

Pressupostos para um programa nacional de competências informacionais

Ivan Claudio Pereira Siqueira

Doutor em teoria literária e literatura comparada.
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP – São Paulo, SP - Brasil
E-mail: naviclauper@usp.br

Resumo

Tendo por base a conjuntura inicial das reflexões sobre políticas institucionais de *information literacy* nos Estados Unidos, e assinalando a abordagem do texto de Paul Zurkowski – *The Information Service Environment Relationships and Priorities*, este artigo problematiza a necessidade de uma política nacional de competências informacionais para a escola básica brasileira. De acordo com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais e diretrizes internacionais, e tendo em vista a Lei nº 12.224, de 24 de maio de 2010, que prometia universalizar as bibliotecas escolares no país em dez anos, sugere-se um esboço de procedimentos e metodologias para a atuação da biblioteca na escola básica.

Palavras-chave

Competência Informacional. *Information Literacy*. Biblioteca Escolar. LDB. PCN.

Presupposition for national program of informational competencies

Abstract

This text begins with the background on policy and strategic perspectives at the institutional level for information literacy in the United States, highlighting the essential ideas of Paul Zurkowski's article – The Information Service Environment Relationships and Priorities. The main subject is the conjecture of why a

national policy in information literacy is absolutely required for basic education in Brazil. According to the National Education Guidelines and considering that a brand new countrywide law obliges each school to have at least one library in twenty years, some procedures and methodologies are suggested for the performance of librarian at the elementary and high school.

Keywords

Information Literacy. School Library. Brazilian Educational System.

INTRODUÇÃO

Nos limiares do século XXI, a expressão *information literacy* (competência informacional) traduz parte do fenômeno crescente das reflexões acerca da necessidade de ampliação do conceito de práticas educativas, bem como da incorporação das tecnologias digitais e dos processos informacionais na educação (CAREGNATO, 2000; DUDZIAK, 2000; CAMPELLO, 2003; FURTADO, 2009). Entretanto, a tradição das pesquisas anteriores tangenciava essas possibilidades em termos de uma biblioteca escolar focada na leitura e no letramento, haja vista que o “letramento seria o mais adequado para embasar (...) a ação educativa da biblioteca” (CAMPELLO, 2003, p. 29). A perspectiva internacional vigente das práticas de competência informacional tem ampliado esse escopo. As necessidades de uma formação para o aproveitamento das potencialidades da informação e a promessa de universalização de bibliotecas escolares no país (conforme dispõe a Lei 12.224, de 24 de maio de 2010), indicam que a função da biblioteca escolar será algo mais do que leitura. Nesse

caso, enfatizar-se-ia a compreensão dos mecanismos de informação e suas possibilidades enquanto substrato para a construção do conhecimento e para o entendimento dos direitos e deveres da cidadania global.

Desde o seu surgimento, a expressão *information literacy* esteve correlacionada ao saber informacional e aos seus desdobramentos na educação, na economia e na vida social. A partir da visada inaugural que compreendia o saber informacional em termos de “competências”, agregaram-se outros conceitos sobre o uso eficaz da informação na sociedade, como a de que cidadãos mais bem informados fruiriam melhor a cidadania (OWENS, 1976), ou que competências informacionais constituiriam “direitos humanos”, uma espécie de nova “arte liberal” (SHAPIRO e HUGHES, 1996).

A expressão teria sido forjada num artigo de Paul Zurkowski para a National Commission on Libraries and Information Science em 1974. O artigo *The Information Service Environment Relationships and Priorities* destacava os seguintes descritores: programas federais, necessidades informacionais, fontes de informação, educação profissional e programas de avaliação. Zurkowski, então presidente da Information Industry Association, recomendava a realização de um programa nacional de *information literacy* nos Estados Unidos em até uma década, mesmo intervalo de tempo estipulado pela lei brasileira de universalização das bibliotecas escolares (2010-2020).

Ainda que o momento histórico de Zurkowski fosse outro, o diagnóstico da realidade informacional americana em 1970 e os seus constituintes fundamentais – fontes de informação para a indústria, bibliotecas públicas e privadas – talvez possam subsidiar reflexões sobre políticas de competências informacionais no cenário brasileiro. No âmbito educacional, a conclusão do estudo já sublinhava um viés socioeconômico da *information literacy* na sociedade:

Until the population as a whole is prepared to utilize and benefit across the board from the capabilities of the Information Service Environment proposals to create systems serving the elite alone will lack the popular political support needed to obtain the level of government funding suggested in the Report of the Commission (ZURKOWSKI, p. 27)¹.

Para o autor, ofertar a cada cidadão competências informacionais implicava não apenas um dado educacional, mas uma estratégia política, tendo em vista a abundância de informação disponível e a necessidade de modelos de uso e acesso eficazes, segundo prioridades e imperativos específicos. Tal programa traria dividendos políticos e economia de recursos à nação.

