Visor, 2000.
- NOVAK, J. D. *Conocimiento y aprendizaje*. Madrid: Alianza, 1998.
- POZO J. L. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata, 1989.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.de M.; SCARAMUCCI, M. V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje*, v.39, n.3., p.345-378, 2004.

OS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA EM EAD NO BRASIL: UMA ANÁLISE PRELIMINAR

Miriam de Cassia do Carmo Mascarenhas Mattos Mattos; Orestes Trevisol Neto; Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Resumo: Este artigo discorre acerca dos cursos de Biblioteconomia na modalidade a distância existentes no Brasil. Contextualiza o ensino da Biblioteconomia no Brasil e sua inserção na Educação a Distância (EaD). A pesquisa que está em fase de fundamentação teve por objetivo analisar os cursos de Biblioteconomia nesta modalidade em nível nacional. Apresentam-se comparações quanto ao número de polos, vagas ofertadas e mensalidades, carga horária, perfil dos docentes quanto à titulação e formação, bem como o uso das redes sociais como canais de comunicação/divulgação dos cursos. Também são apontados fatores que contribuíram para implantação dos mesmos. A pesquisa classificou-se como exploratória e descritiva, apresentando uma abordagem quanti-qualitativa, utilizando-se da técnica de pesquisa documental. Os dados foram levantados na plataforma do E-mec, no *site* das próprias instituições e na Plataforma Lattes no mês de maio de 2016. O universo da pesquisa é composto pelos cursos de graduação em EaD, seu corpo docente, currículos e redes sociais por eles utilizadas. Identificou-se três cursos, os da Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade Salgado Oliveira (UNIVERSO) e Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), todos criados depois de 2012. Registre-se que o curso de Biblioteconomia do CFB/UAB ainda não está em funcionamento. Os resultados apontam que a presença digital do curso da UCS é a mais representativa no uso das redes sociais. Observa-se que os cursos na modalidade a distância foram criados por instituições privadas que perceberam um nicho de mercado a ser explorado. Tais cursos abrangem regiões interioranas, suas mensalidades são acessíveis e apostam no crescimento do mercado de trabalho do bibliotecário tendo em vista a Lei Federal 12.244.

Palavras-chave: Biblioteconomia. Educação a distância. Graduação a distância. Biblioteconomia. Biblioteconomia – UCS. Biblioteconomia – Universo. Biblioteconomia – Unochapecó.

Resumen: En este artículo se habla de cursos de bibliotecología en la distancia existente en Brasil. Contextualiza la enseñanza de la bibliotecología en Brasil y su papel en la educación a distancia (EAD). La investigación se encuentra en fase de fundación tuvo como objetivo analizar los cursos de Biblioteconomía en esta modalidad a nivel nacional. Se presenta la comparación de la cantidad de polos, las vacantes que se ofrecen y las tarifas, horarios, perfil de los profesores en cuanto al grado y la formación, así como el uso de redes sociales como canales de comunicación / difusión de los cursos. También son factores apuntados que contribuyeron a su despliegue. La encuesta clasificó como exploratorio y descriptivo, con un enfoque cuantitativo y cualitativo, utilizando la técnica de recuperación de información. Los datos fueron recolectados en la plataforma E-mec, en el sitio de los mismos y la Plataforma Lattes instituciones de mayo de 2016. El universo de la investigación se compone de cursos de gradación en educación a distancia, sus profesores, planes de estudio y las redes sociales para ellos utilizado. Se identificaron tres cursos, la Universidad de Caxias do Sul (UCS), Universidad Salgado de Oliveira (UNIVERSO) y la Universidad de Comunidad Chapecó Región (Unochapecó), todos creados a partir de 2012. Registro el curso de la Biblioteca del CFB / UAB aún no está en funcionamiento. Los resultados mostraron que la carrera de la presencia digital

UCS es la más representativa en el uso de las redes sociales. Se observa que los cursos en la distancia fueron creados por las instituciones privadas se dieron cuenta de que ser explotado un nicho de mercado. Dichos cursos cubren zonas de influencia, sus tarifas son asequibles y apostar por el crecimiento del bibliotecario del mercado de trabajo con miras a la Ley Federal 12.244.

Palabras-clave: Biblioteca de Ciencias. Aprendizaje a distancia. Pregrado distancia. Biblioteconomía. Biblioteca - UCS. Biblioteca - Universo. Biblioteca – Unochapecó.

1 INTRODUÇÃO

O ensino da Biblioteconomia no Brasil surgiu há mais de um século, com a criação do primeiro curso na Biblioteca Nacional em 1911. Passadas algumas décadas, outros cursos foram implantados em diferentes regiões do País. Porém, observa-se que a inserção da Biblioteconomia no modelo de educação a distância (EaD) tarda a acontecer, sendo que os primeiros cursos só passam a se constituir no início da segunda década do século XXI, caracterizando um marco histórico em que pese o ensino da Biblioteconomia na contemporaneidade.

O modelo de EaD não é um fenômeno novo, pois antes mesmo da televisão e internet existirem já haviam cursos realizados a distância via correspondência e por rádio. Porém, com o processo de globalização, a popularização da Internet e a necessidade de levar a educação superior aos lugares mais remotos, os cursos de EaD começaram a se expandir, sendo implantados em diversas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. Nesse sentido, Rozados e Barbalho (2015, p.447) destacam que:

O ensino a distância no Brasil é uma realidade, em crescimento especialmente no âmbito do ensino superior, seja em nível de graduação ou pós-graduação ou nos cursos tecnológicos. Este crescimento deve-se a diversos fatores, entre eles o incentivo do governo brasileiro, por meio de suas políticas públicas de educação. Neste contexto, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), sistema integrado por universidades públicas oferecendo cursos de nível superior para a população com dificuldade de acesso à formação universitária.

Nos últimos anos, passou-se a ter um olhar mais atento para o EaD no campo da Biblioteconomia. Prova disso é a parceria da Universidade Aberta do Brasil (UAB) com o Conselho Federal de Biblioteconomia, firmada em 2009, que visou a criação do curso de Biblioteconomia em EaD. Destaca-se que no cenário internacional os cursos de Biblioteconomia a distância são ofertados em diversos países da Ásia e Europa, além dos

Estados Unidos, Canadá, México, Argentina, Venezuela, Costa Rica e Cuba (ROZADOS; BARBALHO, 2015).

A partir de então, observou-se o lançamento de editais para a elaboração de materiais didáticos para o curso de Biblioteconomia acima referido, no qual a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi escolhida pela UAB para desenvolver. Em 2013 teve-se várias notícias veiculadas sobre a criação de cursos de graduação de Biblioteconomia em EAD na Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade Salgado Oliveira (UNIVERSO) e Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ).

Diante desse contexto, esta pesquisa, procurou responder os seguintes questionamentos: Quais são as características dos cursos de Biblioteconomia em EaD existentes no Brasil? Que fatores contribuíram para sua implantação? Os cursos utilizam as redes sociais como canais de comunicação e divulgação junto a seus acadêmicos e a sociedade?

Com base no exposto, teve-se por objetivo analisar os cursos de Biblioteconomia na modalidade EaD existentes no Brasil. Para tanto, foram identificados junto à base de dados do E-Mec - *site* do Ministério da Educação - quais cursos de Biblioteconomia se enquadram nessa modalidade, sendo na sequência feitas algumas comparações como: número de polos, vagas ofertadas e mensalidades, carga horária, perfil dos docentes quanto a titulação e formação. Além disso, foram identificadas as redes sociais utilizadas pelos referidos cursos e, por fim, são apontados fatores que contribuíram para implantação dos mesmos.

A pesquisa emerge da necessidade de discutir e conhecer mais sobre educação/ensino a distância no âmbito da Biblioteconomia, pois trata-se de um fenômeno recente, em constituição. Pretendemos provocar discussão e reflexão em torno dessa temática, à medida que vamos aprofundando tais pesquisas para contribuir com o crescimento e criação de novos cursos de Biblioteconomia nesta modalidade, comprometidos com ensino e formação de qualidade.

Destaca-se que a maioria dos estudos que versam sobre EaD na área estão voltados para a prestação de serviços nas bibliotecas polos e seus usuários, o bibliotecário e sua atuação na EaD e o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na capacitação de profissionais e usuários. Nesse sentido, existem lacunas de pesquisas na área a serem trabalhadas, aliando EaD e formação bibliotecária.

Com base nos objetivos propostos, a pesquisa classifica-se como exploratória e descritiva, apresenta uma abordagem quanti-qualitativa e utiliza a técnica de pesquisa documental. Os dados foram levantados na plataforma do E-mec, no *site* das próprias instituições e na Plataforma Lattes, todos no mês de maio de 2016. O universo foi composto por três cursos de graduação em EaD, seu corpo docente, currículos dos cursos e redes sociais por eles utilizadas.

Na seção dois discorreremos brevemente sobre o ensino da Biblioteconomia no Brasil, na seção três apresentam-se pesquisas que abordaram a EaD no ensino da Biblioteconomia, na quarta seção são apresentados os resultados da pesquisa e na quinta seção estão as considerações finais. Por fim, seguem as referências que embasaram o estudo.

2 O ENSINO DA BIBLIOTECONOMIA NO BRASIL

Ao abordar o ensino da Biblioteconomia no Brasil, é preciso retomar alguns fatos que antecederam a criação dos cursos de graduação. No Brasil colonial as primeiras bibliotecas existentes pertenciam às ordens religiosas dos Beneditinos, Franciscanos e Jesuítas, sendo direcionadas ao ensino religioso. Com a vinda da Família Real para o País é criada a Biblioteca Real em 1810 e em 1811 inaugura-se a Biblioteca Pública da Bahia. Nas décadas seguintes outras bibliotecas públicas estaduais surgiram (FONSECA, 2007; RUSSO, 2010). Portanto, entre o século XVI e início do século XX não existiam cursos de Biblioteconomia e as pessoas que atuavam nas bibliotecas tinham outras formações.

O primeiro concurso para bibliotecário no Brasil aconteceu na Biblioteca Nacional em 1879. O cargo era chamado de oficial de biblioteca e teve Capistrano de Abreu como aprovado (FONSECA, 2007). Para ocupar a posição de bibliotecário era exigido “um conhecimento amplo, humanístico, sobre o campo das Artes, Humanidades, Línguas e Ciências (OLIVEIRA; CARVALHO; SOUZA, 2009, p.15).

No ano de 1911, na Biblioteca Nacional (BN), no Rio de Janeiro, surge o primeiro curso de Biblioteconomia da América Latina e o terceiro do mundo. Sua criação ocorreu durante a direção de Manoel Cícero Peregrino da Silva, mas teve suas atividades iniciadas em 1915. Este recebeu influência da escola francesa *École Nationale des Chartes*, formando bibliotecários com viés humanista e erudito. (FONSECA, 2007; OLIVEIRA; CARVALHO; SOUZA, 2009). Conforme Russo (2010), seu surgimento esteve atrelado à necessidade de capacitação interna, pois a BN carecia de profissionais nos moldes europeus. O referido curso

deixa de ser ministrado na BN no fim da década de 1970 e transforma-se no curso da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

O segundo curso de Biblioteconomia surge na cidade de São Paulo, em 1929, denominado como “Curso Elementar de Biblioteconomia”, que funcionava no Colégio Mackenzie sob orientação de Dorothy Gropp, e durou poucos anos. Em decorrência da reforma da Biblioteca Municipal da capital paulista, vinculada ao Departamento de Cultura (DC), Rubens Borba de Moraes foi enviado para os Estados Unidos com o objetivo de estudar a organização e funcionamento das bibliotecas. Retornando da viagem, em 1936, ele cria o curso de Biblioteconomia que funcionou junto ao Departamento de Cultura de São Paulo, sendo depois incorporado à Escola Livre de Sociologia e Política de SP em 1940. Este recebeu influência americana (Columbia University) trazendo consigo o pragmatismo e disciplinas técnicas (CASTRO, 2000; FONSECA, 2007; RUSSO, 2010).

A partir de então vários cursos foram sendo implantados em outros estados, em sua maioria vinculados a universidades estaduais e federais e influenciados pelo modelo humanista e tecnicista. Nos anos seguintes, novos acontecimentos fizeram parte do processo de institucionalização da Biblioteconomia. Citamos alguns deles a seguir.

No ano de 1938 foi fundada a Associação Paulista de Bibliotecários, a primeira do país. Na década de 1950 destacam-se a realização do primeiro Congresso Brasileiro de Biblioteconomia (CBB), a criação do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD) - ambos em 1954 - e a fundação da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários (FEBAB), em 1957 (FONSECA, 2007). Já o início da década de 1960 é marcado por dois acontecimentos, a fixação do Currículo Mínimo do Curso de Biblioteconomia pelo Conselho Federal de Educação (Parecer 326/CFE/62) e a sanção da Lei nº 4.084, de 16 de agosto de 1962, dispondo sobre a profissão e o regulamento de seu exercício (SOUZA, 1997). Essa Lei criou o Conselho Federal e os conselhos regionais de Biblioteconomia, regulamentados pelo Decreto Lei nº 56.725, de 16 de agosto de 1965.

A pós-graduação na Biblioteconomia inicia em 1965, no extinto Instituto Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação (IBBD), com a oferta do Curso de Documentação Científica (especialização). O primeiro mestrado na área surge em 1970 como Ciência da Informação, hoje mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Nos anos seguintes surgem os cursos de mestrado em Biblioteconomia e



Documentação na Universidade Federal de Minas Gerais (1976), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1977), Universidade de Brasília (1978) e Universidade Federal da Paraíba (1978), atesta Muller (1985).

Nesta década também surgem os primeiros periódicos, Ciência da Informação (1972), Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG (1972), Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação (1973) e Revista de Biblioteconomia de Brasília (1973) (FONSECA, 2007).

Com o passar dos anos, reformas curriculares ocorreram. Diferentemente do primeiro currículo, que se dividia entre conteúdos culturais/humanísticos e técnicos, o segundo currículo mínimo foi implantado na década de 1980 e suas matérias estavam divididas em três grupos: de fundamentação geral; instrumentais; e de formação profissional (MUELLER, 1988). Na década de 1990 as universidades gozam de autonomia na criação, organização, extinção dos cursos e na fixação de currículos e outras atividades por meio da Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Em 2001 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de Biblioteconomia estabelecendo o perfil dos formandos, habilidades e competências dos egressos, direcionando o currículo, estágios e avaliação dos cursos. Em 2003 foram eliminadas as exigências dos currículos mínimos conforme parecer CNE/CES 67, de 11/03/13 (ROZADOS, BARBALHO, 2015).

Já no ano de 2010 é sancionada a Lei 12.244, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País (BRASIL, 2010), trazendo novas perceptivas e discussões em torno da ampliação de vagas no mercado de trabalho do bibliotecário.

