

Maria Teresa Navarro de Britto Matos
Francisco José Aragão Pedroza Cunha
Alzira Queiróz Gondim Tude de Sá
Aurora Leonor Freixo
(Organizadores)

Perfil, evolução e perspectivas do ensino e da pesquisa em Arquivologia no Brasil



**Perfil, evolução e perspectivas
do ensino e da pesquisa em
Arquivologia no Brasil**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Maria Teresa Navarro de Britto Matos
Francisco José Aragão Pedroza Cunha
Alzira Queiróz Gondim Tude de Sá
Aurora Leonor Freixo
(Organizadores)

Perfil, evolução e perspectivas do ensino e da pesquisa em Arquivologia no Brasil

Salvador
EDUFBA
2015

2015, autores.
Direitos para esta edição cedidos à EDUFBA.
Feito o depósito legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua
Portuguesa de 1991, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa, Projeto Gráfico e Editoração
Rodrigo Oyarzábal Schlabit

Revisão
Vera Maria Nazareth Andrade Chaoui

Normalização
Sandra Batista / Maria Raquel Gomes Fernandes

Sistema de Bibliotecas – UFBA

P434 Perfil, evolução e perspectivas do ensino e da pesquisa em Arquivologia no Brasil / Maria Teresa Navarro de Britto Matos... [et al.]. (Org.); prefácio de Heloisa Liberalli Bellotto – Salvador : EDUFBA, 2015.
575 p. : il.

Textos apresentados na III Reunião Brasileira de Ensino e Pesquisa em Arquivologia (REPARQ), no período de 16 a 18 de outubro de 2013, no campus Ondina na Universidade Federal da Bahia, com o apoio do Fórum Nacional de Ensino e Pesquisa em Arquivologia (FEPARQ).

ISBN 978-85-232-1417-3

1. Arquivologia – Estudo e ensino – Brasil. 2. Arquivologia – Currículos – Avaliação. 3. Arquivos – Tecnologia - Tratamento. I. Matos, Maria Teresa Navarro de Britto. II. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). III. Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). IV. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). V. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Ciência da Informação. VI. Título.

CDD – 020
CDU –025.171

Editora filiada a



EDUFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Campus de Ondina,
40170-115, Salvador-BA, Brasil
Tel/fax: (71) 3283-6164
www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

Sumário

9 Prefácio

Heloísa Liberalli Bellotto

11 Apresentação

Maria Teresa Navarro de Britto Matos

Francisco José Aragão Pedroza Cunha

Alzira Queiróz Gondim Tude de Sá

Aurora Leonor Freixo

Parte 1 – Ensino em Arquivologia

17 Los nuevos paradigmas de la archivística y sus implicaciones en la formación y en la investigación

Maria Manuela Moro Cabero

41 Formação em Arquivologia no Brasil: análise da influência acadêmico-institucional

Gabrielle Francinne de Souza Carvalho Tanus

Carlos Alberto Araújo

61 Uma proposta de formação mínima para os cursos de Arquivologia das universidades brasileiras

Flávia Helena Oliveira

Renato Tarciso Barbosa de Sousa

75 Da Arquivologia que fazemos: mapeamento dos currículos dos cursos de Arquivologia no Brasil

Welder Antônio Silva

Cíntia Chagas Arreguy

Leandro Negreiros

97 A revisão curricular na Arquivologia da UFSM como resultado da avaliação do ensino

Fernanda Kieling Pedrazzi

Rafael Chaves Ferreira

Sonia Elisabete Constante

113 A competência informacional e o desempenho acadêmico de estudantes de Arquivologia

Ivone Guerreiro Di Chiara

Linete Bartalo

Miguel Luiz Contani

- 133 **Blogs em Arquivologia: ferramentas de ensino-aprendizagem ou componentes do ato pedagógico?**
André Porto Ancona Lopez
Rodrigo Fortes Ávila
- 151 **O perfil dos arquivistas egressos do curso de Arquivologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES): percurso metodológico da pesquisa**
Solange Machado de Souza
- 167 **O cenário da pós-graduação stricto sensu em Arquivologia no Brasil**
José Maria Jardim
- 185 **A pós-graduação stricto sensu em Arquivologia no Brasil**
Solange Machado de Souza
- 207 **Gestão de documentos: capacitação de agentes públicos do Poder Executivo Federal**
Djalma Mandu de Brito

Parte 2 – Comunicação científica e Arquivologia

- 227 **A comunicação científica, o acesso, a construção e o custo do conhecimento**
Sandra Lúcia Rebel Gomes
- 245 **A Reparq e a proposta de uma Associação de Ensino e Pesquisa em Arquivologia no cenário arquivístico brasileiro: balanço e perspectivas**
Cyntia Roncaglio
- 259 **O currículo Lattes como fonte de informação no estudo da produção do conhecimento científico na Arquivologia**
Leandro Coelho de Aguiar
Renata Regina Gouvêa Barbalho
Vitor Manoel Marques da Fonseca

Parte 3 – Arquivos, Arquivologia e Administração Pública

- 279 **Desafios e perspectivas de implementação da lei de acesso à informação no âmbito da Administração Pública Federal**
Paola Rodrigues Bittencourt
- 299 **Dimensões político-arquivísticas da avaliação de documentos na Administração Pública Federal (2004-2012)**
Ana Celeste Indolfo

- 317 Um estudo sobre gestão de documentos arquivísticos digitais na administração pública federal brasileira**
Brenda Couto de Brito Rocco
- 335 O patrimônio arquivístico brasileiro em perigo: mapeamento de atos lesivos e levantamento das ações adotadas pelo estado**
Cristiane Basques
Georgete Medleg Rodrigues
- 349 O lugar do arquivo: um levantamento na legislação de Minas Gerais, 1994-2011**
Renato Pinto Venâncio
- 365 Os documentos especiais à luz da Arquivologia contemporânea: uma análise a partir das instituições arquivísticas públicas da cidade do Rio de Janeiro**
Anna Carla Almeida Mariz
Thiago de Oliveira Vieira

Parte 4 – Arquivos e Tecnologias

- 387 A aplicação da taxonomia no software de descrição arquivística ICA-AToM**
Daniel Flores
Débora Flores
Sérgio Ricardo da Silva Rodrigues
- 403 Acesso e preservação do patrimônio arquivístico documental: um repositório digital para o Diário de Classe**
Sérgio Renato Lampert
Daniel Flores
- 423 Metadados para preservação e segurança do Diário de Classe eletrônico da UFSM**
Débora Flores
Dulce Elaine Saul da Luz
Raul Ceretta Nunes
- 441 O banco de dados sob um olhar arquivístico através da Ciência da informação – comunicação, informação e conhecimento**
Gilberto Fladimar Rodrigues Viana
Telma Campanha de Carvalho Madio
- 457 A web 2.0 e as instituições arquivísticas nacionais de países de tradição ibérica: uma reflexão sobre a cultura participativa**
Louise Anunciação Fonseca de Oliveira
Maria Teresa Navarro de Britto Matos

Parte 5 – Organização e Tratamento de Acervos

- 479 Metodologia para levantamento tipológico em arquivos pessoais de cientistas**
Márcia Cristina Duarte Trancos
Maria Celina Soares de Mello e Silva
- 495 Descrição e acesso ao patrimônio documental da UFSM: o Campus Avançado de Roraima**
Camila Poerschke Rodrigues
Daniel Flores
Sérgio Renato Lampert
- 513 Arquivo como instrumento: da gestão de atividades pessoais a ponto de referência de memórias coletivas – um olhar sobre o arquivo pessoal de Dom Adriano Mandarino Hypólito**
Bruno Ferreira Leite
João Marcus Assis
- 525 Uma relação distante: análise sobre a utilização de métodos bibliométricos / quantitativos pela Arquivologia**
Roberto Lopes dos Santos Júnior
- 541 Os arquivos da Biblioteca Nacional: contribuições para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa sobre a construção de uma rede de informações científicas**
Carlos Henrique Juvêncio
Georgete Medleg Rodrigues
- 555 A noção de ramificação dos documentos arquivísticos: o exemplo dos fundos relacionados à Guerrilha do Araguaia**
Shirley Carvalhêdo
- 573 Recomendações e moções**

Prefácio

A demonstração da consolidação de uma área do conhecimento que se pretende conjunção de saber e de profissão, carreando em seu entorno todos os elementos vitais à sua existência e desenvolvimento, dá-se quando essa área é capaz de demonstrar que está habilitada a ter e a manter uma identidade própria, que a torne inconfundível e única.