Concebia-se que a infraestrutura relativa ao ambiente de serviço informacional transcendia bibliotecas e escolas. Além dos componentes tradicionais, o ambiente informacional era visto como sendo integrado por inúmeros meios, serviços e mídias, tais como aparelhos telefônicos, televisores, jornais, gravações de áudio, grafite, mapas e panfletos (ZURKOWSKI, 1974, p. 1-2, 4). Os dispositivos informacionais eram então visados como tributários da informação, num cenário em que a própria informação plasmava cada vez mais toda a sociedade, por diversos meios, formas e processos. É esse o fulcro das avaliações e das indicações do artigo: as conexões e as prioridades entre as atividades de competência informacional realizadas pelas bibliotecas americanas (National Program for Library and Information Science to information literacy) e aquelas executadas pela indústria (*Information Industry*). É por isso que o título do trabalho alude a “prioridades” e “relações” dos serviços informacionais, descrevendo as interconexões entre

¹ Minha tradução: Até que toda a população esteja preparada para se beneficiar, em todos os níveis, dos recursos dos ambientes de serviço informacional, propostas para criar sistemas elitistas carecerão do apoio popular necessário para a realização do que sugere este relatório.

as diversas atividades informacionais existentes e as mudanças operacionais necessárias.

Quanto ao termo *information literacy* e aos seus correlatos nacionais, há estudos que apontam para as especificidades conceituais dos termos mais frequentes em nosso país – competência informacional, alfabetização informacional e letramento informacional (MIRANDA, 2004; VITORINO, PIANTOLA, 2009). Entre 1970 e 1980, a expressão *information literacy* também designava “autonomia” e “habilidades informativas”, conforme o *Final Reporting* (1989) da *American Library Association* (ALA). A partir de 1990, observa-se crescente uso interdisciplinar, para além da ciência da informação, e ampla diversidade de significados (BRUCE, 2000). O fato é que mesmo no cenário nacional da ciência da informação há pluralidade de usos e conceitos envolvendo esses termos, conforme sugerem os pesquisadores citados. A opção deste estudo por “competência informacional” deve-se ao fato de as noções de competências e habilidades mais frequentes convergirem para a conceituação aqui vislumbrada, isto é, capacidade e condições de agir conscientemente, com o auxílio das ferramentas tecnológicas disponíveis no universo informacional, seja buscando, utilizando, formatando, apresentando ou integrando a informação no processo contínuo de aprendizagem e de construção do conhecimento no cenário social vigente. Crê-se que na consecução desses objetivos convém destacar o papel de protagonismo da biblioteca escolar.

Ocorre que a universalização das bibliotecas escolares entre nós deverá acentuar a preocupação com a efetividade da informação na educação, e que possivelmente isso irá constituir parte significativa das suas atividades – numa conjuntura de fracasso escolar e de poucos recursos. Entretanto, observa-se um quadro imensurável de crescimento de fontes de informação, de onipresença de buscadores digitais, de redes sociais e de aplicativos que poderiam favorecer a competência informacional de alunos, professores e demais envolvidos no

processo educacional (secretaria, funcionários, pais, comunidade local).

Bem articuladas, as habilidades e as competências de organização e padronização da informação podem vir a ser um diferencial para as demais competências e habilidades que os alunos precisam desenvolver. Mais do que instrumentalização, é preciso refletir continuamente sobre as novas conjunturas informacionais na educação; é preciso adequar as políticas universais de acesso à informação a necessidades específicas. Urge contemplar múltiplos projetos informacionais na educação básica, atendendo necessidades diferenciadas, a fim de que sejam alcançados os objetivos traçados de autonomia e capacidade de aprender a aprender consignados nas leis educacionais.

Considerando que o marco legal para a efetivação das bibliotecas escolares no país concebe biblioteca escolar como acervo: “Art. 2º. Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros”; que existem poucas pesquisas acadêmicas dedicadas à biblioteca escolar na área (CAMPELLO et. al., 2007, p. 228); e que a universidade pode apoiar significativamente a biblioteca escolar; este trabalho visa a contribuir para a discussão da necessidade de um Programa Nacional de Competências Informacionais. Um programa que torne possível a articulação das vicissitudes e das condições históricas dos diferentes estágios da escola brasileira. Para tanto, sendo parte de um projeto maior sobre informação, tecnologia e educação, aqui, apresentar-se-á um esboço de pressupostos que levam em conta os princípios preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

COMPETÊNCIAS INFORMACIONAIS NA ESCOLA BÁSICA

O surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997 permite entrever nova etapa do esforço federativo de pactuação de valores

e premissas educacionais. A Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971, respaldava os princípios do período anterior para o ensino fundamental e o ensino médio, que ainda não era obrigatório (PCN, 1997, p. 10). Eram três as principais diretrizes educacionais:

- formar visando a potencialidades e autorrealização;
- preparar para o trabalho;
- formar para o exercício consciente da cidadania.

No bojo das premissas inclusivas da Constituição Federal de 1988, a Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996, promulgou novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Dois artigos da LDB serviram de referência à conceituação dos PCNs:

- art. 22 formação comum indispensável para o exercício da cidadania;
- art. 32 desenvolvimento da capacidade de aprender.