Conforme dados do E-mec (2016), existem 51 cursos de Biblioteconomia registrados. Destes, dois estão extintos, dois estão em extinção e 47 em funcionamento. Em relação ao grau dos cursos, apenas um é licenciatura (UNIRIO) os demais 46 são bacharelados. Quanto à modalidade, 44 são presenciais e três cursos são ofertados a distância (UCS, UNIVERSO e UNOCHAPECÓ). Observa-se que o número de cursos existentes é insuficiente levando em consideração a demanda por profissionais na área escolar, nas bibliotecas universitárias e outros espaços de atuação. Além do mais, estão concentrados nas capitais ou grandes cidades e as regiões interioranas ficam desassistidas (ROZADOS, BARBALHO, 2015).

3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA BIBLIOTECONOMIA

A educação a distância, tem suas bases legais na Lei 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, no Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, no Decreto 2.561, de 27 de abril de 1998, e na Portaria Ministerial 301, de 07 de abril de 1998, que a definiu como “uma forma de ensino auxiliar na autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos organizados de forma sistemática, apresentando diferentes suportes de informação, utilizados separadamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação”. (BRASIL, 1998 *apud* PIZZANI *et al.*, 2011, p.135).

Para Araújo e Moura (2012, p.86), a educação a distância pode ser considerada uma educação planejada, na qual os conteúdos são sistematizados de forma a permitir a aprendizagem independente e flexível (autoestudo). Esses conteúdos são mediados por tecnologias de informação e comunicação (TIC) que permitem também a interação através do planejamento da distribuição e disponibilização dos fluxos informacionais entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. (ARAÚJO E MOURA, 2012, p.86).

É nos anos de 1990 que a EaD passa a ser implantada nos cursos presenciais de Biblioteconomia, mas somente no século XXI é que o Ministério de Educação (MEC) aprova a criação do primeiro curso de graduação em Biblioteconomia na modalidade a distância (ROZADOS; BARBALHO, 2015). Nesse sentido, ainda são escassas as pesquisas que abordam a EaD na formação/ensino dos bibliotecários brasileiros, porém já encontramos alguns indícios de crescimento de interesse nessa área através dos estudos apresentados a seguir.

Caregnato e Moura (2003) pesquisaram a percepções dos alunos de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que cursaram disciplinas eletivas na modalidade a distância: Tópicos Especiais em Serviços e Recursos de Informação (semestres 2001/1 e 2001/2) e Bibliotecas Universitárias e Especializadas (semestre 2002/1). Os resultados demonstraram que os alunos percebem vantagens e desvantagens nesse modelo. Estudo semelhante é realizado por Moro e Estabel (2007) ao apresentarem a experiência vivenciada no curso de Biblioteconomia da UFRGS na disciplina "Tópicos Especiais em Recursos e Serviços de Informação", realizada em EaD. As autoras destacam o pioneirismo do referido curso ao introduzir disciplinas nessa modalidade como apoio no ensino presencial da Biblioteconomia.

Russo, Fonseca e Barbalho (2012) analisam o processo de implantação do curso de Biblioteconomia em EaD proposto pela UAB e CFB e os impactos provocados na área. Apontam que essa experiência inovadora pode ampliar as oportunidades de trabalho para os futuros formandos nas bibliotecas escolares, públicas e nas bibliotecas dos polos de apoio presencial da UAB. Destacam que a Lei nº 12.244/10 suscita a abertura de mais vagas na área da biblioteca escolar. Segundo os autores, o aumento de bibliotecários no país fortalece a categoria e promove a visibilidade da profissão. Na visão dos autores,

O reflexo no mercado de trabalho dos bibliotecários, com a criação dos cursos em EaD, será imediato, visto que a esses profissionais serão oferecidos novos cargos, quer nos grandes centros urbanos – como é o caso da expansão do número de bibliotecas escolares nos setores público e privado – quer nos pequenos municípios brasileiros, onde serão abertos postos de trabalho nas bibliotecas públicas. Como já mencionado, esses postos têm sido ocupados por pessoas não habilitadas para exercer tal ocupação (RUSSO, FONSECA, BARBALHO, 2012, p.79).

Senna, Trevisol Neto e Chagas (2015) destacam o desenvolvimento de duas edições do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão de Bibliotecas Escolares na modalidade EaD ofertado pelo Departamento de Ciência da Informação (CIN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com a UAB nos anos de 2009/2011 e 2013/2015. O curso vem ao encontro da demanda criada nas bibliotecas escolares e, por ser EaD, qualificou bibliotecários e professores de diversas regiões do país.

Silveira (2015) relata a experiência de ensinar a Classificação Decimal de Dewey (CDD) a distância na disciplina de Representação Temática da Informação no curso de Biblioteconomia da UCS. Aponta o curso como precursor e inovador na área, além de ressaltar pontos positivos percebidos pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Rozados e Souza (2015) analisam o panorama do ensino a distância nos cursos de Biblioteconomia no país, verificando a aderência dessa modalidade nas disciplinas de cursos presenciais e a existência de curso na modalidade EaD. As autoras afirmam que a área está se abrindo para esse modelo e que a baixa utilização do AVA como apoio ao ensino presencial tem como causa “preconceito com este tipo de educação; entendimento de que este tipo de ensino possa não ter qualidade; falta de capacitação de professores e tutores para enfrentar a tecnologia que um ambiente a distância disponibiliza” (ROZADOS; SOUZA, 2015, p.441).

Rozados e Barbalho (2015) descrevem a criação, desenvolvimento e estado atual do curso de Biblioteconomia na modalidade a distância, estruturado a partir de acordo feito em

2009 entre o CFB e a Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior/Universidade Aberta do Brasil (CAPES/UAB). “O foco desta parceria foi ampliar as oportunidades para a atuação do bibliotecário através da graduação a distância, procedimento este que permite a formação de um número maior de profissionais qualificados para o serviço de informação” (ROZADOS; BARBALHO, 2015, p.546).

Diante do exposto, constata-se que é preciso dar corpo às pesquisas no âmbito do ensino de Biblioteconomia na modalidade EAD, para que essa se transforme em um processo educativo acessível e de qualidade.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados são apresentados de acordo com os objetivos propostos. Inicialmente apresenta-se os cursos de Biblioteconomia EaD e suas particularidades, em seguida caracteriza-se o corpo docente dos cursos, na sequência identifica-se as redes sociais utilizadas e, por fim, são apontados fatores que colaboram com a implantação de tais cursos.

4.1 Os Cursos de biblioteconomia em ead no brasil: características

A partir de uma consulta avançada na base de dados do E-Mec, delimitando a pesquisa por curso de graduação, modalidade a distância e utilizando o termo Biblioteconomia, obteve-se um resultado de três cursos em atividade.

Os três cursos foram criados depois de 2012, ou seja, são recentes e ainda não chegaram a formar turmas. Todos são bacharelados e mantidos por instituições privadas, com distinção da UNOCHAPECÓ que é comunitária¹⁰⁵. “O curso de Biblioteconomia da UCS é o pioneiro na modalidade de educação a distância no país” (SILVEIRA, 2015, p.503), em seguida a UNIVERSO e UNOCHAPECÓ criaram os cursos. Essas instituições ofertam de 100 a 2.000 vagas e a carga horária dos cursos varia de 2.610 à 2.655 horas, com disciplinas organizadas em semestres (quadro 1).

¹⁰⁵As instituições comunitárias da educação superior são as que não têm finalidades lucrativas e reinvestem todos os resultados na própria atividade educacional. São universidades criadas e mantidas pela sociedade civil e contribuem para o desenvolvimento do país através da oferta de educação de qualidade. Elas devem ser entendidas como fruto da aspiração de cidadãos que, ante a inexistência da oferta dos serviços básicos que a Constituição lhes garante, se unem para poderem acessá-los.

QUADRO 1 - Cursos de Biblioteconomia em EaD

Instituição	Ano de criação	Vagas ofertadas	Periodicidade	Carga Horária
Universidade de Caxias do Sul – UCS	2013	200	8 semestres	2.610 h
Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO	2014	2000	8 semestres	2.655 h
Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ	2016	100	7 semestres	2.625 h

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

O currículo dos cursos contempla as disciplinas técnicas e tradicionais da área, além de disciplinas tecnológicas e de caráter complementar. No entanto, a UCS é a única que oferece disciplina de introdução a EaD. Em relação aos currículos, na UCS são 42 disciplinas e estágio. Na UNIVERSO são 52 disciplinas obrigatórias e optativas, estágio supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Na UNOCHAPECÓ o currículo apresenta um total de 45 disciplinas obrigatórias e eletivas, exigindo estágio obrigatório e TCC. Todos os cursos indicam o uso de AVA, fornecem material didático e vídeo aulas. É válido lembrar que as avaliações são presenciais nessas instituições.

Tais cursos estão presentes em 26 cidades. O curso de Biblioteconomia da UNIVERSO tem polos nos estados da BA, ES, GO, MG, MT, PE, RJ e RG, nas cidades de Salvador, Cachoeiro do Itapemirim, Goiânia, Belo Horizonte, Juiz de Fora, Pompéu, Três Marias, Cáceres, Juína, Primavera do Leste, Caruaru, Recife, São José do Egito, Angra dos Reis, Campos dos Goytacazes, Niterói, Nova Friburgo, São Gonçalo, Passo Fundo e Uruguaiana. O curso de Biblioteconomia da UCS tem polos no RS nas cidades de Caxias do Sul, Canela, São Sebastião do Caí e Vacaria. Já o curso de Biblioteconomia da UNOCHAPECÓ tem polos em SC nas cidades de Chapecó e São Lourenço do Oeste (E-mec, 2016). Observa-se que, diferentemente dos cursos presenciais de Biblioteconomia, os cursos em EaD estão descentralizados, presentes em regiões interioranas. Nesse sentido, Rozados e Barbalho (2015, p.461) ressaltam que “a interiorização da Biblioteconomia é uma necessidade cada vez mais intensa, na qual cursos na modalidade a distância podem ser o diferencial para a ocupação destes espaços”.

Destaca-se que cada instituição apresenta um número distinto de polos atendidos, de acordo com sua estrutura. Quanto maior o número de polos, maior a quantidade de vagas

ofertadas. Tais dados são extraídos na base de dados do E-mec, sendo que não é possível afirmar o número de alunos matriculados em cada curso, mas apenas informar o número de vagas disponibilizadas por instituição.

QUADRO 2 - Cidades atendidas e sites

Instituição	Nº cidades atendidas	Site do curso
UNIVERSO	20	http://online.universo.edu.br/polos/Biblioteconomia/#course-info
UCS	4	https://www.ucs.br/portais/curso218/locais/
UNOCHAPECÓ	2	https://www.unochapeco.edu.br/Biblioteconomia

Fonte: dados da pesquisa, 2016.

Em relação aos valores cobrados de mensalidades e créditos, conseguiu-se levantar inicialmente que a UNOCHAPECÓ tem uma mensalidade que varia entre R\$ 241,00 a R\$ 296,00, sendo seu crédito estipulado em R\$ 30,00. O Valor da mensalidade da UNIVERSO, no momento da pesquisa, estava fixado em R\$ 275,00, não sendo disponibilizado o valor do crédito especificamente, mas muito próximo do valor da Unochapecó. Já na UCS foi disponibilizado apenas o valor do crédito de R\$ 152,85. A partir dessa informação estima-se uma mensalidade acima da média das duas anteriores.

Diante das informações expostas, é possível ter uma visão de quais são as instituições ofertantes, como estão distribuídas as vagas pelo país e quais os valores cobrados. Acredita-se que esses dados indicam uma demanda de profissionais e um nicho de mercado a ser explorado pelos cursos.

4.3 Caracterização do corpo docente dos cursos

Destaca-se que, cada curso apresenta um número de docentes distintos, pois está relacionado com a quantidade de turmas que estão em andamento. O curso da UCS possui um quadro docente de 24 professores (especialistas, mestres e doutores). O curso da UNIVERSO apresenta um quadro docente de 18 professores (especialistas, mestres e doutores). Já o curso da Unochapecó por ter apenas uma turma em andamento, apresenta um quadro docente de cinco professores (especialista e mestres). Em relação aos tutores, todas as instituições indicaram possuir no quadro do curso. A UCS possui quatro tutores presenciais, um em cada polo e dois tutores a distância, a UNOCHAPECÓ possui um tutor que atua de forma

presencial e a distância. A UNIVERSO não descreve o número de tutores do curso. Tais informações foram extraídas nos sites das instituições.

QUADRO 3 - Caracterização dos docentes, titulação e docentes bibliotecários

Curso/Instituição	N.º de Drs.	N.º de Mes.	N.º de Esp.	Total	Nº de Docentes Bibliotecários (as)
Biblioteconomia UCS	8	15	1	24	5 mestres 1 especialista
Biblioteconomia UNIVERSO	4	12	2	18	1 mestre 2 especialistas
Biblioteconomia UNOCHAPECÓ	0	3	2	5	1 mestre

Fonte: dados da pesquisa, 2016.

É possível inferir que o número de docentes com formação em Biblioteconomia é menor pelo fato deles serem responsáveis apenas pelas disciplinas da área. Já as disciplinas de caráter mais genérico e complementares são ministradas por docentes que já possuem vínculo com a instituição e não requerem a formação específica do campo. Como dois cursos ainda estão nos anos iniciais de funcionamento, o número de docentes bibliotecários é reduzido. Observa-se que a maioria dos docentes bibliotecários são mestres.

4.4 Redes sociais utilizadas pelos cursos

A apropriação das redes sociais nos cursos de Biblioteconomia em EaD pode ser usada como um canal de comunicação informal com os alunos e como uma ferramenta de *Marketing* para atrair mais alunos e gerar visibilidade. O uso de *Blog*, Canal no *YouTube*, *Fan Page* e *Google+* indicam a presença digital. No entanto, tais redes precisam ser atualizadas com frequência e devem focar informações relacionadas aos cursos e a área.

Observou-se que a instituição com mais representatividade nas redes sociais foi a UCS, possui *Blog*¹⁰⁶, Canal no *YouTube*¹⁰⁷, *Fan Page* – Facebook¹⁰⁸, *Google+*¹⁰⁹, mas não vem atualizando suas redes sociais com frequência. A UNOCHAPECÓ possui apenas *Fan*

¹⁰⁶<https://biblioucs.wordpress.com/>

¹⁰⁷<https://www.youtube.com/channel/UC1UA0NiKHvQCPIIn7vaaKHGA>

¹⁰⁸<https://www.facebook.com/biblioteconomiaBiblioteconomia.ucs>

¹⁰⁹<https://plus.google.com/+BiblioteconomiaUCS-EAD/posts>

*Page*¹¹⁰ e suas postagens são semanais. A UNIVERSO não possui perfil nas redes sociais analisadas.