A Arquivologia no Brasil, como área de saber universitário e de profissão inequívoca, ao aproximar-se de seu cinquentenário de existência como tal, parece ter finalmente chegado a essa consolidação. No decorrer desse tempo tem-se assistido paulatinamente ao desenvolvimento e enraizamento de uma “ciência” que vai produzindo seus frutos como área do saber e como profissão. Pesquisas em andamento, resultados de pesquisas aplicadas a arquivos, aperfeiçoamento metodológico e prático, formação consistente de novos profissionais, educação contínua para os já experientes na área – esse é o panorama atual, não obstante o difícil momento pelo qual passa o país.

Participei desta III Reunião de Ensino e Pesquisa em Arquivologia (Reparq) na qualidade de ministrante de *workshop* sobre o preparo didático dos professores de Arquivologia, o que me proporcionou a possibilidade de assistir à maioria das sessões e pude acompanhar a pertinência e a acuidade dos trabalhos apresentados. A soma das informações ali divulgadas e discutidas apresenta um rico panorama para melhor compreender-se esse momento do panorama arquivístico no Brasil. A publicação dos trabalhos ali apresentados é um precioso presente que a Editora da Universidade Federal da Bahia, com o apoio financeiro da Fundação do Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, ora nos proporciona.

Esta coletânea, na verdade, representa um quadro que demonstra o amadurecimento a que chegaram os cursos universitários da área: o entrosamento entre professores, mestrandos e doutorandos na apresentação de suas pesquisas, reflexões e perplexidades. São desafios a enfrentar, com ênfase, como seria de se esperar, nos novos paradigmas para o ensino e a pes-

quisa; na discussão da formação no que concerne às necessidades curriculares em um mundo tão cambiante como o presente; na produção, acesso, uso e guarda dos documentos digitais.

De um lado, nas organizações, o momento é de mudanças reclamadas pela tecnologia, pela competitividade e pelos ambientes no mercado global, tudo isso a exigir profundas mudanças nos sistemas de informação, nos quais se inserem os arquivos; de outro lado, os governos em escala mundial, vêm-se diante das transformações nos sistemas burocráticos e diante da necessidade gritante de transparência administrativa demarcada pela força da cidadania. Tudo isso exigindo mais e mais a modernização e atualização dos sistemas arquivísticos. Exigindo, portanto, inovações, e essas, só serão eficazes se baseadas em pesquisas e estudos que as construam e desenvolvam, resultando em projetos concretos. Assim, cresce a demanda por professores capazes de formar profissionais habilitados para tanto. E o panorama apresentado por esta III Reparq demonstra que estamos no caminho certo.

Os trabalhos ora reunidos nessa coletânea vem justamente contribuir para satisfazer essa demanda de novos paradigmas teóricos e metodológicos que respondam à aquela desafiadora demanda. O conteúdo desses trabalhos pode trazer respostas aos desafios profissionais que diariamente recebem os arquivistas – e cada vez mais.

Em boa hora o Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia propõe-se a publicar os resultados da III Reparq, resultados esses que certamente iluminarão futuros caminhos da pesquisa e do ensino da Arquivologia no Brasil.

São Paulo, 15 de setembro de 2015

Heloísa Liberalli Bellotto
Universidade de São Paulo. SP

Apresentação

A coletânea *Perfil, evolução e perspectivas do ensino e da pesquisa em Arquivologia no Brasil* reúne os resultados de pesquisas apresentadas na III Reunião Brasileira de Ensino e Pesquisa em Arquivologia (REPARQ), realizada pelo Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia na cidade de Salvador, Bahia, no período de 16 a 18 de outubro de 2013, no Campus Ondina, com o apoio do Fórum Nacional de Ensino e Pesquisa em Arquivologia. Pesquisas em fase de desenvolvimento e/ou concluídas, empreendidas por docentes, discentes (mestrandos e doutorandos) e pesquisadores da área vinculados a universidades e demais instituições dedicadas à pesquisa. Entende-se que publicar resultados de pesquisa é tão importante quanto a própria pesquisa e corresponde a uma das funções sociais da ciência.

Este livro parte do pressuposto de que a institucionalização da Arquivologia, como campo acadêmico-científico, no Brasil, encontra-se em processo de consolidação, devido às conquistas em âmbito nacional e, também, pela própria afirmação da área, na esfera internacional. Entre os anos de 1977 e 2012, o ensino universitário da Arquivologia, na graduação, vem se expandido e conquistando identidade própria. Totalizam, no momento, 17 cursos de graduação, todos ministrados por universidades públicas federais e estaduais, distribuídos nas 5 regiões geopolíticas do Brasil. Da mesma forma, são vários os indicadores do crescimento da pesquisa em Arquivologia nas universidades, instituições arquivísticas e outras organizações. Contudo registrava-se a ausência de mestrado e doutorado em Arquivologia, o que motivou uma demanda dos profissionais da área junto a programas de pós-graduação em Ciência da Informação, História, Administração, Educação e Engenharia de Produção. O ano de 2012 se apresentou como marco significativo na história da Arquivologia brasileira, quanto à pós-graduação, por meio da criação do primeiro curso de Mestrado Profissional em Gestão de Documentos e Arquivos, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Uma ação oportuna e de significado valioso quanto aos futuros caminhos da Arquivologia, sob as perspectivas do Plano Nacional de Educação (2011-2020), do Plano

Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) e do incremento de políticas públicas de fomento a pesquisa e à inovação.

A evolução dessa trajetória possibilita a demarcação da área conquistada pela Arquivologia junto às demais ciências, além de subsidiar a construção de uma consciência coletiva da comunidade arquivística no Brasil, representada por discentes, docentes e pesquisadores. Nesse contexto de grande significado para a Arquivologia, cabe ressaltar que a presente coletânea se constitui de 31 textos produzidos por 50 autores, comprometidos em dar ênfase às questões estratégicas de interesse para a Arquivologia brasileira, no século XXI. Importante registrar, também, que os referidos textos foram todos apresentados, enquanto conferências e comunicações orais de pesquisa, no âmbito da III Reparq.

A Reunião contou com o honroso apoio dos seguintes órgãos de fomento à pesquisa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

Embora com um eixo comum, considerando a abrangência dos temas objeto dos textos produzidos, optou-se por agrupá-los em 5 partes: “Ensino em Arquivologia”; “Comunicação Científica em Arquivologia”; “Arquivos, Arquivologia e Administração Pública”; “Arquivos e Tecnologias” e “Organização e Tratamento de Acervos”. Soma-se, ainda, a publicação das Recomendações e Moções aprovadas na Plenária de Encerramento da III REPARQ.

A primeira nos remete ao “Ensino em Arquivologia”. Destaca questões relativas aos novos paradigmas e a formação em Arquivologia: grade curricular; competências e desempenho acadêmico de estudantes; perfil de egressos; pós-graduação *lato e stricto sensu*; capacitação de agentes públicos e, ferramentas de ensino-aprendizagem.

“Comunicação Científica em Arquivologia”, tema da segunda parte, trata da comunicação científica, do acesso, da construção e do custo do conhecimento; da proposta de criação de uma Associação de Ensino e Pesquisa em Arquivologia, além do currículo *Lattes* como fonte de informação no estudo da produção do conhecimento científico.

A terceira, “Arquivos, Arquivologia e Administração Pública”, apresenta os desafios no âmbito da administração pública brasileira em relação às perspectivas da implementação da Lei de Acesso à Informação; as dimensões político-arquivísticas da avaliação de documentos; a gestão de documentos arquivísticos digitais; o mapeamento de atos lesivos ao patrimônio arquivístico e das ações do Estado; o lugar do arquivo na legislação e, os documentos especiais custodiados por instituições arquivísticas públicas.

A quarta, “Arquivos e Tecnologias”, refere-se à aplicação da taxonomia no *software* de descrição arquivística ICA-AtoM; o banco de dados sob um olhar arquivístico; repositórios digitais; e a *web 2.0* e instituições arquivísticas.