O contraste entre as duas leis federais mostra que praticamente não havia diferença substancial entre os termos da redação: “potencialidades”, “trabalho” e “cidadania” (1971) e “formação indispensável para cidadania” e “progresso no trabalho” (1996). O que se alterou foi toda a conjuntura econômica, social e educacional. Educar para o desenvolvimento futuro, preparar minimamente para o trabalho e formar cidadãos deveria ser o papel elementar das funções da escolar. Se assim não fosse, como celebrar a “educação para a decisão” (FREIRE, 2001, p. 9)? O que se realça na nova LDB é a “capacidade de aprender”, que sublinha a ênfase a um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno.

A efetivação dessas premissas pela sociedade brasileira, com menos retórica e mais aporte de recursos, instrumentos e serviços, ainda é um caminho em aberto. De fato, o destaque para a “capacidade de aprender” reverbera entre nós uma nova ordem mundial nas relações econômicas e um

novo patamar dos processos produtivos, nos quais novas competências e habilidade informacionais são requeridas, conforme parecer da “Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura – UNESCO (DELORS, 2001):

- aprender a conhecer;
- aprender a fazer;
- aprender a viver;
- aprender a ser.

Esses pilares foram incorporados à LDB, estabelecendo-se que a educação nacional deveria incluir as relações econômicas, científicas e culturais: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art. 1º) e deve “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, § 2º do mesmo artigo.

No que concerne a uma eventual política de competência informacional para a escola básica, os PCNs assim subscrevem os objetivos gerais da educação para o ensino fundamental: “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (PCN, 1997, p.69). Para o ensino médio, a finalidade é o “desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento” conforme prevê o Art. 4º, da Resolução nº 3 da Câmara de Educação Básica, de 26 de junho de 1998. (BRASIL. Ministério da Educação, 2000, p. 101). Como se observa, diferenças que se integram na perspectiva vigente do que aqui é genericamente referido como competências informacionais.

No ensino fundamental e médio, os PCNs têm como princípios basilares conceitos de “transversalidade” e “áreas de especialidades”, nas quais o conteúdo deve ser encarado como “meio” e não “fim” em si mesmo (PCN, 1997, p. 27-30). Por “transversalidade” sugerem-se tópicos relativos a “problemas sociais”, tais como ética, saúde e meio ambiente; por “área de especialidade”, metodologias, fundamentação epistemológica e problema específico, ou seja, processos científicos de investigação. Com a aprovação da lei de universalização das bibliotecas no território nacional, políticas de competências informacionais poderiam constituir um novo eixo transversal, até porque processos de busca, seleção e uso da informação permeiam atividades educacionais, laborais, de consumo, saúde, lazer...

Em resumo, as diretrizes e princípios da LBD e os PCNs visam a constituir um quadro conceitual para a educação básica nacional consoante os seguintes objetivos:

- autonomia do aluno;
- transversalidade;
- diversidade;
- interação e cooperação;
- organização do tempo.

No que se refere à diversidade, ao cabo do primeiro decênio da lei 10.639/2003, que alterou a LDB de 1996 e instituiu a obrigatoriedade do ensino de cultura de história e cultura afro-brasileira e africana, um programa nacional de competência informacional poderia inicialmente contribuir com projetos de fontes específicas para o estudo da temática na escola básica.

Não parece crível que essas metas todas sejam alcançadas pelos alunos e professores sem que eles sejam iniciados à complexidade e às peculiaridades das novas modalidades de gestão informacional – conjuntura na qual é condição *sine qua non* localizar,

selecionar, registrar, armazenar e apresentar objetos informacionais. Mas isso requer métodos, meios e procedimentos específicos que envolvem, além dos saberes tradicionais, a interação entre imagem, áudio, vídeo e, mais recentemente, mobilidade. A envergadura dessa missão requer profissionais preparados e toda uma ecologia de procedimentos, métodos, tarefas e padrões a serem observados – em suma, políticas nacionais que normatizem, regulem e propiciem práticas educacionais mais atualizadas com o nosso tempo.

De outro modo, como conceber o alcance dessas metas em relação a dois paradigmas centrais previstos pelos PCNs – conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais? Como os alunos irão exercitar práticas de gestão da informação e comportamentos éticos num processo escolar que desconhece *modus operandi* dos mecanismos engendrados na economia capitalista moderna? Como irão aprender atitudes, normas e valores de cidadania, comportamentos éticos na educação, no trabalho – citação, plágio, *copyright*? Como divisar os novos conceitos de *open source*, *copyleft* mobilidade, sem entender os processos informacionais que subjazem a arquiteturas do conhecimento em nossa era? Como incorporar critérios de relevância, de fidedignidade do meio, da fonte e do autor às habilidades e competências que ensejam múltiplas inteligências, sem competência informacional (GARDNER, 1995)?

Se por um ângulo há que se reconhecer a conquista, há também que se destacar o atraso da política de universalização de bibliotecas no Brasil (2010-2020) e o aspecto tardio de uma eventual institucionalização de competências informacionais na escola básica, mesmo em relação a nações latino-americanas. Já em 1941, “um relatório do Consejo Nacional de Educación para o Ministerio de Justicia y Instrucción Pública informava a universalização das bibliotecas na Argentina” (SOARES, 2004). Ainda que inicialmente circunscrita ao ensino superior, em 2002, a Asociación Mexicana de Bibliotecarios (Ambac) estabelecia oito competências informacionais para

a educação nacional. Em Cuba, o interesse pelas competências informacionais pode ser auferido pelos congressos bianuais, existentes desde 1988 (PLACERES, 2009). Na Colômbia, no Chile e no Uruguai já existem iniciativas e esforços visando à padronização e institucionalização de programas nacionais de competências informacionais (SIQUEIRA, 2010).