4.5 Fatores que contribuíram para a implantação dos cursos

Diante da literatura consultada, constata-se que alguns fatores contribuíram para o surgimento dos cursos:

a) A expansão do modelo EaD no país e sua aceitação; b) a experiência do AVA como apoio para ensino nos cursos presenciais de Biblioteconomia e a oferta de especialização na modalidade a distância; c) a inexistência de curso nesta modalidade possibilitou a parceria entre CAPES/UAB e CFB no sentido de ofertar o curso de bacharelado em Biblioteconomia na modalidade à distância; e) a descentralização dos cursos, uma vez que os presenciais estão concentrados nas capitais e grandes cidades, deixando regiões do interior carentes de profissionais; f) a constatação da necessidade de formar um contingente maior de profissionais em virtude da Lei Federal 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino brasileiras; g) um nicho de mercado a ser explorado pelas instituições privadas que percebem uma oportunidade, sendo que implantaram os cursos com mais rapidez do que as instituições públicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa preliminar analisou alguns aspectos dos cursos de Biblioteconomia em EaD no Brasil. Considerando a recente incursão da área nesse modelo de educação, espera-se dar continuidade nesse processo de investigação, buscando elementos que contribuam para o corpo teórico na área, pois observou-se que é incipiente a produção científica que relaciona o ensino a distância e os campos da Biblioteconomia e Ciência da Informação.

Além disso, poucos cursos presenciais se apropriam das ferramentas que o ensino a distância proporciona para auxiliar no ensino tradicional. As primeiras universidades que ousaram nesse modelo foram a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), ao oferecer disciplinas optativas a distância no ensino presencial; a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por oferecer especialização nesta modalidade em parceria com a UAB; e a UCS, por implantar o primeiro curso de Biblioteconomia em EaD. Não menos importante está

¹¹⁰https://www.facebook.com/Biblioteconomia.unochapeco/?ref=aymt_homepage_panel

o CFB em parceria com a UAB na implantação do curso firmado em 2009. Também ressaltamos a Unochapecó como primeira universidade comunitária a oferecer o curso nesta modalidade, e que vem ganhando destaque pela publicização de vídeo-aulas nas redes sociais.

No entanto, é preciso tempo para conhecer os impactos e reflexos da criação desses cursos diante da formação profissional. Nossas preocupações na continuidade dessa pesquisa se pautarão em identificar teorias e práticas em educação a distância que possam ser utilizadas como ferramenta de aprendizagem para além das concepções unilaterais e meramente mercantilistas, característica desta modalidade de ensino, onde estão engendradas as concepções de interesse do capital, se tornando muitas vezes apenas uma mercadoria. Assim, nesta proposição de pesquisa, buscar-se-á subsídios na EAD para que esta supere a perspectiva da sua mercantilização e possa ser utilizada como ferramenta para uma formação com uma gama variada de aspectos do ser social, nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. S. S. de; MOURA, M. A. Representações sociais sobre informação e conhecimento na educação a distância: um estudo de caso na UFMG. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, v. 17, n. 33, p.79-96, jan./abr., 2012.

Biblioteconomia da UFRGS. *Em Questão*, Porto Alegre, v.9, n.1, p.11-24, jan./jun., 2003.

BRASIL. Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010. *Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm>. Acesso em: 13 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2015.

CAREGNATO, S. E.; MOURA, A. M. M. de. *Análise das Características e*

CASTRO, C. A. *História da Biblioteconomia brasileira: perspectiva histórica*. Brasília: Thesaurus, 2000.

FONSECA, E. N. da. *Introdução à Biblioteconomia*. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos Livros, 2007.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *E-mec*. [S.l: s.n], [19--]. Disponível em:
<<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 maio 2016.

MORO, E. L. da S.; ESTABEL, L. B. A formação profissional e a educação a distância mediada por computador: uma experiência no Curso de Biblioteconomia do DCI/FABICO/UFRGS. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v.17, n.2, p.83-91, maio/ago., 2007.

MUELLER. S. P.M. Avaliação do estado da arte da formação em Biblioteconomia e Ciência da Informação. *Ciência da Informação*, Brasília, v.17, n.1, p.71-81, jan./jun. 1988.

MUELLER. S. P.M. O ensino de Biblioteconomia no Brasil. *Ciência da Informação*, Brasília, v.14, n.1, p.3-15, jan./jun., 1985.

OLIVEIRA, M.; CARVALHO, G. F.; SOUZA, G. T. Trajetória histórica do ensino da Biblioteconomia no Brasil. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v.19, n.3, p.13-24, set./dez. 2009.

Percepção de Alunos de Educação a Distância: um estudo longitudinal no Curso de

PIZZANI, et al. A educação à distância e o treinamento de usuários de bibliotecas universitárias: a percepção dos acadêmicos. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, v.7, n.2, p.156-171, 2011.

ROZADOS, H. B. F.; BARBALHO. C. R. S. Graduação a distância em Biblioteconomia: a parceria do CFB com a UAB. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*. São Paulo, v.11, n. especial, p.447-464, 2015.

ROZADOS, H. B. F.; SOUZA, A. L. de. O panorama do ensino a distância nos cursos de graduação em Biblioteconomia no Brasil. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v.11, n. especial, p.430-446, 2015.

RUSSO, M. *Fundamentos de Biblioteconomia e ciência da informação*. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

RUSSO, M.; FONSECA, M. V. de A.; BARBALHO, C. R. S. Formação em Biblioteconomia a distância: a implantação do modelo no Brasil e as perspectivas para o mercado de trabalho do bibliotecário. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v.22, n.3, p.61-81, set./dez., 2012.

SENA, P.M. B.; TREVISOL NETO, O.; CHAGAS, M. T. Organização e compartilhamento de informações na tutoria presencial: uma experiência no Curso de Gestão de Bibliotecas Escolares (UFSC). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 26., 2015, São Paulo. *Anais eletrônicos...FEBAB: FEBAB*, 2015. Disponível em:<siscone.v.com.br/Uploads/CBBDD15/Trab14400219120150331_000000.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2016.



SILVEIRA, J. P.B da. O ensino de representação temática da informação a distância: a experiência da Universidade de Caxias do Sul – UCS. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis*, v.20, n.3, p.500-514, set./dez., 2015.

SOUZA, F. das C, de. *Biblioteconomia no Brasil: profissão e educação*. Florianópolis: ACB; UFSC-BU, 1997.

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ. *Biblioteconomia*. [S.l: s.n], [19--]. Disponível em: <<https://www.unochapeco.edu.br/Biblioteconomia>>. Acesso em: 5 mai. 2016.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. *Biblioteconomia*. Disponível em: <<https://www.ucs.br/portais/curso218/>>. Acesso em: 5 mai. 2016.

UNIVERSIDADE SALGADO OLIVEIRA. *Biblioteconomia*. [S.l: s.n], [19--]. Disponível em: <<http://online.universo.edu.br/polos/Biblioteconomia/>>. Acesso em: 5 mai. 2016.

BIBLIOTECAS SEM FRONTEIRAS NO FOMENTO À LEITURA: O CASO DA BIBLIOTECA TRANSCOL

BIBLIOTECAS SIN FRONTERAS EN EL FOMENTO DE LECTURA: LA BIBLIOTECA DE EVENTOS TRANSCOL

Jorge Santa Anna; Suelen de Oliveira Campos; Maria Aparecida de Mesquita Calmon

Resumo: Este estudo compreende os resultados finais de uma pesquisa, cuja temática contempla a missão de transcendência das bibliotecas no que se refere ao fomento à leitura. Objetiva apresentar o Projeto Biblioteca Transcol, demonstrando a oferta de material informacional disponibilizado em terminais rodoviários de grande circulação e disponíveis aos usuários que utilizam o sistema de transporte urbano da região metropolitana de Vitória, Espírito Santo. Metodologicamente, através de entrevista e aplicação de questionário, apresentam-se as estruturas e os acervos dessa unidade, analisam-se as práticas de leitura e o perfil dos leitores, assim como a percepção dos usuários desses espaços quanto ao material fornecido e as condições ambientais para concretização da leitura. Concluiu-se que a leitura desenvolvida na referida unidade constitui um processo dinâmico, mutante, plural e prazeroso, com práticas de leitura diversificadas, tendo o leitor diferentes comportamentos durante a consolidação do ato de ler. Constatou-se que as leituras caracterizam-se como extensivas, no entanto, mesmo assim, os leitores não perdem a tendência contemplativa. Percebeu-se que os leitores estão satisfeitos e sendo despertados ao gosto e hábito pela leitura. Os entrevistados sugeriram como melhoria a diversificação quanto às modalidades de livros ofertados e a construção de um espaço específico para acomodar os leitores. Recomenda-se a ampliação desse projeto a outras estações de transporte da região, de modo a viabilizar uma sociedade cada dia mais leitora.

Palavras-chave: Bibliotecário. Leitura. Práticas de Leitura. Perfil do leitor. Bibliotecário – Papel Social. Plano Nacional do Livro e da Leitura.

Resumen: Este estudio comprende los resultados finales de una encuesta, cuyo tema toca la misión de la trascendencia de las bibliotecas en relación con el fomento de la lectura. Tiene como objetivo presentar Proyecto Biblioteca Transcol, que muestra la disposición de material informativo obtenido en las terminales de autobuses ampliamente distribuido y disponible para los usuarios que utilizan el sistema de transporte urbano en el área metropolitana de Vitória, Espírito Santo. Metodológicamente a través de la observación y el cuestionario, se presentan las estructuras y las colecciones de esta unidad, se analizan las prácticas de lectura y el perfil de los lectores, así como la percepción de los usuarios de estos espacios en el material proporcionado y las condiciones ambientales realización para la lectura. Se concluyó que la lectura proporcionada a la unidad es un proceso dinámico, cambiante, plural y agradable, con diversas prácticas de lectura con el diferente comportamiento reproductor durante la consolidación del acto de leer. Se encontró que las lecturas se caracterizan como extensa, sin embargo, aún así, los lectores no pierden tendencia contemplativo. Se observó que los lectores están satisfechos y ser despertados para degustar el hábito de la lectura. Los encuestados sugirieron que una mayor diversificación de las modalidades de los libros que se ofrecen y la construcción de un espacio específico para adaptarse a los lectores. Se recomienda la expansión de este proyecto a las otras estaciones de la región, a fin de permitir una sociedad cada vez más los días lector.

Palabras-clave: Bibliotecario. Lectura. Prácticas de lectura. Perfil de jugador. Bibliotecario - Rol Social. Plan Nacional del Libro y la Lectura.

1 INTRODUÇÃO

“A leitura transforma a vida das pessoas”. Essa afirmação é muito conhecida na sociedade. Além de conhecida é comprovada a interferência da leitura na aquisição de conhecimentos dos sujeitos, tornando-os reflexivos, críticos, conhecedores e conscientes de suas atitudes, direitos e deveres em um contexto social.

Com base nesse poder da leitura, instituições sociais colocam-se a serviço de fomentar a prática da leitura, tendo em vista, sobremaneira, efetivar a prática cidadã. No âmbito governamental, a criação do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) reveste-se dessa causa, mobilizando ações em prol da promoção da leitura. Assim, torna-se uma tarefa conjunta, seja de pessoas, organizações e governo em unir esforços no sentido de promover parcerias e redes de leitura em todo o país (BRASIL, 2011).

A biblioteca, especialmente, como unidade provedora de informação, e os bibliotecários inserem-se nesse contexto, haja vista contribuir com a prática da leitura. Diniz et al. (2011) destacam que os locais comumente utilizados para realização da leitura são a escola, a casa e a biblioteca. Santa Anna, Gregório e Gerlin (2014, p.77) concordam com essa afirmação e acreditam que a leitura “[...] pode ser realizada em diferentes locais, não se limitando apenas aos ambientes residenciais, escolares ou de informação como as bibliotecas [...]”.

Essa preocupação com o incentivo à leitura impulsiona os bibliotecários a extravasarem os muros das bibliotecas, indo ao encontro de leitores. A esse respeito, o bibliotecário vem expandido suas atividades ao adquirir novas competências, “[...] ampliando sua atuação em ambientes que extrapolam os limites físicos da biblioteca. Com o propósito de viabilizar ações que fomentem o incentivo à leitura, esse profissional adquire a missão de agente educacional, cultural e social [...]” (SANTA ANNA; GREGÓRIO; GERLIN, 2014, p.77).

Portanto, é pertinente que as bibliotecas realizem constantemente pesquisas e projetos voltados para fomentar a leitura. Além da elaboração e desenvolvimento dessas ações, faz-se necessário realizar monitoramentos a fim de consolidar melhoria contínua ao processo de

leitura, investigando, por exemplo, as práticas de leitura, os comportamentos dos leitores, os produtos e serviços oferecidos, dentre outros aspectos.

A leitura precisa ser pesquisada, pois, segundo Chartier (1994, 1998), ela constitui um processo complexo que varia constantemente, sofrendo interferências de inúmeros fatores, como as tecnologias empregadas, os perfis dos leitores, além de questões estruturais e contextuais. Ainda, de acordo com a tese de Chartier (1998), ao analisar a trajetória do escrito, confirmou-se que a leitura não constitui uma prática estática e homogênea e nem, tampouco, existe uma regra única para se ler. A leitura em voz alta, de meditação e repetitiva, considerada como leitura intensiva; a leitura silenciosa e diversificada, denominada de leitura extensiva; como também a presença da leitura dinâmica provocada pela eletrônica constituem algumas das inúmeras formas de leitura que permeiam (e permeiam) as sociedades humanas ao longo dos tempos.

Assim, este estudo disserta acerca dos espaços de leitura instituídos em locais externos às bibliotecas físicas, haja vista implementar ações de fomento à leitura na sociedade. Objetiva apresentar o Projeto Biblioteca Transcol, demonstrando a oferta de material informacional disponibilizado em terminais rodoviários de grande circulação e disponíveis aos usuários que utilizam o sistema de transporte urbano da região metropolitana de Vitória, Espírito Santo. Tendo em vista demonstrar o desenvolvimento do referido projeto, analisam-se as práticas de leitura e o perfil dos leitores¹¹¹, assim como a percepção dos usuários desses espaços quanto ao material fornecido e as condições ambientais para concretização da leitura¹¹².

2 MÉTODO DA PESQUISA

A metodologia utilizada no desenvolvimento deste estudo caracterizou a pesquisa como descritiva, no que se refere aos objetivos do estudo e pesquisa de campo, no que se refere aos procedimentos técnicos utilizados.

¹¹¹ Os resultados referentes às práticas de leitura e perfil do leitor da Biblioteca Transcol foram apresentados, de forma preliminar, ao 19.º Congresso de Leitura (COLE), ocorrido em 2014, na cidade de Campinas/SP.

¹¹² Os resultados referentes às percepções dos usuários quanto à Biblioteca Transcol foram apresentados, de forma preliminar, ao 26.º Congresso de Biblioteconomia e Documentação (CBBD), ocorrido em 2015, na cidade de São Paulo/SP.