“Organização e Tratamento de Acervos”, quinta parte, registra a discussão em torno do levantamento tipológico em arquivos pessoais; da descrição e acesso ao patrimônio documental; da gestão de atividades pessoais; da análise sobre a utilização de métodos bibliotecnômicos / quantitativos; dos arquivos da Biblioteca Nacional; e da noção de ramificação dos documentos arquivísticos.

Nossos agradecimentos à Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA) cujo apoio foi decisivo para tornar possível a publicação deste livro, sob a honrosa chancela da FAPESB. Assegurando, portanto, a divulgação e a socialização das pesquisas apresentadas durante a III REPARQ. O conhecimento publicado confere a base essencial com vistas ao fortalecimento de uma cultura científica na área de Arquivologia.

Salvador, Bahia, março de 2015.

Maria Teresa Navarro de Britto Matos
Francisco José Aragão Pedroza Cunha
Alzira Queiróz Gondim Tude de Sá
Aurora Leonor Freixo

A competência informacional e o desempenho acadêmico de estudantes de Arquivologia

Ivone Guerreiro Di Chiara

Linete Bartalo

Miguel Luiz Contani

O que se pode considerar êxito no rendimento acadêmico ou sucesso acadêmico? O bom rendimento acadêmico, expresso em notas obtidas, é sinônimo de bom desempenho acadêmico? Como se pode mensurá-lo? As notas representam o rendimento ou o desempenho acadêmico? Ou nenhum dos dois? Espírito Santo (1982) já denunciava a falta de instrumentos adequados para mensurar o desempenho e a competência do sujeito formado pela Universidade e apresentava sugestões para o aprimoramento dessa prática que, contudo, não se distanciavam dessa medida matemática tradicional.

Se a nota como expressão do desempenho acadêmico não é o melhor parâmetro a se considerar, de outro modo, Ortega (2012, p. 5) lembra que “a apropriação realizada pelos educandos não é verificável fora do quadro de análise das condições que caracterizam os processos de ensino-aprendizagem”. Assim, mesmo com toda a polêmica em torno de que a nota obtida pelo estudante seja ou não a melhor representação de sua performance, ela está sendo considerada, mesmo com suas distorções, no quadro de referência contextual do ambiente acadêmico que dela não prescinde. As atividades de busca e uso da informação visam favorecer os processos de ensino-aprendizagem: resta saber a correlação que possui com a nota obtida.

Na opinião de Dalto e Buriasco (2009, p. 2) “[...] o processo avaliativo não se resume a apenas ‘medir’, verificar, mas implica em um julgamento de valor que, por sua vez, implica

na tomada de decisões que devem promover melhoria no objeto sob avaliação”. Mas, como os próprios autores destacam, a maioria das práticas avaliativas disponíveis se resumem apenas na verificação do rendimento escolar, obtido como é sabido, pela média das avaliações realizadas.

As transformações que afetaram o mundo nos últimos tempos também atingiram a educação que se modificou e, hoje, para que se conceba a educação como um todo com vistas a atender as necessidades para as novas gerações, os quatro pilares fundamentais propostos no relatório Delors (1998), continuam atuais. São eles: 1) Aprender a aprender- para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida; 2) Aprender a fazer – para além da qualificação profissional, adquirir competências a fim de enfrentar situações reais e inusitadas; 3) Aprender a viver juntos – ou seja, desenvolver a compreensão do outro, perceber as interdependências; 4) Aprender a ser – desenvolver a personalidade com vistas a adquirir cada vez mais autonomia, responsabilidade e discernimento. O estabelecimento de padrões de competência em informação vem ao encontro do fundamento destes pilares ao proporcionar maior alcance à formação do indivíduo.

Neste contexto do “aprender”, o desempenho deveria ser avaliado por meio de metodologias que não resultassem em apenas um número.

A corrente educacional do “aprender a aprender”, defendida pela “pedagogia das competências” abre espaço para um assunto que tem merecido destaque na Ciência da Informação e tem sido objeto de muitas pesquisas na área: a competência informacional. O aluno com alta competência informacional está apto a “aprender a aprender” e portanto, dentro de um contexto de avaliação apresentará, possivelmente, não apenas um rendimento expresso por uma média significativa nos moldes da educação tradicional, mas também terá condições para, quando inserido no mundo do trabalho, crescer profissionalmente. Saberá também buscar e utilizar as informações disponíveis em quaisquer suportes para resolver problemas de toda ordem, e estará, portanto, preparado para interagir no mundo com autonomia.

A proposta deste estudo, alocado na pesquisa mais ampla, partiu da ideia de que recortar um dos 43 cursos de graduação existentes na UEL, poderia compor um diagnóstico, ainda que minúsculo, da comunidade discente, porém revelador de certas especificidades passíveis de transformarem-se em contribuições à área de Arquivologia brasileira, na medida em que generalizações acerca dos resultados possam ser encetadas.

A questão que norteia o recorte de pesquisa descrito neste texto é assim formulada: Que comportamentos e competências são evidenciados junto à comunidade discente do curso de Arquivologia e que correlação esses dados permitem efetuar com relação às condições que caracterizam os processos de ensino e aprendizagem verificados junto aos participantes?

O pressuposto adotado é o de que o estudante compreende a ligação entre necessidade de informação e desempenho acadêmico. Acredita possuir competência informacional, porém tende a superestimar o efetivo grau em que ela ocorre. Como consequência, cabe pensar que os resultados encontrados podem fornecer pistas, embora não aparentes, acerca de pontos que merecem maior investigação.

Como objetivo geral, focaliza-se o plano mais amplo do desempenho acadêmico do curso em análise e fixa-se a meta de averiguar os fatores que permitem correlacionar comportamento e competência informacionais aos resultados de ensino, com vistas a uma aprendizagem mais efetiva nesse universo. Pelo caráter descritivo e analítico que assume, esta apresentação se move em torno de dois objetivos específicos:

- Indicar as características descritas pelos participantes acerca de seus próprios comportamentos informacionais, de modo a permitir uma sistematização capaz de gerar elementos de avaliação;
- Analisar a sistematização obtida com base no objetivo anterior e inferir acerca da tendência verificada junto a essa porção dos participantes da pesquisa mais ampla.

O tópico a seguir percorre a fundamentação contida na base teórico-metodológica apresentada no item percurso da pesquisa. A discussão é efetuada no interior dos princípios lançados nesta base e também no âmbito da pesquisa maior, em andamento, da qual este recorte faz parte. Na sequência, apresentam-se os resultados, com destaque para a busca da possível relação existente entre a competência informacional e o desempenho acadêmico, e finaliza-se o texto com as conclusões.

A competência informacional no desempenho acadêmico

Busca-se hoje, no país – e isso é evidenciado nos sucessivos documentos orientadores das avaliações pelo MEC para abertura e renovação de credenciamento de cursos – um ensino não unicamente repassador de conhecimentos, mas um ensino capaz de estimular a geração do conhecimento e sua atualização. Neste sentido, modificam-se, em larga medida, as concepções de rendimento acadêmico e de sucesso acadêmico. Cai por terra a noção de que, em ambas as situações, o histórico de notas obtidas possa ser a única medição. Rendimento acadêmico significa, nessa postura, a capacidade de evoluir e aprender com as falhas. Por sucesso acadêmico, entende-se a capacidade de manter-se na escolarização, de superar obstáculos e persistir. Constrói-se um posicionamento inverso ao tão conhecido e indesejado fracasso escolar, tendo o abandono dos estudos como sua manifestação mais evidente.

O empenho na realização de tarefas escolares e produção de trabalhos acadêmicos deve estar vinculado à compreensão e à consciência da necessidade de um vínculo institucional determinando uma linha de investigação. Essa organização é traduzida na proposta de um projeto de pesquisa, com objetivos claros e de recorte bem estabelecido. Toda uma alteração de formato, tanto no modo de pensar quanto na maneira de se posicionar para estudar, se torna demanda. Notas não são o exclusivo indicador de sucesso acadêmico; o que cabe pensar é nos fatores que influenciam na obtenção dessas notas – aí situados o comportamento e a competência informacionais. Nem sempre será fácil obter acesso a essa condição para melhorá-la, ou seja, trata-se de conhecer algo de que nem mesmo seu detentor tem plena consciência.