No Brasil, em agosto de 2011, o XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, em parceria com a Associação Alagoana dos Profissionais em Biblioteconomia, assinalou cinco diretrizes fundamentais na “Declaração de Maceió sobre a Competência em Informação”; na 2ª, vê-se textualmente: “Destaca-se a base inicial para a capacitação no uso da informação, o papel social da biblioteca escolar como centro de recursos para a aprendizagem e o desenvolvimento de Competência em Informação” (DECLARAÇÃO DE MACEIÓ SOBRE A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO, 2011).

O CENÁRIO AMERICANO

Um marco relevante da percepção de que toda uma conjuntura informacional já compunha um segmento importante da economia americana, com perspectivas de crescimento ainda maiores, data de 1962, quando estudo pioneiro assinalou que nova matriz econômica estava em curso. “Produção e distribuição”, “aquisição e transmissão” e “criação e comunicação” eram expressões-chave e artérias centrais da expansão dos negócios na chamada “indústria do conhecimento” (*knowledge Industry*). Nesse trabalho, a importância da educação mereceu grande destaque – a maior das indústrias do conhecimento, segundo o autor: eram a pesquisa e o desenvolvimento (MACHLUP, 1972). Consequentemente, políticas que ampliassem o número de trabalhadores ligados à pesquisa e ao desenvolvimento deveriam constituir o *modus operandi* para a manutenção e aumento do progresso econômico dos Estados Unidos.

A pesquisa mostrava que 43% da força de trabalho do país provinham dessa “nova indústria”, então responsável por 29% do PNB. Entre 1900 e 1959, os trabalhadores dessa economia haviam pulado de 11 para 32% da força de trabalho americano. Inicialmente interessado em sistemas de patentes e sua ligação com a economia do conhecimento, o autor constatou que educação, pesquisa e desenvolvimento já eram questões fundamentais na economia e no desenvolvimento social daquele cenário. Pouco mais de uma década se passou até o trabalho de Paul Zurkowski *The Information Service Environment Relationships and Priorities* em 1974.

Em 1989, a American Library Association (ALA) cunhava nos seguintes termos a importância e o papel da competência informacional nesse novo cenário:

To any thoughtful person, it must be clear that teaching facts is a poor substitute for teaching people how to learn, i.e., giving them the skills to be able to locate, evaluate, and effectively use information for any given need. What is called for is not a new information studies curriculum but, rather, a restructuring of the learning process (...) based on the information resources available for learning and problem solving throughout people's lifetimes².

Desde então, expandiram-se pelo país iniciativas que buscam dotar a sociedade de novos modelos de aprendizagem a partir do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Departamentos estaduais de educação em Utah e Colorado têm programas de competência

² Minha tradução: A qualquer pessoa sensata parece evidente que ensinar fatos não se compara a ensinar como se aprende, o que possibilita ao estudante a habilidade de localizar, avaliar e usar com eficiência informações em quaisquer contextos. Mais do que um novo tópico curricular, trata-se de uma reestruturação do processo de aprendizagem (...) baseada em fontes de informação disponíveis para a resolução de problemas ao longo da vida. “Presidential Committee on Information Literacy: Final Report”. Jan. 1989. American Library Association (ALA). Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/publications>>. Acesso em: 09 mai. 2013.

informacional em todas as escolas básicas. No primeiro, *information literacy* é parte do currículo. No segundo, as competências informacionais são contempladas em disciplinas de mídias e tecnologias específicas. Nova Iorque é outro exemplo de variadas aplicações metodologias de competência informacional em seus distritos, seja com a inclusão de disciplinas específicas, integração no currículo ou projetos de extensão. Trabalhos análogos se intensificam cada vez mais em outras localidades, como New England e North Central (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS, 2013).

A maior parte dos modelos em uso tangencia ou gravita em torno das questões notadas pela ALA em 1989: identificação do problema, obtenção de insumos informativos, avaliação da situação e resolução do problema. Permeia esse novo quadro teórico de aprendizagem o uso constante e intensivo de recursos tecnológicos e de processos digitais facilitados pelas TICs. Métodos correntemente citados são o Information Search Process (KUHLETHAU, 1990), the Big Six Skills (EISENBERG, BERKOWITZ e MURRAY, 2000), ou aqueles baseados nos conceitos de “era da informação” (DOYLE, 1994), entre inúmeros outros.