Consideramos este estudo como descritivo, pois ele analisou a realidade de uma dada população, ou seja, 32 usuários que frequentam os espaços de leitura estruturados em terminais rodoviários, espaços esses denominados de Biblioteca Transcol. Também pode ser considerado como descritivo, uma vez que utilizou como técnica de coleta de dados, formulário com perguntas fechadas (11 perguntas).

No caso deste estudo, o ambiente de pesquisa delimitado foi o projeto desenvolvido por uma instituição bibliotecária, denominado de Projeto Biblioteca Transcol, cujo objetivo desse projeto é disponibilizar acervos de livros para leitores que frequentemente utilizam o sistema de transporte coletivo, sendo esses acervos caracterizados como espaços de leitura inseridos nos terminais rodoviários pertencentes ao sistema de transporte coletivo.

Quanto às técnicas para coleta de dados, utilizou aplicação de questionário a leitores das Bibliotecas Transcol, bem como entrevista junto aos profissionais que atuam nos espaços de leitura instituídos nos terminais, com o intuito de coletar informações sobre a criação, desenvolvimento e monitoramento do projeto.

No que se refere à abordagem do problema, este estudo classifica-se como qualitativo, pois ao mesmo tempo em que se analisam dados concretos e objetivos com base nas respostas obtidas na aplicação do questionário, recorreu-se à indução, a partir das entrevistas com os profissionais, bem como às reflexões e comparações com outros estudos elucidados pela literatura.

2.1 O Projeto biblioteca transcol

Tendo em vista as entrevistas realizadas com os profissionais que atuam nas unidades de leitura, considera-se a Biblioteca Transcol como um espaço de leitura gerenciado pela Biblioteca Pública do Estado do Espírito Santo, em parceria com a Companhia de Transportes Urbanos da Grande Vitória (CETURB), empresa essa que gerencia o sistema de transporte coletivo unificado dessa região, denominado de Sistema Transcol.

Esse sistema adota a estrutura tronco-alimentadora, interligando diferentes linhas em diversos terminais rodoviários, dispersos nos cinco municípios que compõem a região metropolitana. Atualmente, o sistema possui um total de dez terminais interligados, com local destinado ao embarque e desembarque de passageiros. No interior dos terminais também há diferentes lojas que prestam diversos serviços e/ou oferecem produtos variados aos usuários que utilizam o sistema.

De acordo com os entrevistados, ao considerar a quantidade de pessoas que circulam nesses locais diariamente e o tempo gasto na viagem dentro dos ônibus ou na espera nos terminais, foi instituído um acervo contendo diferentes literaturas, tendo em vista incentivar a prática da leitura, durante a permanência das pessoas nos terminais ou dentro dos coletivos. Os entrevistados afirmaram que esses acervos foram expostos em prateleiras, no interior de uma sala, a qual possui também computadores com acesso à internet. Esses espaços, denominados de Biblioteca Transcol, estão presentes em todos os terminais da Grande Vitória. Logo, o sistema consta com um total de dez acervos.

Cada unidade possui em média um total de, aproximadamente, 1400 itens informacionais (no caso, livros impressos). Esses acervos constam com diversas literaturas, seja ela científica, acadêmica ou literária. No entanto, a maior parte do acervo está composta por obras de literatura. Os serviços prestados nesses espaços envolvem desde a consulta local aos materiais, bem como o empréstimo domiciliar, podendo o usuário ler o livro dentro dos terminais enquanto espera os ônibus, ou dentro dos ônibus durante o trajeto, ou até mesmo, em sua residência (UNIVERSIDADE PARA TODOS, 2014). A figura 1 ilustra o interior das unidades, com destaque à disponibilização dos livros nas estantes, computador para uso e balcão de empréstimo.

FIGURA 1 – Interior da Biblioteca Transcol



Fonte: Universidade (2014).

O projeto intitulado “Biblioteca Transcol” sustentou-se através das ações voltadas à instalação de unidades de locação de livros, nos terminais rodoviários do Sistema Transcol, pois nesses circulam parcela significativa do público alvo do projeto. Os interessados se cadastram nas próprias bibliotecas, retiram a carteirinha de associado na mesma hora, e podem locar, gratuitamente, um livro por vez, pelo período de dez dias. Nesse sentido, o projeto está incentivando a leitura e contribuindo para a melhoria do nível de informação e conhecimento das populações menos favorecidas (UNIVERSIDADE PARA TODOS, 2014).

Fiel ao objetivo delimitado neste estudo, serão analisados, a seguir, os dados coletados em campo, a partir da aplicação de questionário a 32 usuários-leitores das Bibliotecas Transcol. Entre nove bibliotecas foram entrevistados três leitores em cada uma delas, abordados aleatoriamente no momento da coleta dos dados. Em apenas uma biblioteca, por ela ser maior, entrevistou-se um total de cinco leitores, também abordados aleatoriamente.

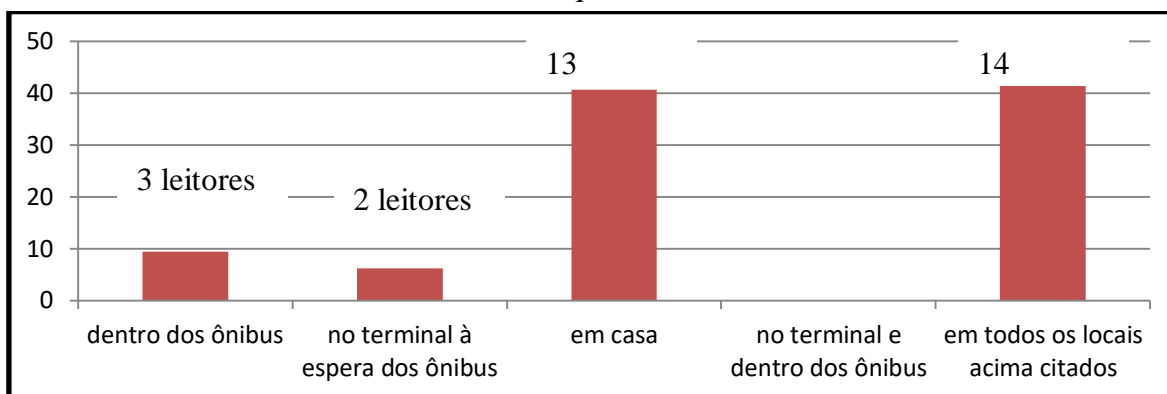
Tendo em vista demonstrar o desenvolvimento do referido projeto, o questionário foi sistematizado de modo a contemplar três diferentes aspectos, que são: 1 - as práticas de leitura adotadas pelos leitores desse sistema; relacionado ao primeiro aspecto, 2 – o perfil desses leitores; e, 3 - a percepção dos usuários desses espaços quanto ao material fornecido e as condições ambientais para concretização da leitura.

2.2 Resultados e discussão

2.2.1 As práticas, técnicas e estratégias de leitura realizadas na Biblioteca Transcol

Na opinião dos 32 leitores entrevistados, no que se refere ao local mais adequado para concretização da leitura, as opiniões se divergem. Para três leitores (9,4%), realizam a leitura dentro dos ônibus, durante os trajetos; para dois leitores (6,2%), o local que mais lê é nos terminais, quando estão à espera dos ônibus; já para 13 leitores (40,6%), a leitura é realizada em casa, enquanto que para 14 leitores (43,75%), a leitura é realizada em diferentes locais, seja em casa, nos ônibus ou nos terminais (gráfico 1).

GRÁFICO 1 – Local em que os leitores realizam a leitura

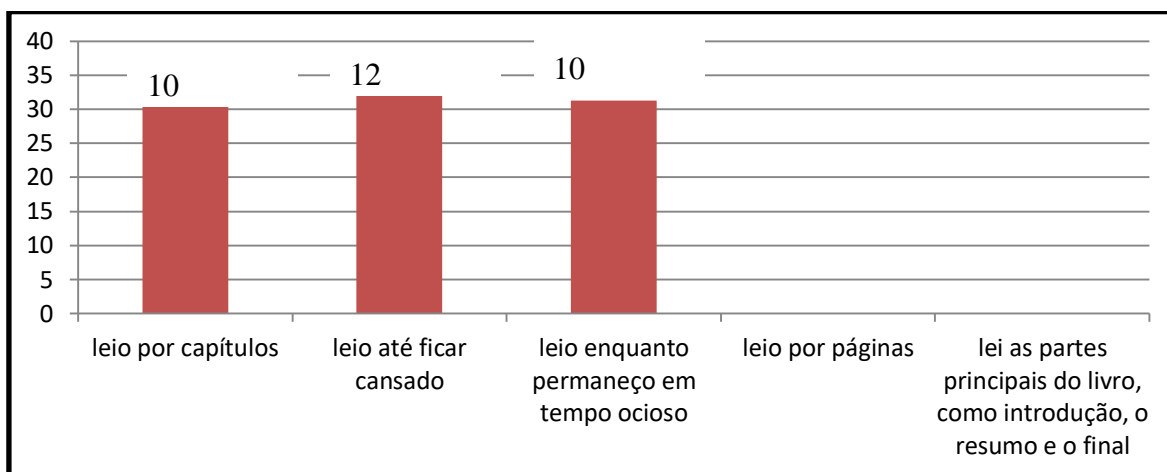


Fonte: dados da pesquisa (2016).

Percebe-se que a maioria dos entrevistados realiza o processo de leitura em qualquer local, desde que haja condições para tal, ou seja, que o leitor esteja com tempo ocioso, tendo a leitura um papel de complementação, assim como afirma Scliar-Cabral (2009), de que, a leitura exerce influência sobre a mente. Assim, segundo essa autora, lê-se para ocupar a mente, uma forma de aproveitar o tempo para adquirir novos conhecimentos e despertar o exercício mental.

Quando se indagou a respeito das técnicas, metodologias ou estratégias específicas que os leitores utilizam, haja vista tornar o processo mais agradável e compreensível, constatou-se que, para dez leitores (31,25%), prefere-se ler por capítulos, o que viabiliza maior organização das ideias; já para 12 leitores (37,5%), realiza-se a leitura até que haja cansaço; por fim, novamente dez leitores (31,25%) disseram que leem enquanto estão com o tempo ocioso (gráfico 2).

GRÁFICO 2 – Técnicas utilizadas no discorrer da leitura

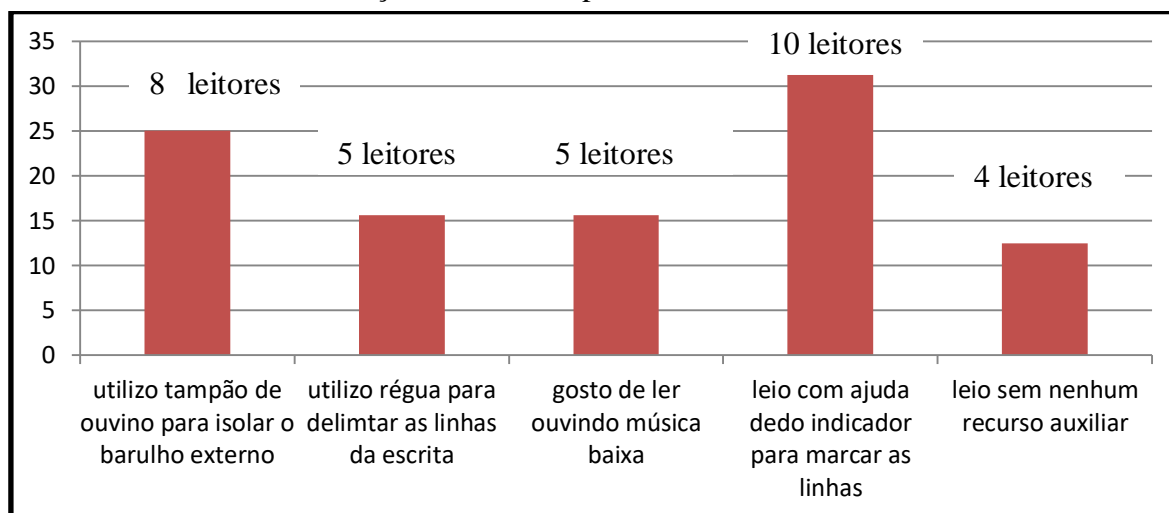


Fonte: dados da pesquisa (2016).

Percebe-se que a maioria dos leitores são verdadeiros “devoradores” de livros, pois leem até aparecer o cansaço, ou seja, continuam lendo um texto desde que estejam conseguindo assimilar as ideias. Nesse enfoque, dialogamos com Chartier (1998) ao mencionar Michel de Certeau, destacando que o leitor nada mais é do que, um caçador que percorre terras alheias. Constatamos que a maioria dos leitores da Biblioteca Transcol leem por prazer, tornando-se verdadeiros caçadores de novas ideias dispersas nas linhas e entrelinhas escritas por um autor.

Perguntou-se, também, no âmbito das práticas de leitura, a respeito da interação entre o leitor e o suporte que materializa a escrita, nesse contexto, o livro impresso. Investigou-se a utilização de recursos ou instrumentos auxiliares de modo que o processo de leitura fosse melhor desenvolvido. Assim, para oito leitores (25%), utiliza-se tampão de ouvido; para cinco leitores (15,6%), prefere-se o uso da régua para delimitação das linhas do texto; também cinco leitores preferem ler ouvindo música baixa; já dez leitores (31,25%) utilizam o dedo indicador como ponto de marcação das linhas e palavras; por fim, apenas quatro leitores (12,5%) disseram ler sem o auxílio de nenhum recurso (gráfico 3).

GRÁFICO 3 – Utilização de recursos para melhorar o desenvolvimento da leitura



Fonte: dados da pesquisa (2016).

De acordo com os dados obtidos do gráfico acima, resulta-se que há forte interação entre texto e leitor, assim como defendeu Chartier (1994), de que o texto, como produto da escrita, e o leitor, estabelecem uma interação, podendo essa ser voltada ao sentido do texto (concentração) quanto ao contato, considerando as tecnologias envolvidas no suporte textual.

O dedo indicador aparece como o recurso mais utilizado para facilitar a leitura e a grande minoria não utiliza nenhum recurso. Curioso que alguns leitores preferem ler ouvindo música, já outros optam pelo silêncio absoluto. Esses resultados confirmam as teorias de Chartier (1994, 1998), quando menciona que, ao longo dos tempos, inúmeras práticas de leituras vêm sendo utilizadas, desencadeando perfis diferenciados de leitor, um processo integralmente dinâmico e diversificado.