Orelo e Vitorino (2012) justificam a importância da competência informacional para o desenvolvimento humano por se tratar de um processo que se inicia com a identificação da necessidade de uma determinada informação até o seu acesso e uso. São considerados os atos inerentes a esse processo como a interpretação, atribuição de significados, produção de novos conhecimentos e uma aprendizagem com independência que se prolonga por toda a existência do indivíduo que desenvolve tal competência.

Para Choo (2003, p. 99)

As necessidades de informação são muitas vezes entendidas como as necessidades cognitivas de uma pessoa: falhas ou deficiências de conhecimento ou compreensão que podem ser expressas em perguntas ou tópicos colocados perante um sistema ou fonte de informação.

Enfatiza que “Satisfazer uma necessidade cognitiva, então, seria armazenar a informação que responde ao que se perguntou”.

Contudo, a necessidade de informação acompanha a evolução do ser humano no decorrer da história. O homem tem e teve necessidade de informação em todos os momentos da história. Houve épocas em que ele nem sabia o que significava informação, mas certamente dela precisava para simplesmente sobreviver. Hoje, contudo, vivemos em uma sociedade globalizada e a necessidade de informação é visível e premente porque dela se depende para a execução dos mais simples aos mais complexos atos da nossa vida.

Le Coadic (2004) expõe de maneira didática a tipologia das necessidades de informação, as quais ele considera como as duas grandes classes:

- A necessidade de informação em função do conhecimento. Ela é decorrente da necessidade de se saber ou conhecer algo;

- A necessidade de informação em função da ação. Essa necessidade surge em razão de ações do dia a dia do indivíduo, como trabalhar, divertir-se, comer, dormir ou outra ação qualquer.

Wilson (1981) entende que as necessidades de informação nascem em decorrência das tentativas, pelo indivíduo, de dar sentido ao mundo em que vive. Portanto, ele é defensor da abordagem de estudo centrada no usuário da informação. Também, na perspectiva do usuário da informação, Figueiredo (1994) destaca que se precisa de informação para conhecer, saber algo sobre um assunto ou para o exercício de alguma atividade, seja no âmbito social, pessoal e profissional.

O modelo de busca e uso da informação proposto por Choo (2003) considera que a necessidade de informação pode ser estudada nos seus aspectos cognitivos, emocionais e situacionais. Essa necessidade de informação tem início quando o indivíduo não se sente tranquilo quanto ao que conhece sobre um assunto relacionado a uma dada situação. Conversando com outras pessoas, pensando, observando, esse indivíduo consegue expressar a necessidade, o que Taylor (apud CHOO, 2003), chama de necessidade consciente do usuário.

A busca da informação é a etapa que sucede à identificação da necessidade de informação, independentemente do modelo de estudo adotado, e adquire os contornos atribuídos pelo ator envolvido neste processo. Um modelo didático que explica o processo de busca da informação é apresentado por Ellis (1989) e Ellis, Cox e Hall (1993). Esses autores descrevem o processo de busca da informação constituído por características de análise tais como iniciar, encadear, vasculhar, diferenciar, monitorar, extrair, checar e terminar. No entanto, os mesmos autores ressaltam que essas etapas não ocorrem de forma sequencial, isto quer dizer que, dependendo do nível de competência e até mesmo da experiência do indivíduo, alguma etapa pode ser suprimida ou aparecer em ordem invertida no processo de busca de informação.

De acordo com Choo (2003), o meio social e profissional no qual o indivíduo está inserido influenciam nos comportamentos de busca de informação. Dependendo da situação, o indivíduo terá maior ou menor facilidade de acesso às fontes de informação e também será afetado pelo fluxo da informação no ambiente de trabalho, acrescentando-se ainda o tempo disponível para essa atividade. Para ele “A busca da informação é o processo no qual o indivíduo engaja-se decididamente em busca de informação capaz de mudar seu estado de conhecimento”. (CHOO, 2003, p. 102)

O indivíduo usará a informação selecionada quando esta responder a questão para a qual ele não tinha ainda uma resposta satisfatória, mas o que significa uso?

Para Figueiredo (1994, p. 35), uso é o que “um indivíduo realmente utiliza”. De acordo com a autora, ele pode ser decorrente de uma demanda satisfeita ou resultado de um “brow-

sing”, ou mesmo de uma conversa: o uso de uma informação ocorre quando ela satisfaz uma necessidade ou um desejo. Choo (2003) vai além e afirma que o uso da informação ocorre quando o indivíduo escolhe e assimila a informação e, com isso, tem condições de dar sentido a uma situação e resolvê-la. Isso significa encontrar uma resposta a uma questão, tomar uma decisão, encontrar uma solução para um problema. Ressalta ainda que “O uso efetivo da informação encontrada depende de como o indivíduo avalia a relevância da informação cognitiva e emocional da informação recebida, assim como de atributos objetivos capazes de determinar a pertinência da informação a uma determinada situação problemática”. (CHOO, 2003, p. 116)

A avaliação da informação acontece simultaneamente ao uso. Se ela preenche um vazão cognitivo, é a resposta adequada a uma questão, ajuda a dar significado a uma situação e provém de uma fonte confiável, analisada mediante critérios previamente estabelecidos, a informação é usada porque foi avaliada de forma positiva. A competência informacional significa muito mais do que saber buscar e usar a informação, pressupõe sobretudo a capacidade de avaliar e assimilar as informações obtidas e com elas transformar a situação vivenciada. Stern (apud CAVALCANTE, 2006) mencionando os princípios da Association Of College and Research Libraries (ACRL) afirma que uma pessoa é competente em informação quando:

- a. Tem consciência das suas necessidades de informação;
- b. Sabe procurar e buscar a informação desejada;
- c. É capaz de avaliar a qualidade das informações de diferentes fontes;
- d. Sabe usar a informação;
- e. É capaz de gerar informações aceitáveis.

A American Library Association (ALA) estabeleceu, em 2000, 5 padrões de competência informacional passíveis de serem avaliados por meio de 22 indicadores de comportamentos observáveis. Já em 1989, esta associação, através de seu Comitê sobre competência informacional, no relatório denominado Presidential Committee on Information Literacy: Final Report, descreveu as seguintes características das pessoas competentes em informação:

Para ser competente em informação a pessoa deve ser capaz de reconhecer quando precisa de informação e possuir habilidade para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação. Para produzir esse tipo de cidadania é necessário que escolas e faculdades compreendam o conceito de competência informacional e o integrem em seus programas de ensino e que desempenhem um papel de liderança preparando indivíduos e instituições para aproveitarem as oportunidades inerentes à sociedade da informação. Em última análise

se, pessoas que têm competência informacional são aquelas que aprenderam a aprender. Essas pessoas sabem como aprender porque sabem como a informação está organizada, como encontrar informação e como usar informação, de tal forma que outros possam aprender com elas. (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 1989)

Os cinco padrões de competência informacional estabelecidos pela ALA (2000) são:

- Padrão Um – Determinar a natureza e a extensão da informação necessária;
- Padrão Dois – Acessar efetivamente e eficientemente a informação necessária;
- Padrão Três – Avaliar criticamente a informação e suas fontes e incorporar informações novas em sua base de conhecimento e sistema de valor;
- Padrão Quatro – Usar a informação, individualmente ou como membro de um grupo, para alcançar propósitos específicos;
- Padrão Cinco – Entender as questões econômicas, legais e sociais que envolvem o acesso e o uso da informação de maneira ética e legal.

Para cada um dos padrões de competência informacional estabelecidos, a ALA propôs 22 indicadores de comportamento observáveis que, como o próprio nome sugere, indicam a presença daquele padrão de competência informacional no repertório comportamental do indivíduo. Tais indicadores de comportamento foram desdobrados pela ALA em 87 resultados observáveis.