No ensino superior, a Western Association of School and Colleges, entidade que avalia e certifica a qualidade do ensino superior em uma das seis regiões do país (Califórnia, Hawaii, Guam, América Somoa etc) utiliza a competência informacional como um dos critérios de mensuração da qualidade das “instituições focadas na aprendizagem do aluno”. As habilidades requeridas são semelhantes às mencionadas anteriormente, acrescentando-se que as competências gerais de gestão informacional no ensino superior devem se correlacionar às especialidades científicas. Inúmeras outras instituições de ensino superior (IES) vêm adotando programas de competência informacional, a exemplo do Washington State Community College, desde

1993; Califórnia State University, San Jose State University, e outros. Nos anos 90, a competência informacional teve status de política federal no governo do presidente Bill Clinton (1993-2001), (STALEY, 2010). Em 2003, buscando padrões de qualidade de ensino em todo o país, a Association of College and Research Libraries (ACRL) aprovou o *Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices*, espécie de guia com sugestões para alcançar as melhores práticas em competência informacional. O guia destacava 10 categorias, dentre as quais: missão da competência informacional no contexto do ensino superior, modos de articulação com o *curriculum*, colaboração entre docentes, bibliotecários, funcionários e alunos, e processos de avaliação do programa. Eram três os objetivos centrais do programa: desenvolver critérios para a avaliação dos programas de competência informacional, identificar exemplos em consonância com os critérios estabelecidos, e propagar os casos de sucesso (ACRL, 2003).

A seriedade com que a competência informacional é tratada nos Estados Unidos pode ser divisada pelo fato de que o *U. S.* Department of Labor Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS), espécie de Ministério do Trabalho, estabeleceu que a competência informacional é uma das cinco competências essenciais para qualquer carreira profissional sólida e permanente. Em outubro de 2009, o presidente Obama declarou o mês como sendo da conscientização americana sobre competência informacional: *National Information Literacy Awareness Month*.

O CENÁRIO BRASILEIRO

Se ainda é exígua a legislação nacional e ainda são localizadas as iniciativas de promoção de competências informacionais na educação pública, em geral circunscritas a instituições de ensino superior (IES); os princípios da LDB e os PCNs são condizentes com os valores proclamados nas práticas de competências informacionais pelos

principais organismos internacionais e pela Unesco, abrangendo inclusive ensino técnico e superior, quais sejam:

1. determinar necessidade informacional;
2. acessar eficazmente a informação;
3. avaliar criticamente informação e fontes;
4. transformar informação em conhecimento;
5. utilizar informação em situações específicas;
6. compreender aspectos sociais, econômicos e éticos da informação.

Mas é difícil crer que as diretrizes da LDB e as indicações dos PCNs terão seus objetivos alcançados sem políticas nacionais de competência informacional. Mas do que isso, seus pressupostos de “protagonismo do aluno”, “empreendedorismo”, “aprender a aprender” e “aprendizagem permanente” parecem inexecutáveis sem o desenvolvimento de habilidades e competências em informação.

O entrecruzamento de domínios e atividades na educação, na atividade laboral, na fruição do lazer; o excesso de exposição a informações; a produção e o consumo de bens e serviços – tudo isso, cada vez mais, requer a mediação de plataformas digitais e saberes informacionais. Considerando que as diretrizes para a educação nacional objetivam correlacionar práticas sociais, educação e mundo do trabalho, é imprescindível a correlação entre projetos, normatização e recursos. Se não regulamentada, a lei de universalização das bibliotecas corre o risco de ampliar o rol das leis que “não pegam” no país.

Há ainda que se considerar que, doravante, o domínio das tecnologias de informação e comunicação (TICs) será o diferencial entre a permanência em um modelo econômico de exportação de *commodities* ou outro no qual a agregação de valores, o exercício profissional, a cidadania e o bem-estar social dependem fluxos ágeis de informação e

conhecimento. Para ingressarmos majoritariamente num modelo de produção compatível com a economia imaterial e rumarmos para uma sociedade mais cidadã, há que se pensar em políticas de competências informacionais.

Ora, tanto no ambiente de negócios quanto na educação superior, observam-se dificuldades decorrentes da ausência de formação informacional na escola básica. Além dos saberes tradicionais de leitura e cálculo, há que se desenvolver o processo de uso e apropriação da informação, transformando-a em conhecimento. Sem a compreensão desse fenômeno, dificilmente haverá criação de novos produtos em larga escala, sistemas e outras interfaces que dependem de atualização permanente, fluxo de ideias, informações, técnicas e cooperação. A própria ideia de desenvolvimento sustentável se vê dependente da mobilidade de bens, serviços e pessoas, e do equilíbrio social que pode preservar o meio ambiente. Para todos esses cenários, não são poucas as contribuições que podem oferecer os conhecimentos associados a competências informacionais.

INFORMAÇÃO DIGITAL

Um ponto de partida para a compreensão dos fenômenos informacionais correntes e dos processos digitais na construção do conhecimento é a constatação de que a Web é uma interface cada vez mais onipresente. As relações humanas vêm sendo dinamizadas pelas redes sociais de relacionamento (*Facebook, Google +, Orkut, LinkedIn*), pelos microblogs (*Meme, Plurk, Twitter*), pelos *sites* de compras coletivas (*ClickOn, Groupon, Peixe Urbano*), pelos canais de compartilhamento de imagens, fotos, vídeos e áudios (*Flickr, Slideshare, Youtube*), pelos Content Management Systems (CMS) que facilitam a publicação e o gerenciamento de websites (*Blogspot, Drupal, Joomla, Wordpress*) e uma infinidade de outros aplicativos, serviços e dispositivos que emergiram com a Web 2.0 sob o signo da produção, do compartilhamento, da

publicação e da socialização. Quaisquer que sejam as atividades, seus fundamentos cada vez mais sofrem o impacto e as imposições dos limites e possibilidades que a *web* oferece. Com a educação seria diferente? Naturalmente, a grande questão hodierna é: como fazê-lo?