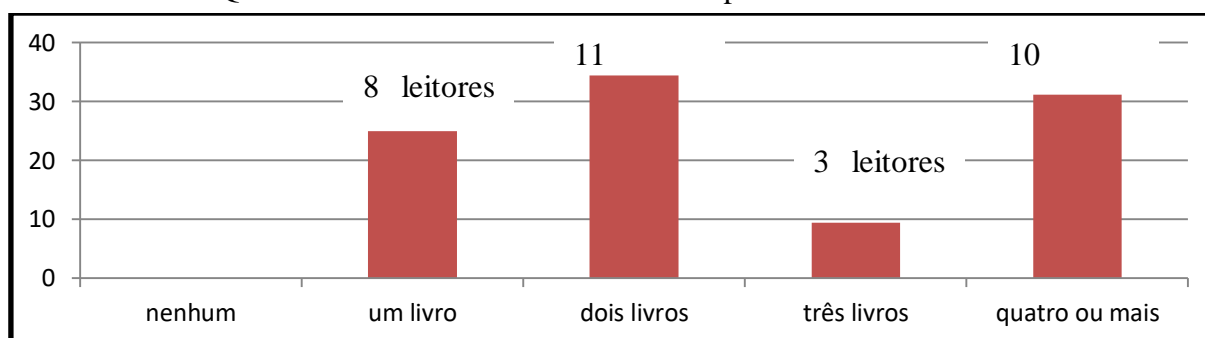
No entendimento de Hillesheim et al. (2011), é importante mencionar que o texto se constrói no encontro com o leitor, na relação entre um e outro. Portanto, é evidente que não se pode dissociar texto e leitor, e nessas relações em que cada leitor possui sua estratégia, sobretudo com os diversos suportes que registram a escrita, é comum que, constantemente, sejam manifestadas novas e adversas combinações.

2.2.2 O perfil dos leitores das bibliotecas Transcol

A princípio, investigou-se a quantidade e tipologia de livros utilizados pelos leitores. No que se refere à quantidade de livros em que se realiza a leitura por mês, oito entrevistados (25%) lêem apenas um livro; 11 usuários (34,4%) leem um total de dois livros; três

respondentes (9,4%) leem três livros; e dez usuários leem quatro livros ou mais a cada mês (gráfico 4).

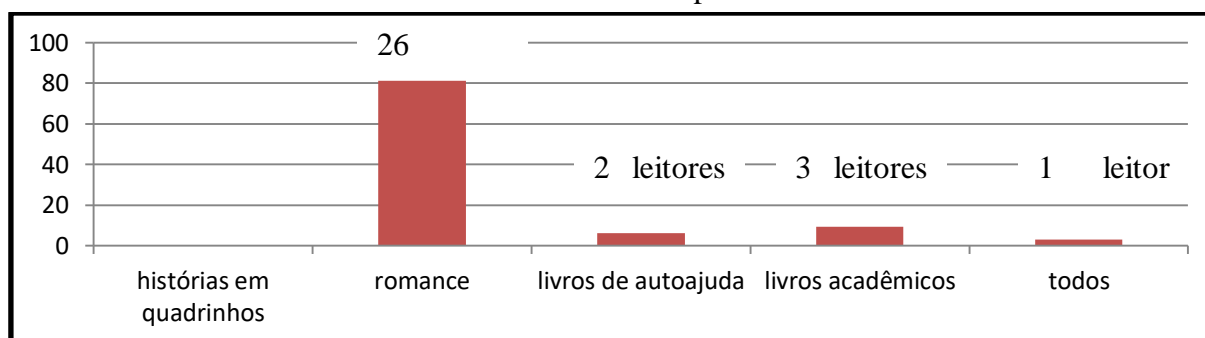
GRÁFICO 4 – Quantidade de livros lida mensalmente pelos usuários da Biblioteca Transcol.



Fonte: dados da pesquisa (2016).

Quanto às modalidades de literatura lidas pelos usuários, obteve-se que, a grande maioria, 26 leitores (81,25%) procuram por romance; dois leitores (6,25%) preferem ler livros de autoajuda; três leitores (9,37%) escolhem a literatura acadêmica; e, por sua vez, apenas um leitor (3,12%) lê todas as modalidades de literatura mencionadas no questionário (gráfico 5).

GRÁFICO 5 – Modalidade de literatura utilizada pelos usuários da Biblioteca Transcol



Fonte: dados da pesquisa (2016).

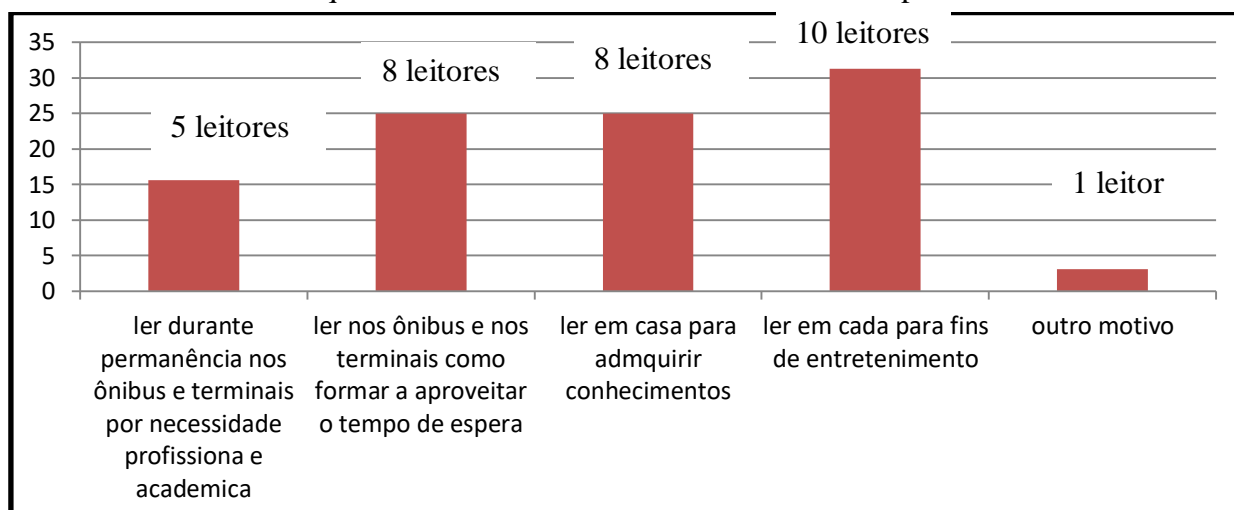
Através da análise dos dois gráficos supracitados, entende-se que o público da Biblioteca Transcol é um público leitor, sendo que boa quantidade lê quatro livros ou mais por mês, o que representa um resultado significativo. O tipo de obra mais procurada é o romance, seguido por livros acadêmicos e de autoajuda.

Recorrendo às reflexões de Chartier (1994, 1998), a partir desses dados, é importante discorrer acerca da leitura silenciosa e extensiva, muito comum nas sociedades modernas, ao contrário do que ocorria na sociedade antiga e medieval, em que se optava pela leitura em voz alta e intensiva. Segundo o referido autor, essa mudança de um tipo de leitura para outra, é

consequência provável do crescimento editorial, o qual proporcionou mais facilidade de acesso ao livro e à leitura, permitindo que as pessoas lessem individualmente (leitura silenciosa) e uma maior quantidade de livros (leitura extensiva).

O leitor do sistema Transcol realiza a leitura para diversos fins. De acordo com os dados obtidos na pesquisa, a maioria, 10 respondentes (31,25%) realiza a leitura em casa com fins de entretenimento; para cinco leitores (15,6%), lê-se nos ônibus e terminais por necessidades profissionais; oito leitores (25%) leem nos ônibus e terminais a fim de aproveitar o tempo de espera; outros oito leitores (25%) leem em casa a fim de adquirir conhecimentos; e, por fim, apenas um leitor (3,12%) considera que lê por outros motivos (gráfico 6).

GRÁFICO 6 – Motivo que leva o leitor a utilizar os livros ofertados pela biblioteca Transcol



Fonte: dados da pesquisa (2016).

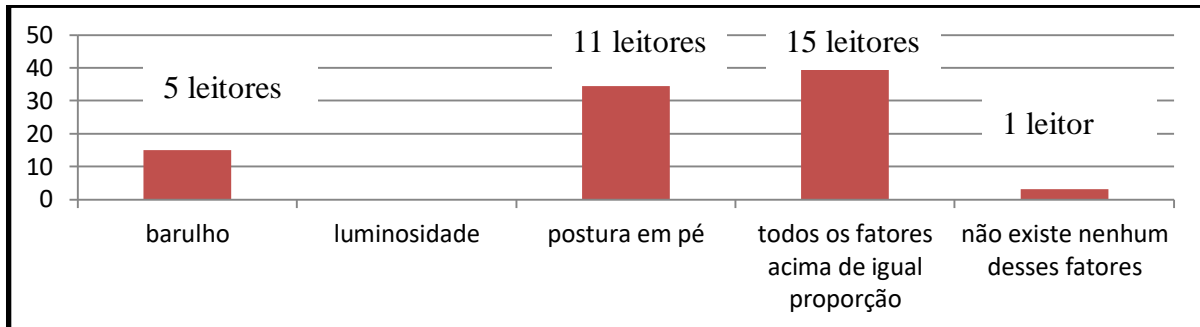
Esse resultado vai ao encontro do que afirma Brito (2010), de que o leitor busca na leitura diversos objetivos, tanto de cunho informacional, quanto para se instruir, obter e aprofundar conhecimentos, entretenimento, prazer, por gosto, comunicabilidade, para melhor compreender o meio em que se vive. Enfim, o sujeito busca na leitura sua satisfação em meio a diferentes necessidades.

A figura do leitor aparece no contexto atual repleto de mudanças, como um agente que sofre interferências de inúmeros fatores externos durante o processo de leitura, fato esse que pode viabilizar o desvio no real sentido de um texto quando idealizado por seu autor, no momento que é decodificado pelo processo de leitura (CHARTIER; LEBRUN, 1998).

Para os leitores do Transcol, a maioria, 15 leitores (46,9%), recebem interferências de vários fatores externos, como: barulho, luminosidade e postura em pé; para cinco

entrevistados (15,6 %), o fator mais presente é o barulho; para 11 leitores (34,5%), o principal fator diz respeito à postura em pé; e, ao final, para apenas um leitor (3,12%), não existem fatores interferentes (gráfico 7).

GRÁFICO 7 – Fator mais presente no cotidiano dos leitores da Biblioteca Transcol

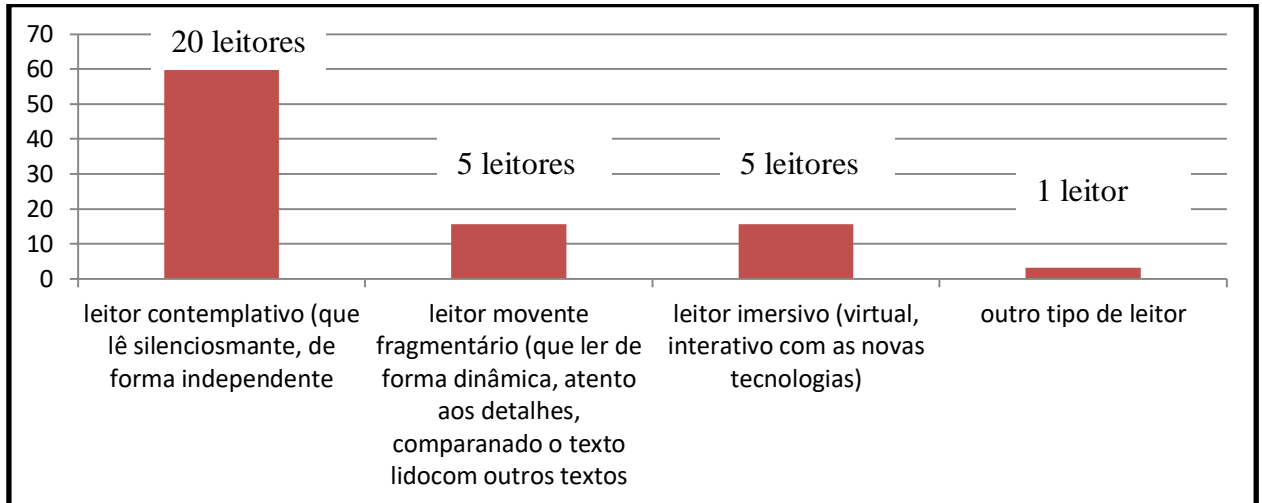


Fonte: dados da pesquisa (2016).

Essas interferências nos remetem a afirmar que a leitura constitui um processo dinâmico, complexo e subjetivo, conduzida e refletida única e exclusivamente pelo leitor que dela se apropria, sendo expressa por meio de “[...] um gesto, individual ou coletivo, dependente das formas de sociabilidade, das representações do saber ou do lazer, [e] das concepções da individualidade” (CHARTIER, 1994, p.173).

Os fatores externos aliados ao texto refletem diferentes ambiências, o que proporciona diferentes modalidades de leitor. Na visão de Santaella (2004), na modernidade, existem três categorias de leitores: o contemplativo, o movente e o virtual. De acordo com os leitores entrevistados, a maioria, 20 sujeitos (62,5 %), acreditam que a ambiência proporcionada pelo Sistema Transcol favorece a consolidação de um leitor contemplativo; para cinco leitores (15,6 %), são leitores moventes; também cinco acham que são leitores imersivos; e por fim, apenas um respondente (3,12%) considera ser outro tipo de leitor (gráfico 8).

GRÁFICO 8 – Tipos de leitor, dadas as condições ofertadas pelas Bibliotecas Transcol



Fonte: dados da pesquisa (2016).

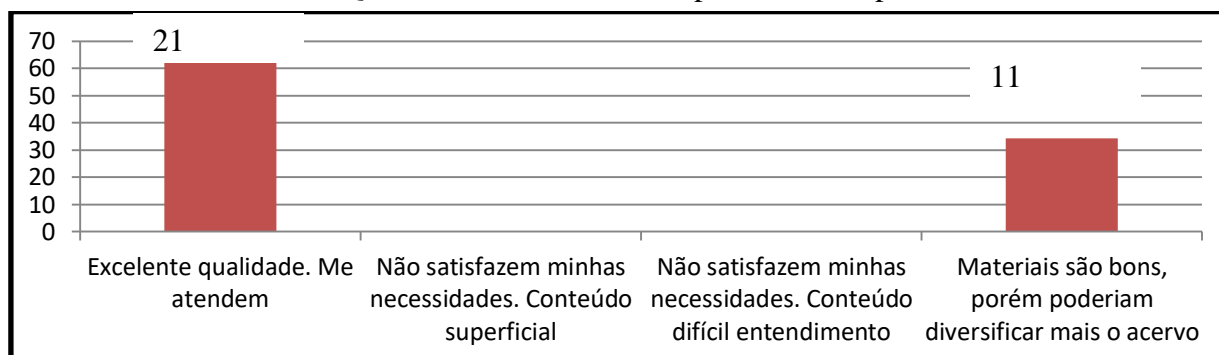
Não resta dúvida de que o texto lido em voz alta ou de forma silenciosa, bem como o texto materializado em tabletes de argila, papiro, pergaminho ou impresso em papel, assim como, a ambiência e contexto ideológico na qual o leitor se situa despertam no leitor a transposição de um mundo imaginário (registrado no suporte) a um mundo real (contextualizado) (CHARTIER; LEBRUN, 1998).