Percurso metodológico do estudo

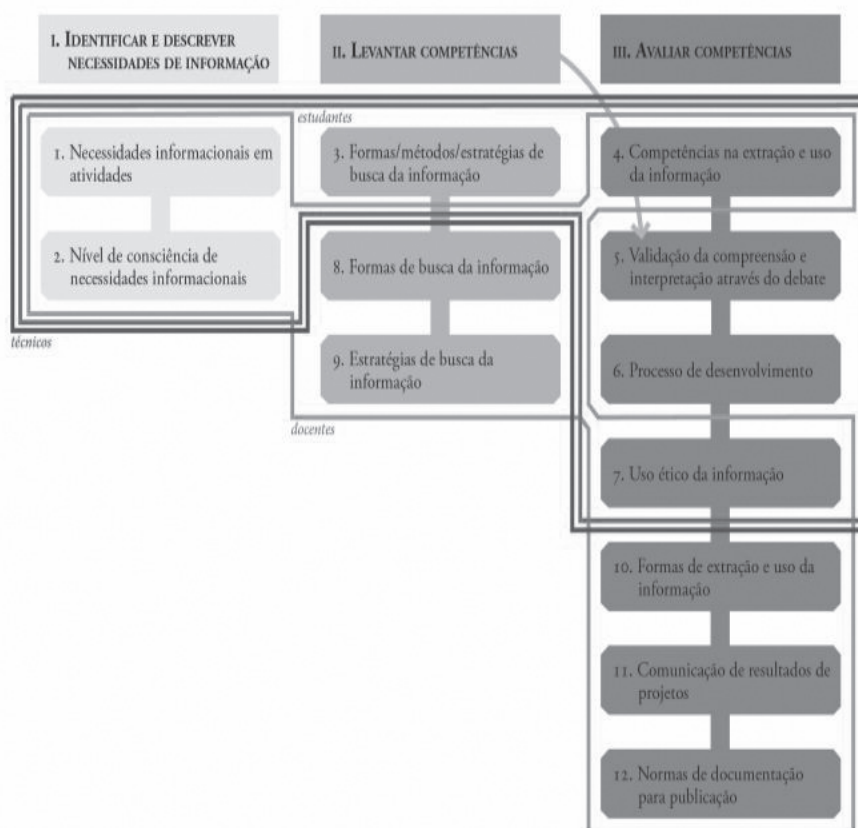
O estudo que ora se relata é um recorte de uma pesquisa maior, em andamento, intitulada *Comportamento informacional das comunidades discente e docente da Universidade Estadual de Londrina*, com o objetivo de mapear as competências informacionais das comunidades discente, docente e organizacional da referida Universidade. Considerada de médio porte, a UEL atualmente possui um corpo docente de 1.705 professores, discente de 15.739 estudantes de graduação, 5.008 estudantes de pós-graduação e 3.604 agentes universitários.

Para a pesquisa maior, considerou-se a totalidade das três comunidades (docente, discente e organizacional) a fim de mapear as competências informacionais dos membros de cada uma delas. As características das atividades de cada uma das comunidades foram consideradas na formulação dos objetivos e dos instrumentos de coleta de dados, gerando três di-

ferentes questionários administrados às três comunidades. O percurso da formulação destes instrumentos encontra-se sintetizado no Quadro 1.

Os três objetivos gerais da pesquisa, na parte superior do quadro, são desdobrados nos 12 objetivos específicos agrupados por comunidade investigada. Cada bloco numerado representa o conjunto de questões formuladas para levantar os dados relacionados às atividades docentes, discentes e organizacional. A ilustração demonstra, portanto, o vínculo entre objetivos e questões. A área representada pela linha verde refere-se ao grupo de docentes. A linha azul e a linha bordô representam, respectivamente, os grupos de estudantes e técnicos.

Quadro 1 – Objetivos e questões formulados para a pesquisa *Comportamento informacional das comunidades discente e docente da Universidade Estadual de Londrina*



Fonte: elaborado pelos autores.

O curso de Arquivologia da UEL foi implantado em 1998, tendo sido o quarto curso brasileiro. Em 2001 a primeira turma colou grau, e até 2012 conta 12 turmas formadas e um total de 304 arquivistas. Possui, atualmente, 110 alunos matriculados, e passou por duas reformulações curriculares, a primeira implantada a partir de 2005 e a segunda, de 2010.

Para focalizar os estudantes do curso de Arquivologia, os objetivos da pesquisa mais ampla foram reconfigurados e rearticulados. O instrumento de coleta de dados foi adaptado, e uma questão para levantar a média geral dos participantes foi acrescentada. Os questionários e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram impressos, e a coleta de dados foi realizada nas salas de aula dos participantes.

Compuseram o questionário, 8 questões para alcançar o primeiro objetivo, o de verificar o nível de consciência que os discentes possuem de suas necessidades informacionais; 14 para alcançar o segundo, o de investigar as formas de busca da informação; 12 para alcançar o terceiro objetivo, o de verificar as formas de avaliação da informação adquirida; e 8 para alcançar o quarto objetivo, o de identificar as formas de uso da informação. Além destas questões, outras cinco tiveram o objetivo de caracterizar os participantes quanto à série em curso, o gênero, a idade, a natureza do ensino médio e a modalidade de ingresso no curso superior, e uma questão que solicitava a média geral, totalizando 48 questões.

Para alcançar o quinto objetivo – verificar possíveis relações entre as variáveis estabelecidas pelos quatro primeiros objetivos e o desempenho acadêmico dos estudantes – calculou-se a correlação entre as médias individuais de cada uma das quatro variáveis e a média geral individual, informada pelos participantes no próprio instrumento de coleta de dados. As questões mantidas do questionário utilizado na pesquisa maior, da qual se extraiu este recorte, foram formuladas tendo por base os resultados esperados para os indicadores de desempenho dos padrões de competência informacional estabelecidos pela ALA (1989).

Dos 87 resultados esperados para os 22 indicadores relativos aos cinco padrões de competência informacional da ALA, foram selecionados resultados que, articulados aos quatro objetivos deste estudo, desdobraram-se nas 42 questões do questionário. Estruturou-se o questionário com afirmativas para as quais os participantes marcaram, numa escala Likert de 0 a 4, o grau de frequência de comportamento/sentimento para cada uma delas, em que 0 correspondia a nunca se comportar/sentir da forma como sugeria a afirmativa até 4, sempre se comportar/sentir daquela forma. Por exemplo, a questão 11 *Planejo os passos da busca de informação antes de iniciá-la* e a questão 22 *Ao usar uma informação no desenvolvimento de minhas atividades sinto que houve alteração do meu conhecimento sobre o assunto*, ilustram proposições de comportamento e de sentimento respectivamente.

Solicitou-se, com antecedência, autorização ao Colegiado do curso e aos professores que ministrariam aula nos horários programados para aplicação do questionário, e toda a coleta foi realizada em dois dias, pela mesma pesquisadora, no intuito de preservar a uniformidade de procedimento. Participaram da pesquisa 62 estudantes das quatro séries do curso de Arquivologia, que se encontravam presentes às aulas nos horários programados para a coleta, embora por eles desconhecidos. Foram 33 estudantes da primeira série, 14 da segunda, 9 da terceira e 6 da quarta, sendo 62,9% mulheres e 37,1% homens, tendo idades entre 17 e 55 anos, com uma média de 30 anos. Cursaram o ensino médio em escolas públicas 79% deles, os demais (21%) em escolas particulares. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, já assinadas pela pesquisadora e devolveram uma delas, a qual foi devidamente arquivada.

Dos 33 estudantes da primeira série, 42,42% ingressaram por meio de concurso vestibular; 33,33% pela modalidade PDCS – portadores de diploma de curso superior; e 24,24% pela modalidade ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Cada uma das modalidades utiliza uma forma de pontuação diferente. Assim, as correlações entre o desempenho acadêmico e as médias obtidas pelo cálculo das respostas sobre competência informacional, objeto deste estudo, foram calculadas apenas para as demais séries.

Para os estudantes da segunda, da terceira e da quarta séries utilizou-se a média geral das notas das disciplinas já cursadas como parâmetro de desempenho acadêmico. Estas médias foram fornecidas pelos participantes no próprio instrumento de coleta de dados, compondo os itens para caracterização da amostra. Àqueles que não portavam esta nota em documento impresso (histórico escolar individual) no momento do preenchimento do questionário, foi disponibilizado um computador com acesso à internet para fazer a consulta ao portal do estudante e preencher esta questão. Dessa forma, todos estes participantes preencheram esta solicitação, o que permitiu realizar os cálculos para verificação do coeficiente de correlação entre suas médias gerais e as médias obtidas nas respostas às questões do instrumento de coleta de dados.