Começemos pela consciência de que a incorporação de artefatos digitais na escola ultrapassa o aspecto instrumental. Nos limites do que aqui se estabeleceu, a contribuição da biblioteca escolar depende da integração no currículo escolar das habilidades que ela pode fomentar. Do contrário, permanecerá como atividade secundária, em substituição a eventuais outras atividades, para quando não houver o que fazer, falta de professores etc. É por isso que se sugere a integração das competências informacionais em colaboração aos domínios das especialidades disciplinares convencionais do currículo. De fato, trata-se menos de inventar uma rotina de trabalho para a biblioteca escolar do que transladar, apurar e trazer à consciência processos e comportamentos informacionais diluídos observados em diversas atividades do cotidiano, mas ainda essencialmente direcionados apenas ao lazer. É necessário suscitar outros aspectos da vida social e fortalecer no aprendiz a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (Art. 3º, Inciso XI da LDB).

As práticas informacionais cotidianas mostram que, virtualmente, pode-se conseguir qualquer informação em pouco tempo, a depender da habilidade de perscrutar, dos recursos disponíveis e dos canais de acesso. Sabe-se que os principais tópicos preconizados pelos PCNs para os eixos temáticos da escola básica são facilmente encontrados na Web. Da matemática elementar ao cálculo; do letramento básico a teses de áreas diversas; de imagens unidimensionais a animações geográficas e cartográficas em três dimensões; da carta de Pero Vaz de Caminha ao livro digital que começa a se expandir; da classificação dos mamíferos à biosfera, dos processos celulares a terapias genéticas – tudo

e muito mais está disponível e pode acessado por meio da *web*. Mas infelizmente não há indícios de que a escola pública básica venha fazendo uso significativo dessas possibilidades, seja pela carência desse aporte específico na formação dos professores, seja pela dificuldade de acesso a conteúdos múltiplos em poucos sítios *on-line*, a banda larga estreita etc. Contudo, os vários dispositivos e plataformas congregadas pelo Portal do Professor (Banco Interamericano de Objetos Educacionais, TV Escola e a recente parceria do Ministério da Educação (MEC) com a Khan Academy.org) sugerem perspectivas futuras otimistas.

A tecnologia que permite ao brasileiro ser um dos mais assíduos nas redes de relacionamento (Facebook, Orkut) poderia constituir poderosa ferramenta para o conhecimento das fontes de informação de diversas especialidades. Eis alguns elementos temáticos que poderiam constituir esboços de projetos de competência informacional: “informações essenciais do bairro onde moro” (serviços públicos, emergências, memória do município, programas de cultura, ferramentas para criar e colaborar coletivamente, literatura, HQ, cinema, jogos); “atitudes sustentáveis e vida saudável” (fontes temáticas correlacionadas); “elementos essenciais para a fruição da cidadania” (acesso à informação); “como a cidade se organiza” (constituição dos poderes, fiscalização, reclamação) e inúmeros outros. Ainda que seja um mero começo, escolhas temáticas adequadas ao interesse do público em questão são sempre auxílios preciosos para o sucesso da empreitada.

Não sendo possível formular aqui uma metodologia integral que pressuponha a integração de temáticas, nem é este o objetivo aqui perseguido, cabe destacar que, mais do que o mero exercício de encontrar respostas, um programa de competências informacionais deve suscitar perguntas e se guiar pela busca de múltiplas soluções, como de resto deveria ser o *leitmotiv* do cotidiano escolar, visto que “o ensino deve ir além da descrição e procurar

constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir” (Art. 8º, Inciso II da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998/PCN, 2000, p. 103).

Nesse aspecto, a biblioteca escolar poderia envidar esforços em atividades de organização da informação a partir de casos empíricos, aliando ao conhecimento das especialidades as competências de navegar, apresentar e utilizar informações com propriedade e segundos objetivos definidos. Poder-se-ia começar pela constituição de exercícios baseados em temáticas, as quais seriam escolhidas pela comunidade envolvida, alunos, professores, coordenador pedagógico, direção, pais, enfim, conforme o projeto pedagógico da escola, o nível de conhecimento dos alunos e os recursos disponíveis.

As temáticas poderiam perfazer eixos sobre os quais as atividades se assentariam, por exemplo:

1. como se organiza a informação na web?
2. comportamento ético na web;
3. fontes temáticas de informação;
4. informação e conhecimento;
5. registros, seleção e uso de informação;
6. segurança e certificação na era digital;
7. tecnologias digitais;
8. *webcidadania* (canais de informação institucionais).

Esse conjunto de temas, ou outros similares, integrar-se-ia à formação escolar como atividade transversal, visto assinalar-se que a razão de existir de temas transversais se deve à “necessidade para que a escola possa cumprir a sua função social” (PCN, 1997, p. 45). Essa transversalidade estaria próxima à “Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” no ensino médio. A primeira temática sugerida “como se organiza a informação na web?”

nada mais seria do que uma atitude inaugural para a compreensão do fenômeno da informação, as possibilidades educacionais da Web, a função das bases de dados e assim sucessivamente.