A partir desse conjunto de fatores que permeiam a ambiência social, diferentes práticas de leitura vão sendo desenvolvidas, fomentando diversos perfis de leitores. Como o contexto social é mutante, aferimos que a leitura e suas práticas constituem um processo dinâmico e flexível, conseqüentemente, proporcionaram e proporcionam pluralidade de leitores ao longo dos tempos.

2.2.3 A percepção dos leitores quanto às questões estruturais da Biblioteca Transcol

A Biblioteca Transcol foi instituída com o intuito, *a priori*, de despertar nos usuários do sistema de transporte o gosto pela leitura, de forma que o tempo gasto nos terminais e nos ônibus fosse aproveitado em prol da leitura. O acervo das unidades é formado por obras de literatura, especificamente romances, sejam nacionais quanto estrangeiros. Analisando a percepção dos leitores a respeito da qualidade dos materiais disponibilizados no acervo dessas unidades, para 21 leitores (65,7%), o material é de excelente qualidade, atendendo suas expectativas; logo, para onze leitores (34,3%), os materiais são bons, porém recomendam que o acervo poderia ser mais diversificado (gráfico 9).

GRÁFICO 9 – Qualidade dos materiais disponibilizados pelas bibliotecas

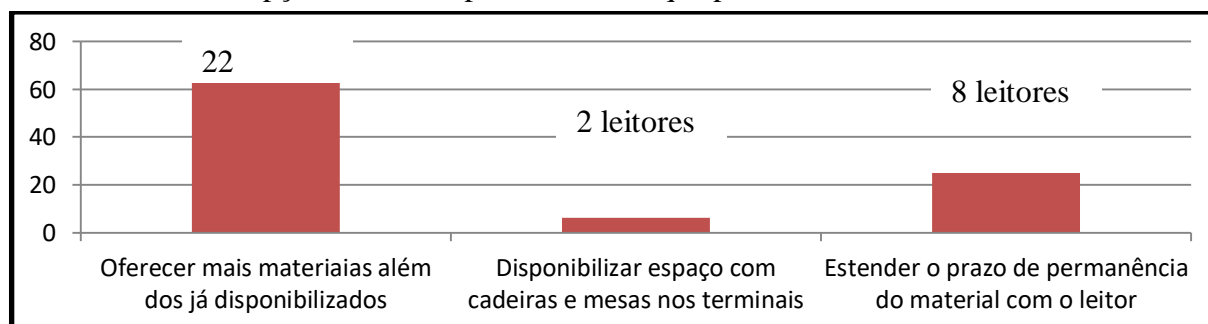


Fonte: os autores (2016).

Através desses dados, percebe-se que, o acervo está atendendo as necessidades dos usuários. Alguns consideram como melhoria a diversificação do acervo. De qualquer forma, é preciso monitoramento por parte do bibliotecário, sendo indispensável que o profissional conheça muito bem todo o seu acervo e o perfil de seus usuários, possibilitando satisfação dos leitores e produção de conhecimento (DINIZ, 2011).

Quando indagados a respeito do que poderia ser feito para que a leitura fosse mais concretizada, 22 leitores (68,75%) pensam que a unidade poderia oferecer mais materiais; dois leitores (6,25%) sugerem a disponibilização de espaço com mesas e cadeiras; por fim, oito leitores (25%) acham importante que o material emprestado tivesse um prazo mais estendido (gráfico 10).

GRÁFICO 10 – Opções adotadas pela biblioteca que poderiam viabilizar o hábito da leitura

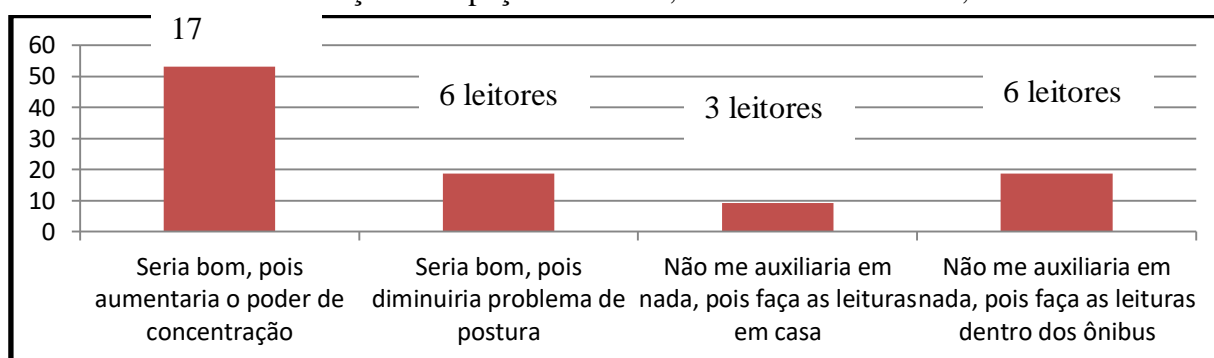


Fonte: os autores (2016).

Nota-se que, na opinião dos leitores, a maioria considera como principal fator a ser pensado na tentativa de incentivar a prática da leitura é diversificar as coleções que formam o acervo. Esse resultado condiz com o que reza o PNLL ao dispor sobre a necessidade de ofertar livros em diferentes formatos e que atenda as necessidades do público servido.

As unidades existentes nos terminais possuem acervo composto por livros em estantes e alguns computadores para consulta ao acervo e para viabilizar acesso à internet. Não há disponibilização de espaço para leitura com cabines, mesas e cadeiras. Ao perguntar aos leitores sobre a montagem de um espaço para leitura, contendo mobiliário apropriado, 17 leitores (53,1%) entendem que seria bom, pois aumentaria o poder de concentração; para seis leitores (18,7%), o espaço seria bom, pois diminuiria problemas de postura, uma vez que usuários aguardam o transporte em pé; já para três leitores (9,3%), esse espaço não ajudaria em nada, pois eles fazem as leituras em suas residências; outros seis leitores também disseram que não ajudaria, pois eles fazem as leituras nos ônibus (gráfico 11).

GRÁFICO 11 - Criação de espaços de leitura, com mesas e cadeiras, na biblioteca



Fonte: os autores (2015).

Percebe-se que a maioria considera a estruturação do espaço como viável. Assim, não basta apenas oferecer as fontes, é preciso também, disponibilizar um espaço adequado e agradável (BRASIL, 2011). Segundo Santa Anna, Gregório e Gerlin (2014), a fim de despertar o gosto e motivação dos leitores/educandos, faz-se imprescindível a estruturação de um espaço dinâmico, interativo e acolhedor, o que exige criatividade e inovação por parte dos profissionais responsáveis pelo gerenciamento do espaço.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresentou algumas características da Biblioteca Transcol, as práticas de leitura realizadas, o perfil dos leitores e a percepção dos leitores quanto ao papel dessa unidade no fomento à leitura. Logo, o objetivo da pesquisa foi atendido. De modo geral, constata-se ser uma ação válida a gestão desse projeto, uma vez que atende, em alguns aspectos, as recomendações do PNLL.

A partir dos dados e das informações teóricas analisadas nesta pesquisa, constata-se que o cenário que reveste o imaginário do leitor é diversificado, concretizando-se em diferentes espaços, não estando engessado unicamente nos espaços e instituições tradicionais, como nas residências, nas instituições escolares ou nas unidades de informação. O ato de ler desperta no leitor a construção de novas habilidades e viabiliza a consumação do aprendizado, sem considerar o espaço, a posição, enfim, independente da maneira como a leitura é praticada.

De modo geral, o estudo aplicado a 32 leitores da Biblioteca Transcol demonstrou que, a grande maioria realiza as leituras em suas residências, com a finalidade de entretenimento. Essa preferência pode ser justificada pelo fato da grande maioria considerar inúmeros fatores ergonômicos que interferem no processo de leitura, como: barulho, luminosidade e postura em pé.

No que se refere às práticas de leituras oferecidas pela Biblioteca Transcol, em linhas gerais, constatou-se que a leitura desenvolvida na referida unidade constitui um processo dinâmico, mutante, plural e prazeroso, com práticas de leitura diversificadas, tendo o leitor diferentes comportamentos durante a consolidação do ato ler.

Com efeito, constatou-se, no que se refere aos aspectos voltados ao perfil do leitor, que os usuários das Bibliotecas Transcol leem diversos livros, tendo preferência por romances. Em linhas gerais, esses livros são lidos de forma individual e com rapidez, o que caracteriza as leituras como extensivas, no entanto, mesmo assim, os leitores não perdem a tendência contemplativa.

Os resultados obtidos a partir da percepção dos usuários quanto aos produtos e serviços prestados pela Biblioteca Transcol permitem afirmar que, de modo geral, os leitores estão satisfeitos e sendo despertados ao gosto e hábito pela leitura. Sugerem como melhoria a diversificação quanto às modalidades de livros ofertados e a construção de um espaço específico para acomodar os leitores.

Este estudo também demonstrou a viabilidade do projeto Biblioteca Transcol, até o momento, ao adotar práticas que fomentem a leitura em diferentes espaços sociais, atendendo às políticas públicas voltadas para a formação de leitores, assegurando o exercício da cidadania. O contexto analisado na pesquisa viabiliza a formação de diferentes leitores, cujos

objetivos ao praticar a leitura é aproveitar o tempo despendido ao se utilizar o transporte urbano na aquisição de novas informações oriundas com o ato de ler.

Com o término desta pesquisa e com os bons resultados obtidos a partir da Biblioteca Transcol, bem como diante das recomendações propostas pelos planos governamentais a respeito da leitura, recomenda-se a elaboração de outros projetos dessa natureza, em que a biblioteca seja vista como um espaço sem fronteiras, no que diz respeito ao fomento à leitura. Sugerem-se pesquisas e projetos que proponham, por exemplo, a inserção dos espaços de leitura em outros ambientes abertos de grande circulação, tais como na estação ferroviária, no aeroporto e nos terminais rodoviários intermunicipais existentes na região da Grande Vitória. A leitura não pode parar, pois se trata de um processo transformador da realidade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto n.º 7.559*, de 1.º de setembro de 2011. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm>. Acesso em: 12 fev. 2014.

BRITO, D. S. de. A importância da leitura na formação social do indivíduo. *Revela*, Faculdade Dom Domênico, Guarujá, .ano 4, n. 8, jun./2010. Disponível em:

<http://www.fals.com.br/revela12/Artigo4_ed08.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014.

CHARTIER, R. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. *Estud. Av.*, v. 8, n. 21, p.185-199, 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi d=S0103-40141994000200012>. Acesso em: 12 dez. 2015.

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Org.) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998. (Coleção Múltiplas Escritas).

CHARTIER, R.; LEBRUN, J. *A aventura do livro do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.

DINIZ, J. G. et al. O bibliotecário como agente incentivador da leitura: apresentação do projeto de extensão Doutores da Leitura. In: ENCONTRO REGIONAL DE ESTUDANTES DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO, CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E GESTÃO DA INFORMAÇÃO, 14, *Anais eletrônicos*. São Luiz: Universidade Federal do Maranhão, 16 a 22 jan. 2011.



HILLESHEIM, B. et al. Leitura: entre leitor e texto. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 23, n. 2, p.305-316, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/398/521>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

SANTA ANNA, J.; GREGÓRIO, E.; GERLIN, M. N. Atuação bibliotecária além da biblioteca: o espaço de leitura do Hospital Universitário Cassiano Antônio de Moraes (HUCAM). *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis*, v.19, n.1, p.77-88, jan./jun., 2014.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo*. São Paulo: Paullus, 2004.

SCLIAR-CABRAL, L. Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. In: COSTA, Jorge Campos da; PEREIRA, Vera (Org.). *Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p.48-58.

UNIVERSIDADE PARA TODOS. *Projeto Biblioteca Transcol*. 2014. Disponível em: <<http://bibliotecatranscol.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

DA EXPOSIÇÃO À PRÁTICA EDUCATIVA: DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO MUSEAL

DESDE LA EXPOSICION A LA PRÁCTICA EDUCATIVA: DESAFIOS PARA UNA EDUCACIÓN EN LOS MUSEOS

Jezulino Lúcio Mendes Braga

Resumo: Este texto apresenta desafios para a educação museal propondo alguns caminhos para que os museus possam ampliar o atendimento às escolas. Afirma a importância da educação como uma das funções sociais do museu, tomando como referência as discussões da década de 50 e da Mesa de Santiago do Chile de 1972, evento que lançou as bases do que chamamos Nova Museologia. Discute como a exposição pode ser um elemento para inquições, problematizações a partir de programas e projetos dos setores educativos. Partimos da premissa de que os museus são espaços para formação sensível e neles, professores, estudantes e educadores de museu partilham concepções de mundo, e ressignificam suas posições éticas, estéticas e políticas.

Resumen: Este artículo presenta desafíos para la educación en los museos y proponen algunas formas en que los museos pueden ampliar el servicio a las escuelas. Afirma la importancia de la educación como una de las funciones sociales del museo, con referencia a los debates de los años 50 en la Mesa de Santiago de Chile 1972, un evento que sentó las bases de lo que llamamos la Nueva Museología. Discute cómo la exposición puede ser un elemento de pesquisas, problematizaciones a partir de los programas y proyectos del sector educativo. Partimos de la premisa de que los museos son espacios para la sensibilidad y la formación de los profesores, los estudiantes y los educadores de museo que comparten visiones del mundo, y pueden resignificar sus posiciones éticas, estéticas y políticas.

1 INTRODUÇÃO

Esse texto reflete sobre os desafios para uma educação museal e propõe caminhos para que os museus contemporâneos possam assumir a função educativa ampliando o atendimento às escolas com projetos e programas específicos como a produção de materiais didáticos, encontro com professores e visitas mediadas.

Partimos da constatação de que a museologia contemporânea propõe um modelo de museu argumentativo que propicia a reflexão sobre a narrativa e que possibilita deslocamentos em nossa forma de pensar e agir. Essa forma de ver o museu foi chamada de museu fórum, onde questões inquietantes emergem das narrativas propostas com as coleções dessas instituições. A noção de um museu que participasse amplamente das formas culturais, sociais e econômicas foi um dos desdobramentos da *Mesa Redonda de Santiago do Chile* realizada em 1972 que lançou as bases do que hoje é chamado de Nova Museologia (BITTENCOURT, 2008, p.37).