Discussão dos resultados

A escala Likert de 0 a 4 pontos para graduar a frequência de comportamento/sentimento frente a proposições que representam resultados indicativos da presença de competência informacional de acordo com o estabelecido pela ALA (1989), tem sido utilizada na tentativa de quantificar a frequência de ocorrência destes resultados (desempenhos), visando discu-

ti-los à luz das teorias que embasam o comportamento e a competência informacionais. No entanto, Setzer (1999, p. 5) alerta que

[...] ao classificar uma competência em, digamos, ‘nenhuma’, ‘em desenvolvimento’, ‘proficiente’, ‘forte’ e ‘excelente’ [...] deveríamos estar conscientes do fato de que algo está sendo quantificado [...] mas que não é quantificável em sua essência. Na realidade, existe uma ordenação clara dos cinco níveis, que poderiam ser associados aos números 0 a 4. Desse modo, deveríamos estar conscientes também do fato que, ao calcular a ‘competência total’ de alguém em áreas diversas – eventualmente requeridas por algum projeto –, introduzimos uma métrica que reduz certa característica subjetiva humana a uma sombra objetiva daquilo que ela é realmente, e isso pode conduzir a muitos erros.

Toma-se o cuidado de sempre deixar claro, nas discussões dos resultados destes estudos, que as quantidades se referem apenas a frequências de comportamento/sentimento habitualmente experimentados diante das proposições. Por outro lado, a quantificação permite comparações mais palpáveis que os conceitos, sejam eles fortes/fracos, ou nunca/sempre. Assim, na discussão dos resultados que se apresenta a seguir –, cujas médias foram calculadas das respostas dos participantes às proposições que representam os resultados estabelecidos pela ALA para os 22 indicadores que compõem os cinco Padrões de competência informacional – sugere-se que sejam interpretados sempre como aproximações, que podem ser mais objetivas, ou menos subjetivas que conceitos.

As respostas obtidas na coleta de dados foram transcritas para uma planilha do software Excel e calculadas as médias por participante e por variáveis (grupo de questões que compõem cada objetivo). Por ter optado por um instrumento em escala Likert, cujos resultados numéricos representam o grau de intensidade de frequência dos comportamentos dos estudantes, e considerando que as médias poderiam variar de 0 a 4, convencionou-se uma categorização para as intensidades obtidas, apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias de intensidade de frequência de comportamento

FREQUÊNCIA	INTENSIDADE
Média menor que 1,00	Baixa
De 1,01 a 2,00	Moderada
De 2,01 a 3,00	Alta
De 3,01 a 4,0	Altíssima

Fonte: elaborado pelos autores.

A Tabela 1 apresenta a lista dos 62 participantes com a identificação da série, da média geral (nota) e da média das respostas a todas as questões do questionário, sem levar em consideração a alocação destas questões em cada uma das quatro variáveis investigadas, quais sejam, conscientização das necessidades de informação, busca, avaliação e uso da informação. Observe-se que os estudantes da primeira série não têm nota em razão de estarem iniciando seus estudos.

Tabela 1 – Média geral individual dos participantes

participante	série	média (nota)	média individual geral	participante	série	média (nota)	média individual geral
1	1		3,07	32	1		2,76
2	1		2,98	33	1		3,10
3	1		2,93	34	2	8,20	2,57
4	1		2,57	35	2	7,66	2,45
5	1		2,95	36	2	8,21	2,55
6	1		3,24	37	2	7,72	2,95
7	1		3,19	38	2	7,30	2,62
8	1		2,24	39	2	7,97	2,52
9	1		2,93	40	2	8,79	3,29
10	1		2,67	41	2	6,86	3,05
11	1		2,81	42	2	8,16	3,14
12	1		2,74	43	2	6,96	3,17
13	1		2,50	44	2	8,40	2,43
14	1		3,05	45	2	8,80	1,24
15	1		1,50	46	2	8,13	3,12
16	1		2,55	47	2	8,19	2,95
17	1		2,81	48	3	7,72	3,12
18	1		2,60	49	3	8,10	2,71
19	1		2,81	50	3	7,23	2,55
20	1		2,21	51	3	6,90	2,86
21	1		2,90	52	3	7,60	2,50
22	1		2,76	53	3	8,08	3,36
23	1		3,07	54	3	8,10	2,43
24	1		2,17	55	3	8,51	2,55
25	1		2,71	56	3	7,17	2,86
26	1		2,10	57	4	5,60	2,74
27	1		1,86	58	4	7,80	2,57
28	1		2,76	59	4	7,90	2,88
29	1		2,40	60	4	9,11	3,40
30	1		1,81	61	4	7,91	2,14
31	1		2,12	62	4	8,74	3,10

Fonte: elaborada pelos autores.

Há de se destacar que a menor média foi obtida pelo participante 45 (1,24 – considerada moderada) que apresenta um desempenho acadêmico expresso em nota de 8,80, e a maior média, obtida pelo participante 53 (3,36 – considerada altíssima) que teve a nota 8,08. As médias (desempenho acadêmico) de ambos encontram-se bem próximas, sendo que a maior nota (a do estudante 45) correspondeu a uma menor média no cálculo das frequências dos comportamentos indicadores dos padrões de competência informacional.

Relação entre o desempenho acadêmico e a competência informacional

O estudo aqui apresentado dependia de correlações, na maior parte das vezes, bastante sutis. Para preservar o máximo rigor em sua obtenção e também por responsabilidade científica e com o conhecimento derivado, a decisão foi de utilizar técnicas básicas de estatística descritiva e inferencial. Seguindo a orientação de Figueiredo Filho e Silva Júnior (2009) para quem o uso limitado nas ciências sociais dessas técnicas é motivo de preocupação, o projeto maior já estabelecera bases estatísticas integradas aos procedimentos metodológicos.

Para encontrar possíveis relações entre as cinco variáveis aqui estudadas, calculou-se a regressão linear múltipla, pela qual a série de dados das médias das frequências dos comportamentos indicadores dos padrões de competência informacional (Y – variável dependente) e as notas dos alunos (X – variável independente) resultou em $R^2 = -0,03$, conforme demonstram os dados na Tabela 2.

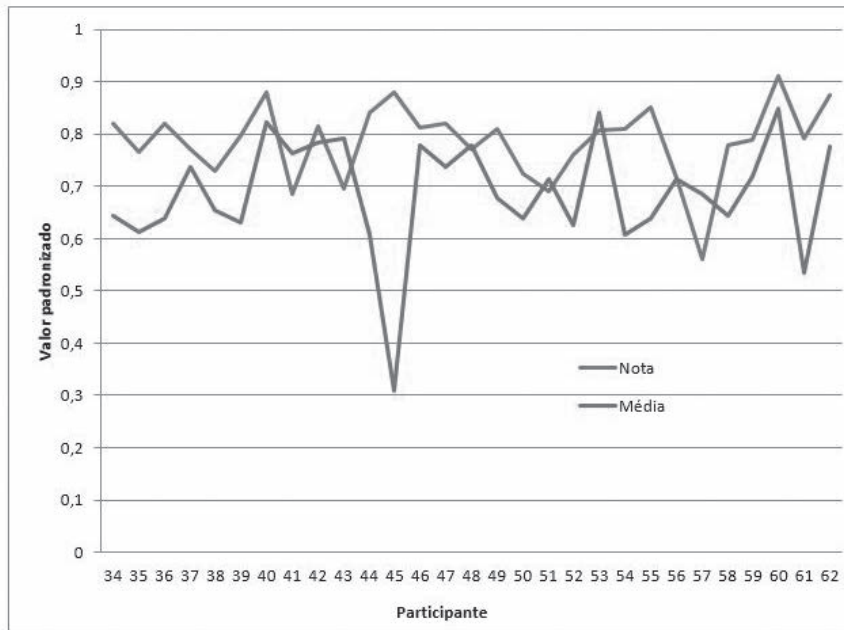
Tabela 2 – Regressão linear múltipla das variáveis estudadas

Estatística de regressão	
R – múltiplo	0,060460565
R – Quadrado	0,00365548
R – quadrado ajustado	-0,03324617
Erro padrão	0,44173068
Observações	29

Fonte: elaborada pelos autores.