Como se observa, enquanto construtos compostos por metodologias, temáticas e técnicas, programas de competência informacional se assemelham às demais disciplinas. Não será exagero vislumbrar no futuro o desenvolvimento de uma verdadeira epistemologia científica sobre competências informacionais, tangenciando e aprofundando diversas abordagens da realidade informacional, com conceitos técnicos bem definidos, objetos de estudo e terminologia científica percuciente – em suma corpo teórico, metodologias, ferramental de análise e objeto bem constituído, comunidade de pesquisadores. Como aqui foi sugerido, se ainda não existem indícios concretos desse panorama no Brasil, sinais dessa construção e seus resultados já podem ser observados nas nações mais desenvolvidas.

O esforço de uma política nacional de competências informacionais ganharia em densidade com o auxílio do conjunto das instituições de ensino superior de biblioteconomia do país, com a produção de catálogos de serviços *on-line*, *sites*, *blogs* e outras fontes de informação pertinentes à atividade escolar, segundo faixa etária e nível de dificuldade, conforme as diretrizes da LDB e os PCNs. Somar-se-iam os esforços do MEC e as iniciativas das unidades federativas e municipais. Esses objetos se associariam aos materiais existentes e no futuro comporiam uma variada gama de base de dados nacional sobre biblioteca escolar, somando-se à base de dados bibliográfica da Literatura Brasileira em Biblioteca Escolar (Libes), com reflexão permanente e subsídios metodológicos às atividades da biblioteca escolar brasileira. Resumidamente, redes interdisciplinares de cooperação reunindo pesquisadores, profissionais da educação, biblioteca escolar e demais envolvidos em torno dos desafios teóricos, das práticas adotadas e das políticas públicas instituídas.

Anualmente, instituições como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação (Ancib) e conselhos da categoria premiariam os desempenhos mais destacados eleitos pela comunidade afim. Além disso, o MEC, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), elaboraria políticas efetivas para o desenvolvimento do potencial das bibliotecas escolares no país, com recursos definidos em lei, metas, parâmetros e incentivo ao aumento de interesse pela atividade nos programas de pós-graduação. Finalmente, a comunidade envolvida elaboraria periodicamente guias básicos de atividades, sugestões e premissas para o bom desempenho das potencialidades da biblioteca na escola. Um comitê nacional zelaria pelo aumento progressivo e consistente dessas atividades. Improvável? É que “a esperança é necessidade ontológica” (FREIRE, 1992, p. 5).

Apenas como sugestão preliminar para o exercício elementar de investigação informacional, a partir das recomendações da ALA para *information literacy* (detectar, identificar, encontrar, organizar e usar informação), as atividades poderiam começar pelas seguintes questões:

- Quem?
- O quê?
- Quando?
- Onde?
- Por quê?
- Como?

A legislação nacional consultada parece ir ao encontro dessas indicações, uma vez que o ato pedagógico “deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos” (PCN, 1997, p. 39).

Considerando que a LDB explicita que o ensino fundamental “terá por objetivo a formação básica do cidadão” (Art. 32), que o ensino médio “destacará a educação tecnológica básica” (Art. 36, Inciso I) e que os alicerces da educação moderna nos países desenvolvidos têm por princípio inadiável “aprender a conhecer, a fazer, a viver e a ser”, não há como prescindir de uma ação contínua que propicie os saberes informacionais que podem ser alcançados por meio de programas de competências informacionais. Sem que alteremos o curso corrente, a aprendizagem ao longo da vida, a cidadania, a economia imaterial e outros valores essenciais da pós-modernidade tornar-se-ão progressivamente mais distantes e menos tangíveis.

CONCLUSÃO

A temática das funções, metodologias e tarefas das bibliotecas escolares vem sendo pesquisada há décadas. Ocorre que, a despeito da aprovação da lei de universalização das bibliotecas escolares, ainda não houve o envolvimento decisivo das autoridades constituídas no sentido de lhes possibilitar um protagonismo compatível com as necessidades educacionais do país. E se vão três anos da sua aprovação. Entretanto, a aprovação em lei quiçá represente longo percurso de lutas no afã de que a educação brasileira atinja a qualidade necessária. Desse ponto de vista, é um marco. Mais ainda falta estabelecer a regulação da lei, dotá-la de parâmetros, normatização, metodologias e recursos. Como se procurou ressaltar, os fundamentos da LDB e dos PCNs advogam implicitamente a necessidade de uma política nacional de competências informacionais.

Além disso, a raridade de pesquisas em estudos de pós-graduação possivelmente ainda espelhe certa rarefação dessa temática na graduação. Tendo em vista que competência informacional coaduna-se com um *corpus* crescente de conhecimento em diversos países do mundo, cujas atividades vêm sendo testadas e aperfeiçoadas continuamente ao menos desde 1980, aqui se estabeleceu que

a discussão de alguns dos seus fundamentos é essencial para a discussão de uma eventual política nacional de competências informacionais para a escola básica.