O documento de Santiago indicou a necessidade de setores educativos nos museus para mediação com escolas e outros programas para dinamização do acervo e educação integral do homem. Esse documento veio confirmar discussões que já estavam sendo feitas desde a década de 50 como a realização do seminário *A função Educativa dos Museus* promovida pela UNESCO no Rio de Janeiro em 1958.

Após a realização desse seminário, o então presidente do ICOM Georges-Heri Rivière elaborou diagnóstico em que apontou entre outras coisas a crescente importância da educação nos museus, e inclusive defendeu a elaboração de exposições que fossem de assimilação mais “fácil” para os espectadores, o que chamou de apresentação “ecológica” das narrativas museais (SCHEINNER, 2012, p.23).

Nesse sentido a Mesa de Santiago não é o marco zero para as discussões da educação museal. No entanto, dada a sua importância entre os museólogos nunca é demais lembrar os acordos feitos naquele encontro e entre eles a necessidade de que os museus assumissem seu papel na educação integral do homem.

Ao assumir seu papel educativo, os museus marcam sua especificidade e ampliam ações que fortalecem o uso educativo de suas exposições. Propõe relações com a comunidade e com as escolas, dinamizando e publicizando suas exposições. Rompem com a visão de uma caixa monumento que encapsula a memória em objetos e legendas, sem se preocupar com as inquições próprias do social vivido.

2 SOBRE MUSEUS E A EDUCAÇÃO

Os museus são cada vez mais procurados por professores que ampliam suas estratégias didáticas para ensinar os conteúdos escolares. Alguns museus se equipam para receber essa demanda criando setores educativos com equipes para atender aos professores e estudantes e elaboram materiais didáticos que servem de suporte para uso pedagógico dos museus.

De acordo com Francisco Régis Lopes Ramos um dos grandes desafios colocados ao museu na atualidade é a promoção de atividades educativas, e uma vez o museu reconhecendo este desafio e se adequando a demanda vinda das escolas, as exposições tornam-se mais lúdicas e provocativas (RAMOS, 2008). Para Dominguez, Estepa e Cuenca:

El museo, universo figurado y cargado de significados debe convertirse en un lugar atrayente, motivador, vivo y dinámico, que sugiera interrogantes ao

visitante, ya sean alumnos o publico adulto (DOMINGUEZ, ESTEPA & CUENCA, 1999, p.20) .

Nessa perspectiva, os museus incluem atividades educativas como uma política interna tão importante como a aquisição de coleções, preservação, montagens de exposições, pesquisa, entre outras funções dessas instituições. É preciso ficar claro que os museus são instituições culturais e promovem a educação pela via da cultura, proporcionando o encantamento, entretenimento, a provocação e o diálogo. O museu estabelece relações com as escolas, mas os códigos de uma instituição e da outra são diferentes.

Margaret Lopes defende a desescolarização dos museus, uma vez que essas instituições situam-se no campo da educação não escolar, na qual, *“mediante uma grande diversidade de experiências, que relacionam práticas educativas e comunicação social, buscam novas alternativas para seu papel educacional.”* (LOPES, 1991, p.443) Segundo a autora o movimento escolanovista levou os métodos e finalidades do ensino escolar para os museus. Para autora a tentativa dos museus de manter um público cativo faz com que organizem cada vez mais seus setores educativos em função da escola.

Nos museus, que possuem setores educativos, apesar de grandes avanços existem ainda muitos limites nas atividades que estão sendo desenvolvidas. Ainda permanecem nas chamadas visitas educativas uma lógica transmissiva, a ilusão da visita total e discursos que muitas vezes contradizem o que vem sendo produzido pelas pesquisas acadêmicas. Há especificidades no museu, uma vez que:

El museo es un lugar apto para el aprendizaje (...)pero ofrece algunas limitaciones que los profesores deben conocer. Los museos sintetizan en un reducido espacio una dilatada cronologia que se perde, com frecuencia, em las remotas fronteras de miles de años, culturas y diversos hitos de la evolución de la humanidad. La comprensión resulta, a veces, de difícil aprehensión para el visitante, por lo que siempre em cualquier tipo de exposición, temporal o permanente, se manifiesta una dependencia informativa del objeto respecto al mensaje que se quiere transmitir. A estas limitaciones se añade que, normalmente, los objetos del museo, alejados y preservados muchos de ellos em vitrinas, aparecen totalmente desconectados y descontextualizados del médio del cual proceden, perdendo su cualidad vital y explicativa dentro de um âmbito más amplio em el que, de manera interrelacionada, se producen las múltiples manifestaciones de la vida del hombre (DOMINGUEZ, ESTEPA & CUENCA, 1999, p.27-28) .

Ao expor o museu pode violentar o objeto. Régis Ramos afirma que toda exposição é uma violência topográfica, uma vez que a prática comum aos museus é espetacularizar o objeto, extirpando seu valor de uso sem considerar a sua outra posição, ou seja, sua

historicidade. Cada objeto apresenta uma experiência vivida na relação com os homens uma vez que eles próprios podem ser extensões do corpo. Mas a *operação museológica rouba pedaços do mundo, prende-os nas vitrines e deixa-os morrer, para prometer-lhes vida eterna nos templos do chamado patrimônio histórico*. (RAMOS, 2008, p.137).

Em uma proposta educativa, Régis Ramos propõe que as operações museológicas sejam reveladas a estudantes e professores. É importante que saibam os caminhos percorridos pelo objeto até as galerias do museu e que saibam quais as estratégias discursivas estão propostas em suas exposições seja de caráter permanente ou temporário. É importante que seja revelada a esses visitantes, em especial, a história do prédio que abriga o museu e a história da constituição de seu acervo.

Domínguez (2001) em suas pesquisas afirma que os professores acreditam que a visita ao museu de forma espontânea garante a aprendizagem. A maioria não elaboram atividades reflexivas que problematizem a exposição dos museus. Segundo a autora:

Y es que la imagen que aún prevalece em buena parte de los profesores y de la población em general se identifica con la de unos museos que siguen siendo entidades excessivamente cerradas y minoritárias, poco dadas a la recreación y sobrecargados de objetos que, o bien suscitan uma curiosidade pontual o simplemente no dicen nada por que han quedado muy atrás em el tempo, no portan un mensaje explicativo del universo al que pertenecen, o simplemente caen fuera de los centros de interés de nuestro mundo atual. (DOMINGUEZ, 2001, p.14).

Os museus tem como desafio o estabelecimento de um diálogo profícuo com a escola no sentido de estimular experiências significativas para professores e estudantes, relacionando os tempos de pré-visita, visita e pós-visita e com articulações entre as demandas docentes e os projetos educativos dos museus. Muitos caem na lógica produtiva, ou seja, atender ao maior número de escolas em menos tempo, o que garante maior público e mais recursos. E muitas vezes não conseguem manter um quadro permanente de educadores, e a rotatividade da equipe acaba prejudicando os diálogos que podem ser estabelecidos com professores para além do tempo episódico da visita e também permite, evidentemente, consolidar quadros formativos no próprio museu, com amadurecimento de seu projeto educativo, evitando retrabalho de formação e retorno à estaca zero em termos de preparação para o trabalho de recepção de públicos escolares.

Interrogamo-nos se o episódio da visita pode ser potencializado com ações articuladas e vislumbrando espaços de troca de experiência entre educadores no museu e na escola,

afirmando a necessidade de adensamento desta relação com superação do modelo de primeira e única visita, sem vínculos e sem negociações para idealização do projeto de visitação.

É preciso ressaltar que as visitas guiadas sem o planejamento do professor não constituem uma metodologia apropriada para estimular a capacidade cognitiva. Se recorrermos a nossa memória e alcançarmos a visão do monitor que guia um grupo de crianças no espaço do museu em um tempo determinado e, em virtude deste mesmo tempo, passa de forma rápida pelos objetos explanando sobre sua historicidade, veremos que estamos longe de sistematizar um método coerente para um trabalho de educação patrimonial nos museus.

De acordo com Júnia Sales para que o professor possa usar o museu de forma significativa deve partir do entendimento que este espaço possui múltiplas linguagens e assim o tempo de aprender exige outra cadência, outros compassos e outros ritmos (PEREIRA, 2007).

Podemos supor que, ao declarar oferecer visita guiada estará o museu, necessariamente, tornando evidentes concepções reflexivas acerca da relação museu-escola? Sabemos o quanto algumas instituições – museus e escolas – estão distantes do que se considera significativo para valorização de experiências no processo educativo. A visita guiada pode ser momento rico de enunciação da relação dos estudantes e professores com a cultura e com os vestígios do museu, também com a sua proposta expositiva. Mas pode ser momento de referendos de discursos unívocos e postos como definitivos, sem inquirições.

Como afirma Junia Sales Pereira o museu além de um espaço de aprendizagem é também local de encantamento, entretenimento e admiração (PEREIRA, 2007, p.11). É necessário que no tempo da visita seja permitido que o estudante se relacione com o acervo. A experiência com a exposição é momento de aprendizagem estética, pressuposto de uma educação sensível.

A criação de programas de atendimento especializado aos docentes em setores educativos dos museus pode favorecer não somente a que os professores se qualifiquem para esta relação e usufruto educativo, mas que os museus, como instituições mutáveis, também possam mapear as expectativas e impressões dos professores, alterando seus projetos de recepção de públicos escolares. Chamamos de atendimento especializado aos serviços, atividades e programas permanentes criados no museu que favorecem vínculos mais efetivos

com a sociedade e dos professores com os museus, com alteração de hábitos culturais e amadurecimento de propostas de visitação escolar.

Com a criação desses programas, o fazer educativo nos museus passa a ser visto como oportunidade formativa, uma vez que é rico em experiências, contatos e trocas. Professores e educadores de museus aprendem com a prática e experiência que são reavaliadas e reposicionadas no processo educativo. Assim, atividades nos museus que são desenvolvidas com os professores podem contribuir para novas experiências educativas com os estudantes nas escolas. A atividade docente é antes de tudo baseada em interações entre seres humanos: dos professores com os estudantes, seus colegas de profissão e, também, com as equipes educativas dos museus (SALES & SIMAN, 2009, p.4).

3 O MUSEU NOS EXPÕE

Ao expor os museus propõem uma narrativa que pode nos encantar e desencantar, causar conforto e horror, isso porque o museu também nos expõe. O museu revela o nosso lado humano e proporciona experiências das quais nos apropriamos para usá-las em nossa vida cotidiana. Em uma visita, seja de caráter educativo ou lazer, nos expomos ao museu. Hilde Hain propõe pensar o museu como uma avenida que nos conduz para fora de nós mesmos, ao mesmo tempo em que nos faz voltar para nossa mais íntima realidade (HAIN *apud* SOARES, 2008, p.42).

A exposição em um museu relaciona o visível e o invisível, o material e o imaterial, pois como afirmou Merleau-Ponty (2003) as imagens que se apresentam ao mundo não passam de fantasmas do real, são a pré-coisa, e nosso corpo detentor de nossa percepção, destrói a ilusão de que vemos integralmente as coisas. O que vemos é até onde nosso corpo permite ver, ou seja, uma face do universo perceptual. Nesse ambiente de dispersões estão também envolvidos nossos outros sentidos que nos permite sentir, imaginar, ouvir, arrepiar, encantar, indignar-se, etc.

Dessa problemática é preciso entender que o museu opera a partir da dialética entre o visível e o invisível, o tangível e o intangível, e nesse sentido encarna nossa experiência sensível e o sujeito visitante também encarna o museu, no sentido de que o sentimos em nosso corpo. Ao mesmo tempo o museu nos encarna porque por ele atravessamos, constituímos itinerários, lembramos, comentamos ou simplesmente silenciados. A experiência é

essencialmente imaterial, enquanto a visão, como o olfato e o paladar, faz parte dos sentidos humanos. É preciso assim entender que somos atravessados pela exposição do museu.

No museu os visitantes são sujeitos andarilhos que percorrem um trajeto em relação com objetos, cenários, espaços vazios e com outros sujeitos no museu. O museu convida a percorrer esse trajeto, por isso Pereira (2007) acredita que os visitantes são andarilhos que trilham o museu em sua busca por conhecimento ou outras mediações possíveis com a exposição. Usaremos o termo da autora para entender de que forma esse sujeito pode ser abordado nas práticas educativas dentro e fora dos museus, principalmente a partir de uma chave fenomenológica.

Os sujeitos andarilhos nos museus usam em primeiro lugar o corpo. E com o corpo subverte a lógica imposta pela exposição. No seu trajeto pelo museu os sujeitos andarilhos observam por um tempo maior um objeto, passam por outros, leem as plaquetas que acompanham os objetos, partilham com outros sujeitos impressões em sua trajetória nas galerias e, às vezes, ignoram a explicação dos educadores. Enfim, a experiência de uma visita ao museu é antes de tudo humana. Para Soares e Scheinner (2010) a experiência nos museus (...) *consiste numa relação do humano com o real que reflete sobre o próprio indivíduo, que passa a se ver em relação às coisas que o cercam no mundo* (SOARES & SCHEINNER, 2010, p.15).

A dinâmica corporal permite que sejam construídas relações com os objetos, posto que ao movermos fechamos em uma visão melhor da sua forma (gestalt). Merleau-Ponty (1999) afirma que o corpo relaciona-se com nossas expressões uma vez que:

(...) nele a experiência visual e a experiência auditiva, por exemplo, são pregnantes uma da outra, e seu valor expressivo funda a unidade antedepredicativa do mundo percebido e, através dela, a expressão verbal (Darstellung) e a significação intelectual (Bedeutung). Meu corpo é a textura comum de todos os objetos e é, pelo menos em relação ao mundo percebido, o instrumento geral da minha compreensão (MERLEAU-PONTY, 1999, p.315)

O corpo é um meio de comunicação com o mundo e, portanto, nossa percepção é em um primeiro momento física e subjetiva. No museu são as coisas que se apresentam para a percepção. Para Merleau-Ponty (2009) a centralidade do corpo se expressa por:

(...) todo seu arranjo interno, por seus circuitos sensoriais-motores, pelas vias de retorno que controlam e lançam os movimentos, ele se prepara, por

assim dizer, para uma percepção de si, mesmo se nunca é ele que ele próprio percebe ou ele quem o percebe. (MERLEAU-PONTY, 2009, p.21)

O museu se constrói como fenômeno humano, pois nessa morada de dispersões há o encontro do ser com a própria coisa. E a tentativa de compreensão das coisas no mundo e os modos de nele estar não se faz por meio de uma percepção passiva, mas resulta do esforço do ser em sua presença (MERLEAU-PONTY, 1999, p.94). E há também o encontro do ser com outros seres, pois como em nossa presença no mundo estamos abertos a outros seres a partir de nossos reflexos, sensações e percepções.