O gráfico 1 expõe as curvas da relação entre o desempenho acadêmico expresso por notas e a competência informacional (cálculo das médias), sendo 1 a nota máxima [notas dos estudantes (ver Tabela 1) divididas por 10], para cada participante da segunda, terceira e quarta séries.

Gráfico 1 – Relação entre o desempenho acadêmico (notas) e a competência informacional – n=29



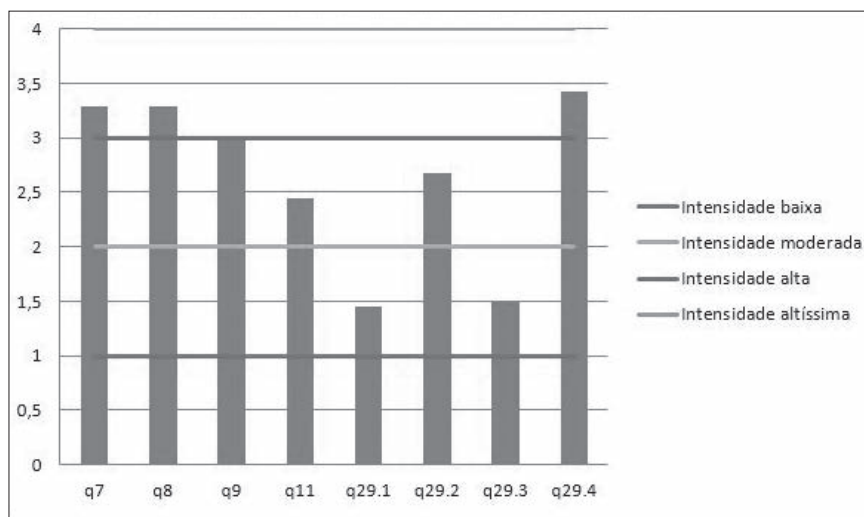
Fonte: elaborado pelos autores.

A discrepância é notória apenas no caso do participante de número 45. A quase uniformidade nas linhas que representam o desempenho acadêmico e a competência informacional acentuam, visualmente, a impossibilidade de uma inferência sobre o grau em que a competência informacional interfere no desempenho acadêmico. Por ser um resultado preliminar, esse resultado não se esgota com esta apresentação uma vez que esta configuração poderá ser alterada pelo aperfeiçoamento dos recursos de coleta de dados e análise a serem introduzidos na sequência do projeto maior.

Nível de consciência das necessidades informacionais

O Gráfico 2 apresenta as médias das questões e das séries encontradas para a variável *nível da consciência das necessidades informacionais*. Excetuando-se as médias das questões 29.1 e 29.3, consideradas moderadas, as médias das demais questões categorizam-se como altas e altíssimas. As médias das séries encontram-se todas no intervalo categorizado como de alta frequência de comportamento, indicando que as competências mensuradas para esta variável encontram-se no comportamento destes participantes.

Gráfico 2 – Nível de consciência das necessidades informacionais – n=62



Fonte: elaborado pelos autores.

q7 – Necessito de informação no desenvolvimento de minhas atividades acadêmicas;

q8 – Reconheço quando uma informação é necessária para minha aprendizagem;

q9 – Identifico minhas necessidades informacionais acadêmicas;

q11 – Planejo os passos da busca de informação antes de iniciá-la;

q29.1 – O desenvolvimento de minhas atividades acadêmicas baseia-se no impulso do momento;

q29.2 – O desenvolvimento de minhas atividades acadêmicas baseia-se no conhecimento e experiências anteriores;

q29.3 – O desenvolvimento de minhas atividades acadêmicas baseia-se na opinião de colegas;

q29.4 – O desenvolvimento de minhas atividades acadêmicas baseia-se em informações sobre o assunto.

Busca da informação

Para a variável *busca da informação*, os participantes da quarta série obtiveram a maior média (2,86), mas todas as outras séries, também ficaram dentro do intervalo de alta frequência de comportamento (ver Tabela 3). Comparando-se os resultados das questões 16.2 *Busco informações utilizando diferentes recursos para esclarecer minhas dúvidas: Colegas* e 30.2 *Obtenho informações necessárias para minhas atividades acadêmicas com os colegas*, com médias 2,52 e 1,88 respectivamente, a primeira alta e a segunda moderada, há de se destacar que estes resultados demonstram que apesar de considerar os colegas como fontes de informação com alta frequência, buscando-as junto a eles, a obtenção destas informações tem uma frequência moderada.

Tabela 3 – Formas de busca da informação –n=62

Série	Questões que investigaram a variável “formas de busca da informação”													Média	
	Q10	q12	q15	q16.1	q16.2	q16.3	q16.4	q17	q19	q30.1	q30.2	q30.3	q30.4		q30.5
1	2,85	2,03	2,97	2,66	2,44	3,48	2,66	2,61	2,91	2,85	2,10	2,22	3,34	2,94	2,72
2	2,64	2,79	3,50	2,29	2,14	3,21	2,50	2,57	2,43	2,64	1,79	2,50	3,57	3,29	2,70
3	2,25	2,00	3,22	3,00	3,00	3,89	1,67	3,33	2,44	2,78	2,22	1,56	3,44	3,11	2,71
4	3,00	2,83	3,83	3,00	2,50	3,33	2,67	2,17	2,83	3,00	1,40	2,50	3,50	3,50	2,86
Média	2,69	2,41	3,38	2,74	2,52	3,48	2,37	2,67	2,65	2,82	1,88	2,19	3,46	3,21	2,75

Fonte: elaborada pelos autores.

q10 – Localizo as informações de que necessito;

q12 – Acesso base de dados para buscar informações;

q15 – Busco informações em diferentes fontes para desenvolver minhas atividades acadêmicas;

q16.1 – Busco informações utilizando diferentes recursos para esclarecer minhas dúvidas: Professores;

q16.2 – Busco informações utilizando diferentes recursos para esclarecer minhas dúvidas: Colegas;

q16.3 – Busco informações utilizando diferentes recursos para esclarecer minhas dúvidas: Sites;

q16.4 – Busco informações utilizando diferentes recursos para esclarecer minhas dúvidas: Biblioteca;

q17 – Quando não encontro a informação que procuro refaço meu planejamento de busca;

q19 – Busco informações além daquelas que necessito para minha aprendizagem;

q30.1 – Obtenho informações necessárias para minhas atividades acadêmicas com os professores;

q30.2 – Obtenho informações necessárias para minhas atividades acadêmicas com os colegas;

q30.3 – Obtenho informações necessárias para minhas atividades acadêmicas participando de eventos;

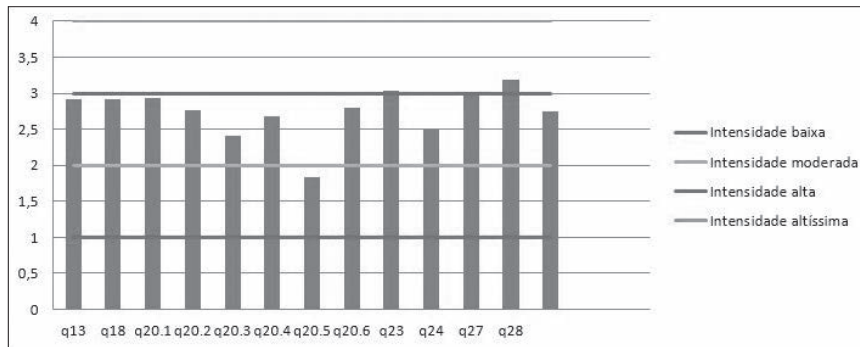
q30.4 – Obtenho informações necessárias para minhas atividades acadêmicas em fontes de informação on-line;

q30.5- Obtenho informações necessárias para minhas atividades acadêmicas em fontes de informação impressa.

Avaliação da informação – n=62

Os procedimentos de avaliar as informações adquiridas com vistas a selecionar a melhor para ser usada obteve uma média de 2,75, com destaque para a avaliação com vistas à utilização, mensurada pela questão 28 (média 3,18), conforme resultados apresentados no Gráfico 3. Comparando-se as quatro séries, a que obteve a maior média foi a terceira (média 2,88). Tem-se portanto, a competência informacional manifestada na avaliação como mais do que saber buscá-la e usá-la; mas como capacidade de avaliá-la e processá-la.