Pelo esboço apresentado, verifica-se que uma política nacional de competências informacionais é assunto complexo, devendo congregiar aspectos macros e micros, metodologias diversas em funções de públicos e realidades educacionais distintas – as especificidades regionais do país (Norte e Nordeste; Sul e Sudeste; Centro-Oeste). Há que considerar aspectos não apenas geográficos, mas culturas diversas que convivem no mesmo espaço, as possibilidades técnicas e tecnológicas de acesso à web e demais dispositivos, digitais ou analógicos.

É também indispensável considerar os parâmetros sociais locais, as peculiaridades das comunidades indígenas, suas línguas e valores; as comunidades quilombolas, abarcar a cultura africana e afro-brasileira proclamadas pela Lei nº 10.639 de 2003. Em suma, aspectos étnicos, questões de gênero para além de feminino e masculino; faixas etárias (infância, juventude, maturidade, velhice); o amplo espectro de possibilidades de manipulação, uso e fruição da informação segundo a multiplicidade de interesses e dos modos de ser e estar no Brasil do século XXI.

AGRADECIMENTOS

O autor agradece o apoio recebido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) durante o biênio 2011-2013, no qual pesquisou a temática aqui explorada.

REFERÊNCIAS

ASSOCIATION OF COLLEGES & RESEARCH LIBRARIES. *Characteristics of programs of information literacy that illustrate best practices: a guideline*. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/standards/characteristics>>. Acesso em: 09 mai. 2013.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Jan. 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>>. Acesso em: 09 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 2000.

BRUCE, C. Information literacy research: dimensions of the emerging collective consciousness. *Australian Academic & Research Libraries*, v. 31, n. 2, p. 91-109, jan. 2000. Disponível em: <<http://trove.nla.gov.au/work/153112654?q&versionId=166866778>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

CAMPELLO, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n. 3, p.28-37, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19021.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

_____. et. al. Literatura sobre biblioteca escolar: características de citações de teses e dissertações brasileiras. *TransInformação*, Campinas, v.19, n.3, p. 227-236, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pbcib/article/view/6174>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

- CAREGNATO, S. O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. *Revista de Biblioteconomia & Comunicação*, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, jan./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000004619&dd1=f236c>>. Acesso em: 28 fev. 2013.
- DECLARAÇÃO DE MACEIÓ SOBRE A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO. Disponível em: <http://www.febab.org.br/declaracao_maceio.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2013.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO; MEC, 2001.
- DOYLE, C. *Information literacy in an information society: a concept for the information age*. New York: Syracuse University, 1994.
- DUDZIAK, E. *A information literacy e o papel educacional das bibliotecas*. 2001. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- EISENBERG, M.; BERKOWITZ, B.; MURRAY, J. Applying Big6 skills and information literacy standards to Internet research. *Book Report*, v. 19, iss. 3, nov./dez. 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Política e educação: ensaios*. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FURTADO, C. Bibliotecas escolares e web 2.0: revisão da literatura sobre Brasil e Portugal. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 135-150, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/10888/7312>>. Acesso em: 28 fev. 2013.
- GARDNER, H. *Inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KUHLTHAU, C. Information skills for an information society: a review of research. *Information reports and bibliographies*, v. 19, n. 3, 1990.
- MACHLUP, F. *The production and distribution of knowledge in the United States*. Princeton: Princeton University Press, 1972.
- MIRANDA, S. Identificando competências informacionais. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 33, n. 2, p. 112-122, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n2/a12v33n2.pdf>>. Acesso em 28 fev. 2013.
- OVERVIEW OF INFORMATION LITERACY RESOURCES WORLDWIDE. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/overview_info_lit_resources.pdf>. Acesso em: 09 mai 2013.
- OWENS, M. State Government and Libraries. *Library Journal*, v. 101, n. 1, p. 19-26, jan. 1976.
- PLACERES, G. Evolución y estado actual de la alfabetización en información en Cuba. *ACIMED*, v. 19, n. 5, 2009. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1024-94352009000500006&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 fev. 2013.
- SHAPIRO, J.; HUGHES, S. Information literacy as a liberal art: enlightenment proposals for a new curriculum. *Educom Review*, v. 31, n. 2, 1996.
- SIQUEIRA, I. Alfabetização em Informação na América Latina e Caribe. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 11., 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* v. 1. p. 1-22, 2010. Disponível em <<http://enancib.ibict.br/index.php/xi/enancibXI/paper/view/319>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

SOARES, G. Conformando uma Argentina leitora: educação pública, bibliotecas e mercado editorial entre fins do século XIX e meados do século XX. *História* (São Paulo), São Paulo, v. 22, n.2, p. 133-150, 2004.

STALEY, S. et al. Standardised library instruction assessment: an institution-specific approach. *Information Research*, v. 15, n. 3, set. 2010. Disponível em: <<http://informationr.net/ir/15-3/paper436.html>>. Acesso em: 09 mai. 2013.

U.S. Department of Education. Disponível em: <<http://www.ed.gov>>. Acesso em: 09 mai. 2013.

VITORINO, E.; PIANTOLA, D. Competência informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 38, n. 3, p.130-141, set./dez., 2009. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1745/1343>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

ZURKOWSKI, P. *Information services environment relationships and priorities. Related Paper, nº 5*. Washington D.C: National Commission on Libraries and Information Science, 1974.