Como uma morada de fragmentos o museu é um cenário de deslocamentos. Os sujeitos percorrem a narrativa organizada pelos projetos curatoriais e propõe outras, muito menos universais e objetivas, que fazem parte de sua memória individual. E talvez resida aí o principal desafio às equipes educativas dos museus, ou seja, trabalhar com essa diversidade de experiências sociais e culturais para promover uma educação sensível, ética e estética.

4 MUSEU E EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

A sensibilidade é provocada por informações exteriores ao corpo no momento em que o homem é lançado ao mundo constituído por cores, odores, gostos, formas e ativamente interpretamos essas qualidades e usamos em nossas ações cotidianas (MERLEAU-PONTY, 1999). Nossa relação com as coisas se dá com base nos saberes sensíveis, o conhecimento tácito, na nossa capacidade de perceber as sensações é designada pelos gregos pela palavra *Aisthesis*. A sensibilidade é:

Uma categoria do conhecimento e uma categoria política. Ela é a base, a via de acesso ao mundo externo ao nosso corpo, o modo como se estabelece nossa relação com as coisas, justamente por ser um modo como experimentamos nosso corpo e os demais corpos. É o modo como olhamos para as coisas, como ouvimos, mas também como as pensamos (TIBURI, 2005).

A sensibilidade situa-se no campo da criatividade, da imaginação e da leitura poética que fazemos de nossas relações com as coisas e na partilha com outros homens em nosso universo relacional. No entanto, a ciência moderna, com sua base epistemológica e sua busca por neutralidade, afastou o inteligível do sensível. A educação, por sua vez, acompanhou o paradigma inaugurado com o iluminismo fundando um sistema que privilegiou a faculdade de pensar, sem admitir outras sensibilidades presentes na vida do homem. A educação escolar exigiu que o docente se tornasse um mediador entre estudantes e a razão. Assim, era

necessário apartar esses estudantes dos saberes adquiridos na família e sociedade. Para Duarte Júnior (2000) essa concepção é tributária de uma sociedade industrial e contribui para formação de um sujeito fragmentado que caminha em uma vida profissional e um cotidiano sensível para o qual não tem nenhum preparo. O saber dividido em disciplinas escolares afasta o sujeito da leveza que pode ser encontrada na vida cotidiana e reduz sua capacidade sensorial (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.171).

As estratégias usadas na educação dos sujeitos levaram a uma especialização. Esse sujeito deixou de lado saberes diversos, especialmente àqueles ligados aos sentidos, em função de um conhecimento parcial da realidade vivida. A escola moderna foi base para introdução dos saberes constituídos pelas ciências articulados nos currículos e em contrapartida pela negação de todo os outros saberes adquiridos pelo conhecimento tácito.

Na contramão dessa concepção, a educação das sensibilidades é um processo de conferir atenção a nossos fenômenos estésicos e estéticos, que reconheça o fundamento sensível da existência humana propiciando seu desenvolvimento. Em uma educação sensível, o educador pode criar oportunidades de formação que ampliem a convivência, desenvolva a criticidade e a sensibilidade, de modo que o sensível e o inteligível se complementem. Segundo Duarte Junior (2001) é necessário reassumir os diversos saberes e sabores afastados da educação formal por um projeto de ciência cartesiana e investir na formação de um sujeito sensível, aberto as particularidades do mundo e todas as possibilidades de conhecimento disponíveis e dessa forma: *estimular o sentimento de si mesmo e incentivar-se esse sentir-se humano de modo integral, numa ocorrência paralela aos processos intelectuais e reflexivos acerca de sua própria condição humana.* (DUARTE JUNIOR, 2001, p.181).

Os museus podem também se constituírem como ambientes formativos pra uma educação sensível, ética e estética, uma vez que essas instituições são espaços privilegiados para ver, ouvir, sentir e partilhar. São também ambientes de pertencimento, nos quais forjamos nossa identidade e nos abrimos a novas experiências.

As visitas de estudantes às exposições dos museus podem proporcionar um aprendizado que torne possível à experiência que os levem a atos reflexivos em detrimento de atitudes contemplativas. Nas visitas à estes ambientes formativos acionamos a visão, audição, tato, olfato, e porquê não a degustação. Como vadios, adentramos os museus e sentimos horror, medo, espanto, indignação, encantamento, ou até mesmo nos aborrecemos com a

visita. Portanto, não se trata de dotar as exposições de aparatos interativos que muitas vezes anestesiam os sentidos, mas sim entender as vadiagens que ocorrem nos museus, uma vez que é no plano afetivo que a mente e o corpo se mobilizam em conjunto, “*abrindo os espaços do mental para novos saberes, novas visões de mundo, novas experiências, novas possibilidades de percepção*” (SCHEINER, 2003, p.2).

Há desafios colocados aos professores e setores educativos dos museus no que se refere particularmente ao ensino de história. Um primeiro deles é a formação de parcerias com as escolas no sentido de romper com uma visão de museu contemplativa e ilustrativa, na qual o educador do setor educativo conduzirá as turmas de estudantes para complementar o saber curricular, confrontado o abstrato com o concreto. Os setores educativos podem, também, convocar os professores para suas ações que extrapolem os cursos de formação para uso dos museus, além de reconhecerem que as exposições não encerram uma finalidade educativa, que se prolonga no pré e no pós-visita em atividades na escola.

Um segundo refere-se a própria lógica racional na qual o museu se organiza. Para Scheiner (2003) só existe ordem o mundo para quem nunca se dispôs a ver. Assim, as visitas aos museus não podem prescindir de um momento livre, no qual os estudantes poderão se relacionar com os objetos e perceberem as dimensões invisíveis da experiência que se dá para além do domínio da matéria. Se muito preso a lógica racional da escola, educadores de museu e professores acabam tolhendo aquilo que pode ser mais significativo na visita: o conhecimento que parte da informação e é elaborado pela emoção transformando-se em vivência (SCHEINER, 2003, p.3). Essa atitude rompe com uma lógica transmissiva e propõe atos mais reflexivos aos estudantes nos museus.

O terceiro desafio relaciona-se à angústia pela visita total. Ainda que o tempo disponível seja adequado, ele deve ser dividido entre a proposição de uma reflexão no acervo e de um tempo livre para os estudantes, o que pode ser feito simultaneamente durante o tempo da visita. Assim, torna-se impossível ver todo acervo do museu, percorrer todas as suas salas. A exposição é, também, uma seleção porque enunciam histórias, mas também nos impedem de perceber as múltiplas articulações temporais e corpóreas da vida (PEREIRA & CARVALHO, 2010, p 390). Portanto os professores não devem se angustiar na tentativa de ver todo o museu. Torna-se mais significativo selecionar trajetos no museu que potencializem as discussões feitas na pré-visita.

O que Ulpiano Bezerra (2005) chamou de *alfabetização museológica*, sem dúvida configura-se como um quarto desafio. Muitas vezes não estão acessíveis aos estudantes as formas como a exposição foi construída, quais profissionais envolvidos, a origem da coleção e que outras possibilidades narrativas são possíveis a partir do acervo. A história do prédio que abriga a coleção é, também, uma das informações que nem sempre são disponibilizadas no ato da visita.

As exposições atuais aproximam-se muito do espetáculo, com soluções advindas das novas mídias como “leads”, e outros aparatos interativos. Para Scheiner (2003) é um grande equívoco pensar que essas soluções atingem plenamente o visitante ou proporcionam-lhes maior interação. Na verdade esses aparatos acabam por supervalorizar algumas memórias em detrimento de outras e promovem uma redução interpretativa. Os museus devem se atentar para:

(...) estratégias narrativas integrando passado e presente, e buscando apresentar os fatos a partir de uma ótica plural, que permita o máximo possível de interpretações. O compromisso com o rigor histórico e científico deve aliar-se ao uso equilibrado do design, buscando o desenvolvimento de soluções museográficas que sejam criativas e que não comprometam o papel ético do museu. Isto implica também no uso equilibrado dos recursos cenográficos, de multimídia e da dramatização, que deverão trabalhar a emoção dos visitantes, sem deixar-se cair no exagero ou no pieguismo (SCHEINER, 2003, p.4).

Nessa consideração de Scheiner é possível refletir sobre um quinto desafio a professores e equipes educativas dos museus quanto ao ensino de história. A articulação entre o passado e presente e a criação de utopias a partir da inclusão na exposição de objetos produzidos na atualidade é um dos caminhos para romper com a visão tradicionalmente atribuída aos museus. Para Régis Ramos (2008) o ato de pensar sobre o presente vivido está relacionado com as formas de conhecer o passado e também conhecer o presente está referenciado no pretérito. Nesse sentido cabe refletir sobre o presente como algo que não era e que pode ser diferente, identificando outras possibilidades para vida em sociedade. O sentido do conhecimento histórico é o de revelar outras possibilidades, renovar expectativas e reinventar novas formas de vida em comum rompendo com a ideia de que é assim porque sempre foi assim (RAMOS, 2008, p.21).

Refletir sobre esses desafios é um dos caminhos para que a relação entre setores educativos e professores torne-se cada vez mais estreita e os projetos de uso dos museus pelos

estudantes possam objetivar uma formação ética e estética. Essa relação é de partilha e não de autoridade de um sobre o outro. Para Ranciére (2005) a partilha do sensível possibilita os deslocamentos, identificação e diferenciação, em um processo de troca entre o “eu” e o “outro”. A partilha do sensível evidencia o “comum” e os recortes definidos de lugares e perspectivas, fixando um “comum” partilhado e partes exclusivas, que (...) *se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um “comum” se presta a participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÉRE, 2005, p.15).*

Cabe então promover essa partilha criando projetos comuns entre museu e escola, que tomem como ponto de partida a especificidade dessas duas instituições. Os momentos que antecedem e posteriores à visita devem ser também incluídos nessa partilha, no rompimento da visão da visita ao museu como uma finalidade no processo educativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os museus são ambientes formativos, que podem promover a troca de experiências entre docentes e equipes educativas, oportunizando programas e projetos articulados às práticas desenvolvidas na escola e no museu, respeitando a peculiaridades de cada instituição. Está posto a essas instituições o desafio de criar projetos de visita articulados com os professores, respeitando as demandas apresentadas por esses profissionais a partir de suas experiências como docentes. Assim, os setores educativos dos museus poderão aproveitar das experiências docentes para melhoria de suas propostas educativas com os acervos na visita de estudantes. Ao mesmo tempo, os professores redimensionam sua prática tendo o museu como possibilidade para promover uma educação para as sensibilidades éticas e estéticas.

Com essa proposta os museus podem tornar-se ambientes nos quais os docentes reavaliam suas práticas, reposicionem suas formas de ver e entender o mundo e dentro e encontrem outros caminhos possíveis para uma leitura da sociedade. As experiências dos docentes interessam às equipes educativas dos museus uma vez que a educação se dá em uma perspectiva dialógica, e essa abertura pode melhorar os projetos desenvolvidos em programas permanentes que consolidem a relação com as escolas e comunidade.

Pensamos nessa relação dialógica a partir da circularidade cultural, em que esses sujeitos trocam impressões sobre a memória cultural, usos do passado, sobre a memória e esquecimento e formas de trilhar outros caminhos na formação dos estudantes nos museus.

Cada um com sua história de vida, portador de experiências, podem contribuir para um redimensionamento da relação museu-escola, fugindo, assim, de uma relação pragmática, em que o museu é visto como ilustração de conteúdos, e por parte do museu a visita de escolares vista como justificativa social para a sua existência.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, J. N. Québec acabou? Para os próximos 20 anos. In: CHAGAS, Mário et al. *A democratização da memória: afunção social dos museus ibero-americanos*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2008.
- BREFE, A. C. F. Os primórdios do Museu: da elaboração conceitual à instituição pública. *Projeto História 17*. Trabalhos da Memória. São Paulo, Novembro de 1998.
- CHAGAS, M.; STORINO, C. M. P. Apresentação. *Revista Musas*, Rio de Janeiro, n.3, p.6-8, 2007.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Tese de doutorado. Campinas. Faculdade de Educação da Unicamp. 2000.
- MACHADO, R. *Nietzsche e o renascimento do trágico*: KRITERION, Belo Horizonte, n. 112, p.174-182, dez. 2005.
- MENEZES, U. B. A exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves. *Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna*. Belo Horizonte: Argumentum, 2005.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PEREIRA, J. S. *Educadores de museus e seus processos formativos: palestra projeto Museu e Escola*. Cefor/PUC-Minas e LEME/UFMG. [S.l: s.n], 2007.
- PEREIRA, J. S.; CARVALHO, M. V. C. Sentidos dos tempos na relação museu/escola. *Cadernos Cedex*, Campinas, v.30, n.82, p.383-396, set.-dez. 2010.
- POULOT, D. O modelo republicano de museu e sua tradição. In: BORGES, Maria Eliza Linhares (Org). *Inovações, Coleções, Museus*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- RAMOS, F. R. L. *A danação do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argos, 2004.
- RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível*. Estética e Política. São Paulo: Editora 34, 2005.
- SCHEINER, T C. Comunicação, educação, exposição: novos saberes, novos sentidos. *Semiosfera. Revista de Comunicação e Cultura*. Ano 3. n.4-5, julho de 2003.



SCHEINER, T. C. O museu como processo. *Cadernos de Diretrizes Museológicas 2: mediação em museu: curadorias, exposições, ação educativa*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais, Superintendência de Museus, 2008.

SCHEINER, T. C. Repensando o museu integral: do conceito às práticas. *Boletim do Museu Paraense Emilio Goeldi*. Belém, v.7, n.1, p.15-30, jan/abr de 2012.

SCHEINER, T. C.; SOARES, B. A chama interna: museu e patrimônio na diversidade e na identificação: Museologia e Patrimônio. *Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio*. v.3, n.1, jan./jun. de 2010.

SOARES, B. C. B. *Quando o museu abre portas e janelas: o reencontro com o humano no museu contemporâneo*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro. UNIRIO, MAST, 2008.

SUANO, M. *O que é museu*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

TIBURI, M. *O que é sensibilidade?* Disponível em:
<www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=29>.

ANAIS

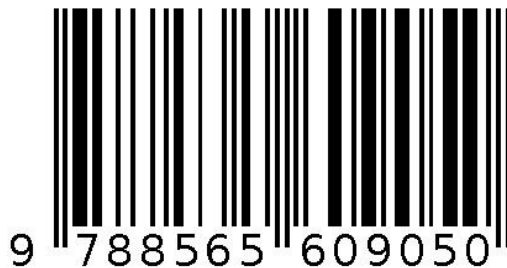
**XI ENCONTRO DE DIRETORES E X ENCONTRO DE DOCENTES DE
ESCOLAS DE BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DO
MERCOSUL – EBCIM**

A Biblioteconomia em diálogo com a Arquivologia e a Museologia: desafios e
interloquções em equipamentos culturais

BELO HORIZONTE
ECI/UFMG
2016

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-65609-05-0



9 788565 609050