Gráfico 3 – Avaliação da informação – n=62



Fonte: elaborado pelos autores.

q13 – Adoto critérios para selecionar as informações;

q18 – Analiso criticamente as informações obtidas na internet antes de selecioná-las;

q20.1 – Ao selecionar uma informação para o desenvolvimento de minhas atividades procuro comparar informações de diferentes fontes;

q20.2 – Ao selecionar uma informação para o desenvolvimento de minhas atividades procuro resumir as ideias centrais a serem coletadas;

q20.3 – Ao selecionar uma informação para o desenvolvimento de minhas atividades procuro registrar as informações com texto próprio;

q20.4 – Ao selecionar uma informação para o desenvolvimento de minhas atividades procuro refletir sobre o alcance e abrangência da informação encontrada;

q20.5 – Ao selecionar uma informação para o desenvolvimento de minhas atividades procuro transcrever o texto da fonte pesquisada na íntegra, tal qual se apresenta no material consultado;

q20.6 – Ao selecionar uma informação para o desenvolvimento de minhas atividades procuro organizar as informações coletadas em minhas consultas para o uso atual e futuro;

q23 – Revejo meus questionamentos iniciais para verificar se a informação encontrada atende minhas necessidades;

q24 – Discuto com os colegas o conteúdo das informações que encontro em minhas buscas;

q27 – Reconheço as informações adequadas para a execução das atividades acadêmicas;

q28 – Avalio a utilidade da informação para meus trabalhos.

Uso da informação

Dentre as quatro variáveis estudadas, a que alcançou a maior média foi a que mensurou os comportamentos referentes ao uso da informação (2,87). A Tabela 4 apresenta estes resultados sendo que a segunda série alcançou a maior média (2,93), seguida pela quarta série (2,92). Este resultado preocupa na medida em que não se tem certeza se foi fruto de uma avaliação e da correta identificação de uma necessidade de informação. O uso pode ter sido

mera consequência da disponibilidade e não da adequação para preencher o denominado vazio cognitivo.

Tabela 4 – Uso da informação – n=62

Série	Questões que investigaram a variável “uso da informação”								Média
	q14	q21.1	q21.2	q21.3	q22	q25	q26	q31	
1	2,76	3,03	2,72	2,47	3,00	2,36	3,09	3,45	2,86
2	2,86	2,93	2,93	2,71	3,14	2,36	3,21	3,31	2,93
3	2,78	2,67	2,67	2,67	3,22	1,78	3,00	3,44	2,78
4	3,33	2,67	3,67	2,50	3,17	1,83	2,67	3,50	2,92
Média	2,93	2,82	3,00	2,59	3,13	2,08	2,99	3,43	2,87

Fonte: elaborada pelos autores.

q14 – Anoto as referências das informações que seleciono;

q21.1 – Considero-me seguro para buscar as informações de que necessito para minha aprendizagem;

q21.2 – Considero-me seguro para realizar uma busca de informações com propósitos acadêmicos;

q21.3 – Considero-me seguro para discutir o assunto com os colegas;

q22 – Ao usar uma informação no desenvolvimento de minhas atividades sinto que houve alteração do meu conhecimento sobre o assunto;

q25 – Discuto com os professores o conteúdo das informações que encontro em minhas buscas;

q26 – Quando uso determinada informação no desenvolvimento de minhas atividades, percebo alteração do meu conhecimento sobre o assunto;

q31 – Cuido para fazer as citações e referências em meu trabalho tendo em mente ser fiel à fonte.

Conclusão

A mensuração dos comportamentos que indicam a presença dos diversos padrões de competência informacional estabelecidos pela ALA (1989) pode constituir-se em diagnóstico seguro para educadores que acreditam que o ser que aprende pode e deve ser autônomo e responsável pela sua aprendizagem. No âmbito da universidade, onde o ensino se faz, na maioria das vezes, de modo massificado, o indivíduo recebe uma motivação para construir seu diferencial com vistas a uma aprendizagem mais efetiva. Utilizando formas diferenciadas, a busca pelo conhecimento por meio da aprendizagem, concretiza-se, em última instância, nas ações individuais. Nesse contexto é que este estudo pode oferecer uma maior contribuição ao diagnosticar comportamentos indicativos da presença destas competências necessárias à aprendizagem.

A identificação de uma necessidade de informação para a aprendizagem, nestes participantes, não se mostrou um ponto forte, eles demonstraram possuir uma frequência de

comportamento mais alta para o uso da informação. Parece ter ocorrido o que preconizam Ellis (1989) e Ellis, Cox e Hall (1993): o uso teve uma frequência de comportamento mensurada por uma média mais alta, o que sugere que os participantes da pesquisa possivelmente tendam a suprimir etapas no processo de busca e uso da informação. Sendo a identificação da necessidade de informação desencadeadora de sua busca, a consequência é que tal busca fica comprometida. É o que se pode depreender das mensurações encontradas como resultados deste estudo. Os participantes demonstram frequência de comportamento mais acentuada no uso da informação, e isso se apresenta em contraste com a identificação que antecede e desencadeia o processo com menos intensidade de frequência de comportamento.

Há de se ressaltar, no entanto, que quando se quantificam comportamentos em frequências numéricas como parte de um *continuum* de nunca até sempre, representados pela sequência zero, um, dois, três e quatro, tenta-se objetivar algo subjetivo no intuito de que os resultados sejam mais objetivos e tragam maiores contribuições.

Referências

- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. *Information literacy competency standards for higher education*. Chicago, 2000. Disponível em: <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetency.cfm>> Acesso em: 2 fev. 2013.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. *Presidential committee on information literacy: final report*. Chicago, 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>>. Acesso em: 2 fev. 2013.
- CAVALCANTE, L. E. Políticas de formação para a competência informacional: o papel das universidades. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 47-62, dez. 2006.
- CHOO, C. W. Como ficamos sabendo: um modelo de uso da informação. In: CHOO, C. A *organização do conhecimento*. São Paulo: Ed. SENAC, 2003. p. 63-120.
- DALTO, J. O.; BURIASCO, R. L. Problema proposto ou problema resolvido: qual a diferença?. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 1-8, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/03.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2013.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 1998.
- ELLIS, D. A behavioral approach to information retrieval system design. *Journal of Documentation*, London, v. 44, n. 3, p. 171-212, 1989.
- ELLIS, D.; COX, D.; HALL, K. A comparison of the information seeking researchers in the physical and social science. *Journal of Documentation*, London, v. 49, n. 4, p. 356-369, 1993.
- ESPÍRITO SANTO, A. Produtividade e mensuração do rendimento acadêmico. *Semina*, Londrina, v. 12, n. 3, p. 287-289, 1982.

FARIAS, C. M.; VITORINO, E. V. Competência informacional e dimensões da competência do bibliotecário no contexto escolar. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 2-16, maio/ago. 2009.

FIGUEIREDO, N. M. *Estudos de usos e usuários da Informação*. Brasília, DF: IBICT, 1994.

FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA JÚNIOR, J. A. Desvendando os Mistérios do Coeficiente de Correlação de Pearson. *Política Hoje*, Recife, v. 18, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/politica/hoje/index.php/politica/article/viewFile/6/6>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

LE COADIC, Y. F. *A ciência da informação*. 2. ed. Brasília, DF: Briquet de Lemos/ Livros, 2004.

ORELO, E. R. M.; VITORINO, E. V. Competência informacional: um olhar para a dimensão estética. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 41-56, out./dez. 2012.

ORTEGA, C. D. Ciência da informação: do objetivo ao objeto. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13., 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANCIB, 2012. Disponível em: <<http://www.eventosecongressos.com.br/metodo/enancib2012/arearestrita/pdfs/19123.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

SETZER, V. W. Dado, informação, conhecimento e competência. *DataGramaZero – Revista de Ciência da Informação*, Rio de Janeiro, n. zero, dez. 99. Disponível em: <http://dgz.org.br/dez99/F_I_art.htm>. Acesso em: 13 mar. 2013.

WILSON, T. D. On user studies and information needs. *Journal of Documentation*, London, v. 37, n. 1, p. 3-15, 1981.



fapesb 
Fundação de Amparo
à Pesquisa do Estado da Bahia